

Historia de la educación popular en Latinoamérica

Experiencias hegemónicas y
contrahegemónicas (1940-2017)

Roberto Elisalde y Martín Acri (compiladores)

Historia de la educación popular en Latinoamérica

Historia de la educación popular en Latinoamérica

Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas
(1940-2017)

Roberto Elisalde y Martín Acri (compiladores)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana Dra. Graciela Morgade	Secretaría de Posgrado Alejandro Balazote	Interinstitucionales e Internacionales Silvana Campanini
Vicedecano Américo Cristófalo	Secretaría de Investigación Marcelo Campagno	Subsecretaría de Bibliotecas María Rosa Mostaccio
Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Secretaría General Jorge Gugliotta	Subsecretaría de Publicaciones Matías Cordo
Secretaría de Asuntos Académicos Sofía Thisted	Secretaría de Hacienda y Administración Marcela Lamelza	Subsecretaría de Hábitat e Infraestructura Nicolás Escobari
	Secretaría de Transferencia y Relaciones	

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Libros de Cátedra

Diagramación: Ignacio Solveyra

ISBN 978-987-4923-55-4

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2019

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-7271 int. 167 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Historia de la Educación Popular en Latinoamérica / Martín Acri... [et al];
coordinación general de Martín Acri; Roberto Elisalde.- 1a ed.- Ciudad Autónoma
de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de
Buenos Aires, 2019.
336 p. ; 20 x 14 cm. - (Libros de cátedra)

ISBN 978-987-4923-55-4

1. Educación. I. Acri, Martín, coord. II. Elisalde, Roberto, coord.
CDD 370.9

Índice

Presentación	9
<i>Roberto Elisalde y Martín Acri</i>	
Capítulo 1. La educación y los movimientos populares en México (1940-2017)	25
<i>Martín Acri</i>	
Capítulo 2. La reforma educativa boliviana de 1955	59
Una aproximación histórica	
<i>Mariela Leguizamón Cajal y Carolina López Pappano</i>	
Capítulo 3. Algunos acercamientos a la cuestión de la escuela ayllu de Warisata (Bolivia)	87
<i>Nicolás Nodrid</i>	
Capítulo 4. Brasil: el Partido de los Trabajadores (PT) y la educación popular	109
Paulo Freire en el Municipio de San Pablo (1989-1991)	
<i>Roberto Elisalde</i>	

Capítulo 5. Educación y revolución	159
La continuidad de la línea educativa: Martí, Mella y Fidel <i>Gastón Doria</i>	
Capítulo 6. Cuba: la escuela en revolución	179
<i>Soledad Rodríguez</i>	
Capítulo 7. El significado de la educación popular en contextos de violencia y de paz	243
El caso de Colombia <i>Cinthya Andino y Nicolas Mogni</i>	
Capítulo 8. Educación en las playas del Caribe olvidado	279
El caso de Haití <i>Daniela Belén Cristóbal</i>	
Capítulo 9. El modelo educacional onegeísta y su relación cientelara con el Estado en la Argentina posmoderna	303
(finales del siglo XX - principios del siglo XXI) <i>Pablo Scolari</i>	
Los compiladores	333

Presentación

Roberto Elisalde y Martín Acri

Al comenzar el nuevo siglo, la educación popular constituye un acumulado de prácticas y conocimientos de una alta significación para la pedagogía contemporánea. Atraviesa el umbral del milenio como movimiento educativo y corriente intelectual reconocido a nivel mundial.

Sin embargo, entre sus practicantes ronda la insatisfacción con respecto a los presupuestos epistemológicos desde los cuales han orientado sus búsquedas. Herederos de la impronta activista y “antiacadémica”, los educadores populares nos hemos quedado cortos en la generación de saber metodológico y en la producción investigativa de calidad. Es por ello que, en los últimos años, se ha sentido más la necesidad de reconocer los límites de las maneras de pensar y conocer heredados del proyecto moderno, para acoger, recrear y generar pistas que permitan seguir vigente como proyecto y práctica liberadora.

Alfonso Torres Carrillo (2012: 14)

Siguiendo las palabras del profesor Alfonso Torres Carrillo, en los últimos años se han realizado una serie de estudios introductorios, artículos e investigaciones, sobre distintas problemáticas, debates y avances referidos a la historia de la educación popular en Latinoamérica, en la Argentina, Colombia y otros países de la región. Trabajos que desde la perspectiva de la historia social —como las investigaciones del presente libro, que abarcan el período

que va de la mitad del siglo XX hasta nuestros días— hacen hincapié en un momento histórico de la historia continental caracterizado por la consolidación de las experiencias educativas estatales y populares, gracias a la fuerte presencia de las clases trabajadoras; a las políticas de diferentes gobiernos liberales y nacionalistas que llevaron adelante un constante crecimiento industrial; a la considerable diversificación de los mercados internos y la ampliación de derechos laborales y sociales de las grandes mayorías obreras; y a un desplazamiento paulatino, pero gradual, de las clases dominantes de la política y la economía en permanente crecimiento.

Cambios a los que debemos sumar una mayor distribución de los ingresos entre las clases trabajadoras y medias, al desarrollo económico sobre la base de políticas nacionalistas o mediante la llegada de capitales extranjeros, sobre todo norteamericanos, durante las décadas de 1960 y 1970. Y la gradual consolidación de los servicios financieros, la construcción y el desarrollo de la infraestructura vinculada al transporte de las producciones regionales, la nacionalización de la producción petrolera y la integración de los movimientos obreros a los proyectos nacionales, en países como Argentina, Brasil y México. Si bien, cabe aclarar, que luego vendrían las luchas populares y los procesos revolucionarios, la posterior oleada de golpes militares y genocidios, que le abrieron la puerta a las políticas neoliberales y sus ajustes permanentes, los constantes problemas económicos y el achique del Estado en todos sus órdenes, y la consecuente pérdida de las conquistas laborales, previsionales y sociales, a fines del siglo XX y principios del XXI.

Una serie de reformas neoliberales basadas en la propulsión de un modelo social que fracturó y diluyó —hasta nuestros días— todo atisbo de diversidad cultural, promoviendo en materia educativa la descentralización y la privatización

de la educación, al eludir las responsabilidades de financiamiento y garantía del Estado respecto al sustento integral del sistema educativo. A su vez, el aporte de algunos especialistas universitarios reconvertidos en su radicalidad facilitó el vaciamiento de contenidos y agilizó (y agiliza) la manipulación de un discurso democratizante en un escenario neoliberal de clara exclusión social. Nociones como la *autogestión* y la *participación comunitaria* —de tradición popular— son subvertidas al incorporarlas en apelaciones eficientistas que prometen incrementar los estándares educativos a través de la aplicación de pruebas de aprendizaje y test basados en nomenclaturas de corte managerialista que nada tienen que ver con nuestras realidades educativas y sociales latinoamericanas.

Se promovió, desde entonces, el diseño y puesta en marcha de proyectos educativos neoliberales, en países como Brasil, Perú y Argentina (en los últimos años) y Colombia y México (desde hace ya varios más). Una reforma educativa que no contempla los derechos laborales de los docentes, promueve la descentralización presupuestaria de manera acelerada (haciendo cargo monetaria y organizativamente a las provincias, estados y/o municipios) y la reorganización de las propuestas pedagógicas y de contenidos en función del mercado y sus requerimientos de especialización productiva nacional y continental. Todas cuestiones altamente resistidas por las comunidades nacionales y los distintos sujetos comunitarios, sindicales y sociales.

Nos encontramos así ante la necesidad de problematizar el enorme potencial liberador e instituyente de las experiencias políticas, sociales y educativas de los históricos movimientos populares y sindicales en América Latina, atendiendo a las particularidades de sus subjetividades, saberes pedagógicos y pensamiento crítico, según las particulares condiciones regionales y nacionales donde se erigieron. La

presente compilación de trabajos es parte así de la labor de estudio e investigación, en el marco de los espacios de trabajo de las cátedras universitarias de Problemas de Historia Argentina y Problemas de Historia Americana,¹ como de los distintos proyectos de investigación UBACyT y UBAEX que hemos llevado adelante en los últimos años, los cuales aspiran a contribuir al debate, la reflexión crítica y la necesidad de analizar las experiencias de educación popular en distintos países latinoamericanos de cara a fortalecer los procesos de sistematización y análisis de las experiencias político-pedagógicas continentales.

Históricamente la educación latinoamericana se constituyó en un ámbito de múltiples disputas en las cuales se expresó, y expresa, la lucha por la construcción de sentidos, concepciones teóricas y políticas sobre la función social de la escuela, el derecho social a la educación y la defensa de la escuela pública popular. Al mismo tiempo, es interesante analizar el desarrollo de las manifestaciones en el mundo del trabajo y la dimensión sociocultural que debían cumplir —y cumplen hasta hoy— los distintos procesos que la componen como tal. Esto, mediante distintas producciones aquí presentadas, que son fruto del trabajo de jóvenes investigadores y docentes de las ciencias sociales y la historia comprometidos con la investigación de las características y problemáticas que las prácticas de educación popular tuvieron (y tienen) en países como Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Cuba y Haití, entre otros. Es decir, investigaciones elaboradas a partir de un trabajo que contempló la utilización de diferentes perspectivas historiográficas y metodológicas, enfocadas en las particularidades y tensiones que los sistemas escolares tuvieron desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días; como también, el análisis

1 Carrera de Historia, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

de las diferentes experiencias educativas comunitarias, escuelas primarias y secundarias urbanas, y bibliotecas, centros de estudios y universidades populares que dieron una desigual batalla por construir espacios pedagógicos (desde los intereses de las clases populares) y contribuyeron a potenciar la formación de los trabajadores y trabajadoras en su lucha de transformación de las condiciones laborales y de la vida. Y esto, junto a la necesidad de fortalecer su autonomía y sus espacios de organización en clave dialógica, participativa y activa, priorizando sus necesidades inmediatas y sus objetivos liberadores en pos de una sociedad más justa, soberana y humana.

El presente libro supone, entonces, dar cuenta del recorrido de los imaginarios instituidos tras la consolidación y crisis de los sistemas educativos en la región y sus múltiples posicionamientos en el contexto más amplio de los debates nacionales y latinoamericanos que se dieron desde mediados del siglo XX hasta nuestros días; tanto para atender a las vinculaciones entre la educación con las distintas dimensiones de la historia social, mediante el análisis de los distintos momentos por los que atravesó la educación formal y popular en Argentina, Colombia, Cuba, Haití, México y Brasil, como para problematizar la historia de la educación como un campo de análisis, producción e investigación social.

Como en el primer libro publicado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Elisalde, Acri y Duarte, 2013), se analizan los sistemas formales de educación y los distintos proyectos de reformas al modelo educativo imperante, durante los diferentes gobiernos y sus reformas neoliberales en los países aludidos, como en el resto de Latinoamérica.

En este sentido, el presente libro se encuentra compuesto por nueve trabajos en los que se destacan dos producciones

sobre Bolivia. La investigación de Nicolás Nodrid en la que analiza la escuela ayllu de Warisata, mediante su contextualización política en la Bolivia de la década de 1930, dando cuenta de sus particularidades, logros y oposiciones político-sociales más importantes. Cabe aclarar, que la suerte de esta experiencia educativa estuvo vinculada a la de los gobiernos reformistas de José David Toro y Germán Busch Becerra, formando parte de una muy amplia corriente anti-liberal y anti-oligárquica, sintomática por cierto de aquellos años en Bolivia como en toda la región.

A su vez, el trabajo de Mariela Leguizamón y Andrea López Pappano destaca que, entre las décadas de 1930 y 1940 en Bolivia, la educación formal era un privilegio de la clase dominante, a la cual no tenía acceso la mayoría de la población. A pesar de que la escuela ayllu de Warisata trató de generar una experiencia educativa alterna con el fin de resquebrajar ese modelo hegemónico, recién con el ascenso al poder del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) logró erigirse un modelo educativo que abarque a la población en su totalidad. Para ello, en 1955 se sancionó el Código de Educación de Bolivia que inauguró una nueva etapa educativa en el país, que incluyó objetivos nuevos como la participación popular, la educación bilingüe y la interculturalidad.

La educación paso a ser, entonces, un instrumento de liberación y transformación de los ciudadanos, pues la necesidad de que la población sea letrada y culta permitiría contribuir al Estado nacionalista con su trabajo y producción. Es decir, formar un ciudadano letrado, educado, trabajador y productivo, mediante la extensión cultural, la creación de escuelas en fábricas dedicadas a la actualización de los obreros y la alfabetización de los indígenas. Pero en la práctica, la institución educativa continuó conservando su aspecto como herramienta del Estado

nacional en conformación, cuyo objetivo en la historia de América Latina estuvo signado por la formación de masas asimiladas y susceptibles al control estatal y afín a los intereses extranjeros minoritarios. Si bien las autoras destacan la propuesta y el proyecto educativo nacionalizador y progresista del MNR, se entiende que este ofreció una educación universal pero análoga a ciertos intereses extranjeros, y a la tecnificación del campesinado y la apropiación —por parte de las clases privilegiadas— de la educación literaria y filosófica, que es en definitiva la que siempre ha contribuido a la conformación de individuos críticos de la realidad, dispuestos a transformar las bases y estructuras de la sociedad como tal.

Por otro lado, sobre Colombia se presenta el artículo de Cinthia Andino y Nicolás Mogni, quienes analizan las rupturas y continuidades en el significado de la educación popular en Colombia, desde sus orígenes a mediados del siglo XX hasta el presente (del asesinato del candidato presidencial Jorge Eliécer Gaitán en 1948 a los procesos de paz de la actualidad). Dan cuenta, además, de las ideas y las experiencias educativas más importantes, como de los distintos proyectos populares que intentaron fortalecer la necesidad de alterar y subvertir el orden social vigente. En definitiva, el principal reto que tuvo y tiene en la historia de Colombia la educación popular, en el escenario de los pos-acuerdos de paz, es mantener y radicalizar su intencionalidad ético-política-emancipadora para romper con las perspectivas asistencialistas que han hecho foco en las clases populares como víctimas, y pasar a entenderlos así como sujetos de su propia emancipación y transformación.

El trabajo de Daniela Cristóbal aborda las particularidades de la educación en Haití desde mediados del siglo XX a principios del siglo XXI, gracias al desarrollo inescrupuloso de distintas ONG's escondidas bajo un manto de piedad y

la promesa de un mundo mejor. Estas participan y son culpables del silenciamiento de la historia y la cultura haitiana en crisis. A lo largo de su trabajo Cristóbal demuestra cómo mientras no se reconozca la lengua nativa en las instituciones escolares y oficiales, mientras se niegue la relación indisoluble entre vudú y haitianidad, mientras todo esto ocurra, la dominación seguirá siendo efectiva no importa quien se encuentre en el gobierno de turno. De hecho, destaca la necesidad de que Haití asuma nuevamente su soberanía cultural, alimentaria, política y educativa, para llevar adelante una serie de cambios en beneficio de su población y no de los intereses de los países como EE.UU. o Francia. Por lo tanto, como es tradición desde la revolución de independencia (1804), el vudú y el creole son los símbolos de la resistencia de un pueblo que supo construir una revolución y lucha, día a día, por sobrevivir a la rapiña del capital transnacional y onegeista.

Sobre Cuba son presentados dos trabajos. Gastón Doria indaga en la relación entre educación y revolución, destacando la continuidad de ideas pedagógicas y prácticas educativas de José Martí, Antonio Mella y Fidel Castro, como la dependencia de las estructuras económico-sociales cubanas con el desarrollo del proyecto social y educativo revolucionario, desde 1959. Doria afirma que el sistema colonial opresivo español y el sistema republicano dependiente de los norteamericanos muestran a las claras la necesidad de sometimiento que llevaron al no desarrollo consciente de los aspectos educativos en Cuba, porque como sostuvo Martí: “Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres”. Cuestión que deja en evidencia que el problema que había que extirpar de la isla era la opresión del imperialismo, pues a la educación debe asignársele un rol transformador en puja constante con las ideas dominantes. Por lo tanto, al calor de la lucha revolucionaria del

pueblo cubano y sus dirigentes, germinaron aquellas semillas implantadas por los educadores vinculados a Martí, o bien al movimiento educativo que despuntó Mella a partir de la Reforma Universitaria, demostrando el potencial transformador de la educación. Gracias a esto, las primeras medidas del gobierno en 1959 estuvieron destinadas al ámbito educativo, logrando las reivindicaciones por las cuales, tanto Martí como Mella, habían dejado sus vidas.

Soledad Rodríguez, por su parte, analiza las transformaciones llevadas adelante en el terreno educativo en Cuba desde 1959 hasta nuestros días. Hace hincapié en la primera batalla contra el analfabetismo, el paso a paso hasta alcanzar primero los seis años y luego los nueve promedio de escolaridad; la aspiración de ver superadas las contradicciones entre trabajo manual e intelectual en las escuelas en el campo; la superación constante en la formación docente; las escuelas como usinas científicas, la masificación de la educación superior, la relevancia dada a la educación especial y de adultos, como parte de algunos de los principales peldaños por los que fue escalando Cuba, en su camino por demostrar que es posible, aun en un pequeño país sitiado y bloqueado, elevar el nivel cultural de todo un pueblo. Así destaca el enorme desarrollo alcanzado en el terreno educativo —reconocido internacionalmente— como una de las marcas del socialismo cubano, y —tras la caída del Muro de Berlín (1989)— la esperanza de todos aquellos que no se dejaron seducir por los cantos de sirena que anunciaban el “fin de la historia”. Hombres y mujeres que siguieron creyendo que aun es posible peinar la historia a contrapelo para construir diariamente un nuevo sentido común, contrapuesto al que imperaba en la isla durante la larga etapa en la que el país estuvo subordinado a EE.UU. También se analiza el importante apoyo y el protagonismo revolucionario de la población en las tareas que plantea la

compleja tarea de construcción del socialismo. Por último, Rodríguez analiza las causas y consecuencias que la caída del bloque de países socialistas —que durante años le dio sustento y respaldo político— y que tuvieron un fuerte impacto en la economía y la sociedad cubana desde principios de la década de 1990.

A su vez, el trabajo sobre la historia de la educación popular en México, realizado por Martín Acri, da cuenta de cómo en reiteradas oportunidades de la historia mexicana se han producido diferentes instancias de organización y lucha popular —en los distintos ámbitos rurales y urbanos del país— protagonizados por campesinos, indígenas, trabajadores y algunos sectores medios contra el capitalismo dependiente del imperialismo norteamericano, las indignantes condiciones de trabajo y la necesidad de llevar adelante las transformaciones que el proceso revolucionario inició a fines de 1910. Junto a la consolidación constitucional del Estado revolucionario, a lo largo de las décadas de 1920 y 1930, que llevó adelante una serie de reformas como la prohibición de la reelección indefinida de los cargos públicos, se ratificaron las garantías individuales y los derechos de los ciudadanos al acceso y posesión de la tierra con fines productivos, al trabajo y a la posibilidad de gobernarse libremente en cada municipio y Estado —según las ideas federales de la Constitución de 1917—, se estableció el carácter laico y gratuito de la educación pública y se constituyó la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, se abrieron decenas de escuelas primarias y secundarias en todo el país (sobre todo en los pueblos y en las colonias agrarias), se exigió a las haciendas y fábricas sostener escuelas para los hijos de los trabajadores, y en 1934 —durante en el gobierno de Lázaro Cárdenas— se le dio una orientación socialista a la educación, sosteniendo en 1940 el gobierno nacional más de 20.000 escuelas en todo

el país. Además, para entonces, la SEP emitía distintas audiciones de radio y música popular, realizaba misiones culturales que proyectaban películas en una pantalla al aire libre en las distintas ciudades y pueblos, editaba cientos de miles de libros de texto, y defendía la idea de que la escuela era un espacio público necesario para la formación integral de millones de niños, jóvenes y adultos de ambos sexos, que debían formarse para construir un mundo donde todos puedan hacer valer sus conocimientos en bien de la sociedad y el bienestar general.

Ahora bien, pese a los cambios socioeconómicos que se dieron en las décadas de 1950 y 1960, alentados por el proceso de modernización capitalista, industrialización y acelerada urbanización, se generaron desigualdades que —junto a las distintas caídas económicas de 1970-1972 y 1975-1976— promovieron la emigración de miles de ciudadanos a los EE.UU., una masiva fuga de capitales, una lucha abierta entre el Estado y los empresarios que devino en un viraje en la relación entre el Estado y los grupos económicos del gran capital, llevando a que se incentive nuevamente el desarrollo nacional, mediante la creación de medios de producción de capitales nacionales, y se creen las condiciones de infraestructura, científico-técnicas y educativas de calificación del trabajo. Esto, tanto para acrecentar la plusvalía nacional y retener la necesaria para asegurar la reinversión de capital, generar medios de producción y retribución equitativa del trabajo, como para que no crezca la conflictividad social de trabajadores urbanos y rurales. Si bien, por aquellos años se constituyeron distintos movimientos populares vinculados a las Comunidades Eclesiales de Base (CEB), relacionadas orgánica e ideológicamente con las ideas de la Teología de la Liberación, que lucharon contra el capitalismo y sus múltiples expresiones de dominación, intentando lograr

un verdadero cambio de vida para los millones de trabajadores urbanos, rurales e indígenas.

En este sentido, Acri destaca cómo a fines de la década de 1970 y principios de 1980, se generaron en México distintos grupos y centros con diferentes fuentes de financiación que desarrollaron proyectos de educación popular y programas de alfabetización popular en centros cristianos, partidarios, estudiantiles, barriales y comunales, que impulsaron la radicalización de las iniciativas de las comunidades indígenas en su histórica defensa de sus tierras y derechos ciudadanos, al tiempo que se convirtieron en espacios políticos comunitarios que construyeron relaciones entre las organizaciones y los educadores populares e intelectuales comprometidos con la justicia y la transformación social. Junto a ello, se dio una creciente preocupación popular por el acceso a la escuela, denunciando la exclusión de la que eran víctimas amplias capas de la población al quedar fuera de los beneficios que ofrece la formación escolar, pero también cuestionando las prácticas autoritarias y las formas de negación de las marcas de clase, género, sexuales y étnicas, que suceden en ellas hasta el presente.

Los distintos movimientos y organizaciones populares asumieron así la necesidad de debatir y apropiarse de los medios culturales y simbólicos, con la finalidad de desnaturalizar las condiciones de marginalidad y segregación en la que viven las clases oprimidas: impulsando diferentes estrategias asociadas a la vida democrática y comunitaria que diariamente llevaban adelante. Por lo que, el 1 de enero de 1994, el EZLN entró en la escena política mexicana, haciéndose con el control de los principales municipios próximos a la selva Lacandona, en el estado sureño de Chiapas. Un alzamiento revolucionario que surgió de la necesidad de quienes lo integran: pueblos originarios del sur de México, que en materia educativa y

cultural fueron elaborando distintas experiencias educativas que se encuentran entrelazadas con la construcción de nuevas relaciones sociales y poder todos los días, en los diferentes proyectos de organización comunitaria de gobierno popular, producción agraria, salud, defensa territorial, etcétera. Instancias de autogobierno y autogestión productiva y educativa-cultural que promueven la transformación integral de la vida, plasmando territorialmente los gérmenes de la nueva sociedad por la que luchan, y en la que viven. Siendo evidente que en dicha cuestión, el zapatismo ha venido erigiendo a lo largo de estas décadas de organización y lucha popular, una democracia de base basada en la horizontalidad y en que los fines de su lucha están contenidos en los propios medios de su construcción. Una experiencia de organización popular donde es clara la ruptura con las modalidades verticales de toma de decisiones, propias de las estructuras tradicionales y la izquierda clasista reduccionista e instrumentalista. Las bases son la cúspide decisonal, ubicándose por debajo de las comunidades el Comité Clandestino Revolucionario Indígena (máxima instancia de jerarquía del EZLN) cuyos miembros son elegidos por las propias comunidades tras la realización de asambleas debidamente constituidas a tales fines. Por lo tanto, el que manda lo debe hacer obedeciendo. Junto a ello se encuentran las Juntas del Buen Gobierno, que llevan adelante una dinámica participativa y de discusión permanente de las comunidades.

Roberto Elisalde presenta un artículo sobre el Brasil en los años de ascenso del Partido de los Trabajadores (PT). En 1988, el PT ganó las elecciones para la ciudad de São Paulo, la ciudad más grande del país, eligiendo como alcaldesa a Luiza Erundina. En ese momento, el educador Paulo Freire, que había regresado del exilio en 1980, estaba trabajando en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUCSP) y

en la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP) y era uno de los miembros destacados del PT.

Freire actuó como supervisor del programa del PT para alfabetización de adultos desde 1980 a 1986, y cuando el Partido ganó las elecciones municipales de São Paulo fue nombrado Secretario de Educación. Ejerció el cargo de 1989 a 1991. El autor analiza en su investigación las estrategias desarrolladas para la implementación de la educación popular de tradición freireana, partiendo del supuesto de que, en ese período, el PT fue una alternativa popular de la sociedad brasileña. La elección de Luiza Erundina a la Alcaldía de São Paulo fue un fenómeno significativo, pues ella expresó una de las posiciones más radicales del Partido. Por ello el nombramiento de Paulo Freire al frente de la Secretaría de Educación fue visto como *natural* para la construcción de una nueva gestión pública, puesto que el educador tenía una larga tradición en el campo de la educación popular.

En este sentido, la investigación muestra que construir poder popular dentro de un estado capitalista se presentó como un desafío nuevo e importante para la política brasileña de los años ochenta. El trabajo realiza una revisión burocrático-conservadora, es decir, evaluar si la gestión de Freire tuvo éxito o fracaso según índices cuantitativos — como indican las agencias neoliberales de financiación—; se decidió analizar la experiencia histórica, identificando las estrategias para la construcción de poder popular en el campo educativo, teniendo como objeto la administración pública dentro de un proyecto que significaba la emancipación política de la clase obrera. Asimismo este estudio, realizado a partir de un exhaustivo relevamiento de datos, presenta un paradigma de la articulación entre políticas públicas y educación popular, basado en el respeto por la autogestión y en la autonomía política de los grupos sociales involucrados.

Finalmente, el trabajo de Pablo Scolaro presenta someramente la existencia y la idiosincrasia del modelo onegeísta (es decir, de ONG's) de educación que se viene desarrollando en la Argentina en las ultimas décadas. Una propuesta educativa que tiene su anclaje sobre el sistema educativo nacional y sobre la movilidad del capital financiero que provee de recursos económicos a las ONG's, y al otorgamiento de una considerable rentabilidad a las colocaciones que realizan en pesos argentinos y en bonos soberanos. Claramente, la finalidad de estas organizaciones apuntan a garantizar un mayor flujo de ingresos a los ejecutivos (CEO's) de reconocidas multinacionales que ocupan cargos ejecutivos y reciben un salario que, si bien no ha logrado determinar los montos específicos, seguramente son más que significativos de acuerdo con los índices presupuestarios que se asignan en cada uno de los balances analizados. De hecho, el trabajo de investigación de Scolaro ilustra la morfología sumamente difusa que sostiene a cada una de estas áreas y que estimula más acuerdos y semejanzas que distinciones, por lo que se han dejado de lado los análisis bidimensionales y se lleva adelante un enfoque holístico, puesto que el desarrollo del capital corre en un solo sentido y es contradictorio esbozar la imagen de intereses diferenciados. Por lo tanto, puede hablarse de un sistema de administración combinada que tiende a conciliar las necesidades de ambos sectores: lo público y lo privado. Además, debe destacarse que el presente estudio contribuye a resolver las confusiones que subyacen al momento de establecer relaciones entre los alcances educativos de las ONG's y sus fines puramente economicistas que se posicionan para actuar como garantes de un ingenioso e irrefrenable afán de lucro por parte de la gran burguesía nacional, en sintonía con los planteos de la comunidad internacional.

Bibliografía

Elisalde, R., Acri, M. y Duarte, D. (2013). *Historia de la educación popular: experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica (1870-1940)*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires).

Torres Carrillo, A. (2012). Prácticas de producción de conocimiento en educación popular, *Encuentro de Saberes*, núm. 1. Buenos Aires.

Capítulo 1

La educación y los movimientos populares en México (1940-2017)

Martín Acri

Educación, trabajo y sociedad

En México a principios de la década de 1940 se desarrolló un fuerte impulso industrial, debido a las particulares condiciones que la Segunda Guerra Mundial, que facilitaron a los sucesivos gobiernos, con fuertes políticas de derecha, impulsar un proceso dependiente de industrialización, que se configuró como un proceso de desarrollo económico dependiente, y por ende, sobre la base de un régimen político corporativo a partir de la ideología de unidad y educación nacional.

Este nuevo proceso de industrialización transformó a la sociedad agraria en una sociedad urbano-industrial; el peso del proletariado, dentro de la población económicamente activa (PEA), pasó de 39% en 1930 a 71% en 1970. Los campesinos disminuyeron de 26% a 6%, y los artesanos y trabajadores por cuenta propia y pequeños comerciantes de 24% al 11%. Pero, pese a este impulso y al considerable subsidio estatal a los proyectos industrialistas, que obtuvieron ganancias extraordinarias por tres décadas, no logró llevarse

adelante un considerable mejoramiento de todas las clases sociales de México. Lo peor es que, al agotarse el proceso industrializador, se dio un período de estancamiento irreversible y creciente desigualdad social que solo un régimen autoritario pudo mantener unida hasta su ruptura con el desarrollo de los movimientos estudiantiles y la masacre del 2 de octubre de 1968, en Tlatelolco.

A nivel educativo debe destacarse que la educación relegó su papel calificador para el trabajo, y privilegió más la formación ciudadana, la ideologización de las nuevas generaciones mediante el establecimiento de la ideología de la “unidad nacional”. El régimen corporativo erigió un sistema educativo que se desempeñó, por partida doble, como aparato ideológico del Estado, aunque corporativo, y por el control oficial del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Se promovió así una escolaridad que no tuvo nada que ver con el planteo del artículo n.º 3 de la Constitución, que fue reformada en 1945, con el objetivo de establecer una educación integral, laica, democrática, nacional y para el trabajo productivo.

En este sentido, la industrialización dependiente que el Estado mexicano llevó adelante no precisaba de fuerza de trabajo escolarizada para producir, en

1960, 36% de la población económicamente activa (PEA) era analfabeta; 31.9% había cursado de 1 a 3 años de escolaridad; y 11.4%, entre 4 y 5 años; total, 79.5% de la PEA abarca desde los analfabetos hasta los que tenían primaria incompleta; la cifra disminuye a 69.9% en 1970; y lo más provechoso para el capitalismo dependiente, cual industria maquilera, es emplear fuerza de trabajo depreciada, simple y adaptativa, pero apta para generar una especie de plusvalía extraordinaria; muestra de esa explotación es que en 1957, los

salarios se encontraban más o menos en el nivel de 1939. (Martínez Jiménez y Padilla Arias, 2010: 38-39)

En cambio, las llamadas clases medias resultan favorecidas con el proceso modernizador industrial y el desarrollo urbano.

La necesidad de la industria dependiente de fuerza de trabajo simple fue satisfecha con una dinámica mínima de escolaridad que se limitó a transmitir los conocimientos básicos de lectura, escritura, nociones mínimas de cálculo y determinados conocimientos técnicos para ponerlos en práctica en los propios lugares de trabajo. También, la aludida formación de una base social que legitime su accionar mediante una escuela que formaba adeptos al régimen más que ciudadanos. Es común en la época que los estudiantes reciban los aprendizajes, los repitan y memoricen. Un conocimiento que, además, es básicamente informativo y obstaculizador del desarrollo del pensamiento reflexivo y una conciencia crítica transformadora.

Con el tiempo, la producción material y la preparación escolar de los trabajadores industriales, inhibió

el desarrollo de sus capacidades sicofísicas, configurando socialmente una estructura laboral que no responde ni a las necesidades de formar el trabajador adaptativo y mucho menos califica el trabajo que eleve la productividad y competitividad para desenvolver las fuerzas productivas endógenamente. (Martínez Jiménez y Padilla Arias, 2010: 39)

De hecho, la expansión escolar centralizó aún más la escolaridad, pero el deterioro de la eficacia educativa, la brecha educación-producción, la crisis económica y el agotamiento industrial reflejaron las contradicciones de un

régimen que priorizó una expansión educativa primaria en clave urbana, más que rural, y centralmente enfocada a los requerimientos de la industrialización dependiente.

Ahora bien, el déficit escolar tendió a promover que se releguen las necesidades educativas de los grupos más pobres, dando como resultado un creciente rezago escolar nacional, que según las autoridades estatales se debía al creciente aumento demográfico. Aunque dicha justificación “refleja la incapacidad oficial de satisfacer la creciente demanda demográfica de educación” (Martínez Jiménez y Padilla Arias, 2010: 39), siendo probable que durante cada sexenio de gobierno la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los gobiernos estatales procurasen que más niños y jóvenes cursen la escuela primaria y la secundaria. Para ello se promovió la creación de cientos de escuelas, se unificó el calendario escolar de todo el país en 1966, se estableció la educación mixta y la distribución gratuita de libros de texto y desayunos escolares, incluidos en el plan. Esta última cuestión, más que seguro, influyó para que muchas familias urbanas y rurales, ubicadas en la disyuntiva de mandar o no a sus hijos a la escuela, decidieran matricularlos. Aunque los motivos más destacados de la inasistencia escolar para las décadas de 1950 y 1960 eran por razones económicas, falta de escuelas completas o maestros insuficientes, falta de estímulos para estudiar o enfermedades a lo largo y ancho del país (Rockwell y Roldan, 2010: 72).

Durante aquella época se promovió el crecimiento de la educación secundaria, la formación magisterial de maestros y profesores bajo los preceptos pedagógicos normalistas y modernos de la época, pero ante el deterioro de las condiciones de vida de amplios sectores de la población, la SEP siguió excluyendo a buena parte de la demanda real. “La súbita expansión primaria eleva la demanda de educación media, escala a la superior, y crea problemas de

sobrecupo y movimientos de rechazados que producen, entre otros, el movimiento estudiantil de 1968” (Martínez Jiménez y Padilla Arias, 2010: 41). Y, si a la expansión escolar le agregamos que para 1970 el 46,8% de quienes carecían de empleo en las setenta ciudades más importantes del país, alcanzaron por lo menos seis años de escolaridad, ahí están las causales suficientes de los reclamos estudiantiles y sociales en materia educativa y laboral.

En la década de 1970 la reforma integral del turbulento sexenio presidencial de Luis Echeverría (1970-1976) quedó marcado por dos serias caídas económicas de 1970-1972 y 1975-1976, una masiva fuga de capitales, y una lucha abierta entre el Estado y los empresarios que devino en un viraje en la relación entre el Estado y los grupos económicos del gran capital. Por esta razón, se incentivó nuevamente el desarrollo nacional, mediante la creación de medios de producción de capitales nacionales y compartidos entre el capital y el trabajo (Martínez Jiménez y Padilla Arias, 2010: 41-42). Se crearon las condiciones de infraestructura, científico-técnicas y educativas de calificación del trabajo, para acrecentar la plusvalía nacional y retener la necesaria para asegurar la reinversión de capital, generación de medios de producción y retribución equitativa del trabajo. “Consecuente con ello, el gobierno aumenta el gasto educativo federal de 63,9% en 1960, a 66,9% en 1971, y 81,2% en 1982, e incrementa la proporción al ciclo superior; se enfatizan los contenidos educativos para el trabajo; la ‘renovación pedagógica’ es clave” (2010: 42). Se orienta la misma como un proceso personal de descubrimiento, exploración y asimilación de métodos y lenguajes más que de información, quedando plasmada en los nuevos textos escolares elaborados y distribuidos por la SEP. También se imprimió un sentido crítico a la educación que se transfirió a la investigación y la docencia universitaria, pero el impulso

federal a la educación superior no logró sus objetivos. En paralelo, se produjo un fuerte rechazo del capital monopolista a la política general del gobierno federal.

Posteriormente, durante el sexenio de gobierno del presidente José López Portillo se dio comienzo a un programa de reducción presupuestaria estatal y ajuste económico de tres años impuesto por el Fondo Monetario Internacional (FMI), seguido por una bonanza petrolera (1978-1981) y la consecuente dependencia de los préstamos internacionales masivos para sacar a flote una economía declinante entre 1981-1982. Este hecho produjo en 1982 la bancarrota del Estado, la nacionalización de la banca y la propuesta gubernamental de relanzar la industrialización nacional, “ahora utilizando los recursos aportados por la industria petrolera, pero definitivamente la estrategia sufrió un jaque mate histórico por la crisis petrolera previa y la repercusión posterior en México” (Martínez Jiménez y Padilla Arias, 2010: 43).

A principios de la década de 1980, como en la mayoría de los países latinoamericanos, se produjo en México un viraje hacia el neoliberalismo. En materia educativa ello implicó que se profundice la crisis del sistema educativo, al punto que la adopción de medidas de modernización neoliberal dictadas por el FMI marcaron el cambio de ruta impuesto. Este hecho encubrió el fracaso irreversible del modelo dependiente, tercamente conservado, y cuyo costo se cargaba al presupuesto social. “En efecto, en este sexenio, la educación es presa de la crisis presupuestal más devastadora que se padeciera desde la década de 1940” (43).

Como era de esperarse el presupuesto educativo fue reducido para cubrir los intereses de la deuda externa; la inversión educativa pasó a considerarse un gasto estatal que se redujo del 18,3% al 5%, los sueldos y salarios del profesorado primario y secundario disminuyeron un 40%; la desigualdad educativa creció y se inclinó a favor de la educación

superior, para soliviantar a las clases medias. El centralismo escolar y magisterial ya no pudieron ocultarse: el SNTE paralizó las medidas centralizadoras puestas en práctica por la SEP, pero la matrícula de los estudiantes primarios decayó y se proclamó la “revolución educativa”. Una revolución sin rumbo, sin principios, sin ideas.

Posteriormente, en el gobierno neoliberal de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se promovió una nueva reforma educativa con la fórmula de “neoliberalismo social” y la apertura de México al mercado externo a partir del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), que entró en vigencia el 1 de enero de 1994. Una política que pretendió modernizar la economía del país, aprovechando las ventajas comparativas internas, con la finalidad de arribar al “primer mundo” por “decreto”. Medidas de gobierno que, se afirmaba, se realizaban con el objeto de lograr un avance, un gran salto, para resolver la problemática educativa y lograr una educación moderna y de calidad. Cuestiones que hasta el día de hoy no se han logrado en México, como en el resto de los países latinoamericanos.

En 1992 el gobierno lanzó una serie de reformas contra la centralización educativa, que llamó el “acuerdo para la modernización de la educación básica” y la cesión de la administración escolar a los gobiernos estatales. Una medida neoliberal de corte descentralizadora y racionalizadora con miras a mejorar la calidad. Pero el SNTE, que había obstaculizado las medidas neoliberales desde fines de la década de 1970, resultó fortalecido. Pues con el fin de allanar el camino a la calidad educativa, se aumentó el tiempo de trabajo en el aula, se reforzó la lecto-escritura, se elevó el presupuesto educativo y aumentaron los salarios docentes. De hecho, se revalorizó la labor docente (mediante la reformulación de la carrera magisterial) y se amplió a las comunidades la posibilidad de participar en los consejos

escolares ciudadanos. Aunque, debe destacarse que la reforma a la enseñanza normal, condición para alcanzar el objetivo perseguido, se aplazó un tiempo más, y el tan ansiado mejoramiento de la calidad educativa tampoco logró llegar hasta nuestros días.

De esta manera, en México la crisis del Estado benefactor tuvo su reflejo en la educación, con el consecuente recorte presupuestario de la educación pública y el impulso a políticas neoliberales orientadas a desalentar la inversión estatal escolar y social. En simultáneo, se incrementó la migración de mexicanos a los Estados Unidos, la desigualdad y la violencia social, que junto a los negocios de los carteles de drogas y la trata de blancas se han convertido en el flagelo de toda la sociedad mexicana.

La educación fue incapaz de impulsar el desarrollo de las fuerzas productivas, pues solo se promovió la formación de cuadros de baja calificación técnica y científica, respondiendo así a los patrones internacionales y a la dinámica de los procesos de globalización económica. Estos últimos, más propios de las economías posindustriales y de un proyecto hegemónico de sociedad sustentado en el mercado y la democracia global. Una utopía que implica diariamente que las instituciones educativas adopten el guion del libre mercado, como el imperativo de un pensamiento hegemónico cada vez más confrontado por las manifestaciones políticas en desacuerdo, las de la diversidad cultural y la lucha contra la desigualdad y la justicia social.

Las experiencias de educación popular en México

En México la educación popular tiene una amplia historia que se remonta a mediados del siglo XIX, cuando se dieron los procesos de organización sindical de los

trabajadores urbanos y rurales, que proyectaron la construcción de espacios educativos, bibliotecas, centros y clubes populares, y grupos teatrales con la finalidad de dar a conocer sus ideas y luchas más importantes. Con el estallido de la revolución, a fines de noviembre de 1910, se dio una serie de experiencias educativas que pronto se convirtieron en las expresiones de una contracultura popular que promovió la lucha a la cultura hegemónica. Una verdadera contracultura proletaria que formuló una serie de propuestas críticas capaces de concienciar y movilizar al mundo del trabajo, para subvertir el orden burgués en nombre de la revolución política y social desatada contra el porfirismo y los gobiernos posteriores.

La educación racionalista se convirtió en la educación oficial en algunos estados y ciudades más importantes del país, al tiempo que comenzó a tomar fuerza la idea de un proyecto educativo nacional que favoreciera a las mayorías, en ámbitos urbanos y rurales. Una práctica educativa democrática y libre que se fue construyendo con la finalidad de compensar la asimilación de los educandos de los valores y comportamientos que regían —y rigen hasta hoy— el funcionamiento y la reproducción de la sociedad capitalista. La educación en tiempos revolucionarios tendió a la formación de personas para que sean capaces de comprender la realidad social de su época, y decidir y escoger aquello que más les interesase sin necesidad de las órdenes de nadie. Siendo conscientes de sus propias limitaciones y capacidades para desarrollar a lo largo de sus vidas: un admirable auto-didactismo que permitiese aprender por uno mismo lo que se quiere aprender. A partir de la creación de dinámicas colectivas que posibiliten un real acceso a cuadernos de trabajo, libros y materiales impresos en todas las escuelas y bibliotecas públicas, clubes liberales y espacios sindicales libertarios y socialistas.

Ciertamente, en la diversidad geográfica de México no se hubiese combatido el analfabetismo, sin las escuelas, bibliotecas y centros obreros donde se daban a diario distintos encuentros improvisados para las lecturas comentadas de cuestiones nacionales como internacionales. Incluso, el panorama educativo y cultural de la clase trabajadora mexicana tuvo sus orígenes en las antiguas prácticas liberales, libertarias y socialistas. Razones suficientes para tener presente que la clase trabajadora en su conjunto, urbana y rural, requería de una formación, instrucción y desarrollo permanente de sus capacidades autodidactas, para saber cómo y por qué luchaban para transformar una sociedad desigual y opresora, en una nueva sociedad más justa, democrática y plural.

En 1921, el naciente Estado revolucionario mexicano creó la SEP que llevó adelante una serie de campañas de alfabetización en todo el país, apoyó la creación de cientos de escuelas primarias y secundarias, distribuyó millones de libros y folletos educativos, y promovió la formación de maestros y profesores conforme a las ideas pedagógicas más modernas de la época. Al dar inicio a la lucha contra el analfabetismo, apoyó la llegada de educadores y artistas europeos y latinoamericanos, como también la creación de decenas de bibliotecas populares, casas del pueblo, escuelas rurales y misiones culturales para orientar a los maestros que ya trabajaban bajo las ideas de aprender haciendo, aprender construyendo (Rockwell y Roldan, 2010: 62-ss.). Cabe destacar aquí la labor pedagógica desarrollada por José Vasconcelos, primer secretario de la SEP.

Ahora bien, tales cambios motorizaron aún más la tensión entre el Estado nacional y la Iglesia católica a lo largo de las décadas de 1920 y 1930. Un conflicto social que derivó en dos revueltas, una entre 1926 y 1929 y la otra entre

1934 y 1937. Pues las autoridades eclesiásticas no dudaron en posicionarse en contra de los artículos de la Constitución de 1917, que tocaban sus intereses más inmediatos: escuelas confesionales, privación de la posesión de propiedades y la condición de ser mexicanos los sacerdotes que quisieran ordenarse. Si bien, pese a la tensión latente, dos de los presidentes proclamaron que no iban a aplicar los artículos en donde se quitaba a la Iglesia su poder sobre la educación y se limitaba su poder económico. Pero en las gobernaciones estatales no sucedió lo mismo. Algunos gobernadores radicales y activistas de la revolución no dudaron en aplicar los artículos de la Constitución y enfrentar el poder eclesiástico y sus prerrogativas de clase. Sin embargo, pese a que el control estatal realizó concesiones, como que a la Iglesia no se le prohiba dictar clases, hubo un número importante de establecimientos escolares religiosos que fueron clausurados en todo el país.

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se realizó el primer plan sexenal que proyectó la defensa de los recursos naturales, la promulgación y aplicación de las leyes en defensa de los derechos de los trabajadores, el reparto de tierras en forma de ejidos y una reforma educativa que promovió la educación socialista. Un hecho que implicó la introducción de una doctrina en la educación pública y un control más exhaustivo de las escuelas privadas y sus programas de estudio, conforme a los estatales. Decisión de Estado que generó un nuevo proceso de tensión social con la Iglesia, pese a que las organizaciones obreras y campesinas apoyaron fuertemente los cambios.

Al asumir la presidencia Manuel Ávila Camacho, en 1940, la educación pública tomó un rumbo más liberal. Como vimos en el apartado anterior, se le imprimió un mayor rasgo nacionalista a las propuestas educativas y se las intentó vincular con el mundo del trabajo y la industrialización

dependiente encarada por el Estado. Desde la escuela de la unidad nacional se proyectaron los vínculos con la democracia y el desarrollo industrial dependiente del país. Por lo tanto, las propuestas educativas estatales, en los años siguientes, giraron en torno a la necesidad de incrementar los medios para bajar el porcentaje de analfabetismo; crear el tipo de hombre, trabajador y técnico que exigía el desarrollo económico; y elevar la cultura general en el campo de la ciencia y el arte. En paralelo, se mejoraron los espacios de formación de docente e investigación científica. A pesar de tales cambios, la alfabetización decayó, no se atendió la cuestión indígena, la enseñanza agrícola y las escuelas rurales no recibieron el apoyo necesario y el presupuesto estatal, destinado a la educación, disminuyó en comparación a décadas anteriores.

A nivel regional, entre 1930 y los primeros años de la década de 1960, América Latina experimentó la llegada de una serie de gobiernos populares con un marcado apoyo político de distintas clases sociales. Ellos fueron el peronismo en la Argentina, el varguismo en Brasil, el Frente Popular Chileno de Aguirre Cerda, el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) en Bolivia, y el gobierno de Jacobo Arbenz en Guatemala, entre otros. Posteriormente, la crisis de los gobiernos populares “dio paso a enfoques y proyectos desarrollistas que también tenían un carácter movilizador e internacional, especialmente en los años sesenta” (Bruno-Jofré, 2016).

En este contexto, la educación popular no emergió como una fórmula mágica sino que fue parte de algunas propuestas educativas estatales, alfabetizadoras, cristianas, como la práctica pedagógica de Paulo Freire en el norte de Brasil, la propuesta alfabetizadora y educativa socialista de la Revolución Cubana, “las nuevas orientaciones que emergieron del Concilio Vaticano II y en particular

de Medellín; el surgimiento de la teología de la liberación que trascendió la esfera intelectual, abordó la opresión socio-económica y política y, en la práctica, se alimentó de la iglesia popular” (Bruno-Jofré, 2016: 434-435); el propio exilio de Freire y su trabajo en África y distintos países americanos como Chile y Argentina; el movimiento estudiantil de 1968, especialmente en México y Argentina; el desarrollo de la propuesta educativa del gobierno socialista de Salvador Allende en Chile; y el proceso de radicalización de la izquierda, parte del sindicalismo combativo y diversos grupos políticos, que señalaron la necesidad de un nuevo enfoque político para el cambio.

En México, desde la década de 1960, distintos grupos de jóvenes interesados en trabajar por la educación y la justicia social comenzaron a realizar acciones de formación dirigidas a estudiantes, trabajadores y organizaciones políticas y sindicales en todo el país. En paralelo, se vincularon con comunidades rurales cercanas a los centros urbanos más importantes del país, promoviendo la organización comunal y el logro de reivindicaciones de importancia para sus pobladores.² Entre ellos se constituyó, en 1963, el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC), en la ciudad de Guadalajara, en el Estado de Jalisco. Espacio que se convirtió pronto “en un importante referente en el pensamiento y la acción educativa, social, cultural y política para amplios sectores de los movimientos sociales, culturales, educativos, religiosos, la sociedad civil, la academia, e incluso, la política, de México, Latinoamérica, el Caribe e Iberoamérica”.³ Una organización mexicana independiente y autónoma con plena independencia para realizar acciones educativas y de comunicación popular,

2 “50 años de esperanza” (IMDEC, 2014).

3 “50 años de esperanza” (IMDEC, 2014).

que no depende de ningún gobierno, partidos políticos o instituciones religiosas. Que además se involucró con otros actores en los distintos procesos de debate y acción comunitaria; participó en la escena pública con una visión crítica y ética de la realidad, denunciando los problemas y los cambios que eran —y son necesarios— en la sociedad mexicana; y se constituyó como miembro activo de la Red Mesoamericana de Educación Popular-Alforja. Una organización formada en 1981, que se constituyó en solidaridad con el Grupo Regional de Apoyo a la campaña de alfabetización que Fernando Cardenal coordinaba en esa época en Nicaragua.⁴

Por otro lado, en México, como en el resto de los países latinoamericanos, desde la Segunda Conferencia Episcopal Latinoamericana, realizada en la ciudad colombiana de Medellín, en 1968, se dio un crecimiento de las Comunidades Eclesiales de Base (CEB), en el marco de Teología de la Liberación. Una serie de espacios que llevaron adelante distintas experiencias sociales y educativas, de forma similar a las realizadas por las comunidades brasileñas. Mediante el trabajo que un gran número de sacerdotes y laicos empezaron a realizar en todo el país contra el régimen de corrupción, manipulación y control institucionalizado de los trabajadores y campesinos, en un marco de creciente efervescencia estudiantil que retomó las banderas de las luchas obreras y las ideas revolucionarias de principio del siglo XX. Ante un Estado que frente al descontento acumulado ya no pudo “engañar más al pueblo con el mito de su origen revolucionario, popular y nacionalista” (Figa Sastrengener, Vázquez García, Fuentes Giménez y Rodríguez G., 1995: 181).

4 “Historia”, en línea: <<http://www.redalforja.net/historia/>>.

Así que, desde entonces, se generaron en México distintas experiencias educativas vinculadas con las clases populares, como las de Nezahualpilli-Tepito y de Educación Integral Popular en el Cerro del Judío, surgidas como alternativas ante la ausencia de espacios escolares, y atención y cuidado de niños mientras las madres trabajan. Propuestas educativas metropolitanas basadas en la participación de la comunidad, de madres o mujeres del barrio que se forman como educadoras y trabajan en conjunto con los padres de familia y los grupos ligados al quehacer político y social de los barrios populares (Gómez Sollano y Orozco Fuentes, 2013: 76).

Otra experiencia comunitaria y educativa popular se desarrolló en la sierra norte del Estado de Puebla, durante la década de 1970, en una zona montañosa cubierta de bosques y selvas tropicales húmedas, allí la organización indígena Tosepan Titataniske “Unidos Venceremos”, formada por familias campesinas nahuas y totonacas, logró consolidarse a nivel regional como un espacio comunitario donde sus miembros trabajan y aprenden desde la transmisión de saberes y prácticas ancestrales. Con la intención de mejorar las condiciones de vida de las familias participantes se trabaja la tierra de manera natural y comunitaria: desde niños, juegan, viven y se integran al trabajo agrícola en un proceso de aprendizaje lúdico, cooperativo, fraterno y ritual, donde la fuerza de la organización se centra en la producción agrícola, manteniendo las prácticas comunitarias y el respeto al monte, mostrando un entrañable vínculo con la tierra.

De hecho, con el tiempo los campesinos y los agrónomos fueron consolidando la cooperativa, ampliando el número de socios y comunidades beneficiadas y diversificando sus proyectos.

Los 36 años de la organización muestran un trabajo sostenido, su fuerza política y el importante legado cultural que los integrantes transmiten a las nuevas generaciones. En la cooperativa agrícola, los proyectos se estructuran teniendo como base las necesidades de los socios, pero también a partir de la articulación con organizaciones educativas y de la sociedad civil con las que están en contacto. De esta manera, crean nuevos proyectos que les permiten transitar hacia la autogestión. (Gómez Sollano, Cadena Hernández y Franco García, 2013: 62)

La experiencia educativa de la Tosepan se constituye así en una experiencia de ruptura de lo hegemónico. Es la propia organización comunitaria la que articula de manera directa lo político y lo pedagógico, como sustentos de un posicionamiento alternativo, que parte de una construcción desde la propia base, y donde los actores sociales se constituyen en los responsables del proyecto comunitario. Para ello, la experiencia y el legado se constituyen como horizonte de interacción, siendo la propia comunidad la rectora de sus acciones y actividades educativas. Los propios actores refieren que todo proyecto educativo debe ser:

...el corazón que irrigue con su sangre y vitalidad a todas las demás áreas de trabajo. En este sentido, la Tosepan teje el trabajo diario desde directrices formativas, inscriptas en la comunalidad, la ayuda mutua y el respeto a la Madre Tierra, legado que les ha permitido mantener su identidad. (2013: 63)

En otras palabras, la experiencia comunitaria de Tosepan le asigna a la educación popular la importancia de constituirse en eje transversal de su proyecto alternativo,

diseñado por los propios sujetos organizados en torno a transformar su realidad social. Dadas las circunstancias socio-históricas en que se sitúa, identificamos dos factores en juego: la lucha de clases y la reivindicación étnica, como sustento de su proyecto y reconocimiento identitario, esta última, al estar inscrita contextualmente en la lucha histórica por la reivindicación indígena regional y nacional de las comunidades indígenas mexicanas. Además, la idea comunitaria de pueblo:

...va a ser precisamente el motor que permite la consolidación de la organización, debido a que las prácticas comunitarias son formas sociales instituidas fuertemente entre los indígenas y al ser recuperadas en la estructura de la organización, en la toma de decisiones y en la distribución del trabajo, se crea un verdadero vínculo social y con esto se potencializa la comunidad, que le da sentido a lo social, a la vida y al trabajo desde lo colectivo, así como la complementariedad y la integridad. (2013: 68)

Por último, merece destacarse que en la experiencia de Tosepan la formación del sujeto colectivo constitutivo de la organización es central, pues se constituye desde el vínculo y en diálogo con formas de aprendizaje que le permiten ser parte de un proyecto común que está en permanente construcción. El acto educativo se constituye en un asunto colectivo de corresponsabilidad y en un activismo político que permite la participación en los asuntos de la organización, donde la categoría pedagógica por excelencia es la decisión en la construcción colectiva y autogestiva. Es precisamente en el ámbito cotidiano en el que la educación popular se constituye como acción transformadora, donde el sujeto pedagógico, como sujeto de la experiencia, se forma en un proceso complejo de

larga data. En este sentido, lo que está en juego en la formación es la praxis y el trabajo intelectual, un ejercicio constitutivo abierto, inacabado y posibilitador. Es precisamente en ese campo, en el de la formación, donde se configura el sujeto de la experiencia como sujeto pedagógico. Por lo que, en Tosepan, lo educativo se articula a tres líneas de acción:

- a) Formación desde la constitución de la organización (en las asambleas para la toma de decisiones, en el diseño de proyectos, en la producción, la comercialización y en las negociaciones intra y extracomunitarias).
- b) En los talleres de capacitación que se diseñan para los socios y sus familias, que en ocasiones se extienden también a ámbitos más amplios y abiertos (escuelas, municipios, organizaciones de la sociedad civil, etcétera).
- c) Una escuela preescolar y primaria intercultural bilingüe para los hijos de los cooperativistas, de carácter autogestiva, con planteamientos pedagógicos de la escuela activa y con un currículum propio.⁵

Esta experiencia se lleva adelante desde 2006, con la presencia de 52 estudiantes (hijos de los socios) que asisten diariamente a formarse en conocimientos básicos, pero también desde las líneas de formación de la organización.

El sujeto pedagógico en esta escuela es abierto y conforma una red: los estudiantes, los maestros, los educadores de la comunidad y los pedagogos que apoyan en la construcción del currículum. Todos ellos se vin-

5 Para más detalles *cfr.* Gómez Sollano, Cadena Hernández y Franco García (2013: 69-72).

culan al proceso enseñanza-aprendizaje tanto de manera estructurada como rizomática. Pues desde cualquier proyecto educativo se pueden vincular unos u otros actores y crear una ruta de aprendizaje. (Gómez Sollano, Cadena Hernández y Franco García, 2013: 75)

Este proyecto educativo se constituye así en un lugar de resistencia, de lucha y alternativa a la escuela estatal, alzándose así a lo largo del tiempo con un claro objetivo de unidad, dignidad y formación popular.

Por otro lado, a fines de la década de 1970 y principios de 1980, proliferaron en México diversos grupos y centros con diferentes fuentes de financiación que desarrollaron proyectos de educación popular y programas de alfabetización. Iniciativas que incluyeron a grupos cristianos, partidarios, estudiantiles, barriales y comunales, que impulsaron la radicalización de las iniciativas de las comunidades indígenas en su histórica defensa de sus tierras y derechos ciudadanos, y se convirtieron en espacios políticos e intelectuales que construyeron relaciones entre las organizaciones populares y educadores populares e intelectuales comprometidos con la justicia social. Junto a la creciente preocupación popular por el acceso a la escuela, denunciando la exclusión de la que eran víctimas amplias capas de la población al quedar fuera de los beneficios que ofrece la formación escolar, pero también cuestionando fuertemente las prácticas autoritarias y las formas de negación de las marcas de clase, género, sexuales y étnicas, por mencionar algunas, que suceden en ellas (Bruno-Jofré, 2016: 437).

Los distintos movimientos y organizaciones sociales asumieron la necesidad de debatir y apropiarse de los medios culturales y simbólicos, con la finalidad de desnaturalizar las condiciones de marginalidad y segregación en la

que viven las clases populares. Distintos proyectos educativos que fueron impulsados como parte de las diferentes estrategias asociadas a la vida democrática y comunitaria que impulsaban (Padierna Jiménez, 2009-2010: 20).

Fue entonces, el 1 de enero de 1994, cuando el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) irrumpió en la escena política mexicana, haciéndose con el control de los principales municipios próximos a la selva Lacandona, en el estado sureño de Chiapas. Un alzamiento revolucionario en el sur del país que surgió de la “pura necesidad de quienes lo integran: pueblos originarios del sur de México. (...) Antes de darse a conocer por medio de sus pasamontañas, tuvo un proceso de conformación que se empezó a gestar clandestinamente a principios de la década de 1980” (Subcomandante Insurgente Marcos, 2016: 12). Según las palabras de la compañera Lorena, promotora educativa del Municipio Autónomo de San Pedro de Michoacán: “Antes de 1994, en lo que era la clandestinidad, algunos compañeros y compañeras que hemos venido trabajando ya participábamos también en los trabajos colectivos” (2016: 12). Por lo tanto, el zapatismo es una experiencia en movimiento que lleva más de treinta años haciéndose a sí misma, y se entronca con un proceso de resistencia popular de más de quinientos años, contra la pobreza, la injusticia y la antidemocracia de la sociedad mexicana.

Entre 1994 y 1996, el EZLN fue elaborando distintas experiencias educativas, conforme a la construcción de las propias comunidades, que en un primer momento tuvieron que llevar adelante la lucha contra el ejército y los paramilitares. Los desplazamientos de los pueblos, los enfrentamientos armados en la zona de Agua de León y el abandono de las escuelas, por parte de los docentes, se convirtieron en moneda corriente, y cada pueblo tuvo que formar sus

propios promotores educativos (docentes). Recién en 1997, se intentó organizar la educación con participación de organizaciones civiles y estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).⁶

En paralelo, el EZLN comenzó a debatir las características de la educación de las escuelas públicas oficiales, la necesidad de construir diariamente la autonomía política y económica, y una educación autónoma e independiente que permita la enseñanza en la lengua de las propias comunidades indígenas y según sus propias necesidades. En 1998 se invitó a distintos maestros oficiales a ser parte de las escuelas que el EZLN llevaba adelante en varias comunidades, pero pronto desistieron, por temor a perder sus trabajos. También, se invitó a los jóvenes de las comunidades que estuvieran estudiando, para capacitarse como promotores, con la ayuda de organizaciones de la sociedad civil, y formular colectivamente el plan de la educación autónoma.

En el año 2000, se puso en marcha la:

Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista “1º de enero”, con un ciclo de tres años. En agosto de 2003, la primera generación de egresados de la escuela coincide con el nacimiento de los caracoles y la creación de las Juntas de Buen Gobierno. Tras algunas reuniones de evaluación entre la Junta y los centros educativos se acuerda unificar en un solo plan y proyecto la educación para toda la región. De esta manera se crea el SERAZLN en la Zona Altos de Chiapas.⁷

Así, tras el reiterado incumplimiento de los acuerdos y las situaciones de conflicto con los sucesivos gobiernos

6 Cómo funcionan las escuelas zapatistas, en *Prensa de Frente*. Buenos Aires, Pañuelos en Rebeldía.

7 Cómo funcionan las escuelas zapatistas, en *Prensa de Frente*. Buenos Aires, Pañuelos en Rebeldía.

mexicanos desde 1994, los zapatistas no solo no llamaron a las armas, sino que comenzaron a construir la autonomía de los “territorios rebeldes”. Una serie de municipios autónomos donde las propias comunidades nombraron a sus autoridades locales y a sus delegados para que se cumplieran sus mandatos, sabiendo que si los incumplían podían ser revocados. Impulsaron, asimismo, prácticas como el “mandar obedeciendo”, fortalecieron los vínculos de solidaridad entre las comunidades locales de distintas etnias y articularon unidades territoriales mayores que comprenden varios municipios, conocidas como “los Aguascalientes”, actualmente llamadas “Caracoles” (González Casanova, 2003: 15).

Los zapatistas establecieron una nueva estructura educativa que quedo organizada de la siguiente manera: la Junta del Buen Gobierno, la Comisión de la Zona de Educación, los delegados-promotores-educadores y los alumnos-pueblos. Un nuevo sistema educativo coordinado por un colectivo de Coordinación General integrado por cuatro promotoras y seis promotores, que articula las distintas actividades educativas y trabaja en la capacitación de los promotores.

El ciclo escolar comprende desde septiembre a julio, con unas vacaciones entre diciembre y enero. Las áreas de conocimiento son lenguas, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanismo y producción, que abarca el cuidado del medio ambiente. El plan de estudios parte de priorizar la cultura propia y todos aquellos elementos que son parte de la cosmovisión indígena.⁸

8 Cómo funcionan las escuelas zapatistas, en *Prensa de Frente*. Buenos Aires, Pañuelos en Rebeldía.

Estas áreas de enseñanza y aprendizaje, que fueron elaboradas por las comunidades para dar respuesta a sus necesidades más inmediatas, utilizan una metodología abierta y participativa, donde niños y jóvenes opinan, y junto a los promotores construyen el conocimiento de manera dialógica y colectiva. La educación secundaria comprende la articulación entre teoría y práctica, como parte de la formación en filosofía, saneamiento, agroecología, geografía, matemáticas, historia, computación, producción, prácticas de cultivo, comercio, estudios de la salud personal y colectiva, entre otras. Con quince días seguidos de estudios y treinta para compartir lo aprendido con la comunidad y también descansar. Así que, el trabajo colaborativo y la construcción social de las asignaturas garantiza la plena autonomía y la posibilidad de acumular un capital social y cultural que es aprovechado en beneficio comunitario, colectivo. Para los miembros del EZLN la educación debe:

...venir y organizarse desde el corazón de nuestros pueblos. Educar es aprender, es decir, “educar aprendiendo”. Podemos educar con los alumnos y alumnas —que nos educan— para poder educarnos de quienes somos para la vida y así construir a esos muchos mundos que soñamos todos y todas. Podemos decir que sabemos educar a los que nos educan, por esto es que la escuela es para todo el mundo por lo que decimos “para todos todo”, nada para nosotros.⁹

Junto a la escuela secundaria “1° de enero” existen 62 escuelas primarias, 135 secundarias, un Centro de Español y

9 Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN), Zona de los Altos de Chiapas.

Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista (CELMRAZ), un Centro Cultural de Educación Tecnológica Autónoma Zapatista, más de 1.000 delegados y promotores y promotoras de educación, 13 centros de capacitación de la nueva educación, decenas de bibliotecas y más de 3.300 estudiantes, conforman el sistema educativo zapatista. Las escuelas primarias se encuentran ubicadas en los propios pueblos de resistencia y se denominan Escuelas Primarias Rebeldes Autónomas Zapatistas de los Altos de Chiapas (EPRAZ) y las escuelas secundarias, generalmente ubicadas dentro del espacio físico de los Caracoles, se llaman Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas (ESRAZ). Escuelas organizadas por niveles pero sin una división estricta por edad, que se adaptan a las diferentes etapas, necesidades y procesos de aprendizaje de niños y jóvenes, más que a cuestiones administrativas y/o burocráticas.

Precisamente, a lo largo de estos años, la educación autónoma que el movimiento zapatista viene construyendo se encuentra estrechamente vinculada a las necesidades y proyectos que los pueblos, en los distintos Caracoles, llevan diariamente adelante.¹⁰ Una educación para satisfacer las

10 Cabe aclarar que cada Caracol tiene su propio contexto, como ya hemos mencionado, los recorridos en cuanto a la EAZ son diversos y comprenden diferentes momentos ya que la organización no ha sido simultánea. En la actualidad se encuentran desarrollando la experiencia de la Educación Autónoma (EA) los siguientes cinco Caracoles, pero con sus particularidades en función de los recursos organizativos y las necesidades de la comunidad: Caracol I "La realidad" (hace varios años, más precisamente desde 1997, comenzó con el proyecto de EA); Caracol II "Oventic" tiene la particularidad de ser el que contó con la primera Escuela Secundaria que comenzó a proyectarse y organizarse en 1998 y en 2000 se puso en funcionamiento; el Caracol III "La Garrucha" en este caso se han organizado escuelas, una biblioteca y también un proyecto de medios de comunicación autónomos y centros de capacitación de promotores espacio fundamental para consolidar el sistema; el Caracol IV "Morelia" que comenzó por la educación primaria pero actualmente cuenta con la educación secundaria autónoma, hacia 1999 logró establecerse definitivamente la EA, no sin un largo período de discusión sobre forma y contenidos posibles y pertinentes que inició en 1996; y el Caracol V "Roberto Barrios" que en una primera instancia promovió la formación de promotores mediante el programa Semillitas de Sol pero no se conocen mayores precisiones

demandas de las comunidades indígenas y que al ser integral respeta la realidad regional y proyecta la construcción permanente de sus espacios de participación democrática y el buen gobierno. De hecho, en cada Caracol existen hospitales, cooperativas textiles o café, lugares para hospedar a los visitantes nacionales o extranjeros, canchas de fútbol y/o básquetbol, centros de comunicación y las oficinas de las Juntas del Buen Gobierno. Expresiones reales de construcción de poder popular que son llevadas adelante a partir del trabajo de los promotores y promotoras educativas como de salud, sin percibir salario. Las comunidades se encargan de sostenerlos, aportan los materiales necesarios y absorben los gastos de materiales educativos e insumos médicos necesarios. Pues el poder popular y el gobierno autónomo, se construye por fuera de la lógica del Estado, la política mexicana dominante, el poder del dinero y de las armas: no es el poder del gobierno sobre el pueblo, sino el poder del pueblo sobre el gobierno.

Consideraciones finales

A lo largo el presente trabajo hemos visto cómo en reiteradas oportunidades en la historia de México se han producido diferentes instancias de organización y lucha popular —en los distintos ámbitos rurales y urbanos del país— protagonizados por campesinos, indígenas, trabajadores y algunos sectores medios contra el capitalismo dependiente del imperialismo norteamericano, las indignantes condiciones de trabajo y la necesidad de llevar adelante las transformaciones que el proceso revolucionario inició a fines de 1910.

sobre la puesta en funcionamiento del Sistema de EA que lleva actualmente adelante. Para más detalles *cfr.* Catelotti (2017: 9-10).

Posteriormente, tras la consolidación constitucional del Estado revolucionario, a lo largo de las décadas de 1920 y 1930, se vivió un período donde se prohibió la reelección indefinida de los cargos públicos, se ratificaron las garantías individuales y los derechos de los ciudadanos al acceso y posesión de la tierra con fines productivos, al trabajo y a la posibilidad de gobernarse libremente en cada municipio y Estado —según las ideas federales de la Constitución de 1917—, se estableció el carácter laico y gratuito de la educación pública y se constituyó la SEP en 1921, se abrieron decenas de escuelas primarias y secundarias en todo el país (sobre todo en los pueblos y en las colonias agrarias), se exigió a las haciendas y fabricas sostener escuelas para los hijos de los trabajadores y en 1934 —durante el gobierno de Lázaro Cárdenas— se le dio una orientación socialista a la educación, sosteniendo en 1940 el gobierno nacional más de veinte mil escuelas en todo el país. Para entonces, la SEP emitía distintas audiciones de radio y música popular, realizaba misiones culturales que proyectaban películas en una pantalla al aire libre en las distintas ciudades y pueblos, editaba cientos de miles de libros de texto, y defendía la idea de que la escuela era un espacio público necesario para la formación integral de millones de niños, jóvenes y adultos de ambos sexos, donde cada mexicano debía formarse para construir un mundo en el cual todos puedan hacer valer sus conocimientos en bien de la sociedad y su bienestar general (Rockwell y Roldan, 2010: 71).

Ahora bien, pese a los cambios socioeconómicos que se dieron en las décadas de 1950 y 1960, alentados por el proceso de modernización capitalista, industrialización y acelerada urbanización, se generaron desigualdades —que junto a las distintas caídas económicas de 1970-1972 y 1975-1976— promovieron la emigración de miles de ciudadanos a los EE.UU., una masiva fuga de capitales, una lucha abierta

entre el Estado y los empresarios que devino en un viraje en la relación entre el Estado y los grupos económicos del gran capital. Esto llevó a que se incentive nuevamente el desarrollo nacional, mediante la creación de medios de producción de capitales nacionales y, compartido entre el capital y el trabajo, se creen las condiciones de infraestructura, científico-técnicas y educativas de calificación del trabajo. El objetivo de esto era acrecentar la plusvalía nacional y retener la necesaria para asegurar la reinversión de capital, generación de medios de producción y retribución equitativa del trabajo, que crezca la conflictividad social de trabajadores urbanos y rurales, que surjan distintos movimientos populares vinculados a las CEB (vinculadas orgánica e ideológicamente con las ideas de la teología de la liberación) que lucharon contra el capitalismo y sus múltiples expresiones de dominación, con la finalidad de lograr un verdadero cambio de vida para los millones de trabajadores urbanos y rurales e indígenas.

En este sentido, como vimos, a fines de la década de 1970 y principios de 1980, se generaron en México distintos grupos y centros con diferentes fuentes de financiación que desarrollaron proyectos de educación popular y programas de alfabetización de grupos cristianos, partidarios, estudiantiles, barriales y comunales, que impulsaron la radicalización de las iniciativas de las comunidades indígenas en su histórica defensa de sus tierras y derechos ciudadanos. Al mismo tiempo, se convirtieron en espacios políticos e intelectuales que construyeron relaciones entre las organizaciones y los educadores populares e intelectuales comprometidos con la justicia y la transformación social. Esto, junto con la creciente preocupación popular por el acceso a la escuela, denunciando la exclusión de la que eran víctimas amplias capas de la población al quedar fuera de los beneficios que ofrece la formación escolar, pero también

cuestionando las prácticas autoritarias y las formas de negación de las marcas de clase, género, sexuales y étnicas, que suceden en ellas.

Los distintos movimientos y organizaciones populares asumieron la necesidad de debatir y apropiarse de los medios culturales y simbólicos, con la finalidad de desnaturalizar las condiciones de marginalidad y segregación en la que viven las clases oprimidas, impulsando diferentes estrategias asociadas a la vida democrática y comunitaria que diariamente llevaban adelante.

En este contexto, el 1 de enero de 1994, el EZLN entró en la escena política mexicana, haciéndose con el control de los principales municipios próximos a la selva Lacandona, en el estado sureño de Chiapas. Un alzamiento revolucionario que surgió de la necesidad de quienes lo integran: pueblos originarios del sur de México. Y, antes de darse a conocer por medio de sus pasamontañas, tuvo un proceso de conformación que se empezó a gestar clandestinamente a principios de la década de 1980, en lo que era la clandestinidad, trabajando, organizando y realizando distintos trabajos comunitarios colectivos. Siendo entonces el zapatismo una experiencia en movimiento con más de treinta años haciéndose a sí misma, y entroncada en los procesos de resistencia popular de más de quinientos años, contra la pobreza, la injusticia y la antidemocracia de la sociedad mexicana.

Así que, desde 1994 el EZLN fue elaborando distintas experiencias educativas que se encuentran entrelazadas con la construcción de nuevas relaciones sociales y poder todos los días, en los diferentes proyectos de organización comunitaria de gobierno popular, producción agraria, salud, defensa territorial, etcétera. Una serie de instancias de autogobierno y autogestión productiva y educativa-cultural que promueve la transformación integral de la

vida, plasmando territorialmente los gérmenes de la nueva sociedad por la que luchan. Es evidente que en dicha cuestión, el zapatismo ha venido rompiendo a lo largo de estas décadas de organización y lucha popular, una democracia de base basada en la horizontalidad y en que los fines de su lucha están contenidos en los propios medios de su construcción. Es pues evidente su ruptura con las modalidades verticales de toma de decisiones, propias de las estructuras tradicionales y la izquierda clasista reduccionista e instrumentalista. Las bases son la cúspide decisional, ubicándose por debajo de las comunidades el Comité Clandestino Revolucionario Indígena (máxima instancia de jerarquía del EZLN) cuyos miembros son elegidos por las propias comunidades tras la realización de asambleas debidamente constituidas a tales fines. Por lo tanto, el que manda lo debe hacer obedeciendo. Junto a ello se encuentran las Juntas del Buen Gobierno, que llevan adelante una dinámica participativa y de discusión permanente de las comunidades.

De esta manera, para el zapatismo se destaca la necesidad de la participación colectiva y el aprendizaje permanente de todos los miembros de la comunidad, como parte del compromiso de todos con el movimiento y la construcción colectiva comunitaria y su defensa. A ello deben sumarse como espacios concretos de formación de sujetos críticos y transformadores los espacios escolares de niños y jóvenes aludidos, donde la autoformación tiende a romper la lógica del Estado y el mercado capitalista (variando su dinámica, funcionamiento y tamaño según la zona o región donde se encuentran construidas); las brigadas de acción específicas; las distintas movilizaciones, debates y asambleas; y las acciones directas, donde emerge concretamente un sujeto pedagógico a partir de la marcada intencionalidad política de las acciones como por la

reflexión permanente que surge del debate y el intercambio de ideas. Por lo tanto, para el zapatismo la organización y la lucha colectiva es una real instancia formativa que rebasa a los dispositivos escolares en sí.

Ahora bien, las escuelas zapatistas —primarias y secundarias gratuitas con un ciclo escolar de septiembre a julio, con unas vacaciones entre diciembre y enero— tienen áreas de conocimiento de lenguas, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanismo y producción y cuidado del medio ambiente. Planes de estudios que priorizan la cultura propia y todos aquellos elementos que son parte de la cosmovisión indígena, siendo áreas de enseñanza y aprendizaje que fueron elaboradas por las comunidades para dar respuesta a sus necesidades más inmediatas. Utilizan una metodología abierta y participativa, donde niños y jóvenes opinan, y junto con los promotores construyen el conocimiento de manera dialógica y colectiva. La educación secundaria comprende la articulación entre teoría y práctica, como parte de la formación en filosofía, saneamiento, agroecología, geografía, matemáticas, historia, computación, producción, prácticas de cultivo, comercio, estudios de la salud personal y colectiva, entre otras. Se tienen quince días seguidos de estudios y treinta para compartir lo aprendido con la comunidad y también descansar. El trabajo colaborativo y la construcción social de las asignaturas garantiza así la plena autonomía y la posibilidad de acumular un capital social y cultural que es aprovechado en beneficio comunitario, colectivo. Pues para el zapatismo la educación debe ser organizada desde el corazón de los pueblos. Educar es aprender, es decir, “educar es aprender”. Podemos educar con los estudiantes —que nos educan— para poder educarnos de quienes somos para la vida y así construir a esos muchos mundos que soñamos

todos y todas. Podemos decir que la escuela es para todo el mundo por lo que decimos “para todos todo”, “nada para nosotros”. Por ende, el zapatismo rechaza cualquier control de la SEP o la secretaria de educación estadual.

Los docentes llamados “promotores de educación” son designados por las comunidades y llevan adelante procesos de enseñanza y aprendizaje de manera activa y crítica. A tal punto, que juntos con las comunidades han logrado elaborar sus propios contenidos pedagógicos, cuadernos de alfabetización y libros de textos para trabajar en las distintas áreas y modalidades educativas. Allí en dichas escuelas y comunidades, el zapatismo creó también la “Escuela”, una instancia de formación y diálogo con activistas y militantes de Latinoamérica y el resto del mundo, que viajan a México y viven el zapatismo siendo parte de el cotidianamente, a partir de vivir con una familia rebelde común y luchar junto a ellos el tiempo de su estancia por la tierra y sus productos, por el trabajo, por la vida, por el buen gobierno y el buen vivir. Es decir, viviendo la nueva cultura socio-política que el zapatismo construye día a día: una nueva vida. Por lo que, confluyen así, en tal experiencia de vida, la necesidad de constituir un nuevo sujeto político-pedagógico que es parte de un proyecto contrahegemónico a nivel político, social, económico, educativo y cultural, de transformación integral de la vida, donde la praxis formativa debate, resuelve y construye colectiva y comunitariamente.

Al mismo tiempo, el vínculo entre el saber y el sentir son vitales para construir los saberes contrahegemónicos, gracias a la acción colectiva de todos los miembros de la comunidad. Hay un “andar colectivo” que es parte de una pedagogía crítica, participativa y reflexiva, donde el autogobierno popular (escolar y comunitario) construye diariamente la autonomía, el buen vivir, la nueva vida.

De esta manera, al zapatismo se le plantea hoy la necesidad de profundizar sus transformaciones en materia territorial y material, a partir de la necesidad de motorizar espacios de articulación de sus demandas históricas y proyectos con otros sectores de la lucha de las clases subalternas en México. Concibiéndose como parte de una comunidad político-pedagógica más amplia y más combativa, partícipe del cambio social e integral y transformador de una sociedad atravesada por desigualdades de todo tipo. No debe encapsularse en los distintos territorios y espacios autosuficientes, tanto para ser parte de la experiencia de lucha del bloque contrahegemónico, como para poder erigir en todo el territorio mexicano la verdadera transformación social, política y económica que las clases subalternas anhelan: una real alternativa civilizatoria integral, humana y realmente social.

Bibliografía

- 50 años de esperanza* (2014). México, IMDEC. En línea: <<http://www.imdec.net/esperanzas/>> (consulta: 27-01-2017).
- Bruno-Jofré, R. (2016). Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos, en *Foro de Educación*. En línea: <<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.021>> (consulta: 28-01-2017).
- Catelotti, K. (2017). *La educación zapatista una experiencia político-pedagógica popular y autónoma*. Concepción del Uruguay, Mimeo.
- Cómo funcionan las escuelas zapatistas (s/f). *Prensa de Frente*. Buenos Aires, Pañuelos en Rebeldía. En línea: <<http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/612/143/>> (consulta: 30-01-2017).
- Figa Sastrengener, M. E., Vázquez García, N. L., Fuentes Giménez, L. y Rodríguez G., D. (1995). *De la utopía a la acción: cuatro experiencias de promoción popular*. México, Iberoamericana.

- Gómez Sollano, M., Cadena Hernández, B. y Franco García, M. J. (2013). Educación popular y las alternativas pedagógicas en la historia reciente de México, en Rodríguez, L. (dir.), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, APPEAL.
- Gómez Sollano, M. y Orozco Fuentes, B. (2013). *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. México, Plaza y Janes.
- González Casanova, P. (2003). Los “Caracoles” zapatistas: redes de resistencia y autonomía, *Memoria*, núm. 176. México.
- Historia* (s/f). En línea: <<http://www.redalforja.net/historia/>> (consulta: 27-01-2017).
- Historia del gobierno autónomo, en *Subcomandante Insurgente Marcos*, “La Sexta-EZLN. Comité Clandestino Revolucionario Indígena, Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, Chiapas, México, Planeta Tierra, enero del 2013”.
- Martínez Jiménez, A. y Padilla Arias, A. (2010). México: sus revoluciones y educación. Una perspectiva sociohistórica, 1810-2010, en García Gutiérrez, A. y Guerra Álvarez, M. (coord.), *La educación de los mexicanos. El sistema de educación nacional ante el siglo XXI*. México, Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco.
- Padierna Jiménez, P. (2009-2010). Educación y movimientos sociales, en *Pampedia*, núm. 6. Veracruz (México), Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.
- Rockwell, E. y Roldan, E. (2010). *Nuestros pasos por la escuela. Lo que queda y lo que cambia*. México, SM.
- Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN), Zona de los Altos de Chiapas*, en línea: <<http://www.serazln-altos.org/serazln.html>> (consulta: 31-01-2017).
- Subcomandante Insurgente Marcos (2016). La Sexta-EZLN. Comité Clandestino Revolucionario Indígena, Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, Chiapas, México, Planeta Tierra, enero del 2013, en Riquelme, P. (comp.), *La libertad según lxs zapatistas*. Buenos Aires, Red de Solidaridad con Chiapas - América Libre - Tinta Limón.

Capítulo 2

La reforma educativa boliviana de 1955

Una aproximación histórica

Mariela Leguizamón Cajal y Carolina López Pappano

El Gobierno de Bolivia está en manos de obreros, campesinos, gentes de la clase media y de la pequeña burguesía. El sistema educacional que vamos a implantar responde a los intereses de esas clases que representan la mayoría absoluta del pueblo boliviano.

Víctor Paz Estenssoro (Sucre, 10 de enero de 1955)

Introducción

A lo largo del siglo XX, la educación en Bolivia sufrió tres modificaciones o reformas importantes. A principios de ese siglo se organizó por primera vez un sistema educativo con cierta consistencia institucional. Para mitad de la centuria se dio, por primera vez de un modo extendido, la relativa universalización “nacional” de la educación. Finalmente, en 1994 se promulgó la Reforma Educativa n.º 1565 bajo el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, con una renovada ambición de mejorar la calidad de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se instauraron nuevas prácticas educativas, nuevos currículos y “nuevos actores educativos que estaban relegados pero que ahora son incorporados al proceso educativo, con roles y funciones que cuentan con una base jurídica” (Veliz Córdoba, s/f).

En este trabajo nos centraremos en la reforma educativa que se impulsó dentro del contexto de la Revolución Nacionalista de 1952 que, sin duda, marcó un nuevo escenario político, económico y social en la sociedad boliviana. En abril de 1952 el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) alcanzó el poder con la ayuda de trabajadores urbanos y mineros, quienes en conjunto derrotaron al Ejército Nacional. El nuevo gobierno, dirigido por Paz Estenssoro,¹ creó en 1953 la Comisión Nacional de Reforma Educacional que, luego de estudios y análisis exhaustivos de la situación educativa del país, se encargó de dictar dos años después el Código de Educación produciendo modificaciones sustanciales en la estructura educativa boliviana.

El Código, principalmente, consideraba que las grandes conquistas económicas, sociales y políticas que el Movimiento Nacionalista Revolucionario había impulsado —la nacionalización de las minas, la reforma agraria y el voto universal— necesitaban

complementarse mediante un sistema de educación pública, que abra nuevos horizontes a la vida verazmente democrática, a la superación cultural de las mayorías nacionales y a la formación de técnicos para el desarrollo de la economía del país. (Código de la Educación Boliviana, 1955: 1)

Se estableció así la universalización de la educación, haciéndola gratuita y obligatoria para el nivel primario, con el propósito de “modernizar” a la sociedad, bajo principios civilizatorios, homogeneizadores y nacionalistas.

1 Nació en Tarija, Bolivia, el 2 de octubre de 1907 y falleció en la misma ciudad el 7 de junio de 2001. Fue un abogado y político boliviano, presidente de Bolivia en cuatro ocasiones: 1952-1956; 1960-1964; 6 de agosto al 4 de noviembre de 1964 y 1985-1989.

Este artículo tiene por objetivo examinar las principales características que adoptó el sistema educativo tras la Revolución Nacional de 1952, analizando los objetivos que el gobierno revolucionario se propuso con la implementación del nuevo régimen educativo. Trataremos de ver si realmente en la práctica estas propuestas pudieron llevarse a cabo, y examinaremos, también, qué impacto tuvo en la población indígena, si se logró una educación diferente y superadora de las precedentes, o si por el contrario terminó por reforzar la diferenciación social educativa preexistente. Para esto último estudiaremos los límites y alcances de dicha reforma.

Teniendo en mente estas intenciones, desde un humilde lugar, este trabajo pretende contribuir a la temática *educación y revolución* que poco ha sido estudiada, dando pie a futuros proyectos y estudios que puedan expandir aún más el debate y la reflexión respecto del desarrollo educativo boliviano, que entendemos, aún tiene mucho por (o para) analizar.

La experiencia educativa pre-reforma: las décadas de 1930 y 1940

Hacia 1940, la educación en Bolivia era considerada un privilegio al cual solo podía acceder la casta criolla mestiza. La escuela Warisata, que había expresado el afán indígena de alfabetización, desaparecía lentamente bajo las grandes devastaciones que producía la Guerra del Chaco (1932-1935). Dicha escuela, constituida como escuela rural indígena el 2 de agosto de 1931,² expresó el deseo de la

2 La escuela Ayllu Warisata fue creada por Elizardo Pérez, representante del gobierno, y por Avelino Siñani, quien era la voz a través de la cual la comunidad indígena expresó su deseo de alfabetizarse. Para más detalles véase el trabajo de Nicolás Nodrid de la presente compilación, quien analiza en detalle las características educativas y pedagógicas de dicha escuela.

pequeña clase dominante de mantener alejado al mundo aborígen boliviano del universo intelectual, acaparando para sí la educación formal. Esta escuela aborígen fue financiada en parte por el Estado, pero la mano de obra, las ideas y las iniciativas eran propias de la comunidad nativa. Su construcción derivó de sus deseos de aprendizaje, pero principalmente, de sus anhelos de liberación e independencia, lo que llevó a que la denominasen Taika (madre). Allí los indígenas aprendieron todo tipo de labores que fomentaron diversos sentimientos como la autonomía y la organización comunal, aparte de la responsabilidad tanto colectiva como individual (Pérez, 1963).

A diferencia de los años veinte, Manuel Contreras (2001) explica que en la primera mitad de la década del treinta la expansión de la educación rural se debió más a los esfuerzos de la comunidad indígena y de las organizaciones eclesásticas, que a la iniciativa estatal. Recién al finalizar la Guerra del Chaco, los gobiernos de David Toro (1936-1937) y Germán Busch (1937-1939) apoyaron la educación indígena en forma sostenida, percibiendo a la educación no como un elemento civilizatorio sino como un instrumento de integración nacional, que estuvo ligada al inicio del movimiento sindical agrario, que tendría un fuerte crecimiento en los años cuarenta.

Durante el período que duró la escuela ayllu de Warisata, el conflicto social en torno a la cuestión de la tierra aumentó. Esto se debió a que los indígenas se habían logrado instruir por medio de la escuela; su acceso al conocimiento y a la lectura de las leyes permitió encauzar sus derechos por vías legales para reivindicar sus tierras. Laura Efron sostiene al respecto que

mientras las presiones políticas desde los sectores latifundistas iban en aumento, la influencia de esta nueva modalidad educativa se iba expandiendo en-

tre las comunidades de los valles de Cochabamba, estimulando a los docentes, a la organización de sindicatos campesinos y a la toma de tierras de forma forzosa. (Efron, 2013: 225)

La autora considera, además, que junto con esta nueva capacidad de organización comunal, el aumento de las autonomías de las comunidades indígenas (gracias a la adopción de este nuevo régimen educativo) provocó que el Estado decidiera cerrar la escuela ayllu de Warisata entre 1939 y 1940, en tanto representaba un peligro al otorgar creciente poder local y autoridad a la comunidad indígena. Es importante señalar el impacto de la Guerra del Chaco, en este contexto, al afectar a la expansión de la educación indígena en general. Contreras aduce que, al reclutar a los maestros e indios a la Guerra, se inducía a la desertión de sus hijos de las escuelas en vista de que debían reemplazar a aquellos en los trabajos agrícolas cotidianos.

Como se ve, en las décadas de 1930 y 1940 en Bolivia, la educación formal era un privilegio de la clase dominante, a la cual no tenía acceso la mayoría de la población. A pesar de que la escuela ayllu de Warisata trató de generar una experiencia educativa alterna con el fin de resquebrajar ese modelo hegemónico, recién con el ascenso al poder del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) se intentará un modelo educativo que abarque a la población en su totalidad. Para ello, en 1955 se sancionó el Código de Educación de Bolivia, que inauguró una nueva etapa educativa en el país.

La reforma educativa de la revolución de 1952

En este apartado nos dedicaremos a analizar los principales objetivos en el campo educativo que se proponía

alcanzar el nuevo gobierno revolucionario, prestando especial atención en el Código de Reforma Educativa de 1955. Pero para poder entender mejor la importancia de dicha reforma, es necesario detenernos un momento sobre el contexto histórico-social en la que tuvo lugar.

Contexto

El censo realizado en 1950 mostró que en cincuenta años la población casi se había duplicado. En el sector urbano también se experimentó un crecimiento, aunque Bolivia continuaba siendo un país mayormente rural. Como consecuencia, más del 70% de la población se dedicaba a la agricultura y tan sólo una mínima parte a la industria, especialmente a la minería. Antes de 1952 la agricultura estaba concentrada en manos de los grandes propietarios o terratenientes. El indio campesino dependía totalmente de los hacendados, cultivaba una pequeña parcela de tierra a cambio de salario mínimo o alimentación. Por otro lado, la minería, principal fuente de ingresos, estaba en manos de los denominados “barones del estaño”: Simón I. Patiño, Mauricio Hochschild y Carlos Aramayo, por lo que el Estado recibía apenas una mínima parte de las ganancias. Además, no existía un adecuado sistema de seguridad social, ni leyes que regularan las condiciones de trabajo y explotación en las minas y fábricas. Tampoco existía la infraestructura caminera que permitiera la articulación de los departamentos del país, sobre todo con el oriente y las clases sociales estaban bien marcadas, con la clara ausencia de una clase media.

Entonces, tras la revolución de 1952, el nuevo gobierno lanzó una serie de medidas con el objetivo de cambiar toda esa estructura económico-social que imperaba en Bolivia. Se destacaron cuatro proyectos principales: la

nacionalización de las minas, la reforma agraria, el voto universal y la reforma educativa.

El proceso mediante el cual se nacionalizaron las minas bolivianas se dio inicio mediante la designación de una comisión dedicada a estudiar el caso, la cual deliberó por cinco meses y concluyó en que se nacionalicen las minas con compensación³ en octubre de 1952. El 31 de octubre, en Catavi, el presidente junto con su ministro de minas, Juan Lechín Oquendo, firmaron el decreto de nacionalización traspasando los bienes⁴ de las 163 minas, distribuidas en trece compañías mineras pertenecientes a las familias Patiño, Hochschild y Aramayo, a la recientemente creada Corporación Minera de Bolivia (COMIBOL) (Hernández, 2013: 62). La nacionalización de las minas fue vista como la “independencia económica” de Bolivia tanto por el MNR como por la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia (FSTMB) y los medios de prensa.

Por otra parte, a pocos meses de la insurrección de abril se profundizó la movilización en la zona agraria, por lo que los patrones debieron huir a las ciudades por miedo a la acción campesina, ya que se habían empezado a ocupar haciendas y a atacar a propietarios y mayordomos. Ante esta nueva situación, el MNR formó una comisión presidida por un prestigioso especialista y catedrático universitario vinculado al Partido de Izquierda Revolucionaria (PIR), Antonio Urquidi, quien preparó el proyecto de Ley de Reforma Agraria. Este decreto se sancionó el 2 de agosto

3 Cabe aclarar que el tema de la compensación trajo grandes diferencias entre la central obrera (COB) y el gobierno. Aquella sostenía que tras la nacionalización de las minas no se debía pagar indemnización alguna y reclamaba que su funcionamiento tenía que estar bajo control obrero. Pero, finalmente, el gobierno puso en la administración de las minas a los gerentes de la COMIBOL y terminó indemnizando a los antiguos dueños (Hernández, 2013: 62-63).

4 Las 163 minas contaban con una producción total de 27.000 toneladas de estaño y unos 30.000 trabajadores.

de 1953, y su principio fue: “La tierra es de quien la trabaja”. A partir de entonces se incorporó la población campesina —aproximadamente dos millones de habitantes— al mercado nacional y se eliminó el sistema de explotación latifundista. Posteriormente, este decreto se convirtió en la Ley de Reforma Agraria en 1956.

Junto a la nacionalización de las minas y la reforma agraria, hay que sumar otra medida de importancia. Hasta 1951 en las elecciones no votaban ni los analfabetos, ni las mujeres. El 21 de julio se estableció el voto universal que concedió el derecho al sufragio a todos los bolivianos mayores de 21 años cualquiera sea su sexo, instrucción, ocupación o renta. De esta manera se puso fin al régimen del voto calificado que había excluido a gran parte de la población de la ciudadanía política.

Finalmente, el gobierno revolucionario determinó modificaciones importantes en la estructura educativa boliviana. Según el censo de 1950, el país contaba con 1.649.007 de analfabetos (un 69,5% de la población) y con 786.018 niños en edad escolar que no recibían educación (un 83% de la población escolar). El gobierno del MNR, para remediar esta situación, en octubre de 1953 encomendó a un grupo de pedagogos bolivianos, presididos por el escritor Fernando Diez de Medina, la redacción de un Plan Integral de Reforma de la Educación Pública. Esta reforma se convirtió en el decreto Ley de la Reforma Educativa el 20 de enero de 1955, donde lo que se proponía principalmente era la democratización de la educación, extendiendo la cobertura a la gran masa campesina, pero desde una perspectiva castellanizadora, anclada en una posición asimilacionista de la población indígena mayoritaria del país a la minoría blanca de élite. Se estableció así la universalización de la educación, haciéndola gratuita y obligatoria para el nivel primario.

¿Cómo se elaboró el decreto de Ley de Reforma Educativa en Bolivia?

En la elaboración del Código de Educación de Bolivia participaron organismos como la COB, la Iglesia, las escuelas privadas y la Universidad Boliviana, entre otros. Fue el primer Código que reunió todas las disposiciones sobre educación que estaban vigentes y se convirtió en la legislación rectora de la misma. Para su elaboración se conformó una comisión plural de doce miembros,⁵ donde la mayor parte no estaba políticamente involucrada con el gobierno del MNR. Esto señala un ejemplo de democracia que no existía en el país. Dentro de la comisión se realizaron intensos debates de carácter técnico, pedagógico y social, se presentaron propuestas teóricas y se mantuvieron varias reuniones; los integrantes visitaron Warisata y las escuelas piloto, tuvieron reuniones con maestros, generaron una correspondencia enorme y durante cuatro meses procesaron esa información y construyeron lo que en ese momento era una de las leyes más avanzadas en Bolivia. Incluso, cabe resaltar el rol que tuvieron los maestros: una participación coprotagonica junto con otros actores que, si bien no tuvieron la decisión final de las acciones, fueron de las voces más preparadas y letradas. De modo que, el Código de la Educación de 1955 es también, en cierto grado, la expresión de la visión pedagógica de este segmento culto y letrado de la sociedad boliviana.

Al cabo de cuatro meses, la Comisión entregó al Gobierno un proyecto de Código de Educación Boliviana en más de

5 Los doce miembros eran: un representante de la Presidencia de la República, dos representantes del Ministerio de Educación, dos representantes del Ministerio de Asuntos Campesinos, tres representantes de la Confederación Sindical de Trabajadores de la Enseñanza, un representante de la Central Obrera Boliviana, un representante de los Consejos Universitarios; un representante de la Confederación Universitaria Boliviana y un representante de los Colegios Particulares (Cajías, 1998).

300 artículos y 60 trabajos anexos, que con ligeras modificaciones fue aprobado y constituyó la ley fundamental de la República en materia educacional. La edición, cuidadosamente corregida, constituye el texto definitivo del Código de la Educación Boliviana finalmente promulgado el 20 de enero de 1955 en la ciudad de Sucre. Este contenía 5 títulos, 42 capítulos y 325 artículos, estructurado en los siguientes aspectos centrales: bases y fines, normas generales, estructura (donde se incluye los capítulos inéditos tales como “Orientación educativa vocacional”, “Alfabetización”, “Educación campesina”, “Educación obrera”, “Educación artística”, “Educación extra escolar y de extensión cultural”). También, plantea el enlace entre la universidad y los ciclos preuniversitarios, el gobierno y la administración del sistema educativo y una serie de disposiciones transitorias.

Propuestas y objetivos de la Reforma de 1955

En el decreto ley de la Reforma Educativa de 1955, llevado adelante por Paz Estenssoro, se sostenía que se debía “adequar la educación a la nueva realidad nacional, ya que las nuevas relaciones sociales y económicas establecidos por la Revolución Nacional, necesariamente debían traducirse en el requerimiento de una nueva educación”. Como bien afirma la autora Cajías, para el gobierno revolucionario la problemática educativa era cuestión importante en el desarrollo del proyecto mayor de sociedad y de Estado que se propusieron llevar a cabo. Este proyecto no podía soslayar la dimensión educativa:

Para el nuevo gobierno la educación fue (...) un campo esencial de las transformaciones y uno de los bastiones de las propuestas políticas e ideológicas del nacionalismo revolucionario (...) que consideraba al campo

cultural como un instrumento central en el cambio de mentalidades adecuadas a los nuevos tiempos. Inmediatamente después de instalado el nuevo gobierno, comenzaron los preparativos para implementar una nueva política educativa. (Cajías, 2011: 26)⁶

En ese contexto, el código educativo boliviano fue el documento final de un largo trabajo que intentó recuperar las demandas proletarias, pero que además dentro del espíritu nacionalista reivindicó derechos populares. Entonces, la reforma implementó un tipo de educación cuyas características principales eran su universalidad, gratuidad y obligatoriedad;⁷ también, se consideraba democrática y única,⁸ pero también nacional,⁹ revolucionaria,¹⁰ y finalmente era anti-imperialista y anti-feudal.¹¹

Teniendo en cuenta las cifras del censo de 1950 que se mencionó anteriormente, el MNR se planteó como uno de sus objetivos principales extender la educación a todos los habitantes de la sociedad, o sea la incorporación de todos los bolivianos en edad escolar a la educación regular y a la realización de masivas acciones de alfabetización para los adultos analfabetos. Cajías (1998) sostiene que el gobierno

6 Citado en Instituto de Investigaciones Pedagógicas (2014: 55).

7 "Porque son postulados democráticos básicos y porque el individuo, por el hecho de nacer, tiene derecho a igualdad de oportunidades a la cultura" (CEB, 1955, bases).

8 "Porque ofrece iguales oportunidades de educación común a la totalidad de la población sin hacer diferencia alguna, coordinando sus servicios a través de todos los ciclos y áreas de la enseñanza" (CEB, 1955, art. 1)

9 "Porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas zonas geográficas, buscando su integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común" (CEB, 1955, art. 1).

10 "Porque encierra un nuevo contenido doctrinal de proyección histórica que tiende a transformar la orientación espiritual del pueblo y de las futuras generaciones" (CEB, 1955, art. 1).

11 "Porque ayuda a consolidar la emancipación económica de la Nación y a superar las formas de explotación feudal en el campo" (CEB, 1955, art. 1).

asumió para sí un lema ya popular en diversos países de América Latina: “de una educación de castas a una educación de masas”. Diez de Medina, en su discurso al asumir la presidencia de la comisión encargada de elaborar el Código, afirmaba al respecto:

Dado el estado de atraso, de ignorancia de las grandes mayorías populares, el deber primario de nuestro tiempo consiste en el lema que adoptamos al redactar el Código de Educación de 1955: educación de masas en vez de educación de castas. La enseñanza fiscal y la enseñanza privada en las ciudades deben aproximar métodos y experiencias, la escuela rural tenderá a expandirse hacia todos los núcleos étnicos y lingüísticos del país el principio de solidaridad entre bolivianos. (Diez de Medina: 208)¹²

La educación en Bolivia hasta ese entonces había sido un monopolio de las clases privilegiadas, por lo que el gobierno ahora sentía como “necesidad” de su “obra revolucionaria” romper ese monopolio y poner la educación al servicio de todos los hombres y mujeres del pueblo boliviano de las mayorías obreras y campesinas, quienes eran las principales excluidas de ese derecho. Una democratización de la educación que se planteó en términos pedagógicos como escuela única; uno de los principales postulados de la “escuela nueva” que fue asumido en Bolivia desde la aprobación de la Constitución de 1938. La escuela única trató de

12 Su labor intelectual fue decisiva para ser designado como presidente de la Comisión de la Reforma de la Educación de 1955 en representación de la Presidencia de la República. Luego de la aprobación del documento de la reforma (el Código de la Educación Boliviana), fue designado como Ministro de Educación. Pero, lo sorprendente fue que, como ministro, en ningún momento manifestó la necesidad de cultivar el pensamiento *qulla* y de poner en acción los principios a cuya publicidad había invertido tanto esfuerzo.

proporcionar igualdad de oportunidades a los educandos, buscar el desarrollo progresivo y armónico de la enseñanza en todos los ciclos y formar al futuro ciudadano en función productiva, hasta convertirlo en elemento activo y eficiente del proceso de liberación nacional. En el artículo n.º 2 se sostenía: “Vigorizar el sentimiento de bolivianidad, combatiendo los regionalismos no constructivos y exaltando los valores tradicionales, históricos y culturales de la Nación Boliviana” (CEB, 1955, art. 2).

La escuela única rompía con varios tabúes educativos, tocó temas cruciales como la educación del indio, la educación de la mujer (la coeducación) y hasta el laicismo, frente a lo cual la Iglesia se sintió siempre amenazada. En ese sentido, se puede ver la educación como una herramienta primordial para llevar a cabo la política de homogeneización de la sociedad. Esto en el sentido de justamente unificar la sociedad boliviana con la abolición de las diferencias, comenzando por algo económico y llegando al todo cultural. El país apostaba, en ese entonces, a ser un Estado-nación, es decir, un Estado que deviene de una nación de base, por lo que el reto aún era construir esa patria única, necesaria para su diseño estatal.

Según Chávez Taborga, la “escuela única” tiende a formar obreros calificados, técnicos ingenieros, economistas, matemáticos, físicos, científicos y obreros más que filósofos y literatos. Esta educación se basa en la orientación vocacional y en una educación profesional, y está orientada a servir a la producción industrial socializada de acuerdo a las riquezas naturales del país y sus propias necesidades en el proceso de desarrollo. Por ende, la democratización en esta perspectiva no implica solamente la posibilidad de ingresar a la educación para todos los bolivianos, sino que el sistema educativo mantiene una sola orientación y ofrece una misma educación a todos. Entonces, el Código buscaba

extender la educación a las mayorías y reorientar la educación hacia una educación técnica.

Por otro lado, uno de los principales problemas que debió enfrentar el gobierno nacionalista fue el de la alfabetización. Era comprendida como deber del Estado, por lo que se constituyó en una campaña de carácter progresivo y participativo, movilizand o a las principales fuerzas sociales del país y utilizando todos los niveles y recursos del sistema educativo nacional. Los objetivos estatales abarcaron el mejoramiento de las condiciones generales de vida y trabajo de los adultos, y el defender y mejorar la cultura nacional —no solamente a saber leer y escribir—. Sin embargo, como veremos más adelante, esto no se logró. Dado que el analfabetismo se concentra especialmente en zonas de pobladores indígenas, el Código en el artículo n.º 115 establecía que la acción alfabetizadora se haría en las zonas donde predominasen las lenguas autóctonas, “utilizando el idioma nativo como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano como factor necesario de integración lingüística nacional”.

De este modo, con la reforma se instauró la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria y se puso énfasis en el sistema escolar campesino con el incremento de núcleos escolares y normales rurales (siguiendo la experiencia del maestro Elizardo Pérez).¹³ Básicamente se concebían cuatro niveles educativos: la educación regular a través del ciclo pre-escolar, primario, secundario, vocacional, técnico y universitario; la educación de adultos, la educación de rehabilitación y finalmente la educación extra-escolar y de extensión cultural a la comunidad. Además, se inició

13 Elizardo Pérez nació el 6 de noviembre de 1892, en Ayata, provincia Muñecas del departamento de La Paz. Fue maestro recibido de la escuela Normal de Maestros de Sucre y fue quien llevó a cabo la conformación de la escuela Warisata, bajo el proyecto de la Nueva Escuela. Su libro *Warisata, la escuela-ayllu* (1963) recoge sus experiencias como educador.

un programa de alfabetización donde los adultos fueron atendidos en escuelas de alfabetización, escuelas de enseñanza complementaria y técnica y escuelas de aprendizaje y recuperación.

Como se ve, uno de los principales objetivos era la cobertura educativa hacia la población no escolarizada. Esto se relaciona con otro objetivo que se tenía, que era la búsqueda de una identidad nacional, es decir, por medio de la educación crear una conciencia nacional basada en una cultura nacional. El nuevo gobierno entendió también a la educación como el instrumento de liberación y transformación de los ciudadanos para que sean cultos, para que así se les permita contribuir al Estado nacional con su trabajo y producción, y para lograrlo debió reorientar la educación hacia una educación técnica.

De hecho, por entonces, en la mayoría de las sociedades latinoamericanas, la conformación del sistema educativo bajo el impulso de los sectores dominantes se caracterizó por su contenido escolar nacionalista y técnico, cuyo objetivo era crear un consenso social que permitiera así la pasividad de las masas trabajadoras. Mediante la creación de una identidad nacional a través de símbolos, actos escolares e incluso la invención de un pasado histórico común, la necesidad de “tecnificar” a estos sectores tuvo históricamente un doble sentido funcional: generar una masa de mano de obra disponible en función de los intereses comerciales de dichas élites, y construir una imagen benefactora del estado, en el que el acceso al sistema educativo formal por parte de todos los sectores sociales sería un rasgo esencial de un estado popular y nacional. De hecho, como la autora Gabriela Ossensbach Sauter indica:

La autoridad del Estado (oligárquico) se convirtió en homogeneizadora mediante la invocación al interés

general de la sociedad y por la transformación de los valores de los grupos oligárquicos en lo que E. Torres Rivas denomina “tradición histórica fundante de la nación”. (1993: § 3.1)

Así, bajo la pantalla del interés nacional, se escondía el interés de la clase dominante tradicional, y Bolivia no fue la excepción.

En un discurso el presidente Paz Estenssoro, con razón del décimo aniversario de la Revolución, sostenía que a la educación se le dio una orientación técnica porque “no solamente se debe buscar el beneficio individual para quien la reciba, sino que esté en función de las necesidades de la colectividad” (1962). Para cumplir con esto, se planteó la importancia de castellanizar al indio y, en su afán modernizador, convertirlo en campesino.

La reforma de 1955 en el ámbito rural

El discurso pedagógico de la Comisión Educacional de 1953 tuvo como objetivo el cambio moral y de conciencia del indio como ciudadano boliviano. De ahí se deduce que la educación campesina debía cumplir la misión de “moralizar al campesino”, entendiendo que su cultura y costumbres constituían vicios a extirpar. Varios autores consideran esta política como etnocidio, es decir, como otra forma de genocidio de los pueblos indígenas. Para Luis Enrique López (2005: 61), el avance de la escuela en el ámbito agrario significó el comienzo de un desaprendizaje de las lenguas y culturas indígenas, la pérdida de saberes y conocimientos ancestrales. Esto se debe a que, como mencionamos anteriormente, lo que buscaba el gobierno revolucionario era homogeneizar a la población, para lo cual se debía sumar al sector indígena a la “identidad

nacional” y así hacerlos partícipe de una “cultura boliviana”. En el discurso que pronunció Fernando Diez de Medina al asumir la presidencia de la comisión para elaborar el Código, se puede ver la idea de construir una sola identidad boliviana:

Nuestra reforma exige una enseñanza de tipo horizontal, tensa, extensa, sin distingo de raza, de clase, de bolsillo, capaz de llegar al hogar humilde, a la mina lejana, al campo dilatado o a la remota frontera, para que de todos los ámbitos del área nacional se levante una sola palabra evangélica, niveladora, de amor y de alegría: la palabra ¡Bolivianos! (Diez de Medina, 1953: 13)

Detrás de esa sola palabra quedaría disfrazada la riqueza cultural de cada uno de los pueblos indígenas de la región.

Por lo tanto, Laura Efron (2013) sostiene que la idea de unidad nacional se sostenía sobre la base de la construcción de un ser boliviano, de un ciudadano, orientado hacia el aumento de su productividad, de su profesionalización y evolución laboral, de un sujeto eficiente. Idea ya planteada en un documento político denominado “Principios y Acción del Movimiento Nacionalista Revolucionario” de junio de 1942:

Exigimos el estudio sobre bases científicas del problema agrario indígena con vista a incorporar a la vida nacional a los millones de campesinos marginados de ella. (...) Exigimos la organización y el fomento de la educación indígena sobre bases económicas y pedagógicas que respondan a nuestras posibilidades y a nuestra realidad. Exigimos la unión y el esfuerzo de las clases media, obrera y campesina

en la lucha contra el superestado antinacional y sus sirvientes. (MNR, 1942: 42-43)¹⁴

Esta visión respecto del indio, negaría así el derecho a la diversidad y su organización (Mamani Capchiri, 1996: 96). Resumiendo, con esta Reforma se ignoró a las culturas indígenas y se las cubrió con un denominador común: “campesinas”, y cerró el paso a toda posibilidad de progreso endógeno y de movilidad social y cultural (Enrique Ipiña Melgar, 2013).

En contraposición a esas posturas, Cajías remarca que “un aspecto verificado (...) que refutan algunas observaciones que absolutizan desde el Código la imposición del castellano como única lengua de enseñanza en Bolivia, es que varios miembros de la Comisión, impulsaron la enseñanza en idiomas nativos” (Cajías, 2007: 70).¹⁵ Según la autora, la castellanización habría sido producto de la presión de los delegados campesinos aymaras y quechuas consultados. Se podría argumentar que dicha presión estuvo relacionada con la menor capacidad de competencia que tendrían los hablantes originarios para habilitarse social y laboralmente en contextos de habla castellana. Y justamente, lo que el MNR propuso para la población rural era dignificar al campesino, con ayuda de la ciencia y la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor, además de incorporarlo así, a la vida nacional con pleno goce de sus derechos y deberes, a través de la alfabetización en gran escala y una educación básica. Como a su vez, contribuir a la acción solidaria de obreros, campesinos y gentes de la clase media en la lucha por consolidar la independencia económica de Bolivia y la elevación de su nivel de vida. Según el gobierno del MNR:

14 Citado en Mamani Capchiri (1993: 96).

15 Citado en Vargas Mallea (2014: 183).

Los campesinos fueron sistemáticamente excluidos de los beneficios de la educación porque en un régimen en que el poder político se hallaba en manos de clases minoritarias cuyo poder económico radicaba, precisamente en la explotación de las grandes mayorías, no podía existir un propósito sincero de extender la educación. Siempre se explota mejor a un campesino o a un obrero ignorante, que a aquel otro que conoce sus derechos. (VPE, 1955)

Lo que se buscó con la reforma educativa en el ámbito rural fue transformar al indígena nativo en un ciudadano campesino, que además fuera educado esencialmente en una orientación técnica para conformar una mano de obra bien formada para hacer frente a las nuevas transformaciones económicas que estaba sufriendo el país gracias a las medidas tomadas por el MNR para tratar de alcanzar el máximo grado de “modernización”. Para Paz Estenssoro la orientación técnica no debía usarse para buscar el beneficio individual para quien la reciba, sino que esté en función de las necesidades de la sociedad. Entonces, según el gobierno, la educación para el campesino sería una herramienta para que no sea más un oprimido, un instrumento de liberación, para que tampoco sea más un excluido político y económicamente dada las trabas del lenguaje, para así poder contribuir con su trabajo y producción a la nación boliviana de la cual ahora formaban parte.

A su vez, debemos mencionar que la reforma agraria contribuyó mucho para la transformación del ámbito rural. En relación con la educación, el artículo n.º 124 estableció como una de las atribuciones de las comunidades campesinas promover el bienestar de la población, atendiendo como uno de los principales aspectos la educación escolar y extraescolar. También, los artículos 140, 141 y 142 tratan

sobre la organización escolar rural. Según este documento, la misma comunidad campesina sería la encargada de fomentar la creación de escuelas, que estarían controladas por juntas escolares, formadas por miembros de su organización. Asimismo, “dichas comunidades sostendrán los establecimientos escolares que, antes de la promulgación del presente Decreto Ley, atendían los propietarios expropiados” (Ley de reforma agraria, artículo n.º 142). A partir de esos artículos se puede pensar que las escuelas rurales tuvieron cierta autonomía del control estatal, pero en la práctica no fue así. Fernando Calderón y Jorge Dandler encuentran que, en la relación del Estado con el indio, el indígena de occidente fue cooptado por el MNR bajo la acción de tres mecanismos: la sindicalización generalizada como acción política, el voto universal para el ejercicio de los derechos civiles y políticos, y la reforma agraria para los derechos económicos. Entonces, para lograr el control ideológico se puso en marcha la reforma educativa de 1955, que no solo planteó involucrar a los niños en la educación sino a la gran masa indígena y obrera analfabeta. De esta manera, se convertiría a esa masa en futuros votantes mediante los centros de capacitación de adultos e incluso en universidades populares en el área urbana y con otro tratamiento particular en el caso rural (Mamani Condori, 2013: 78).

Por lo que, desde la educación se orientó la formación de una conciencia ciudadana y moral, que le asignó un gran valor al trabajo útil y a la construcción de la identidad nacional. El trasfondo de estos planteamientos era el mestizaje que implicaba la imagen de la nación boliviana moderna. Por ejemplo, en el caso de la mayoría indígena, desde lo político, su formación como ciudadanía organizada en sindicatos, y en lo económico, su incorporación al mercado capitalista como propietario privado de la tierra, no como indígena, sino como campesino (Iño, 2017).

Balances y conclusiones de la reforma educativa de 1955

Tras la derrota de la guerra en 1935 y la muerte del presidente Busch (1939), los proyectos sobre educación indígena comenzaron a ser rechazados e incluso perseguidos por parte de la clase dominante conformada por la rosca minera y latifundista, muchos maestros e intelectuales que apoyaron esa iniciativa educativa indígena fueron reprimidos y detenidos. A fines de la década de 1940, la experiencia educativa de la escuela Warisata había sido casi exterminada por el sector con mayor poder mediante el uso de la violencia, reinstalando la imagen del campesino indígena como “un sujeto vacío de capacidades que debe ser controlado y subordinado” (Efron, 2013: 225). De todas formas, a pesar de haber sido reprimida, Warisata continuó siendo un importante símbolo de la educación indígena boliviana producida “desde abajo”.

La necesidad de establecer nuevos vínculos con estas comunidades indígenas rurales, a través de la construcción de un entramado educativo que llegó hasta la parte más pequeña de ella, se inició en gran parte como consecuencia de los cambios políticos, sociales y económicos que se comenzaron a desarrollar a principios de la década de 1950. Con la llegada al poder por parte del MNR bajo el mando de Víctor Paz Estenssoro en abril de 1952, se construyó un proyecto nacional que, si bien sus lineamientos son discutidos hasta el día de hoy desde diversas corrientes historiográficas, se puede considerar su política educativa como una propuesta “nacional”. Sin embargo, podemos preguntarnos ¿representó el sistema educativo propuesto por el gobierno revolucionario un cambio respecto del sistema educativo elitista anterior?

En el aspecto teórico, se puede observar dicha intención. El Código de Educación surgió dentro de un

contexto de transformación de la estructura económica y social boliviana. Este supuso el tránsito de una educación elitista, selectiva y discriminatoria a otra de masas, única, democrática, obligatoria, nacional revolucionaria, anti-feudal y anti-imperialista. Efectivamente, el gobierno del MNR buscó romper el monopolio de la educación para extenderla a todos los sectores sociales y a la vez crear una conciencia nacional.

El intento por masificar el campo educativo a todos los sectores sociales, principalmente a aquellos que fueron relegados como campesinos, obreros y artesanos pobres, de ciudades, pueblos y localidades que se propuso el MNR, fue sin duda el resultado más evidente de la transformación revolucionaria. Efectivamente, fue un punto muy positivo abrir las puertas de las aulas a toda la población, por lo menos en lo legal, y en alguna medida con el apoyo material del Estado (Mamani Condori, 2013). Esto se puede comprobar rápidamente analizando algunas cifras que arrojan los datos censales. El número de establecimientos se incrementó respecto al nivel pre-primario, con una fuerte intervención de la educación privada, de la cual dependían 94 de los 183 establecimientos en 1964 (51%). La educación privada administraba 184 establecimientos de educación secundaria (47%), aunque su participación es menor en el nivel primario, alcanzando solo el 5%. Según las estadísticas, de 2.670 escuelas en 1951 se ascendió a 7.152 en 1963, lo que representa un aumento del 170%.

Por otro lado, se puede comprobar que la inasistencia a la escuela de la población de 5 a 14 años, pasa de un 72% en 1950 a un 36% en 1976,¹⁶ lo que demuestra que esa marginalidad educativa con la que se había encontrado el gobierno, aunque permanece con datos críticos, se redujo a la mitad entre

16 Cifras extraídas de Cajías de la Vega (1998).

ambos censos. Esto significa que, en la práctica, los postulados de la Reforma Educativa de 1955 alcanzaron importantes logros, al hacerse evidente el aumento de la matrícula en el nivel pre-escolar, que antes tenía muy escaso significado, y en el nivel secundario, mostrando que los esfuerzos para ampliar la cobertura de la educación no solo en el primario. También aumentó la cantidad de maestros.¹⁷ Pero, si bien hubo construcción de gran cantidad de escuelas, no hubo una correlación entre número y calidad, principalmente en las zonas rurales. Esto se debió a varios motivos. La baja calidad educativa se debió a que la responsabilidad por la educación del campesino continuó estando enteramente en manos del Ministerio de Asuntos Campesinos que, desde principios de siglo, tenía esta obligación (Contreras, 1999). En segundo lugar, la castellanización también contribuyó a su degradación, ya que en un país sobre todo en la zona andina densamente poblada, donde la mayoría era bilingüe con predominio en el campo del uso de la lengua indígena, se implementó forzosamente el uso del castellano, lo que implicó difuminar la diversidad indígena establecida. Cabe mencionar, además, la brevedad del año escolar (por la cantidad de feriados), y más importante aun, el escaso pago de salarios a los maestros, lo que derivó en niveles de calidad y formación deficiente en las diferentes escuelas normales.

Por otro lado, a esto se le suma el énfasis en la memorización y recitación que no permitió el desarrollo de la educación vocacional y solo se poseían herramientas de escritura, lectura y matemática. Cajías (1998) afirma que los primeros impulsos para transformar curricular y

17 Eduardo Arze Cuadros ofrece las siguientes cifras que extrae de un discurso de Paz Estenssoro que brinda al Honorable Congreso Nacional en agosto de 1964: de 202.800 alumnos urbanos matriculados en 1951 se pasó a 457.065 en 1964; de 64.131 alumnos rurales matriculados en 1951 se pasó a 242.857 en 1964 (un 380% más); y de 9.498 de maestros se pasó a 17.782 en 1964, lo que representa un 85% más.

metodológicamente el proceso educativo en la perspectiva de una escuela activa, científica y nacional, se frustraron desde la caída del MNR, mientras la educación se sumergía en la rutina y en una práctica cada vez más tradicional y obsoleta, con rasgos autoritarios, memorísticos y repetitivos, alejada de la realidad nacional y desvinculada de la vida cotidiana individual y social de los bolivianos.

En cuanto a los niveles de alfabetización, a nivel general, Bolivia pasó de tener una población mayoritariamente analfabeta —con un 68%— a una baja considerable en la misma (37%); porcentaje todavía muy significativo, pero que representa algo más de la mitad respecto a la situación anterior. Los datos demuestran que el rango de edad de entre los 20 a los 40 años presenta consistentes disminuciones en los porcentajes de analfabetismo. Sin embargo, cabe resaltar que, mirando los datos según el sexo, la situación es particularmente conflictiva para las mujeres, que en 1950 constituían el 57% de los analfabetos y en 1976 representan el 68% de toda la población analfabeta, mostrando la postergación femenina en la atención educativa (Cajías de la Vega, 1998).

Podemos concluir, que el gobierno del nacionalismo revolucionario del MNR entendió en lo teórico, como ideal a consolidar, la educación como el instrumento de liberación y transformación de los ciudadanos, que sean letrados y cultos que les permita contribuir al Estado Nacionalista con su trabajo y producción, es decir, un ciudadano letrado, educado, trabajador y productivo. Para ello se puso en marcha como política educativa la extensión cultural, escuelas en fábricas dedicadas a la actualización de los obreros y la alfabetización de los indígenas. Retomando nuestra pregunta podemos ver que, en la práctica, en cambio, la institución educativa continuó conservando su aspecto como herramienta del Estado nacional en conformación,

cuyo objetivo en la historia de América Latina, no es ni más ni menos que la conformación de masas asimiladas y susceptibles al control estatal, afín a los intereses extranjeros minoritarios. Así, si bien se destacó la propuesta y el proyecto educativo nacionalizador y progresista del MNR, entendemos que la práctica ha dejado mucho que desear, habiendo disipado la especificidad indígena, ofreciendo una educación universal pero afín a ciertos intereses extranjeros, mediante la tecnificación del campesinado, y continuando las clases elitistas la apropiación para sí de la educación literaria y filosófica, que es la que en definitiva siempre ha contribuido a la conformación de individuos críticos de la realidad dispuestos a transformar las bases y estructuras de la sociedad como tal.

El Código Educativo de 1955 permaneció vigente hasta 1994, cuando se promulgó la Reforma Educativa n.º 1565. Esta nueva ley vino a cambiar —al menos teóricamente— la educación en Bolivia con un modelo constructivista, pero que siguió desarrollando conocimientos teóricos; el currículo continuó siendo una copia de contenidos extranjeros, se mantuvo la estructura de las “bases y fines” de la reforma de 1955, pero se incluyeron objetivos nuevos como la participación popular, la educación bilingüe, la interculturalidad e interculturalidad.

Finalmente, nos queda por aclarar que este trabajo solo ha sido un análisis a grandes rasgos de los principales lineamientos sobre la reforma educativa en Bolivia. Nos queda, para el futuro, preguntarnos y reflexionar sobre cuestiones aún no trabajadas en su totalidad, como el rol del magisterio durante el gobierno revolucionario o el impacto de esta reforma desde un enfoque regionalista, cuestiones que permitirían arrojar más luz respecto de los límites y alcances del Código de la Educación Boliviana de 1955.

Bibliografía

- Arze Cuadros, E. (2002). *Bolivia el programa del MNR y la revolución nacional. Del movimiento de Reforma universitario al ocaso del orden neoliberal (1928-2002)*. La Paz (Bolivia), Plural.
- Cajías de la Vega, B. (1998). 1955: De una educación de castas a una educación de masas. *Ciencia y Cultura*, núm. 3, pp. 42-53. En línea: <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33231998000100008&lng=es&tlng=es>.
- Cajías de la Vega, M. (2011). *Continuidades y rupturas: el proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*. La Paz, Fundación PIEB. En línea: <http://www.pieb.com.bo/cien_anios/archivo/libro_cajias.pdf>.
- Contreras, M. E. (2000). Reformas y desafíos de la educación. En Campero, F. (dir.), *Bolivia el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea*. La Paz, Harvard Club de Bolivia. pp. 483-508. En línea: <<http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/REFORMAS-Y-DESAFIOS-DE-LA-EDUCACION.pdf>>.
- _____ (2001). La educación boliviana en la primera mitad del siglo XX, en Dora Cajías, M., Cajías, C. J. y Villegas, I. (dir.), *Visiones de fin de siglo. Bolivia y América Latina en el siglo XX*. Lima, Plural - Institut français d'études andines.
- Efron, L. (2013). Reformas educativas en el Estado Plurinacional Boliviano: La revalorización de la experiencia de Warisata para la constitución de nuevas ciudadanías, Clío & Asociados, *Memoria Académica*, núm. 17, pp. 219-230. En línea: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6216/pr.6216.pdf>.
- Hernández, J. L. (2013). La Revolución Boliviana de 1952, en Guevara, G. C. (coord.), *Sobre las revoluciones latinoamericanas del siglo XX*. Buenos Aires, Newen Mapu.
- Hernández, J. L., y Salcito, A. (comps.) (2007). *La revolución boliviana. Documentos fundamentales*. Buenos Aires, Newen Mapu.
- Instituto de Investigaciones Pedagógicas (2014). *Hitos de la educación en Bolivia*. La Paz. En línea: <http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-1/informacion_institucional/memorias_educacion/347.pdf>.
- Iño, W. (2017). Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (siglo XX y XXI). *Alteridad*, núm. 12, vol. 2, pp. 144-154. En línea: <<https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.01>>.

- Ipiña Melgar, E. (2013). Cien años de reformas educativas: 1910-2010. *Estudios Bolivianos*, núm. 18, pp. 15-34. En línea: <http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2078-03622013000100002&lng=es&nrm=iso>.
- Klein, H. S. (1991). *Historia de Bolivia*. La Paz, Juventud.
- Mamani Capchiri, H. (1992). "La educación india en la visión de la sociedad criolla 1920-1943", en Roberto, et al., *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz.
- Mamani Condori, C. (2013). *La reforma en la educación de 1955. El Código de la Educación Boliviana de 1955 como instrumento de desnaturalización del indio y su consecuente conversión en ciudadano aparente*. La Paz (Bolivia), Ministerio de Educación, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional. En línea: <http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-1/informacion_institucional/memorias_educacion/351.pdf>.
- Ossenbach Sauter, G. (1993). Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX), *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 1: Estado y educación, enero-abril. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). En línea: <<http://rieoei.org/oeivirt/rie01a04.htm>>.
- Perez, E. (1963). *Warisata, la escuela-ayllu*. Burillo.
- Pinto Mosqueira, G. (s/f). *Educación boliviana. El problema de la evaluación en la educación boliviana: primaria, secundaria y universitaria (1825-2015)*. En línea: <https://issuu.com/richardosinagamunoz/docs/unifranz_ensayo_evaluaci_n_edu_bol>.
- Vargas Mallea, L. (2014). La educación en Bolivia en el eje del currículo educativo, en *Hitos de la educación en Bolivia*. La Paz, Instituto de Investigaciones Pedagógicas. En línea: <http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-1/informacion_institucional/memorias_educacion/347.pdf>.
- Veliz Córdoba, F. B. (s/f). *Lo que nos dejó la Ley de Reforma Educativa de 1994 a nivel organizacional de padres de familia*. En línea: <<http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rts/n31/a12.pdf>>.

Fuentes primarias¹⁸

Código de la Educación Boliviana (CEB), 20 de enero de 1955. Edición oficial. Bolivia, Ministerio de Educación Pública y Bellas Artes.

18 Disponibles los cuatro últimos en: <<http://www.andesacd.org/wp-content/uploads/2011/12/C%C3%B3digo-Educación-Boliviana-1955.pdf>>.

Decreto Ley n.° 3464 de Reforma Agraria, 2 de agosto de 1953.

Decreto Supremo n.° 03441, Institución de la Comisión de Reforma Educativa, 30 de junio de 1953.

Díez de Medina, F. Discurso al asumir la presidencia de la Comisión de Reforma Educativa, 22 de septiembre de 1953.

Paz Estenssoro, V., presidente de Bolivia. Discurso al dar ejecutoria al Decreto Ley de Reforma Educativa, Sucre, 10 de enero de 1955.

Paz Estenssoro, V., presidente de Bolivia. Discurso al posesionar a los miembros de la Comisión de Reforma Educativa, 22 de septiembre de 1953.

Capítulo 3

Algunos acercamientos a la cuestión de la escuela ayllu de Warisata (Bolivia)¹

Nicolás Nodrid

Introducción

El presente trabajo pretende ser una introducción a un tema relevante para la historia de la educación de Bolivia, aquel que se formó alrededor de la llamada escuela ayllu de Warisata, fundada en 1931. Tanto su doctrina² como sus prácticas en el terreno de la educación dieron lugar a amplios debates y conflictos, y su presencia marcó un claro contraste con la generalidad del sistema de instrucción pública boliviana vigente en aquel entonces. Por otro lado, la escuela y su modelo, eliminado finalmente en 1940, fueron luego altamente valorados por diversas corrientes

-
- 1 Este trabajo fue inicialmente elaborado en el marco de la cátedra de "Problemas de Historia Americana: Teoría e Historia de la Educación en América Latina y los Estados Unidos, 1880-1940", de la carrera de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, en el año 2016.
 - 2 Por doctrina hacemos alusión tanto a las resoluciones programáticas que fueron apareciendo en congresos y afines, como al conjunto de discursos que fueron construyendo un sentido común en torno a los objetivos generales propuestos.

indigenistas³ a lo largo del tiempo. Hoy en día, la vigente ley nacional de educación en Bolivia, promulgada en 2010, lleva el nombre “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, en conmemoración a los fundadores de la escuela de Warisata, dando cuenta de la referencia histórica en la que cual se quiere fundamentar.

Nuestra fuente principal de trabajo es el libro *La escuela ayllu de Warisata* de Elizardo Pérez, editado en 1962, es decir, treinta años después de sucedidos los hechos. La acotación es importante ya que nos obliga a tomar lo escrito como provisorio, en vistas de posteriores cruces documentales y entendiendo que las intenciones e ideología del autor y el contexto de producción condicionan la obra. Igualmente, esta utiliza en su interior gran cantidad de notas periodísticas, cartas, decretos, reglamentos, proclamas y resoluciones que complementan y enriquecen el relato del primer director de la escuela, y por eso nos parece un buen punto de partida.

La doctrina desplegada en Warisata durante la década de 1930 asumía una posición muy crítica con respecto al modelo de educación liberal que desde el Estado nacional boliviano fueron imponiendo los sectores gobernantes a partir del 1900. A grandes rasgos, se centraba en la idea de que la escuela debía poder convertirse en un motor económico y social de la comunidad en donde se encontraba. En sentido económico, ya que la escuela debía poder sostenerse a sí misma y además producir parte de lo que la comunidad consumía, disponiendo para ello diversos talleres y sembradíos. En este sentido, Pérez sostiene repetidamente la importancia que tiene la ubicación de ella:

3 En principio, usaremos el término “indígena” y sus derivaciones “indigenal” e “indigenista” tal como es utilizado por la historiografía correspondiente, inclusive aquellos autores aymaras que nos sirven de referencia.

debía emplazarse en el medio rural, en las tierras de la comunidad indígena, a fin de servir a los intereses de los propios indígenas, sin la intervención de otros sectores. Y también en sentido social, ya que el objetivo que se proponía, según Pérez, era el de liberar a la comunidad de la opresión “feudal” de las elites locales, con miras a generar una revalorización nacional del indígena, sobre bases comunitarias relativamente autosuficientes y también autogobernadas. Es por esto último que se adoptó la organización de un “parlamento amauta”, órgano compuesto y elegido por miembros de la comunidad, que debía conducir junto al director —nombrado por el Estado nacional— los asuntos ordinarios de la escuela.

Para comenzar, nos parece pertinente plantear una peculiaridad del impulso de las escuelas indígenas bajo dirección estatal de Elizardo Pérez, el hecho de que estas lograsen mantenerse estables y en expansión a lo largo de gobiernos de distinta extracción política que se fueron sucediendo a través de distintos golpes de Estado. Haciendo un rápido resumen de estos últimos, la escuela de Warisata fue fundada en el departamento de La Paz en 1931, durante la presidencia de Daniel Salamanca Urey (1931-1934), del Partido Republicano Genuino. Este gobierno accedió al poder tras un golpe cívico militar efectuado contra el de Hernando Siles Reyes (1926-1930), republicano.⁴ Se mantuvo como el único núcleo escolar⁵ hasta el final de la presidencia de José Luis Tejada Sorzano (1934-1936), quien pertenecía al Partido Liberal. Tras otro golpe castrense, dos oficiales de las Fuerzas Armadas se sucedieron en la presidencia, David Toro (1936-1937) y Germán Busch Becerra

4 Del Partido Republicano, o también llamado Partido Unión Republicana.

5 Por núcleo escolar se entiende la forma descentralizada, geográficamente, de las instalaciones, existiendo un centro y diversos anexos, para el mejor aprovechamiento de los recursos del área y también teniendo en cuenta la dispersión de la población.

(1937-1939), gobiernos a través de los cuales se recurrió al modelo de escuela indigenal propio de Warisata para abrir otros quince núcleos escolares en la mayoría de los departamentos bolivianos, y período en el que Elizardo Pérez asumió, en 1937, el cargo de Director General de Educación Indigenal. Fueron esos años los de máximo desarrollo al que llegó su doctrina, y al mismo tiempo el momento de máxima oposición desde los sectores dominantes a ella, siendo por fin claudicada por el gobierno siguiente, tras el suicidio de Busch, de Carlos Quintanilla Quiroga (1939-1940), quien acabó con el llamado “socialismo militar” de sus predecesores.

Todo lo anterior nos permite especificar el trasfondo político de los nueve años de funcionamiento de la escuela de Warisata: una década de profunda inestabilidad institucional, de principio a fin, signada también por la derrota de Bolivia en la Guerra del Chaco (1932-1935). Su principal activista en la burocracia estatal, Elizardo Pérez, logró mantener de cada presidencia, hasta 1940, el apoyo gubernamental, a pesar de la constante oposición de los terratenientes locales y —hacia el final de la década— de la Sociedad Rural Boliviana.

Así, el conjunto de las clases dominantes agrarias acabó por presionar por la supresión del proyecto de la escuela ayllu. Por otro lado, se encontró con un rechazo de buena parte del funcionariado público dedicado al sistema escolar, dominado por aquellos que Pérez denomina “normalistas”.⁶ Ahora bien, es necesario volver hacia atrás en el tiempo, a fin de poder ver el significado que la doctrina de Warisata tuvo durante la década de 1930, al

6 Refiriéndose al sector de funcionarios y maestros reacios a las posturas críticas para con el modelo liberal boliviano y en particular, durante la década de 1930, con las ideas postuladas desde la doctrina de Warisata.

encontrarse todavía dentro del orden socio-político y económico liberal.

La república liberal de Bolivia

La organización y expansión del sistema de instrucción pública en Bolivia tuvo su primer gran impulso a partir de los gobiernos del Partido Liberal, en poder del Estado desde 1899 hasta 1920.⁷ Formó parte de un proyecto en pos de “modernizar” las instituciones del país, centralizando las funciones del aparato estatal y asegurando la estabilidad de las relaciones de dominación y la estabilidad política, en especial al término de la Guerra Federal de 1899. En este marco, la educación tenía en el discurso oficial la función tanto de formar a la elite gobernante, a la burocracia y a un sector de profesionales, como también la de expandir las ideas liberales y propiciar una mayor identidad cultural en la población en torno a la nacionalidad boliviana y el apego a sus instituciones.

Como explica Manuel Contreras, desde comienzos del siglo XX se inició una serie de reformas a fin de expandir el sistema de instrucción pública en manos del Estado y aumentar la tasa de alfabetización general. Gradualmente, las escuelas fiscales aumentaron en número por sobre las municipales y las privadas, y el número de estudiantes y la proporción de alfabetos creció (Contreras, 2001: 470-471). Por otro lado, como remarca Laura Efron, en la práctica se generó un sistema desigual mediante el cual eran favorecidas las áreas urbanas y en menor medida aldeanas,⁸ concentrando la atención en la instrucción de los sectores altos

7 Llamada comúnmente Reforma Educativa Liberal. Cfr. Suárez Arnez (1963) y Melgar (2003).

8 Básicamente, se refieren a las capitales de departamento y provincias.

y medios de la sociedad, siendo que, además, “mientras en las escuelas blancas y mestizas se desarrollaron programas alfabetizadores, en la escuela indígena lo que se buscaba era configurar sujetos útiles para la comunidad, que cumplieran con su misión étnica como mano de obra dócil y barata” (Efron, 2013: 222).

Sin embargo, la educación rural y para la masa de habitantes indígenas, aunque presente en la ideología liberal y en los discursos y disposiciones oficiales, fue siempre mayormente rechazada por las elites locales del campo, y su expansión fue enormemente limitada en el período. Esto se encontraba ligado a las relaciones de explotación rurales y a la estructura de jerarquía étnico-social boliviana, sobre las cuales se montaba un firme ideario racista. A través de este, se consideraba que “el indio” era un obstáculo para el progreso, poco apto para la instrucción y además propenso a la violencia, por lo cual no era provechoso —e incluso era peligroso— invertir esfuerzos y recursos en su educación.⁹ Aunque desde el gobierno nacional se haya reglamentado la educación rural y se destinaron fondos para su implementación,¹⁰ a lo largo del período las escuelas fundadas solían durar muy poco, y sus maestros eran en general rechazados, a veces violentamente, por las autoridades y los hacendados locales. El propio Avelino Siñani fue hostigado y encarcelado en distintas oportunidades por sus labores educativas (Siñani de Wilka, 1997: 127-128).

Pero no debemos reducir la cuestión solo a los intereses estatales. A partir de la década de 1990, muchos estudiosos de la historia de la educación en Bolivia comenzaron

9 No era esta la única posición, y realmente no era la posición liberal sobre el asunto, pero tanto en el relato de Pérez como en testimonios, como el de Tomasa Siñani de Wilka, se deja entrever un ideario mucho más hostil hacia el indígena del altiplano, por lo menos en la escena rural.

10 Se marca el primer avance estatal en 1905, con el fomento de escuelas ambulantes que roten entre varias comunidades.

a revalorizar con fuerza la acción de otros sujetos. Para lo que nos concierne, como explica Roberto Choque Canqui:

El interés por la creación de escuelas indígenas no se redujo a la preocupación del Estado sino que partió de los mismos indios comunarios o colonos de hacienda; porque los patronos y vecinos de los pueblos más bien se resistían al establecimiento de ellas en sus propiedades e incluso en las comunidades. (1997: 22)

En muchos casos, el pedido de apertura se justificaba con la intención de participar electoralmente, siendo un requisito para ello el saber leer y escribir.

Así, existieron organizaciones que tomaron la educación como una demanda, en pos de objetivos sociales propios. Una de ellas fue el Movimiento de Caciques Apoderados, que tenía como objetivo llevar adelante el reclamo legal por la restitución de tierras comunitarias. Desde las últimas décadas del siglo XIX, fue imponiéndose en el altiplano boliviano la formación de grandes haciendas sobre las tierras de las comunidades indígenas, a través de distintas leyes liberales y grandes subastas y compras de terrenos.¹¹ En muchos casos, comunidades enteras fueron abarcadas por una o más haciendas, y sus habitantes sometidos a una renta en trabajo —llamada usualmente pongueaje— y otras exacciones, a cambio del usufructo de sus parcelas. La explotación rural se articuló aquí con la discriminación étnica, a partir de lo cual se formó el sistema de poder denominado gamonalismo. Contra ello, los caciques apoderados buscaron los títulos de propiedad provenientes de la administración colonial, a fin de utilizarlos como

11 Para más detalles *cfr.* Rivera Cusicanqui (1985). Para ver las formas de resistencia indígena *cfr.* Rivera Cusicanqui (1984).

herramienta legal y demandar la restitución de las tierras comunarias correspondientes.

Es por eso que los comunarios perciben la instrucción como un medio de acceso al conocimiento de las leyes criollas, la lectura de los títulos antiguos y todos los trámites de reivindicación de sus tierras (...). La escuela se convierte en una estrategia de sobrevivencia, enmarcada en la lucha por frenar las expropiaciones de tierras comunales y restituir las comunidades usurpadas. (Soria, 1997: 59 y 76)

El centro educativo “Bartolomé de las Casas” y “Sociedad República de Qoyasullu” fueron las iniciativas más conocidas desde esta perspectiva.

Es pertinente plantear aquí que las instituciones educativas fundadas por estas organizaciones tuvieron una trayectoria muy distinta a la de la escuela de Warisata ya que, aunque ambas fueron ampliamente repudiadas por los representantes de la burguesía terrateniente, el movimiento de Caciques Apoderados fue perseguido durante la década de 1930 por el mismo Estado nacional que a la vez sostuvo la escuela ayllu de Elizardo Pérez. Y no se trata solo de que hay distintos sectores dentro de la estructura estatal, con intereses diversos —es decir, no es un bloque monolítico—, sino el hecho de que ninguno de ellos respaldó estas iniciativas. Dentro de la historiografía boliviana, es relevante traer a colación la obra “Educación indígena. Ciudadanía o colonización”, que condensa distintos trabajos tendientes a revalorizar la educación indígena que se encontraba por fuera de los canales oficiales del Estado, y en la cual Víctor Hugo Cárdenas, en su prólogo, remarca que la tendencia durante mucho tiempo fue sobredimensionar la experiencia de Warisata y pensarla como la única opción en la época. Es

necesario tener presente esta disyuntiva y este accionar doble por parte del Estado, ya que nos brinda una perspectiva más global del asunto.

Crisis de la década de 1930

Ahora bien, tradicionalmente, la derrota boliviana en la guerra del Chaco contra Paraguay, entre 1932 y 1935, fue tomada como punto de quiebre, entre la legitimidad del modelo liberal y su crisis posterior. Los posteriores gobiernos de facto militares y el ascenso de los movimientos nacionalistas compusieron una época bien distinta en Bolivia, que haría culminar su rechazo con la revolución de 1952. Aunque claramente la guerra es importantísima a la hora de analizar la dinámica política y social, durante y luego de finalizada, nos es muy útil el trabajo de Ferran Gallego, quien explica que

puede ajustarse más a la realidad ver en la guerra contra Paraguay un acelerador del agotamiento del antiguo régimen boliviano, cuyos síntomas se detectan en los enfrentamientos sociales de los años veinte, y cuyas raíces reposan en las insuficiencias de la opción de crecimiento adoptada en la segunda mitad del siglo XIX. (1986: 30)¹²

Aunque la conflictividad política y social fue constante y en gran escala durante la mayor parte del siglo XIX, la preeminencia del Partido Liberal, la expansión de la soberanía estatal y el crecimiento económico capitalista sustentaron un gobierno de relativa calma. Pero duró

12 Ferran Gallego es pseudónimo de Fernando Gallego Malgaref.

muy poco. En 1915 se conformó en la oposición el Partido Republicano,¹³ que accedió a la presidencia a través de un golpe de Estado en 1920. Durante el transcurso de la década que se abría, la situación se fue complicando para el aparato hegemónico boliviano, al compás de un grave estancamiento económico producto del fuerte descenso de los precios internacionales del estaño, principal producto de exportación. Agudos conflictos afloraron a medida que la capacidad de los partidos dominantes por canalizar las aspiraciones de sus bases disminuía, y un movimiento obrero comenzaba a hacerse fuerte en las principales ciudades y en enclaves mineros.

Siguiendo a Gallego, son estos procesos los que se profundizaron y estallaron luego de la crisis internacional de 1929 y más aún con la derrota militar frente a Paraguay. Mientras los partidos dominantes veían mermadas sus bases políticas, un fuerte descontento en sectores de las Fuerzas Armadas y en sectores medios urbanos comenzaba a emerger como alternativa en la escena política. Por otro lado, para 1930 ya el Partido Republicano se encontraba fragmentado y durante ese año fue derrocado por un golpe de Estado. Luego, en 1931, una alianza entre el Partido Republicano Genuino y el Partido Liberal llevó a la presidencia a Daniel Salamanca Urey, miembro del primero, y a la vice presidencia a José Luis Tejada Sorzano, miembro del segundo. Y fue durante este gobierno que se dieron algunas reformas en el sistema educativo nacional, por las que se creó un Consejo Nacional de Educación,

13 Según Gallego, "el republicanismo basó su continuidad y éxito en haber sabido integrar distintos niveles de descontento en una sola organización (...) antiguos conservadores chuquisaqueños silenciados tras la guerra federal; artesanos y empleados que experimentaban las primeras dificultades serias de la economía boliviana, especialmente en los núcleos urbanos; los aspirantes a puestos en la administración que necesitaban un cambio de partido en el poder para obtener derechos clientelares" (1986: 31).

responsable de la educación elemental y urbana, y luego una Dirección Nacional de Educación Indígenal, dependiente directamente del Ministro de Instrucción Pública. Por intermedio de la segunda es que se fundó la escuela en la localidad de Warisata.

Por fin, el descontento de la oficialidad militar durante la guerra del Chaco resultó en el derrocamiento de Salamanca en 1934, y hasta 1936 gobernó el país Tejada Sorzano, quien fue desalojado a su vez con un nuevo golpe militar. Pero para ese momento, el repudio a los partidos tradicionales resultó en la decisión por parte de un sector antiliberal de las Fuerzas Armadas de apartarlos finalmente del gobierno y del Estado. La experiencia posterior es llamada en muchos estudios como de “reformismo” o “socialismo” militar y se compuso de las presidencias de David Toro hasta 1937 y de Germán Busch Becerra hasta 1939, ambos oficiales con relativa importancia durante la guerra. Como dijimos anteriormente, esos años fueron importantes siendo en los que la escuela ayllu obtuvo su mayor aliento por parte del Estado nacional, y durante el cual su doctrina fue utilizada como modelo para la formación de escuelas rurales en todo el país, al mismo tiempo que Elizardo Pérez fue elevado al cargo de Director General de Educación Indígenal, en 1937, a fin de organizar aquella expansión del sistema.

A grandes rasgos, aquella época presenció la aparición de una fuerte corriente de opinión antiliberal y muy crítica del sistema político vigente. Compartiendo los gobiernos del “reformismo” militar el descontento por el orden liberal boliviano, propiciaron una serie de limitadas reformas sociales y políticas que se consumaron en la reforma constitucional de 1938.¹⁴ A pesar de esto, el apoyo por

14 Por ejemplo, se planteaba el reconocimiento legal de las comunidades indígenas (Mamani Capchiri, 1997: 94).

parte de estos gobiernos, que Pérez no duda en repetir, y el clima político generado por la llamada “marea socializante” (Gallego, 1986: 40) nos permite poder contextualizar la experiencia de la escuela de Warisata, y ligar a sus defensores con esta amplia corriente antiliberal, muy presente en esos años.

Así que, entendemos que, como política nacional, el modelo de Warisata debió responder para estos sectores a algunas de las demandas desplegadas, en particular aquí con respecto al ámbito educativo y a la mentada “cuestión” indígena boliviana.

La escuela ayllu de Warisata (1931-1940)

Llegando a nuestro mayor punto de atención, quedó establecido que la escuela de Warisata no fue la primera ni la única opción de educación indígenal en Bolivia, pero que sí fue muy relevante como iniciativa estatal, en el sentido del menor interés en décadas anteriores por expandir el sistema de instrucción en las áreas rurales. Es relevante destacar que la escuela haya sido sostenida por gobiernos de distinta extracción política, formando parte de una política general a todos a ellos. Además, durante el momento que nos ocupa, se produjo un cambio en las relaciones jerárquicas al interior de la estructura educativa estatal.

En este sentido, a través de toda su obra, Pérez asume una feroz crítica contra lo que llama el sector “normalista” en la educación, preeminente en aquel entonces y que defendía en líneas generales el modelo escolar vigente. Pero al crearse en 1931 la Dirección General de Educación Indígenal (Pérez, 1992: 69) —que el mismo Pérez pasará a presidir luego—, se la autonomiza como área, pasando a depender directamente del Ministro de Instrucción

Pública. Anteriormente las escuelas rurales dependían del Inspector General, y luego del Consejo Nacional de Educación. Esto no es menor en el relato de Pérez, ya que le abrió en los hechos la posibilidad de un margen de manio- bra en un principio, y la escuela ayllu fundada no se encon- tró dependiendo del grupo normalista que, como relata reiteradamente, la ignoró en un principio y la combatió al adquirir, luego, difusión como doctrina. Por otro lado, nin- guno de los gobiernos hasta 1940 se prestó a la supresión de las escuelas ayllus, razón que bastó para su mantenimien- to, a pesar de su rechazo en una sección importante de los mismos círculos estatales.

Entonces, asegurada su permanencia, la escuela de Warisata siguió su funcionamiento durante todo el gobier- no de Salamanca, hasta 1934, y luego durante el gobierno de Tejada Sorzano, hasta 1936. Se puede afirmar así que esos años fueron formativos de la doctrina, y ya en el *Mensaje de la escuela Indigenal de Warisata en el día de las Américas*, documento muy valioso de 1934, se planteaba “con criterio materialista, la condición esclavista del indio y su derecho a la justicia y libertad” (Pérez, 1992: 168).

Ahora bien, teniendo en cuenta sus características peda- gógicas, es pertinente destacar, a su vez, el documento de la *Primera Asamblea de Maestros Indigenistas*, realizada en octu- bre de 1936 y convocada por el gobierno de David Toro. En este, se hace hincapié primero en que

la pedagogía de la escuela indígena debe estar funda- mentada en la experiencia social de la vida indígena (...). Tiende la escuela a la formación de hombres prác- ticos que puedan bastarse a sí mismos, sobre manera, dentro y para el radio económico en que deben desa- rrollar su existencia (...). Es así como los instrumentos de estudio: reglas, formas geométricas, libretas, mo-

delados, inclusive su vestido, sus mesas, catres, sombreros, zapatos, hasta su casa particular y su escuela deben ser contruidos y fabricados por sus propias manos y su propia iniciativa, apenas estimulada y conducida por su profesor. (1992: 169)

Además, el documento señalaba el aspecto político de la gestión, con la creación del Parlamento Amauta

Una *ulaka* o comité, gobierna la escuela, constituida por representantes de los ayllus y de las haciendas (...) es a la vez presidida por el Director de la escuela, o por el profesor de turno a fin de mantener siempre el principio de autoridad, base de toda disciplina. (1992: 169)

Es importante dar cuenta de la ambigüedad que presenta la obra de Pérez en este punto, ya que, mientras que a lo largo de su relato resalta la importancia del autogobierno indígena, en el documento se explicita su dependencia del Director, y el hecho de contener representantes de las haciendas. Es necesario inspeccionar con detenimiento otras fuentes que hablen sobre este punto, ya que es relevante en el planteo de liberación del indígena que tiene el discurso.

Por lo demás, el documento es muy claro al resaltar que se dispone de un objetivo político y social liberador con respecto al indígena, afirmando que

el indio explotado secularmente por los encomenderos de la colonia, lo es hoy por sus herederos, y más aún, por una casta de gamonales aldeanos (...) por lo tanto, una de las principales actitudes de la escuela ha de ser ponerse de parte de los indios y constituir el baluarte de su defensa, (...) debe fundarse en el campo y

no en las aldeas, nunca en las aldeas, porque las aldeas son los contrafuertes del gamonalismo, reductos de todas las herencias de la colonia. (1992: 171)

Es pertinente aclarar que en ningún lado se establece una crítica a la sociedad capitalista; antes bien, lo que se señala es la intención de la modernización de Bolivia, y en este sentido, la destrucción de los poderes “feudales” locales. Aunque ambiguo en puntos relevantes de su discurso, la escuela de Warisata se convirtió en un referente progresista de la época, siendo significativo el apoyo obtenido entre intelectuales y artistas bolivianos,¹⁵ y la difusión por parte de distintos periódicos que pueden englobarse como nacionalistas y algunos socialistas. *La Calle* fue el de mayor notoriedad, siendo en su momento el portavoz del Partido Socialista de Bolivia y luego del Movimiento Nacionalista Revolucionario, fundado en la década de 1940.

Ahora bien, habíamos mencionado de modo general que los hacendados y poderes locales combatieron la escuela ayllu desde sus inicios. En el caso de Warisata, éstos se encontraban reunidos en la aldea de Achacachi, capital provincial. Como relata Pérez, al momento del acta de fundación de la escuela, en agosto de 1931, las autoridades de Achacachi participaron del evento y prometieron cooperación para el emplazamiento y la construcción. Pero finalizado el acto, no demostraron mayor interés y ni siquiera el espacio necesario para el edificio fue cedido. Tampoco desde el Estado nacional se dispuso un presupuesto, y tras diversas visitas de Pérez al Ministerio, en La Paz, apenas se logró el pago de sueldos. Así que, Pérez y sus colaboradores

15 Para acercarse a los vínculos internacionales, dados principalmente con México, *cfr.* Vilchis Cedillo (2014).

—tanto los maestros que llegaron con él, como los campesinos indígenas como Avelino Siñani, que cooperaron— hubieron de iniciar las tareas con su propio esfuerzo y sin ayuda exterior; se apropiaron de hecho de las tierras e iniciaron las obras con la participación de la comunidad (Pérez, 1992: 72-78).

Así se mantuvieron el primer año, pero desde Achacachi, al noticiarse de los avances, comenzaron las repercusiones, en primer lugar a través del inicio de procesos judiciales al director, por usurpación de tierras. La instigación a través de la justicia será desde ese momento permanente, e incluso en distintos momentos Elizardo Pérez hubo de esconderse de las autoridades aldeanas (1992: 78). Pero como ya indicamos, las vías de combate a la escuela fueron diversas, y en momentos extremos se asistió a las amenazas y al asesinato (137-138 y 298). Sin embargo, aquellas más utilizadas fueron la vía judicial, los reclamos colectivos ante el ministro y el presidente, y la prensa. Con respecto a esta última, es de resaltar la vinculación con instituciones de las clases dominantes, y especialmente con la Sociedad Rural Boliviana, que paulatinamente fue adoptando una posición de marcado rechazo hacia las escuelas ayllus. Así, el uso de los principales periódicos paceños —portavoces de los sectores dominantes, terratenientes y mineros— fue convirtiéndose en regla, especialmente a partir de la segunda mitad de la década. El apelativo de “comunista” fue, a partir de allí, de uso común para defenestrar a la doctrina de Warisata.

Por otro lado, aunque es cierto que las elites locales resistían la educación indígenal por considerarla *per se* una fuente de subversión indígena, es de destacar que los roles que fue adquiriendo la escuela de Warisata al margen de la meramente instructiva, sin duda representaron una posición disruptiva en el medio local. En primer lugar, al poco

tiempo de construirse y de organizarse el Parlamento Amauta, la comunidad comenzó a demandarle a la misma escuela una función símil judicial. Hasta ese momento, todas las rencillas eran llevadas a las autoridades judiciales de Achacachi. Según Pérez, la justicia local era una muestra más de la opresión hacia el indígena, con diversas estrategias legales a fin de mantenerlo en la plena ignorancia de sus derechos y en la subordinación (Pérez, 1992: 102-104). El analfabetismo aquí cumple un rol importante, ya que imposibilita el poder defenderse contra los abusos. El hecho de quitarle —en parte— actividad judicial a Achacachi, privándole de las ganancias por el oficio de magistrado o abogado en ciertas rencillas comunes, o también la defensa que a menudo hacía el director frente a los abusos de los gamonales —demandar excarcelaciones, etcétera—, debía recortar realmente el predominio de estos sobre la comunidad.

En segundo lugar, en el ámbito comercial también supuso una amenaza a la tradicional posición dominante. Por un lado, los distintos talleres que la escuela abrió para su mantenimiento y para provecho de la comunidad, debieron representar una merma para las actividades comerciales aldeanas, ya que en Achacachi, a través de las ferias regulares, eran provistas las necesidades materiales de la población indígena. Pero para 1936, la escuela disponía de aserradero,¹⁶ carpintería, fábrica de tejas, fábrica de ladrillos, taller de estuco, taller de mecánica, taller de costura, fábrica de alfombras, fábrica de sombreros, cantera de piedra, además de abocarse a la construcción de casas. Desde el lado del trabajo agrícola, se llegó a disponer de cultivos

16 El aserradero se encontraba en las inmediaciones de la ciudad de Sorata. Repetimos la importancia del concepto de *núcleo escolar*, por el cual las actividades de la escuela se encontraban en parte descentralizadas. En este caso, y merced a las condiciones del altiplano, las materias primas eran extraídas de más de una localidad.

de trigo, arvejas, habas, maíz, papa, opas, papaliza, quinua, cebada y diversas hortalizas. Por último, se introdujo ganado porcino y ovino (Pérez, 1992: 159-163). Las actividades fueron ampliándose gradualmente desde los primeros años. Por otro lado, se dispuso la organización de una feria en la misma comunidad, privándoles a las autoridades de Achacachi de los impuestos que solía cobrar en la aldea, y de las disposiciones arbitrarias que podía cometer, a modo de regulación de las transacciones (108-109). Nos encontramos ante una amenaza a los intereses materiales de las elites aldeanas.

Pero la amenaza a sus prerrogativas simbólicas es igual de importante. Ya vimos la cuestión judicial, y también podemos destacar la cuestión religiosa. En el relato del director, vemos que el cura se distinguía por sus derechos y honorarios ante cada evento religioso, y particularmente ante cada carnaval. Aquí también, según el relato, se distanció la comunidad:

Nuestra gente quedó totalmente sustraída a esos espectáculos, ya que habíamos realizado en la escuela toda una serie de actividades sociales y recreativas que despertaron grandísimo interés: encuentros de fútbol y basketball, teatro al aire libre con exhibición de danzas, juguetes cómicos, coros y muchísimas otras distracciones. (106)

Por otro lado, dice Pérez que el cura de Warisata perdió el “favor” de la comunidad en cierta ocasión particular, razón por la cual “la capilla cerró sus puertas a los sacerdotes hasta 1940, año en que dejé de intervenir en Educación Indígena” (90).

Por último, cabe mencionar la cuestión electoral. Según Pérez, normalmente los campesinos recibían ciertas

ventajas materiales a cambio de sus votos, para liberales o para republicanos. Aunque no se explica claramente la forma en que se tomó la decisión, según Pérez, la comunidad, a través de la discusión del Parlamento Amauta —con la clara participación del director— comenzó a rechazar la participación electoral, y por tanto, dejó de beneficiar con votos a los sectores políticos tradicionales (85).

Vemos entonces que la escuela de Warisata se posicionó como un quiebre de algunas de las tradicionales prerrogativas de los círculos dominantes de la escena rural. Desde lo político, lo simbólico y lo económico, la doctrina y la práctica de la escuela ayllu se constituyó como un ataque a los poderes gamonales, y lo que es más claro, es que así fueron percibidos por éstos.

Claro que existió un punto relevante que no fue tocado: la propiedad de las haciendas y el sistema de “pongueaje”. Era un área límite, por el cual “socialismo militar” no se pronunció. La reforma constitucional de 1938, máximo logro de aquellos años para los grupos nacionalistas, aunque reconocía formalmente las comunidades indígenas y la función social de la propiedad, no prohibió explícitamente el “pongueaje”. Además, mantuvo el analfabetismo como rasgo de discriminación electoral, con lo cual, como explica Rodríguez Ostría, “en los hechos aunque no en la reglamentación, segregaba a la gran masa indígena analfabeta” (2010: 38). Entendemos que la máxima limitación en el período debe encontrarse en esta cuestión, por lo cual, las comunidades de Warisata, aunque contaban con un conjunto de prácticas sentidas como realmente liberadoras a partir de la escuela ayllu, siguieron estando dominadas estructuralmente por los hacendados y aldeanos de Achacachi. Una vez que las posiciones políticas de estos últimos triunfaron en el plano nacional y se dio por terminado el período del “reformismo militar”, el

sistema de escuelas ayllus que se encontraba en desarrollo fue rápidamente modificado y vaciado de sus consignas y prácticas más “escandalosas”, mientras sus promotores eran desplazados.

Consideraciones finales

Como expusimos en un principio, nuestra principal fuente de información fue el escrito de Elizardo Pérez: *La escuela ayllu de Warisata*. Editado en 1962, nuestras reservas debieron ser altas a la hora de manejarlo, pero consideramos que es necesaria su lectura y análisis como un primer acercamiento a la cuestión. Por otro lado, también buscamos contextualizar políticamente sus años de vigencia y empezar a explicar el porqué de su apoyo por parte del Estado nacional en la crítica década de 1930, a pesar de las oposiciones creadas.

Así que, para la escuela de Warisata, fundada en 1931, su suerte estuvo finalmente vinculada a la de los gobiernos reformistas de Toro y Busch Becerra, formando parte de una muy amplia corriente anti-liberal y anti-oligárquica, sintomática por cierto de aquellos años y a nivel regional. Por otro lado, nos permitimos contrastar brevemente el destino de otras iniciativas, aquellas que se desarrollaron por fuera del ámbito estatal y ligaron sus objetivos más claramente hacia la cuestión de la propiedad de la tierra. Nos resultó muy útil en este sentido la obra *Educación indígena. ¿Ciudadanía o colonización?*, entendiendo que una explicación de porqué la escuela ayllu de Warisata fue apoyada gubernamentalmente en la década de 1930, debe precisar también aquello que, por el contrario, fue en líneas generales condenado.

Bibliografía

- Choque Canqui, R. et al. (1997). *Educación indígena. ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz, Aruwiñiri - Taller de Historia Oral Andina.
- Contreras, M. E. (2001). La educación boliviana en la primera mitad del siglo XX, en Dora Cajías, M., Cajías, C. J. y Villegas, I. (dirs.), *Visiones de fin de siglo. Bolivia y América Latina en el siglo XX*. Lima, Institut français d'études andines - Plural.
- Efron, L. (2013). "Reformas educativas en el Estado Plurinacional Boliviano: La revalorización de la experiencia de Warisata para la constitución de nuevas ciudadanías, Clío & Asociados, núm. 17. En *Memoria Académica*. En línea: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6216/pr.6216.pdf>.
- Gallego, F. (1986). *La posguerra del Chaco en Bolivia (1935-1939). Crisis del Estado liberal y experiencias de reformismo militar*. Universidad de Barcelona, Facultad de Geografía e Historia.
- Mamani Capchiri, H. (1997). La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943, en *Educación indígena. ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz, Aruwiñiri - Taller de Historia Oral Andina.
- Melgar, E. I. (2003). Cien años de reformas educativas: 1910-2010, *Estudios bolivianos*, núm. 18. La Paz.
- Pérez, E. (1992). *Warisata, la escuela Ayllu*. La Paz, HISBOL-CERES.
- Rivera Cusicanqui, S. (1984). *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980*. La Paz, La Mirada Salvaje.
- _____. (1985). La expansión del latifundio en el altiplano boliviano: elementos para la caracterización de una oligarquía regional, en Florescano, E. (coord.), *Orígenes y desarrollo de la burguesía en América Latina, 1700-1955*. México, Nueva Imagen.
- Rodríguez Ostría, G. (2010). El Parlamento en Bolivia: historia, estructura y dilemas (1826-2010), en *Cuestiones Parlamentarias*. La Paz, FUNDAPPAC.
- Siñani de Wilka, T. (1997). Breve biografía del fundador de la "escuela-ayllu": un testimonio escrito sobre Avelino Siñani, en *Educación indígena. ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz, Aruwiñiri - Taller de Historia Oral Andina.

Soria, V. (1997). Los caciques-apoderadores y la lucha por la escuela (1900-1952), en *Educación indígena. ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz, Aruwiwiri - Taller de Historia Oral Andina.

Suárez Arnez, F. (1963). *Historia de la educación en Bolivia*. La Paz.

Vilchis Cedillo, A. (2014). La escuela ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México. *De Raíz Diversa*, vol. 1, núm. 1.

Capítulo 4

Brasil: el Partido de los Trabajadores (PT) y la educación popular

Paulo Freire en el Municipio de San Pablo (1989-1991)¹

Roberto Elisalde

El origen del Partido de los Trabajadores y el triunfo electoral en San Pablo

El Partido de los Trabajadores (PT) fue el resultado político-partidario del encuentro de diversas concepciones y organizaciones actuantes en el movimiento social y popular —sindical, territorial, cultural— de finales de los años setenta. En este período, el proyecto de transición “lenta, gradual y segura” conducido por la dictadura de Geisel desde 1974² se presentó como una respuesta a la crisis coyuntural de dominación capitalista y enfrentó un conjunto de contradicciones sociales, expresadas entre otros factores, en la emergencia de la protesta popular.

A partir de un trabajo molecular de reorganización y movilización desarrollado por innumerables organizaciones sociales y políticas, el conflicto social emergió en forma de huelgas de masas, ocupación de tierras, campañas

1 Este artículo es parte de una investigación realizada en la UNESP de Brasil durante el 2011-2012 y cuenta con varios formatos y secciones publicadas hasta la fecha.

2 Ernesto Geisel fue el candidato de la Alianza Renovadora (ARENA), el partido patrocinado por las Fuerzas Armadas. La dictadura de Geisel duró desde 1974 hasta 1979.

de movilización por aumentos salariales, mejoras en las condiciones de trabajo y en los servicios sociales (vivienda, salud, educación, asfalto, etcétera); también se produjo un sostenido crecimiento y radicalización del movimiento sindical urbano-rural y el surgimiento de innumerables organizaciones populares, como las comunidades eclesiales de base, las asociaciones de vivienda y los clubes de madres. Las bases sociales de este movimiento estaban formadas por el conjunto de trabajadores asalariados urbanos, especialmente los fabriles, los trabajadores del sector servicios (bancarios, comercio, transporte) y los funcionarios públicos; por los trabajadores rurales y pequeños propietarios de la tierra y por sectores de la pequeña burguesía urbana y trabajadores autónomos. Muchos de estos grupos sociales que tenían una fuerte tradición política y sindical —duramente reprimida durante el auge de la represión militar— pasaron a ser parte de este proceso organizativo (Maciel, 2010).

Precisamente del encuentro de estos movimientos, concepciones y organizaciones surgió el PT; y dentro de él podemos señalar como las corrientes más importantes al llamado “nuevo sindicalismo”, a la izquierda católica influenciada por la teología de la liberación, a las organizaciones de la izquierda marxista, especialmente las que participaron de la lucha armada contra la dictadura, y a un importante segmento de intelectuales marxistas con inserción en el medio académico y político.

El llamado “nuevo sindicalismo” abarcó un conjunto de dirigentes gremiales y militantes de oposición que criticaban la estructura sindical estatal y las prácticas de la burocracia; cuestionaban duramente la política económica del gobierno y el modelo vigente; y reivindicaban una perspectiva clasista y combativa en el conflicto capital-trabajo, fortaleciendo a los sindicatos como instrumento de lucha y

procurando superar su contenido asistencialista. En tanto, esta postura clasista se combinaba con un comportamiento fuertemente pragmático de los principales dirigentes sindicales, abierto a las negociaciones para la conquista de lo “posible” y donde el enfrentamiento y la radicalización se justificaban como recursos legítimos para forzar a un gobierno autoritario y a patrones acostumbrados a la pasividad obrera a aceptar las reivindicaciones del momento. Esta orientación revelaba la influencia de una perspectiva basada en la acción política e institucional de los partidos considerados por el movimiento popular como el “de los patrones: la ARENA y el MDB”.³ Un tiempo más tarde, el “nuevo sindicalismo” se vinculó a la política y se inscribió decididamente en la fundación del PT.

Otro movimiento importante en la creación del PT fue la denominada “izquierda católica” de la corriente de la teología de la liberación, que intentó combinar el cristianismo con el marxismo en una práctica pastoral innovadora. La influencia de este sector abarcó a grandes camadas sociales durante esta etapa. Estas comunidades eclesiales de base se constituyeron en un sector esencial del movimiento popular urbano; de esta manera, la llamada pastoral obrera contribuyó también a la formación del “nuevo sindicalismo”. Estas tendencias actuaron con efectiva presencia en los procesos de ocupación de tierras en el área rural, influyendo en buena medida en la creación de organizaciones como el Movimiento de los Sin Tierra (MST) (Maciel, 2010: 31).

Junto a todos estos sectores también participaron corrientes y organizaciones provenientes de la izquierda

3 El Movimiento Democrático Brasileño (PDB) fue uno de los partidos, junto con el ARENA, creados durante la dictadura de 1964. Formó parte de la llamada “oposición tolerada” por los militares. En 1979 fue refundado como Partido Movimiento Democrático Brasileño (PMDB).

marxista, que en la emergencia de la protesta popular a partir de los años setenta no dudaron en sumar fuerzas en la constitución del nuevo partido, con la finalidad de ser parte de una experiencia de masas. Las organizaciones y militantes que fueron derrotados en la experiencia de la lucha armada contra la dictadura adhirieron también a esta opción como una manera de superar el vanguardismo y el aislamiento político, según lo afirmaban sus principales dirigentes.

Indudablemente no todas estas corrientes sumaron de la misma manera. Para algunas de ellas, el PT era un partido estratégico para la revolución brasileira; y para otros, un espacio táctico de actuación, un frente político en el que el partido revolucionario, perteneciente a su propia organización, actuaría a fin de “ganar” militantes e influenciar en los sectores mayoritarios del PT.

Este último aspecto estratégico, el del socialismo, siempre estuvo presente en los espacios constitutivos del Partido de los Trabajadores y en sus principios programáticos, aunque naturalmente cada una de las organizaciones que formaron parte de este proceso de confluencias tenía y caracterizaba esta meta con sus propias particularidades, tal como veremos que sucedió a medida que el PT triunfaba electoralmente.

De lo dicho, se infiere que hay acuerdo entre los historiadores en reconocer que existen varias fases en la creación y consolidación del Partido de los Trabajadores en el escenario político y social brasileño.

A partir de 1980, y especialmente hasta 1985, el PT fue el partido que lideró la oposición contra la dictadura de Figueiredo⁴ y se constituyó como vértice del conjunto de

4 El general Joao Figueiredo asumió la presidencia del Brasil como dictador en 1979 y permaneció en el cargo hasta 1985. Bajo su gestión la resistencia de los trabajadores y fuerzas de la oposición obligaron al gobierno a tomar decisiones tendientes a una apertura política.

movimientos sociales y sindicales que consolidaron sus posiciones en esta etapa. En este marco se destaca, entonces, que el PT fue parte sustancial en la creación del Movimiento Sin Tierra (MST) y en la articulación y consolidación de la Central Única de Trabajadores (CUT), ganando posiciones que otrora tuviera el Partido Comunista Brasileño (PCB).

Este proceso de lucha contra los intentos de la gran burguesía y los Fuerzas Armadas por mantenerse en el poder provocó un fuerte retroceso en las posiciones del *establishment* y una escalada de triunfos en el campo popular. De este modo, luego de la elección de Sarney⁵ en el Colegio Electoral, y especialmente, después de las elecciones constituyentes de 1986, el Partido de los Trabajadores comenzó a obtener victorias electorales. Al mismo tiempo que se producían los avances en el sistema político de representación, la algidez de los debates se profundizaba en el seno del partido.

En 1988 se produjo un inesperado triunfo electoral del PT en el municipio de San Pablo y la consecuente llegada en el año siguiente al gobierno municipal —obtuvo el triunfo en 35 municipios, además de San Paulo, Campinas, Santos, S. Bernardo do Campo, Santo André, Diadema y capitales de estado como Porto Alegre y Vitória— significó la apertura de un nuevo proceso político no solamente para el propio partido sino para conjunto del sistema político brasileiro.

Esta serie de victorias se presentaban para el PT como un desafío fundamentalmente por la novedosa tarea que significaba asumir la dirección de espacios de gestión

5 José Sarney fue presidente del Brasil luego de la muerte del presidente Tancredo Neves en 1985 y ejerció el cargo hasta 1990. Su gobierno expresó un proceso de fuerte debilidad política y debió hacer frente al avance del movimiento social y el PT en procura de profundizar la democracia brasileña.

pública. Un partido caracterizado por adherir a principios transformadores, y que nucleaba a un amplio espectro de la izquierda y camadas de militantes independientes, era la nueva cara de la política brasileira. Los politólogos de la época comenzaron a denominarlo como expresión de la llamada “nueva izquierda latinoamericana”, apoyado tanto por las bases obreras del llamado ABC paulista, como por una buena parte de los sectores medios.⁶ Por ello, el PT es caracterizado por numerosos investigadores como un partido de confluencias político sociales heterogéneas (Kowarrick y Singer, 1994: 280).

Es importante destacar que esta multiplicidad de tendencias y sectores sociales convivieron en un complejo, rico y arduo proceso que a partir de 1988 colocó al PT en el acceso a numerosos gobiernos municipales y lo convirtió en una indiscutida alternativa presidencial. La figura carismática y ascendente del dirigente Luis Ignacio da Silva, Lula, expresaba la potencialidad de una fuerza que parecía estar cerca, cada vez más, de ser una alternativa presidencial. Las tensiones y posturas contrapuestas fueron parte de un movimiento inédito por la pluralidad, que a la vez se desenvolvió con fuertes antagonismos en su propio seno. Esto no impidió que el PT se convirtiera en pocos años en un partido con un gran número de militantes en el que sobresalía, sin duda, la existencia de un poderoso movimiento sindical y popular.

A medida que los procesos políticos se sucedían al calor de las movilizaciones y el surgimiento de la nueva república, el PT se consolidaba como una organización de masas y desarrollaba mecanismos democráticos de participación interna. En su consolidación como fuerza social y política, privilegió sus articulaciones con los

6 Sobre los orígenes del PT existen numerosos trabajos, entre otros Meneguello (1989) y Bittar (1989).

movimientos sociales y comenzó, a medida que los resultados electorales lo iban acompañando, a estilizar sus prioridades político-electorales, volcándose masivamente a la conquista de cargos parlamentarios y ejecutivos. De este modo, el ideario socialista se presentaba como una referencia a futuro por parte del partido, perdiendo posiciones las corrientes que dentro de él reivindicaban la vía insurreccional o la firmeza programática.

Con el tiempo, los debates institucionales fueron ganando posiciones dentro del PT. Los investigadores Lucio Kowarrick y André Singer destacan que estas prioridades no eran las mismas en los orígenes del propio PT: sin duda existía otra radicalidad, tal como lo reflejan las expresiones de Lula pronunciadas en los años en que fuera candidato a gobernador por el estado de San Pablo, al referirse a la importancia de las instancias electorales en las metas del PT: “Las elecciones [constituyentes son]... un episodio, un momento definido de nuestra actividad permanente, en busca del objetivo final que es construir una sociedad socialista, sin explotadores ni explotados...” (1994: 282).

Es decir, las elecciones eran presentadas como un medio, a lo sumo como una táctica para construir poder popular y alcanzar el socialismo. Precisamente en esos tiempos el PT radicalizaba sus posiciones, asumía posturas fuertemente clasistas e identificaba su visión de la sociedad ligada a los intereses de los trabajadores. Algunos autores, como los citados, caracterizaban al PT como una opción obrerista radical, mixturada con un *basismo* que valorizaba el hacer y los saberes populares, y que tomaba distancia de otra condición que no fuera la de los oprimidos y explotados.

Los magros resultados obtenidos por el PT en las elecciones de 1982, reafirmaron el posicionamiento de los más críticos respecto de las contiendas electorales; tal fue, al menos, la primera respuesta del partido frente a esta situación.

Por ello se revalorizaron las luchas populares y sindicales en perjuicio de las disputas político electorales. Sin embargo, cuando se desató la campaña por las *Diretas ya*, es decir, el reclamo por una elección de voto directo para presidente, el PT, especialmente en San Pablo, tuvo un rol destacado; asumió la bandera de la necesidad política de tener presencia —y así lo hizo— en esta nueva lucha por cambiar las condiciones de elección del presidente de la República en el Brasil. Asimismo, los resultados en esta disputa volvieron a separar, nuevamente, la política institucional del PT; la elección directa de 1984 no prosperó y el nuevo presidente fue elegido de modo indirecto.

Sin embargo, ya en las elecciones para gobernador en 1985, el PT comenzaba a cambiar alguna de sus propuestas y sus presentaciones hacia el electorado. Los candidatos a cargos electivos comenzaban a mostrarse y expresar un discurso volcado hacia los sectores medios. El sujeto principal representado, si bien seguía siendo el obrero industrial, ahora era acompañado por reivindicaciones sociales que sumaban a numerosos segmentos de trabajadores del sector terciario. Empero, recién hacia finales de los años ochenta y a partir de las nuevas victorias electorales que le otorgaron un considerable aumento de diputados y concejales en todo el territorio, se presentaron nuevos desafíos para el partido.

Del acento en la lucha social y sindical, se pasaba en pocos años a incorporar en un orden prioritario, la puja político electoral. La construcción de instancias de poder dentro del ámbito parlamentario institucional iba a ser una variante que pondría en tensión y a la vez desafiaría las posiciones mas radicalizadas dentro del propio PT. ¿Cómo reaccionaría la tradición socialista con la responsabilidad de la gestión? ¿De qué modo se adecuarían los planteos clasistas con aquellos que ya comenzaban a señalar que en

la administración pública había que gestionar con todos y para todos los sectores sociales? Y por último, ¿qué relación habría de establecerse entre el partido y los futuros funcionarios en la gestión?. El triunfo del PT en 1988 en el municipio de San Pablo iba a entregarnos algunas respuestas a estos interrogantes.

La gestión de gobierno del PT en San Paulo

Luiza Erundina —candidata electa del PT— asumió la Prefectura de San Pablo en un clima fervoroso y sorprendente entre las fuerzas simpatizantes del Partido de los Trabajadores. Y por supuesto, con un claro disgusto por parte de las clases acomodadas paulistas. Es que Erudina era considerada como perteneciente al sector más “radical” del partido; mujer y nordestina, provenía de una fuerte militancia social, ligada a los movimientos sociales ocupantes de tierras. Apenas asumió su cargo ejecutivo afirmó que “la ocupación de tierras se sobrepone al derecho de propiedad porque la ocupación es un derecho de supervivencia”. Estas medidas, junto con la expresa proclama de “estatizar todo el sistema de transporte municipal”⁷ la posicionaban, sin duda, con posturas que resultaban incómodas, incluso para sectores del PT local. Recién cuando cerraba la campaña y parecía haber probabilidades de victoria en las elecciones aparecieron los apoyos de los dirigentes partidarios —concejales y miembros del sector moderado del Partido de los Trabajadores— (Kowarrick y Singer, 1994: 287).

Estos hechos repercutieron, entonces, en el armado del nuevo gabinete gobernante y en la estratégica maquinaria

7 *Folha de São Paulo*, julio de 1989.

administrativa del Municipio de San Pablo. Ya en el gobierno, hubo diferentes etapas en las relaciones entre el partido y el Ejecutivo. Lo que ocurrió es que se desplegaron sucesivas discordancias entre cada uno de estos ámbitos políticos. Como dijimos, Erundina no expresaba la línea mayoritaria del PT-SP, e incluso, en oportunidades tuvo una franca oposición partidaria.

En 1990 se creó el denominado “consejo político”, donde se reunieron secretarios de estado, concejales, representantes del ejecutivo municipal partidario, y se dieron los primeros pasos para intentar coordinar acciones de conjunto. Desde ese espacio se decidió el carácter estratégico de la gestión del municipio de San Pablo a partir del primer año de gobierno. El mayor aislamiento político de Erundina fue en esa primera etapa de gobierno, especialmente después de la derrota presidencial del PT. La gestión petista no tuvo un auspicioso arranque y en esto, la responsabilidad mayor le cupo, en parte, a la herencia recibida de las gestiones anteriores más que a la inexperiencia del partido gobernante. Primero, por haber recibido un fuerte boicoto del gobierno federal y estadual, de signo político contrario al PT, y luego, por la desastrosa situación financiera del municipio paulista.

Sin embargo, la intencionalidad de la oposición era clara: degastar y demostrar la ineficiencia de gobierno del PT para gobernar y dejar la sensación de que este no debía ser una opción presidencial. Los grandes grupos económicos y los partidos tradicionales operaron en esa dirección al destacar, a través de las grandes corporaciones mediáticas, que el gobierno de Erundina era ineficiente, que no sabía gobernar, que lo hacía solo para un sector social y que el PT era un partido preparado sólo para ser oposición. Estas denuncias no solo buscaban desprestigiar al gobierno sino también esconder las condiciones socioeconómicas en las

que se encontraba el municipio, luego de la gestión de derecha de Jânio Quadros.⁸

A pesar de ello, el gobierno petista logró impulsar un criterio de gestión en los que aplicó numerosas acciones basadas en la participación popular y la redistribución social. No solo se trataba de fomentar la participación sino también de impulsar la acción directa en la gestión de los movimientos sociales territoriales. La derecha señalaba que el principismo de Erundina la llevaba a quedar atrapada en “asambleas interminables y retóricas paralizantes”,⁹ en las que incluso ella participaba. Sin embargo, este va a ser el sesgo de los primeros años de gestión, plantear una lógica de poder basada en la participación popular y en los criterios de planeamiento y administración participativa.

Reformas internas y estrategias políticas

La descentralización y las autonomías locales implementadas a través de los consejos expresaban una concepción de gestión sostenida en la noción de democracia directa. Audiencias abiertas a la participación de toda la comunidad, asambleas populares que opinaban sobre la administración de sus presupuestos, fueron el signo de los primeros años. No se trataba de una descentralización administrativista sino de una concepción de *democracia de base*, según argumentaban desde la propia fuerza petista.

Los dos primeros años de gestión, por lo tanto, no estuvieron exentos de dimes y diretes, no solo debido a los posicionamientos obstaculizantes de la derecha partidaria y las corporaciones económicas paulistas, sino

8 Jânio Quadros tuvo una extensa vida política en el Brasil. Fue presidente en 1961 y varias veces ejerció cargos electivos, tanto en el parlamento como en la ciudad de San Pablo. En 1985 derrotó a Fernando Enrique Cardoso y asumió la prefectura paulista.

9 *Folha de São Paulo*, agosto de 1989, y *Estado de São Paulo*, septiembre de 1989.

también por las tensiones provocadas entre las diferentes corrientes del PT, y luego, entre las políticas del propio partido con la gestión administrativa. Estas diferencias fueron uno de los rasgos más destacados en esta experiencia de gobierno. Los roces entre partido y gobierno surgieron en muchas de las nuevas gestiones estatales del PT. Se generaban tensiones con las políticas resultantes del gobierno municipal, sea con el ejecutivo o a través de sus secretarías, tal como veremos que ocurrió con algunas decisiones tomadas por Paulo Freire al frente de la Secretaría de Educación.

Con el correr de la gestión, según coinciden numerosos investigadores (Keck, 1991), a partir del segundo año de gobierno y debido a las complejidades de la administración, el PT planteó una reorientación estratégica de su política basada en aspirar con más firmeza en constituirse en una alternativa de gobierno nacional. Por ello, lentamente, y durante el gobierno de Erundina, el modelo participacionista fue reemplazado por un modelo basado en la negociación de conflictos, en los que el ejecutivo se reservaba el papel de mediador. El gobierno difundió estas nuevas premisas bajo la consigna “um governo para todos”.¹⁰ Esto implicó en los hechos que sin abandonar los principios de prioridad social para los más desprotegidos o la redistribución social a favor de los trabajadores, se procuraba crear mecanismo que establecieran un terreno de negociación con diferentes sectores del capital. Diversos acontecimientos dieron cuenta de este cambio. Los debates en torno a la “tarifa cero” para el transporte público y su estatización fueron algunos de los temas complejos en los que la resolución fue terciar con el capital, encontrando un punto de negociación con ellos.

10 *Estado de São Paulo*, octubre de 1990.

De cualquier modo, y como breve balance, cabe mencionar que la gestión del PT en el municipio de San Pablo culminó siendo una combinación de sus tradiciones más basistas y pro-obreras junto con las condiciones que impuso una gestión de gobierno en el marco de una sociedad de naturaleza capitalista. Durante este período sobresalieron las políticas de prioridad social, basadas en políticas redistributivas favorables claramente a los trabajadores, junto a la noción de un republicanismo moderado. Para muchos representantes de las corrientes históricas clasistas o pro-obreras dentro y fuera del PT,¹¹ esta tendencia significó en los hechos la aceptación de que era un partido más del sistema que había priorizado el republicanismo democrático por sobre los viejos ideales socialistas de los primeros tiempos.

El sistema de enseñanza en el municipio de San Pablo

El municipio de San Pablo era en esos años una metrópoli con cerca de doce millones de habitantes y con dieciocho millones en la llamada Gran San Pablo, donde la administración es responsable por una educación municipal. Recuértese que mas allá de los municipios, el sistema político administrativo brasileiro contempla aun los gobiernos-administraciones a nivel estatal (con sus respectivas

11 Algunos militantes históricos de la izquierda brasileira afirman que desde sus orígenes la mayoría de las corrientes políticas “petistas” y en especial Lula, pertenecían a la tradición democratista y no socialista, sostenida por los partidos de la izquierda clásica. Incluso señalan que, en el caso de su dirigente máximo y luego presidente de la nación, nunca fue socialista, que “más bien estuvo siempre apoyado por sectores socialdemócratas”, incluso para profundizar aún más en su historia política personal, lo diferencian de su hermano, que por aquellos años era miembro pleno del Partido Comunista y dirigente sindical metalúrgico, en clara alusión y oposición al propio Lula. Entrevista realizada a militante del PT, São Paulo, marzo 2011.

constituciones estatales), en un distrito federal y de gobierno de la unión (dotada de una Constitución Federal en función de la cual son aprobadas las constituciones estatales). Es tradición que exista una ley de educación para el ámbito nacional, un plan nacional de educación, planes estatales y planes municipales, aprobados por los distintos consejos estatales y municipales de la educación.

La red escolar situada en el municipio de San Pablo se encontraba distribuida por tres sectores básicos de competencia: el municipal, el estadual y el privado. Con datos de 1992, la enseñanza fundamental entre las tres redes sumaba 1.832.970 matriculados, entre niños y jóvenes de 7 a 19 años, garantizando una atención del 87% de la población. La atención principal es realizada por la red estatal que cubría el 57% de la demanda, la red municipal participaba con el 25% de los niños, los restantes eran cubiertos por el sector privado (Jacobi, 2002: 79).

En 1989, cuando asume el PT la prefectura del distrito, la Secretaría Municipal de Educación administraba 540 escuelas, con una estructura que absorbía el equivalente al 35% de los funcionarios de la prefectura. En ese mismo año, la red escolar municipal atendía a 650 mil estudiantes. Teniendo en cuenta la franja de enseñanza obligatoria prevista en la Constitución, se estimaba que cerca de 868 mil niños y jóvenes estaban excluidos de la educación preescolar y de la enseñanza fundamental. La población que participaba en las escuelas era principalmente perteneciente a las clases populares, con bajos niveles de salario docente y dificultades habitacionales.

En 1990 se promulgó la Ley Orgánica del Municipio de San Pablo, que seguía los lineamientos y principios de las leyes propias de las constituciones federales y estaduais. El lema de la gestión en este campo fue “educación como derecho para todos”; para ello se establecieron políticas que

procuraban la universalización de la educación fundamental y la infantil.

El gobierno buscaba marcar las diferencias respecto de las gestiones anteriores, sobre todo enfatizando la participación popular de la comunidad. Para ello se implementaron una serie de instrumentos y estrategias, dentro de las cuales la creación del Consejo Municipal de Educación se constituyó en una pieza clave. Tal como veremos más adelante, era un órgano deliberativo y normativo con una fuerte estructura colegiada. Sus integrantes eran representantes del poder público de los trabajadores de la educación y de la comunidad.

La legislación municipal establecía que la Ley del Estatuto del Magisterio debía reglamentar las actividades de los profesionales de la enseñanza y las disposiciones relacionadas a la participación social y al control que ejercían sobre lo público, especialmente a través de las gestiones democráticas en las unidades escolares.

La llegada del PT a la administración municipal paulista tenía como finalidad promover —según lo expresaban sus representantes— una gestión participativa, democrática y descentralizada que tomara distancia de los criterios verticalistas y autoritarios de las gestiones anteriores. El cuadro de situación en este campo, tal como fue señalado, implicaba llevar a cabo un proyecto de participación e igualdad social, en una sociedad profundamente segmentada, con un notable desprestigio de las instituciones políticas y con fuertes deficiencias, especialmente en la infraestructura escolar. El nuevo gobierno debía intentar, por lo tanto, dar cuenta de los lineamientos de la política general de la administración, es decir, implementar proyectos innovadores con una fuerte apuesta a la participación popular en la propia gestión a través de nuevos mecanismos institucionales de decisión política. La articulación y búsqueda de

acuerdos con los movimientos sociales se mostraba como otra de las claves para fortalecer, a la vez, las instancias de organización y poder local. El desafío era mayor dado que, durante décadas, las políticas públicas no solo no habían procurado la participación popular sino todo lo contrario: habían generado procesos de profunda exclusión social.

Si bien es cierto que estas propuestas participativas tuvieron bastantes problemas de funcionamiento, cabe agregar que las dificultades se sucedieron, por ejemplo, en las zonas donde no había un número importante de organizaciones sociales, o también, cuando se percibía que las propuestas eran impulsadas solamente desde el Estado. En un sentido contrario, aquellas acciones que surgían de la propia comunidad gozaban de un fuerte dinamismo, especialmente a fines de los años ochenta (Da Gloria, 1983).

Esta temática generó fuertes tensiones en el seno del gobierno municipal entre partido y administración. Estos sectores entendían que algunas de las políticas aplicadas en el área de educación no estaba siguiendo en profundidad los lineamientos participativos propios del PT, tal como veremos más adelante. A su vez, la administración pretendía definir con claridad los tiempos y campos de competencia, a medida que las presiones partidarias y las elecciones presidenciales se aproximaban.

La celeridad partidaria por mostrar resultados contundentes en un año político chocaba con los ritmos de la administración. Sobre esta cuestión existían al menos dos posiciones sobre cómo atender al tema de las nuevas instituciones de participación.

Una de ellas definía como objetivo central la conformación de embriones de poder popular a través de la articulación de organizaciones sociales de base, pero sin reparar en la direccionalidad que ellas debían tener, es decir, sostenidos en fuertes convocatorias de carácter reivindicativo

social. Por el otro, se enfatizaba que la misma no debía sostenerse en improntas voluntaristas y entendían que la gestión debía asumir la construcción de instituciones consolidadas de participación. De cualquier modo, para las dos visiones había una clara realidad: ni las reivindicativas sociales ni las direccionalizadas políticamente se resolverían en el corto plazo; cualquiera de ellas debía atravesar un largo y complejo proceso de fortalecimiento de una ingeniería institucional acorde a las innovadoras propuestas impulsadas por la gestión petista.

La educación popular en la política pública¹²

El desafío de construir poder popular en las esferas del Estado

Cuando el PT ganó las elecciones en el municipio de San Pablo, había una figura que no presentaba dudas respecto al rol que debía jugar en la nueva etapa: esa persona era Paulo Freire. Él era el símbolo de la educación popular, de la educación como herramienta histórica de las luchas sociales en América Latina y en especial en el Brasil de esos años. La secuencia Freire-educación popular-PT encontró en 1989 un nuevo desafío para esta tradición: el acceso a la educación pública, en este caso en una dirección del Estado como lo era la Secretaría de Educación del municipio de San Pablo. Esta dependencia, a la sazón, no era una secretaría desdeñada, ni mucho menos; empleaba un tercio de los recursos de los funcionarios de la prefectura y, como dice Carlos Alberto Torre, “era una secretaría que se encontraba presente en el corazón de los sectores populares, que son los usuarios del sistema educativo en

12 Las ideas centrales de esta sección fueron presentadas en Elisalde (2013).

San Pablo, de manera más dramática, radical, cotidiana” (Gadotti y Torres, 1997).

En este marco, entonces, por primera vez, a diferencia de otras participaciones menores, la educación popular se entremezclaría con las esferas estatales de una manera sistemática y contundente. Es que en los años ochenta el panorama educativo había cambiado. La oposición a la dictadura desde 1964 le imprimió, no solo en Brasil sino en casi toda Latinoamérica, un rasgo de fuerte resistencia. En los años sesenta y setenta la educación popular fue ligada claramente a las luchas por fuera de las políticas de Estado y como reacción a los gobiernos autoritarios del continente. Así se forjaron muchos de sus más notables cuadros políticos y su propia historia, que en muchos casos le valió un aditamento —resistido también por el propio Freire— de educación no formal u opuesta a la educación estatal.

Ya en los años ochenta, las políticas neoliberales pasaron de realizar monumentales inversiones en educación a reducir drásticamente esos mismos niveles de aportes, urgidos por el endeudamiento provocado por la aplicación de reformas de carácter tecnocrático (Torres, 2001).

La recuperación democrática, la creación de instancias políticas y la existencia de movimientos sociales con una fuerte presencia reivindicativa, planteaba otro contexto para las luchas populares en el terreno de la educación.

Los efectos de la década neoliberal dejaron un tendal de excluidos sociales en las escuelas públicas latinoamericanas. Países como la Argentina, que se jactaba de ser una nación con una fuerte tradición inclusiva, hacia fines de los años noventa presentaba cifras que rondaban un 50% de su población —económicamente activa, entre 15 años y más de 50— en condición de *riesgo educativo*, es decir, con problemas para terminar el ciclo primario y secundario (Elisalde, 2009). Brasil no estaba muy lejos

de esta situación de precarización que, por esos años, envió a casi toda la región. En esta etapa del capitalismo parecía evidenciarse lo que Mészáros llamó “la existencia imposible entre la universalidad en un mundo social sin igualdad sustantiva”. De allí que en los últimos años quedase al desnudo la incompatibilidad del capital con sus propias proyecciones de universalidad globalizante. La universalización de la educación, con medidas —en algunos de estos países— como la ampliación de los años de concurrencia obligatoria para el ciclo escolar, no era más que la otra cara —con promesas imposibles de cumplir— de un pronunciado proceso de exclusión social.¹³ De esta manera, la educación popular adquirió un carácter de reivindicativo y “hacedor” frente a las políticas de carácter regresivo del Estado. Los movimientos sociales comenzaron a tomar la educación en sus manos con iniciativas que ya no solo eran planteadas en clave de complementar las deficiencias de la política pública, como los grupos de alfabetización, reclamos por más guarderías o ayudas escolares, sino de dar cuenta y reclamar por la recuperación de procesos educativos básicos, como por ejemplo, más escuelas.

En este escenario, y en Brasil especialmente, el desafío educativo tuvo una particular dimensión ya que el ascenso del movimiento social fue de la mano de la creación del Partido de los Trabajadores. De allí que los principios propios de la educación popular se fueron paulatinamente articulando con estrategias políticas que aspiraban a radicalizar, transformar o tensionar las esferas del estado capitalista. Ese fue el desafío del PT al asumir cargos electivos,

13 Según Mészáros (2003), el capitalismo se encuentra en una contradicción irresoluble dentro del propio sistema: “la *potencialidad* [cursiva en el original] y la tendencia universalizante del capital, por su parte, se transforma en *realidad de alienación deshumanizante y en reificación...*”.

y ese fue el desafío que Paulo Freire asumió al ingresar como funcionario a fines de los años ochenta.

Las organizaciones de educación popular percibieron que no era suficiente con los talleres, cursos y actividades complementarias al sistema educativo oficial, más allá de la importancia que tenían y continuarían teniendo para el movimiento social. Los desmanes del neoliberalismo habían profundizado la pobreza y el alejamiento de las clases populares en instancias de formación básica. En un sentido más profundo, la formación cultural en los marcos del capitalismo siempre fue jerarquizante, esquiva y estigmatizante para las clases populares. Por ello, los efectos del sistema en crisis se acercaban a lo que algunos teóricos comenzaron a caracterizar como el inicio de la “barbarie”.¹⁴

Frente a esta situación, el equipo de Paulo Freire planteó que había que asumir ser parte del Estado y transformarlo, a fin de disponerlo al servicio de los intereses de los trabajadores. Muchos creían que esto era como comenzar de nuevo, o incluso peor. Ese mismo Estado había acompañado y promovido desde las políticas públicas, impertérrito, la marea expulsiva de jóvenes y adultos de las aulas, en su versión más moderada.

Por ello, la acreditación en la educación formal se presentó en este marco de situación como uno de los múltiples aspectos de desigualdad que el sistema capitalista había diseñado en los años ochenta y noventa. La acreditación de la escuela primaria y secundaria ya no era un déficit de una porción de los trabajadores. Luego de la debacle neoliberal, era una condición tristemente masiva y arraigada en las nuevas camadas de niños y jóvenes latinoamericanos. La

14 Este concepto remite al texto clásico de Rosa Luxemburgo “Socialismo o barbarie”, reelaborado por teóricos como Mészáros, al platear que el capitalismo va camino y transita el tiempo de la destrucción y la barbarie. En el campo educativo esto se expresa en dos dimensiones: la exclusión y la internalización de los valores de las clases capitalistas.

educación popular debía “reinventarse”, diría Freire, complejizar sus ejes de construcción, es decir, también debía pasar hacia dentro de las fronteras del estado para organizar, reclamar y luchar por políticas públicas que resuelvan las necesidades de los trabajadores, respeten la autonomía de los movimientos sociales y planteen la construcción de una educación como herramienta emancipadora, solidaria y promotora de la organización popular.¹⁵

En el Brasil se presentó una alternativa en aquellos años: un partido que hacía gala de una tradición popular y se involucraba en la difícil tarea de redimir la “lógica incorregible del capital” pero dentro del Estado.¹⁶ Los debates fueron profundos y las prácticas políticas de innumerable naturaleza. En el terreno educativo, la experiencia de Freire al frente de la secretaría y el PT en el gobierno municipal daba cuenta de acciones en las que se comenzaba a evidenciar el entrecruzamiento de la política pública con la tradición de la educación popular. Los fundamentos teóricos de la nueva gestión se enraizaban en las producciones teóricas de los clásicos, sobre todo de tradición gramsciana, y en contemporáneos de la educación popular brasileira.

La pléyade de educadores como Moacir Gadotti, Florentan Fernandes, Luiz Eduardo Wanderley, Marilena Cauí y el propio Paulo Freire han insistido en plantear la cuestión de la educación pública —y la escuela en particular— como una cuestión de poder, tomando clara distancia de las tradiciones liberales que le daban a la educación pública el carácter de masividad nacional y estatal para realizar su carácter popular.

15 Estos planteos fueron ciertamente habituales en los documentos freirianos de educación popular desde fines de los años ochenta. *Cfr.* Gadotti, 2008.

16 Es importante aclarar que el contexto de la sociedad brasileira al asumir la gestión del PT generó un profundo debate dentro de las propias filas del partido e incluso de la izquierda en general. *Cfr.* el primer capítulo de este trabajo y, para un debate más amplio, Keck (1991).

Estos educadores populares reivindicaban la escuela pública como “escuela única”, pero sin las aspiraciones homogeneizantes del Estado de tradición liberal. Platean una escuela “hecha por el pueblo y no solo para el pueblo”, como dice Florestan Fernandes.¹⁷

Moacir Gadotti, quien fuera jefe de gabinete de Freire en 1989 algunos años después que concluyera su tarea en el Estado elegía citar a Marilena Chauí¹⁸ para analizar cómo ellos entendían la naturaleza del estado capitalista y las diferentes conflictividades dentro de sus instituciones. Muchas de estas ideas precisamente estuvieron presentes entre quienes conformaron los equipos de administración de la nueva gestión.

Entre sus conceptos clave estaba el reconocimiento de la presencia de contradicciones en la “escuela tradicional”, motivo por el cual esta institución podía y debía ser agente en la lucha de clases y afirmaban, por lo tanto, que debía ser popular y transformadora en el interior del propio Estado burgués. Entendían esa fuerza contradictoria en la escuela, como por ejemplo en la presencia crítica de la cultura popular, manifiesta en la práctica de la vida de los estudiantes que resisten a la inculcación cultural del propio Estado. Por ello, la cuestión de la hegemonía de la clase trabajadora¹⁹ debía pasar por la organización directa de las masas, por los consejos de trabajadores, por la autogestión organizativa y la autonomía política, que es la negación de la centralización burocrática. Esta perspectiva se colocaba en una posición en la que reivindicaba la acción frente al inmovilismo de las teorías reproductivistas, sostenidas por algunas corrientes marxistas, y frente al neutralismo de la tradición liberal.

17 Primera sesión pública del Foro de Educación del Estado de San Pablo, SME-SP, 17-08-1983.

18 *Ibid.*: 226-227.

19 La noción de hegemonía es utilizada en un sentido gramsciano, esto es, como dirección política y cultural de un sector de clase sobre otras. *Cfr.* Gramsci (1981).

Había un aspecto, que el propio Gadotti se encargó de reafirmar algunos años después de esta experiencia. Se refería a la relación y construcción de poder popular en los marcos del Estado, su postura estaba apoyada, en aquel entonces, en la existencia de un proyecto de partido de izquierda en ascenso a nivel nacional, como lo era el PT. Esto suponía en su argumentación que la construcción de poder popular en estos años iba a estar atravesada por la lucha política en los marcos del propio sistema a través de la figura del partido:

La educación popular... tiene a su favor el surgimiento de las nuevas fuerzas del *poder local democrático* [subrayado en el original] (el caso del Municipio de San Pablo) y también la presencia en los aparatos burocráticos estatales de antiguos militantes o simpatizantes del movimiento de educación popular. Pero tiene sobre todo una nueva arma teórica, que nació en la práctica de la organización popular, para enfrentar a los nuevos desafíos de este final de siglo. La lucha contra el analfabetismo [y la exclusión] tiene la marca de las organizaciones y movimientos populares. (Gadotti, 1999)

Paulo Freire en la SME: "El camino hacia una escuela pública y popular"²⁰

De esta manera, una de las noticias que generó mayores expectativas, sobre todo en el mundo educativo, fue la propuesta de la nueva gestión municipal de Erundina al proponer —y que aceptara— la Secretaría de Educación de

20 Expresión presente en los primeros documentos de la SME-SP (1989).

San Pablo, al ya entonces legendario Paulo Freire.²¹ Para muchos la aceptación de este cargo significó un enorme desafío, especialmente para aquellos que defendían los principios creados por Freire y la tradición de la educación popular, en este caso involucrándose en el marco de una gestión de orden público.²²

Así presentaba estos acontecimientos uno de los diarios de mayor circulación de San Pablo:

Erundina anuncia a Paulo Freire en la Secretaría de Educación. El anuncio fue hecho en una exposición de la Prefecta en el Liceo de Paraibano, y lo que debería haber sido una discusión con militantes, se convirtió en una asamblea abierta al público que reunió a más de 1500 personas.²³

Las ideas fuerza de la *Pedagogía del oprimido* y *Concientización* —rechazo a la educación bancaria, la reivindicación de la dialoguicidad, la formación de sujetos políticos y sus referencias en esos años a la construcción de poder popular a través de las escuelas— profundizaban e invitaban a constantes debates y especulaciones sobre los destinos de esta alternativa educativa, ahora impulsada desde el Estado.

Por ello, Freire ya en la gestión asumió, desde un comienzo, su condición de militante social y educador popular,

21 Paulo Freire fue uno de los co-fundadores del PT en los años ochenta. Por lo tanto debe considerárselo como un militante del partido más que como una figura "extrapartidaria".

22 Freire ya había ejercido cargos de gestión pública antes de la SME-SP de 1989. También lo hizo en la Divisão de educação e cultura, mas tarde en la Superintendencia do SESI (Serviço Social da Indústria) y participó en los gobiernos de Miguel Arraes (todas en Pernambuco), la Direção de Departamento de Extensão de la Universidad de Recife en 1962; en 1963 fue miembro del Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, luego en la presidencia de la Comisión Nacional de Cultura Popular y finalmente la coordinación en el Plan Nacional de Alfabetização de Adultos (ambas durante el gobierno de Goulart) en 1964. Ver referencias en Saviani (2007).

23 *Folha de São Paulo*, 29-11-1988.

más que el perfil de un secretario de estado convencional. En este sentido, los discursos de apertura administrativa e incluso sus primeros documentos estuvieron referidos a tareas tales como la de priorizar la construcción de una escuela pública y popular, así como la decisión de todo el PT de marcar claras diferencias con la gestión anterior, considerada por el nuevo gobierno como “de derecha”.

De esta manera, las consecuencias de la etapa gubernamental precedente afectaron de manera negativa el vínculo entre administración y comunidad. El aislamiento de los docentes del diseño de las políticas educativas, el autoritarismo y la marginación de las decisiones del conjunto de la comunidad escolar, dificultaron el trabajo y las propuestas radicalmente distintas que impulsó Freire.

Cualquier educador y militante, como él lo era, sabe que para que una reforma de fondo se lleve a cabo y se efective, sobre todo con una impronta participativa y cogestionaria como la que se proponía desde la SME a partir de 1989, debía contar con la apropiación y la convicción de la comunidad a la que se convocaba. También es sabido que precisamente este tipo de procesos —a diferencia de la “política de sancionar decretos” y el “clientelismo”— llevan y necesitan de un considerable tiempo. Sobre todo porque las consignas de participación o muchas de las aperturas institucionales de articulación, en las gestiones anteriores (reforma Mario Covas, por ejemplo) partieron de la propia gestión y no de las organizaciones de base o del conjunto de la comunidad. Los antecedentes casi inexistentes en este tipo de políticas articuladoras entre gestión pública y movimientos sociales fue uno de los rasgos clave para comprender los desafíos de la SME.

En uno de los primeros documentos publicados por la SME-SP, *Construyendo la educación pública popular*, se presentaron los primeros análisis y diagnósticos de la situación

educativa en el municipio: problemas de infraestructura, trabajo precario de los docentes, falta de vacantes en las escuelas para los estudiantes, entre otros problemas.²⁴

A partir de estas condiciones, los objetivos principales que caracterizaron la acción de gobierno de la SME-SP se basaron en ampliar y garantizar la permanencia de las clases populares en el sistema educativo; impulsar la noción de planificación educativa participativa y autogestionaria; mejorar la calidad educativa, entendiendo por ella una calidad popular y contribuir a la eliminación del analfabetismo de los jóvenes y adultos en San Pablo. El modelo pedagógico político que impulsaba era el de las *escuelas públicas populares*. En un documento clave dado a conocer a poco de haber asumido Freire y sus colegas de gestión afirmaban respecto a la calidad educativa:

La calidad de la escuela deberá ser medida no solo por la cantidad de contenidos transmitidos y asimilados, sino igualmente por la solidaridad de clase que haya construido, por la posibilidad que todos los usuarios de la escuela —incluidos padres y comunidad— tuvieron de utilizarla como un espacio para la elaboración de su cultura.²⁵

Gadotti explica la concepción que por aquellos años se planteaba acerca de la naturaleza de las escuelas. En ella se reivindicaba la necesidad de construir una escuela única y pública, autónoma y descentralizada: “el gobierno democrático y participativo de la escuela única y autónoma, integrada en una administración pública descentralizada configura una escuela “ciudadana”, una sola escuela que siendo

24 SEM-SP, DOM, 01-02-1988.

25 Diario oficial del Municipio de San Pablo, 11-02-1989.

autónoma deberá ser una escuela para todos” (Gadotti en Lima, 1999: 44). En este caso, la reivindicación de una “escuela para todos” es la contraria de una escuela que excluye a las clases populares o las condena a una formación precaria. Es la invocación para construir una escuela incluyente y de calidad social.

La lucha por la escuela pública y popular implicaba para la nueva gestión un proceso de apertura progresiva e inserción territorial, así como la apropiación creativa de la escuela por la propia comunidad para transformarla, como decía Freire, en “un espacio de organización política de las clases populares” y de “formación de sujetos sociales”.²⁶ El concepto de escuela como ámbito de organización política fue, sin duda, una de sus definiciones más contundentes respecto a la necesidad de considerar sin ambigüedades la politicidad de una escuela comprometida. Freire, con esta consideración, toma distancia de las perspectivas tradicionales de corte liberal que apelaban y apelan a un “sujeto ciudadano”, que nada dice de su condición de clase y menos de su condición de oprimidos. La audacia del planteo —escasamente rescatado en la literatura especializada— resignifica el “falso neutralismo” con el que se caracteriza habitualmente a las escuelas públicas, en tanto espacio de encuentro “multicultural” y “diverso”. Freire parte del hecho de la existencia de una condición de clase desigual, en un sistema que oprime y en el cual las clases populares deben apelar, con justicia y firmeza, a la recuperación de espacios propios que le brinden herramientas de “participación y organización política”.

26 SME-DOM, 01-02-1988, San Pablo.

Planeamiento participativo en educación

Bajo la influencia de Paul Singer²⁷ comenzó a rescatarse en la gestión del PT la noción de *planeamiento participativo*; es decir, la participación popular en las políticas de planeamiento presupuestario. Democratización, planeamiento y descentralización fueron algunas de las nuevas ideas que el Partido de los Trabajadores implementó en sus gestiones de gobierno.²⁸

Para el investigador Licinio Lima,²⁹ el planeamiento educativo era concebido por Freire como acción de ejercicio de la ciudadanía y como una forma de compartir el poder de decisión sobre la gestión pública y no como reducto tecnocrático controlado por especialistas. El planeamiento también fue volcado durante esta gestión a las cuestiones curriculares, expresándose en el llamado “Movimiento de reorganización curricular” y el “Programa de formación permanente de educadores” que aspiraba a la reconstrucción básica de organización de la escuela. En este caso, el diseño del curriculum era visto desde una “perspectiva amplia, progresista y emancipadora”.³⁰

Por ello, la elaboración democrática del “Proyecto pedagógico emancipador” fue presentada como meta de su reforma curricular. Freire entendía que el clima de trabajo, la disciplina, el compromiso con el estudio, la cooperación y la solidaridad de clase no debían ir separados; muy por el contrario, en conjunto expresaban los valores de superación colectiva que el pueblo trabajador debía asumir en la educación.

27 Paul Singer es uno de los principales referentes del PT respecto a políticas de gestión y administración popular y participativa.

28 Documentos de la SME-SP (1990).

29 Investigador portugués especializado em temáticas de gestión escolar.

30 Ana Maria Saul, en Lima (1999: 38).

En uno de los documentos de la época del *Diário Oficial del Município* se consignaba: “Aprender é gostoso, mas exige esforço”. Ya en *Pedagogía de la autonomía* había retomado muchas de estas ideas, haciendo frente y refutando las erróneas interpretaciones que pretendían esquemática y parcialmente asociar las ideas de la educación popular freiriana con concepciones “facilistas”, “poco rigurosas” o desligadas de cualquier afán de compromiso. Ya en aquel libro se destacaba, desde el punto de vista de los estudiantes, una vigorosa apelación a la cultura del trabajo educativo, al serio compromiso por la investigación y el estudio, promoviendo la libertad y la autonomía del ser (2006: 48-49).

También destacaba la politicidad del hecho educativo, e insistía en que el pueblo no debía participar de la escuela para recibir instrucciones, postulados, recetas, amenazas, represiones o sanciones, sino para ser parte de la construcción colectiva del saber, que debe contar con los aportes tanto de los docentes como de los estudiantes y convertirse en un instrumento de lucha, permitiéndoles transformarse en sujetos de su propia historia:

No debemos llamar a nuestro pueblo a la escuela para recibir postulados, instrucciones, recetas, amenazas o puniciones, sino para participar colectivamente de la construcción de un saber... que se torne *instrumento de lucha* [subrayado en el original]... La participación popular en la creación de la cultura y la educación rompe con la tradición de que solo la élite es competente y sabe cuáles son las necesidades e intereses de toda la sociedad.³¹

El planteo freiriano señalaba que para democratizar las escuelas también hay que democratizar las administraciones.

31 SME-DOM-SP (01-02-1989).

En su gestión destacó, de este modo, la necesidad de una reforma administrativa como uno de los ejes de su gestión.³²

Descentralización, administración por equipos colegiados y participación en la toma de decisiones fueron los principios de gestión subyacentes en la concepción de escuela democrática, pública y popular. Para ello, la SME adoptó una política de descentralización en referencias a las escuelas, ya que entendía que las mismas debían ir asumiendo posiciones cada vez más autónomas con capacidad de decisión de sus rumbos educativos, en acompañamiento de la administración (SME) y no en subordinación jerárquica. Con estos principios se buscaba promover el ejercicio de la ciudadanía y de los derechos civiles y políticos. Como fue planteado, a diferencia de las tradiciones neoliberales, la reivindicación localista del equipo de educación popular freiriano se remontaba a la recuperación de la participación popular directa en las múltiples instancias educativas. Una “democracia radical y de base”, como le gustaba decir a la nueva gestión. En los años ochenta y noventa, enfocar una transformación desde esta perspectiva no era sencillo, sobre todo si se tienen en cuenta los embates de los organismos internacionales respecto de reivindicar para sí procesos como la autonomía y la descentralización local.

Las reformas: los Consejos de Escuela y la elección de docentes y directivos³³

Las perspectivas y diagnósticos acerca de la naturaleza de la escuela pública estatal en aquellos años era analizada

32 Texto de Paulo Freire de 1996, citado en Lima (1999: 64).

33 “Más que un concepto científico, se trata de un concepto político-estratégico. Propuesto por los Consejos de Escuela para verificar en qué medida parte de las dificultades enfrentadas por estos colegiados —los Consejos de Escuela— son características exclusivas de su práctica en la gestión escolar en el período de 1989-1992, o poseen carácter universal en el proceso de apropiación del Estado por los ciudadanos” (Gadotti, 1999: 67).

críticamente por el equipo de Paulo Freire: entendían que era necesario hacer popular lo público y que el burocratismo había ganado buena parte de esas esferas. Freire planteaba que un agudo y honesto diagnóstico debía ser el mejor principio para transformar la escuela. La siguiente cita es representativa del pensamiento que anidaba en muchos de los integrantes del equipo al momento de asumir la dirección educativa en el municipio:

La escuela brasilera no es necesariamente pública. Por el contrario, es en el sistema de enseñanza que encontramos con mayor profundidad, por el carácter clientelístico de la burocracia escolar, una enraizada mentalidad privatista de la cosa pública... la obtención del consenso por el servilismo o por el cambio de favores, la nominación de cargos de confianza en las instancias intermedias o superiores apoyadas en relaciones atravesadas por el clientelismo político, la falta de autonomía para la elaboración y ejecución de proyectos pedagógicos en el ámbito de la unidad escolar... la educación [pública se presenta como] un gran terreno donde prevalecen intereses personales, formas tradicionales de dominación política y concepciones privadas de una actividad que debería ser esencialmente pública. (Spósito, 1984)

Por ello, la política de descentralización fue uno de los rasgos tomados como bandera democratizante por la nueva gestión. Siempre se mostró favorable a la necesidad de delegar el poder, bregando por un proyecto educativo basado en los pilares de la participación, la descentralización y la autonomía.³⁴ En consecuencia, una vez llegado

34 Las medidas administrativas fueron analizadas por Torres, O'Caliz y Wong (2002). El libro analiza los debates sobre la reorientación curricular y la descripción del trabajo desarrollado dentro del

a la SME-SP, buscó favorecer estas concepciones. En esta línea, promovió una reestructuración de la Secretaría de Educación, haciendo pasar como el afirmaba, “de abajo hacia arriba”, el circuito de decisiones de la políticas públicas.

El decreto n.º 27.813 del 12 de junio de 1989 transformó la Superintendencia Municipal de Educación (Supeme) y el Departamento de Planeamiento y Orientación (Deplan) en Coordinadora de los Núcleos de Acción Educativa (Conae). Las delegaciones regionales de educación municipal (Drem) pasaron a ser denominadas Núcleos de Acción Educativa (Nae), subordinados directamente al Conae. Se promovió la participación a través de la creación de órganos colegiados, sostenidos en los principios de descentralización en la toma de decisiones a nivel, local, intermedio y central.

En esta reforma, Freire aspiraba a fortalecer las instancias de participación local, buscando dinamizar el diálogo y la síntesis en las decisiones del conjunto de la comunidad educativa. Los temas tratados, problemas y decisiones debían venir precisamente de las “bases”, y era necesario que atravesaran todas las instancias colegiadas para ser aprobadas.

Entendemos que la falta de participación en las decisiones [subrayado en el original] muchas veces lleva al desánimo y al descrédito respecto de la escuela. Pretendemos implantar los Consejos de escuela, fortalecer los gremios estudiantiles y rever el papel de las AMPs —asociación de padres y maestros—. Pretendemos sustituir gradualmente la actual función de

proyecto interdisciplinar. También analiza los objetivos y métodos de organización curricular, y realiza un estudio etnográfico de cuatro escuelas que vivieron la experiencia del proyecto interdisciplinar.

control burocrático de las Drems —delegaciones regionales de enseñanza municipal— por núcleos de acción educativa (Naes), rompiendo con una estructura jerárquica de toma de decisiones, sustentada de arriba para abajo y sustituyéndola por instancias de asistencia, acompañamiento y planeamiento participativo de la actividad pedagógica. La población organizada —consejos populares— cumple mejor la función fiscalizadora de las Drems.³⁵

Como fue señalado, los Consejos de Escuela fueron creados antes de 1989. Se constituyeron formalmente en la administración de Guiomar Namó de Mello bajo la prefectura de Mario Covas (1983-1985), en ese entonces representante del Partido Movimiento Democrático Brasileiro (PMDB). Bajo la gestión Freire, esta iniciativa fue puesta en práctica aspirando a constituirse en uno de los espacios promovidos por la gestión para articular y sumar a la comunidad y las organizaciones sociales a través de la participación de los estudiantes, los padres, los profesores y los funcionarios.³⁶

En este sentido, la gestión de Freire reivindicaba lo que llamaban una “revolución democrática” a través de la descentralización y la autonomía legitimadas por sus formas de gobierno democrático y participativo en la toma de decisiones. La descentralización educativa adquiere, en las propuestas realizadas por Freire, un sentido fuertemente incompatible con los conocidos procesos mercantilizadores en los que la descentralización no es más que un concepto asociado a técnicas de gestión supuestamente eficaces basados en los principios de racionalización y

35 Documento Oficial (DO) SME-SP, São Paulo (01-02-1989).

36 Sobre el tema de los consejos escolares consultamos Antunes (1998).

optimización de los sistema educativos. Freire asociaba de manera ineludible la descentralización con la participación popular.³⁷

Recordemos que los planteos freirianos de la autogestión, autonomía³⁸ y descentralización educativa se enmarcaban en una coyuntura particular, no solo en Brasil sino de Latinoamérica. Estas reivindicaciones eran también formuladas —en otra clave, naturalmente— por organismos internacionales como el Banco Mundial o el FMI, al calor de las reformas de corte neoliberal (Freire, 1997).

Entendía que era importante fortalecer las escuelas como centro de decisiones, correspondiendo a los órganos centrales administrativos estar al servicio de la escuela para que ella pudiese ejercer la autonomía y decidir sobre la elección de las estrategias pedagógicas y su acción social. Pretendía lograr el fortalecimiento de los canales de comunicación entre los Consejos de Escuela y los colegiados intermedios y central favoreciendo la promoción del diálogo directo entre las instancias en las cuales estaban representados todos los sujetos involucrados en el proceso educativo.

37 Documentos oficiales SME-SP (1992).

38 La perspectiva freiriana sobre la *autonomía* presenta dos interpretaciones. Una de ellas se refiere a la autonomía política de las organizaciones sociales respecto de los gobiernos, y la otra se refiere a la autonomía como un mecanismo de control popular sobre las políticas públicas. Esta última toma como antecedentes históricos la tradición socialista de los consejos y comunas populares (Comuna de París, Consejos obreros de los años de Gramsci, así como los argumentos de Rosa Luxemburgo respecto del valor de las prácticas autonómicas concejiles obreras) están en los argumentos que defiende esta perspectiva de gestión popular desde el equipo educativo de la SME-SP en 1989. "De esta manera, para el campo popular democrático, cuando se habla de descentralización, participación popular ciudadana y autonomía en el universo educacional, se está hablando de crear condiciones para ampliar la esfera pública del Estado, ya que, en el capitalismo, lo estatal termina siendo privado" (Antúnez, 1998: 54).

En este marco de transformaciones, los Consejos de Escuela³⁹ fueron promovidos con la finalidad de establecer, a través de políticas públicas, fuertes lazos de articulación con el movimiento social y con el conjunto de las comunidades de base. Se aspiraba a que las escuelas se constituyeran como verdaderas organizaciones sociales orientadas según las necesidades y acuerdos de quienes participan en ellas, sean los estudiantes y profesores, el personal no docente o el mismo barrio.⁴⁰ El papel de los funcionarios de estado debía ser el de acompañar, aportando perspectivas y garantizando el nuevo entramado de relaciones y decisiones populares. La autogestión, en definitiva, el autogobierno, inspiraba estas iniciativas particulares desde la política pública:

La escuela demostrará madurez ejerciendo su capacidad de autogobernarse [subrayado en el original]. Devolveremos las programaciones curriculares y otros materiales arbitrariamente retirados al inicio de la administración anterior, por ser patrimonio de las escuelas. Desencadenaremos un proceso de discusión para la construcción de nuevas propuestas curriculares. La escuela precisa ser un espacio vivo y democrático [subrayado en el original] donde todas las preguntas sean llevadas seriamente, privi-

39 Para algunos investigadores brasileiros, un antecedente de los Consejos de Escuela en el pensamiento freiriano lo constituyen los llamados "círculos de padres e professores" impulsados en los años sesenta en Recife. *Cfr.* Canhoto de Lima (2007).

40 "La primera experiencia de los Consejos de Escuela en la red pública de San Pablo fue implantada a partir de los decretos n.º 10.623 del 26-10-1977 y 11.625 del 23-05-1978 que aprobaron los Regimientos Comunes de las Escuelas Estaduales de 1º y 2º grado, definiendo que la "Direção da Escola e o núcleo executivo que organiza, superintendente, ordena e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar" (art. 5) y "estabelecendo como integrantes da direção: o diretor, o assistente de diretor e o Conselho de Escola enquanto órgão consultivo" (Lima, 1999: 34).

legiando la acción educativa en un saludable pluralismo de ideas.⁴¹

Los Consejos de Escuela estaban compuestos por el director de escuela y por representantes de los profesores, funcionarios, padres y alumnos. Podían estar conformados por unos veinte a cuarenta miembros, en proporción a la cantidad de estudiantes de cada institución. El porcentaje de representantes de padres y alumnos debía ser igual a los representantes del equipo escolar.⁴² La duración de los mandatos era de un año y podía ser elegido presidente cualquiera de sus miembros, siempre que tuviera más de 18 años (con lo cual, excepto en las escuela de adultos, habitualmente los presidentes eran profesores o padres). Las reuniones del Consejo estaban planificadas en el calendario escolar y se preveía un encuentro por mes. Los temas tratados eran de un amplio espectro, aunque siempre centrados en temáticas educativas, incluso aquellos ítems relacionados con la organización de los recursos financieros de cada escuela. Además se le otorgaba a este colegiado la capacidad de

41 Diario oficial, DOM, São Paulo (01-02-1989).

42 La proporción —antes desigual— entre los funcionarios y los usuarios de la escuela pasó a ser la misma: Art. 17, Reglamento Común de 1992 - La representatividad del Consejo deberá contemplar el criterio de la paridad y proporcionalidad: 1º - La paridad numérica será definida de tal forma que la suma de los representantes de los padres y de los alumnos sea igual el número de los representantes del Equipo Escolar. Art. 18 - La fijación del criterio de proporcionalidad deberá contemplar todos los grados y modalidades de enseñanza de la siguiente forma: I - En las EMPGs, EMPSG y EMEDAS: a) 25% de padres o responsables; b) 25% de alumnos; c) 25% de profesores; d) 25% de los Equipos Técnico y Auxiliar de la Acción Educativa, incluyendo el miembro nato. En las EMEIs: a) 50% de padres o responsables y, cuando hubiera, alumnos de las clases de otras modalidades de enseñanza; b) 25% de profesores, inclusive de las clases de otras modalidades de enseñanza, cuando hubiera; c) 25% de los Equipos Técnicos y Auxiliar de la Acción Educativa, incluyendo el miembro nato.

tomar decisiones y de tornarse como responsable de sus acciones ante la comunidad.⁴³

Los Consejos fueron iniciativas que apelaban a la articulación con los procesos participativos preexistentes en San Pablo. Muchos de ellos tenían sus raíces en las experiencias de los movimientos sociales y su lucha por reivindicaciones educativas. Un ejemplo de ello, perteneciente al espacio urbano, lo constituyó el denominado “movimiento de lucha por las guarderías infantiles”, existente desde 1973 en la zona sur del Estado de San Pablo, a partir de la emergencia de los “clubes de madres” (Boschi, 1983: 152).

Sin embargo, esta experiencia participativa no fue sencilla; el involucramiento de la comunidad llevó su tiempo, y según entrevistas a quienes participaron de algunas de estas iniciativas, no era suficiente con crear la ingeniería estatal participativa para garantizar su apropiación por parte de la comunidad. El propio Freire destacaba como obstáculo la fuerte tradición burocrática en buena parte de la administración escolar estatal:

Considerando nuestras tradiciones autoritarias, era de esperar que, en algunos casos, la autoridad hipertrofiada de algunas directoras de escuelas intentase asfixiar el consejo en su nacimiento. En otros casos, al contrario, el consejo naciente podría intentar la exacerbación de su poder y procurar obstruir a la directora. (Freire, 2000)

Pese a las dificultades (los conflictos gremiales prosiguieron en esta etapa) en numerosas experiencias, los Consejos de Escuela comenzaron a recorrer su propio camino, en muchas de ellas los procesos de apropiación de

43 Documentos SME (1992: 93).

la comunidad fueron más lentos que en otros, pero sin lugar a dudas dejaron un fuerte antecedente y experiencia en la cultura educativa del Brasil y también de América Latina (Antunes, 1998: 44). Muestra de ello fue el crecimiento paulatino que tuvieron los Consejos escolares en el Municipio de San Pablo en los años subsiguientes. Así por ejemplo, en 1992 la red municipal de enseñanza contaba con 684 consejos de escuela y 10 consejos regionales funcionando de acuerdo a las normas establecidas por la Dirección de Escuelas Municipales de la ciudad. Este proceso se vio multiplicado por la aplicación en otros Estados —por ejemplo Paraná y Río Grande do Sul— de experiencias similares.

Esta línea de democratización en Brasil tuvo un fuerte impacto, al menos en los años inmediatos a las reformas de la gestión Freire. La manera de interpretar la democratización de la escuela desde esta perspectiva concitó un fuerte debate que tuvo como centro, nada más y nada menos, que la escuela pública. Al parecer el desafío era *reinventar*, como le gustaba decir a Freire, la concepción de escuela pública estatal pensándola como un ámbito acorde a las demandas y necesidades populares.

Para el campo democrático popular, cuando se habla de descentralización, participación, ciudadanía y autonomía en el universo educacional, se está hablando de crear condiciones para ampliar la esfera pública del Estado, ya que en el capitalismo, lo estatal termina siendo privado. (Gadotti, 1999: 34-36)

La administración de la escuela no puede sola resolver todos los problemas y conflictos de la realidad educacional, pero sí puede representar una herramienta para su democratización. Para muchos especialistas de educación, “el

director de la unidad escolar, ejerciendo un liderazgo democrático y creativo, es capaz de promover la diferencia, trasformando la escuela en un ambiente serio, alegre y saludable” (Canhoto de Lima, 2007: 92).

Desde este punto de vista se atiende particularmente a las características e impronta que deja en el sistema educativo la elección de sus autoridades. Desde esta lógica, la gestión de Paulo Freire entendió que tal como se encontraba en ese momento, el proceso de provisión del cargo de director escolar en el sistema público de enseñanza se presentaba como una traba para el ejercicio de una administración democrática.

La identificación y el diagnóstico que planteaban los equipos de Freire respecto a los criterios de elección de los directores y profesores eran sumamente críticos.

La elección del profesional se configura en la forma de un cargo comisionado —muchas veces concedido, en cambio, de “favores”— o como en algunos sistemas, resulta del concurso público que, además de consagrado por la legislación, es considerado por muchos intocable e infalible. (Canhoto de Lima, 2007: 95)

Según Romao y Padilha, un proceso democrático de elección de directores ya era realidad en muchas escuelas. En el Brasil se inició en Río Grande do Sul en los años sesenta cuando los colegios estatales pusieron en práctica la elección para director con base a listas triples. La forma de acceso a este cargo administrativo fue considerada por los equipos de Freire como antecedente importante en el camino para la consolidación de una política de administración que sea radicalmente democrática y que tenga como objetivo el crecimiento de una escuela pública con calidad social, organización y participación popular.

A partir de 1980, el interés referente a la forma de elección del director, tanto en los sistemas municipales como estatales, fue reiterado. Las formas de elección de docentes y directivos tuvieron diversas modalidades. Las mismas fueron analizadas por el equipo de Freire de manera crítica. La primera forma de selección es la *nominación*, esto es, el nombramiento del director realizado por la autoridad estatal o municipal basada, según señalaban, en criterios políticos clientelísticos y por el cual el director se tornaba el representante del poder ejecutivo. La segunda era el *concurso público*, realizado por medio de pruebas y títulos que, si bien evitaba el apadrinamiento político, no garantizaba, desde la perspectiva de la nueva gestión, la elección efectiva de docentes que ejercieran el suficiente liderazgo profesional. La tercera era la *elección* por la comunidad educativa y podía ser realizada de varias formas: por voto directo, representativo, uninominal o aun por elección a través de listas múltiples. La cuarta era un *esquema mixto*, que reúne criterios diferentes, o sea dos o más modalidades podían ser acopladas en el proceso, involucrando a la comunidad educativa en la elección del director de escuela.

Las dos primeras formas de selección citadas, la nominación y el concurso público, podían llevar a la falta de compromiso del director de escuela en lo que se refiere a los objetivos educacionales vinculados a los intereses de la comunidad educativa y a la construcción de una administración democrática. Estas dos variedades son democráticas apenas desde el punto de vista de quien asume el cargo; el director elige la escuela, pero ni la escuela ni la comunidad puede elegir el director.

Freire no concordaba con la selección de profesionales para los cargos de administración pedagógica por medio de concursos y siempre defendió la elección directa como la participación de la comunidad educativa, tanto que en su

gestión, y en la secretaría municipal de San Pablo, intentó ponerlo en práctica. En marzo de 1991 presentó una propuesta para la discusión pública, sugiriendo que todos los profesionales que ejercían cargo de administración fuesen electos por la comunidad educativa.

Lo cierto es que estas ideas fueron inmediatamente rechazadas por profesores y directores de las escuelas municipales. A pesar de la convicción de sus concepciones, aceptó naturalmente la derrota de su propuesta, entendiendo que esa reacción era causada por el corporativismo y conservadurismo, muy presentes aun en la educación brasileña (Lima, 1999: 64). Acerca de la elección de los directores, Canhoto de Lima, especialista en educación freiriana afirma al respecto:

La elección del director a través del voto de la comunidad educativa se torna uno de los medios para establecer la administración por colegiados y la participación de todos en la toma de decisiones. De acuerdo con el, la preparación para la función del director es un extenso proceso de aprendizaje con vistas a la vivencia democrática y exige de ese profesional la capacidad de saber lidiar con la tensión entre las relaciones de autoridad y de libertad establecidas. Se exige del director también el coraje de asumir como principios básicos para su práctica, la valorización de la participación de todos los segmentos de la comunidad escolar y la adopción del respeto mutuo y del diálogo como valores esenciales para su actuación. (Canhoto de Lima, 2007: 87)

La gestión freireana intentó llevar adelante una elección basada en la articulación con otros procesos de elección por medio de esquemas mixtos, considerando como

requisito el saber técnico, el saber político y el saber humano, pero basado principalmente en la elección de la comunidad. Freire sabía que el establecimiento de formas democráticas de selección no es garantía de solución para los problemas de la administración escolar, pero podía ser un instrumento efectivo para el largo trabajo de democratización de las escuelas. Otros investigadores, estudiosos de la experiencia de esta gestión, opinaban que la iniciativa fue algo ingenua de su parte, al aspirar a que la introducción de la elección directa de la comunidad se diera en las escuelas de forma armoniosa y de que las prácticas clientelísticas desaparecieran. Esto fue visto como ingenuo dado que la elección de directores, si bien es una forma de permitir que estén al alcance de la acción de las personas y los grupos para resolverlo, no garantiza de por sí la desaparición de conflictos.

Lo cierto es que, en la práctica política, Paulo Freire retrató su forma de administrar de tal manera que permaneció fiel a su pensamiento original y demostró una profunda coherencia entre teoría y práctica. Entendía que para construir una escuela democrática es fundamental desarrollar la capacidad de tolerancia, pues la participación que se desean no puede ser implantada de una sola vez: exige un aprendizaje permanente. La paciencia crítica y no inmovilizadora —afirmaba Freire— es una fuerte aliada en el trabajo del director y una posibilidad de movilización de nuevos liderazgos entre los educadores.

Consideraciones finales

En síntesis, en este trabajo se atendió a uno de los aspectos menos citados en la vida y producción de Paulo Freire: el desafío de construir educación popular en el

marco de la política pública. El acceso de Luiza Erundina a la prefectura de San Pablo expresaba, según se pudo demostrar, una de las líneas más radicalizadas del partido. De allí que el nombramiento de Freire al frente de la Secretaría de Educación fuera visto como una natural consecuencia respecto de proponer hombres y mujeres de tradición popular en la nueva administración. En ese sentido, se reconstruyó la experiencia en la cual desde la gestión pública (SME-SP) —autodefinida como un gobierno popular (PT/Erundina)— se llevaron a cabo articulaciones e implementaciones en las políticas públicas junto con los *movimientos sociales* sin tener que apelar a estrategias de cooptación, divisionismo, judicialización ni represión. Proyectos como el Plan Mova de alfabetización, los Consejos Escolares o el Planeamiento participativo así parecieron demostrarlo.

El terreno educativo en su conjunto estuvo atravesado por iniciativas de cambio social; la asociación de conceptos tales como *educación liberadora*, *escuelas públicas populares*, *movimientos sociales* y *transformación social* significaron el intento de construir un *nuevo paradigma de participación popular*, junto con las *organizaciones sociales*. Se llevaron a cabo iniciativas que respetaron la autonomía de los movimientos sociales y, especialmente, se recuperaron experiencias territoriales existentes como base para la aplicación de las políticas de gestión educativa. Por consiguiente, la educación popular debió cambiar su eje, pasar hacia dentro de las fronteras del Estado para organizar, reclamar y luchar por políticas públicas que resolvieran las necesidades de los trabajadores, respeten la independencia política de los movimientos sociales y planteen la construcción de una educación como herramienta emancipadora, solidaria y promotora de la organización popular. En esta línea, el conjunto de reformas que fueron

aplicadas y asumidas por el propio movimiento social y la gestión Freire se expresaron a través de sus documentos oficiales como un proyecto de educación popular cuestionador de la *hegemonía cultural* tradicional y en nombre de una *democracia radical*, opuesta, a la vez, a la institucionalidad democrático-liberal. La escuela pública a construir fue caracterizada desde una función social que dista de manera sustancial de la habitual institucionalidad fundante. La construcción de este modelo fue planteado por la gestión como un proceso de vínculo participante entre sus integrantes, así como la apropiación creativa de la escuela por la propia comunidad para transformarla, como decía Freire, en “un espacio de organización política de las clases populares”, “una escuela como una organización social” y de “formación de sujetos políticos”.

Por ello, en este estudio, más que realizar un balance de la administración en clave de éxito (como lo realizan algunos estudios laudatorios de toda iniciativa freiriana) o fracaso (aquellos que esperaban que desde su destacada pero modesta gestión educativa cambiase todo el sistema educativo del Brasil, y por qué no, el de América Latina), preferimos considerar críticamente esta experiencia histórica a partir de la identificación de algunas claves de reflexión respecto de las estrategias de construcción de poder popular en el campo educativo. En esta experiencia, el esfuerzo político y teórico se basó en “reinventar” la función social de la educación popular en nuevos escenarios de organización, pero manteniendo su espíritu emancipador. Freire planteó una reforma de toda la burocracia administrativa del sistema educativo distrital con cambios basados en la construcción de una democracia radical en el seno de una institución habitualmente jerárquica y verticalista como lo es la escuela. Sin embargo, la particularidad de estos debates provocados en aquel entonces en el seno del PT

no se restringieron al ámbito interno partidario, sino todo lo contrario: se extendieron a todo el campo de las organizaciones populares y la política del Brasil. Su renuncia en 1991 amplificó las posturas encontradas en el seno del partido y dejó al descubierto matices, debates y cuestionamientos de los diferentes actores sociales de la comunidad educativa participantes. Al mismo tiempo, estos conflictos dejaron al descubierto aquellas posturas —que por fuera del partido— cuestionaron y disputaron poder al PT, tal como ocurrió con los partidos opositores de derecha que gobernaban el Estado de San Pablo, e incluso la activa campaña de las empresas mediáticas, quienes a través de los principales diarios paulistas, cuestionaron y desgastaron, desde un comienzo, a la gestión petista de la prefecta Erundina, y a Freire cuando asumió en la Secretaría de Educación.

Años después de que culminara la experiencia de Freire en la gestión, y de su muerte en 1997, la oleada neoliberal cubrió la región con sus reformas tecnocráticas. Sin embargo, al poco tiempo, la educación popular volvió a resurgir en Latinoamérica. Primero como resistencia, y luego con iniciativas de naturaleza diversa, multiplicándose en nuevas y creativas expresiones en toda la región. Las ideas de Freire fueron tomadas, como a él le gustaba decir, “recreándolas” por el movimiento social pero sin perder su firmeza respecto al carácter emancipador de las mismas. *Escuelas populares* en movimientos de trabajadores sin tierra, como en Brasil; *universidades populares, campesinas e indígenas*, en Colombia, Ecuador, Bolivia, Nicaragua, Venezuela; *bachilleratos populares* en fábricas recuperadas, organizaciones sociales y sindicatos en la Argentina, y cantidad de *experiencias territoriales de educación popular* con múltiples formatos y sentidos, se extendieron nuevamente por todo el continente y desde el segundo milenio

conforman un nuevo arco de vitales y desafiantes experiencias de educación popular en Latinoamérica.⁴⁴ La auto-organización, el protagonismo de las organizaciones y la reivindicación de la educación pública y popular volvieron a tensionar a las posturas tradicionales, tecnocráticas y de cuño estatista liberal que en 1989 cercaron y cuestionaron la gestión de Paulo Freire.

Bibliografía

Antunes, A. (1998). *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. São Paulo, Cortez.

Benjamin, W. (2007). *Conceptos sobre la filosofía de la historia*. Buenos Aires, Terramar.

Bittar, J. (org.) (1989). O modo petista de governar, en *Caderno especial de Teoria y Debate*. San Paulo.

Boschi, R. (1983). *Movimentos coletivos no Brasil urbano*. Río de Janeiro, Zahar.

Canhoto de Lima, M. R. (2007). *Paulo Freire e a administração escolar*. Brasília, Liber Libro.

da Gloria, M. (1983). *Lutas populares urbanas*. Tesis de doctorado. Universidad de San Pablo, Facultad de Filosofía y Letras.

Da Silva, J. M. (2004). *A autonomia da escola pública*. São Paulo, Papirus.

Durham, E. (1984). Movimentos sociais, a construção da cidadania. *Novos Estudos*. São Paulo, Cebrap.

Elisalde, R. (2009). *Movimientos sociales y educación*. Buenos Libros.

_____ (2013). Educación popular y políticas públicas: Paulo Freire en la SME-SP (1989-1991), *Encuentro de Saberes*, núm. 2, año II.

44 La perspectiva de vincular este conjunto de procesos regionales en el marco del protagonismo de los movimientos sociales y la educación popular es tomado por numerosas autores y perspectivas. Cfr. entre otros: González (2013), Zibechi (2003) y Rivero Herrera (2008).

- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- _____. (2000). *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez.
- _____. (2006). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1995). *Pedagogia da praxis*. São Paulo, Cortez.
- _____. (1999). *Educação de jovens y adultos. Teoría práctica e proposta*. São Paulo, Cortez.
- _____. (2008). *MOVA-Brasil alfabetizado*. São Paulo, Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. y Torres, C. (1997). Paulo Freire, administrador público, en Freire, P., *La educación en la ciudad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- González, M. I. (2013). Convergencias educativas de movimientos sociales en América Latina, *Encuentro de Saberes*, año II, núm. 3. Buenos Aires.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. México, Fontamara.
- Jacobi, P. (2002). *Políticas sociais e ampliação da cidadania*. FGV.
- Keck, M. E. (1991). *A lógica da diferença: o Partido dos Trabalhadores na construção da democracia*. São Paulo, Ática.
- Kowarrick, L. y Singer, A. (1994). A experiência do Partido dos Trabalhadores, en Kowarrick, L. (org.), *As Lutas sociais e a cidades*. Paz e Terra-Unrisd.
- Lima, L. (1999). *Organização escolar e democracia radical*. San Pablo, Cortez.
- Lowy, M. (2005). *Aviso de incendio*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Maciel, D. (2010). Las raíces ideológicas del PT, *Contra la Corriente*, año 2, vol. II, núm. 4.
- Meneguello, R. (1992). *PT: a formação de um partido, 1979-1982*. São Paulo, Paz e Terra.
- Mészáros, I. (2003). *O século XXI. Socialismo o barbárie?* São Paulo, Boitempo.
- Querubim, V. (2008). *Paulo Freire e a Administração pública. Desafios de um intelectual orgânico na SME de São Paulo*. Tesis. São Paulo, Instituto Paulo Freire.

Rivero Herrera, J. (2008). *Educación y actores sociales frente a la pobreza en América Latina*. Lima, Tarea.

Rodrigues Brandao, C. y Assumpcao, R. (2009). *Cultura rebelde*. São Paulo, Instituto Paulo Freire.

Saviani, D. (1987). *Escola e democracia*. São Paulo, Autores Associados.

_____. (2007). *Historia das idéias pedagógicas no Brasil*. São Paulo, Autores Associados.

Sposito, M. (1984). *O povo vai ir a escola: a luta popular pela expansão do ensino público*. São Paulo, Loyola.

Torres, C. A. (2001). Estado políticas públicas y educación de adultos, en Gadotti, M. y Romão, J. (orgs.), *Educação de jóvenes e adultos. Teoría, prática e propostas*. San Pablo, Cortez.

Torres, J. C., O'Caliz, M. del P. y Wong, P. (2002). *Educação e democracia praxis de Paulo Freire*. São Paulo, Instituto Paulo Freire.

Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales en Latinoamérica: desafíos y tendencias, *OSAL*, núm. 23. Buenos Aires, CLACSO.

Fuentes

Estado de São Paulo, septiembre 1989.

Estado de São Paulo, octubre de 1990.

Folha de São Paulo, julio de 1989.

Folha de São Paulo, agosto de 1989

Folha de São Paulo, 29-11-1988.

Diario oficial del Municipio de São Paulo, "A los que hacen la educación con nosotros en São Pablo", 11-02-1989.

Diario oficial, DOM, São Paulo, 01-02-1989.

Documentos oficiales, SME-SP, 1992.

Documento oficial, SME-SP, São Paulo, 01-02-1989.

Primera sesión pública del Foro de Educación del Estado de San Pablo, SME-SP,
17-08-1983.

SME-DOM, 01-02-1988, San Pablo.

SME-DOM, 01-02-1989, San Pablo.

Capítulo 5

Educación y revolución

La continuidad de la línea educativa: Martí, Mella y Fidel

Gastón Doria

Introducción

Paulo Freire parte de considerar que la educación verdadera es praxis, reflexión sobre el mundo para transformarlo. Esta idea surge de sus principios revolucionarios desde los cuales considera la educación como motor para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad. Este concepto de liberación se establece como propuesta superadora de la relación social de dominación entre los sectores poseedores del saber de la cultura dominante, llamados por Freire “opresores”, y los dominados, “oprimidos”.

Teniendo en cuenta estas concepciones teóricas podemos esbozar un primer interrogante sobre si es posible la transformación de la educación dentro del modo de producción capitalista predominante, intentando buscar respuestas y abordando la realidad de la educación cubana, que consideramos como continuidad histórica desde la independencia hasta su culminación en el proceso alfabetizador posrevolucionario de la década de 1960. Así, al referirnos a la continuidad, hablamos en términos de proceso de radicalización

de las ideas revolucionarias, tomando como referencia documental de análisis los escritos de José Martí, Antonio Mella y Fidel Castro, pretendiendo demostrar un proceso en común, dentro del ámbito educativo, que fue expresión de la radicalización y el desarrollo de las condiciones subjetivas que derivaron en la revolución de 1959. Dentro de este proceso, la escuela y sus maestros aparecerán, como formadores de las generaciones revolucionarias.

Abordar este caso particular nos permite esbozar las siguientes afirmaciones: las experiencias contrahegemónicas son un faro de lucha en cada uno de los países de América Latina, que ponen en riesgo el orden establecido y las identidades hegemónicas. De esto se desprende la disputa en el ámbito educativo acerca de la función social de la educación y su paralelo en el mundo del trabajo. Por lo tanto, veremos cómo las estructuras productivas en las etapas de dependencia son consecuentes con una educación para pocos y elitista. Al calor del cambio y la revolución, con su conllevada transformación productiva, la función social de la escuela tendrá otro sentido de clase.

Independencia, nueva dependencia y los esbozos de los principios liberadores

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, Estados Unidos comenzó a invertir en diferentes industrias del país y gran parte de la producción azucarera iba destinada a esa nación. Esto sucedía debido a que su expansión económica necesitaba de cierta cuota azucarera que en su territorio no podía conseguir. De esta forma, esta potencia empezó a mostrar cierto interés por la isla.

Quien divisó mejor los problemas a los que se estaba sometiendo el país fue José Martí (1895): “impedir a tiempo

con la independencia de Cuba que se extiendan por las Antillas los Estados Unidos y caigan, con esa fuerza más, sobre nuestras tierras de América”. Es así pues como se alinearon las diferentes clases frente a la segunda guerra de independencia desatada en 1895: la clase obrera agrícola y urbana, los campesinos pobres y la pequeña burguesía, agraria y urbana se encuadraban tras la posición independentista; la gran burguesía cubana de occidente tomaba la posición anexionista; y por último, los sectores intermedios de España (burguesía comercial y terrateniente) y trabajadores provenientes de la metrópoli querían mantener en pie el antiguo régimen.

Los campamentos del Ejército Liberador marcaron una tradición de alfabetización y educación para los campesinos y esclavos emancipados. Este tipo de eslabón contrahegemónico se hizo espacio en la atrasada estructura educativa del país. En 1895 los alumnos que iban a clase eran 1.156. El tipo de educación estaba signado por el enciclopedismo, el verbalismo y el formalismo. El eurocentrismo y la escolástica eran hegemónicos.

Frente a esta situación educativa se desarrollan las concepciones de educación popular considerada como “educación para todos los sujetos de la nación y el pueblo” (Pérez Cruz, 2009: 25), y se convertía así en una norma de acción colectiva. Según Martí, la educación era el medio de liberación para desarrollarse como nación y evitar la dependencia servil. Es así como se forjó el carácter patriótico y nacional que rompe con las ideas eurocéntricas y pro estadounidenses, bien vistas por muchos de sus coetáneos.

De este modo, las ideas pedagógicas del libertador son herramientas para la lucha y la transformación de la sociedad. Se desprende aquí su idea de la educación como “la habilitación de los hombres, para obtener los medios de vida indispensables, en el tiempo en que existen, sin rebajar por

eso las aspiraciones, delicadas, superiores, y espirituales de la mejor parte del ser humano” (Álvarez, Rodríguez y Reinoso, 2013: 174).

Dos ideas fuertes del pensamiento martiano que demuestran la continuidad en proceso de radicalización hacia el movimiento revolucionario castrista son el trabajo manual y los maestros ambulantes. En torno al primero, veía el desarrollo nacional relacionado con el trabajo activo de cada hombre en relación a lo que el pueblo necesitase. A esto le adhería las ventajas físicas, mentales y morales que provenían del trabajo manual sacando como conclusión que lo aprendido en la escuela podría ser aplicado en campo propio, derribando todo tipo de descontextualización del conocimiento. En relación al segundo punto, teniendo en cuenta que la mayoría de la población era campesina y la cantidad de escuelas nacionales era ínfima, la necesidad de llevar la educación al pueblo se concretaba con esta idea de educadores ambulantes. Además, no solo irían a explicar los conceptos necesarios sobre agricultura sino que apuntarían a darle el conocimiento para lograr la independencia personal. La idea de evangelización aparece aquí como parte de la nueva religión, una religión secular desprovista de sus matrices monásticas y envueltas por el nuevo contexto de la política de masas.

El 19 de mayo de 1895 caía José Martí en batalla dejando un legado tanto teórico, a nivel ideológico, como práctico, que luego sería retomado por el ejército rebelde. Sus advertencias con respecto a la potencia yanqui iban haciéndose realidad. A su muerte, la burguesía comercial y parte de los hacendados occidentales comenzaron a entrometerse en las negociaciones, afianzando sus relaciones con Estados Unidos. En 1897 la ocupación militar era un hecho. Un año después, la derrota de España estaba consumada gracias al impulso yanqui que obligó a la corona a

conceder la autonomía a la isla. De esta forma, se adentraban de lleno en el país.

En estas condiciones se firmó el Tratado de Paz en París, el cual adquirió un carácter totalmente imperialista, ya que se dejó afuera de las negociaciones al país supuestamente liberado. El tratado ocultaba que ahora Cuba ya no era más una colonia de un país en decadencia, sino una neocolonia de una potencia imperial en pleno auge económico. Y esta última impuso sus reglas en el nuevo territorio bajo su dominio: el monocultivo, que proporcionaba la cantidad de azúcar necesaria para la creciente expansión (que en su territorio no podía conseguir) a través de una cuota fijada según su consumo. Esto tenía como consecuencia la inexistencia de productos manufacturados (a falta de diversificación en la producción que conlleva a la inexistencia de fábricas) en la isla, cuestión por la cual tenían que importarlos de Estados Unidos. A su vez, fueron impuestas tarifas para evitar la competencia mundial.

De gran importancia para los siguientes procesos de lucha, en el ámbito educativo, fue la tradición de nacionalidad que le imprimió el movimiento independentista a la isla. Este se nutrió de una estela ideológica diferente a todos los países latinoamericanos. La época del imperialismo descrita por Vladimir Lenin tenía las relaciones sociales de todo el continente a diferencia de las revoluciones de principios del siglo XIX que se hicieron bajo el ala ideológica del liberalismo europeo. El pensamiento martiano se veía influido tanto por las ideas nacionalistas de liberación como por el socialismo marxista en crecimiento. Esto proporcionó una base concreta para que las energías puestas contra los españoles tuvieran un correlato inmediato contra la potencia norteamericana. La lucha por la liberación bajo las banderas del antiimperialismo se hizo parte de la tradición de nacionalidad, constituyendo un mismo ciclo.

Es de este modo que la tradición nacionalista y el socialismo confluirán luego en los movimientos reformistas de la década del veinte con Antonio Mella como máximo exponente (Portantiero, 1977).

La formación de la vanguardia. Antonio Mella y la reforma universitaria

La década de 1920 estuvo signada por el recrudecimiento de la penetración norteamericana y el deterioro de la república iniciada en 1902 con la Enmienda Platt. Con Gerardo Machado en el poder, las condiciones económicas profundizaron su dependencia. Su relación con la expansión y explotación del capitalismo en la isla hicieron que las proclamas antiimperialistas confluyeran con la lucha de clases. El frente político cerró sus filas entre el proletariado del tabaco y el azúcar junto con el estudiantado y la pequeña burguesía. El carácter político de las demandas fue eje central de la radicalización del movimiento y de la concreción de su vanguardia. Por eso, la reforma universitaria jugó un rol central en este proceso de lucha popular.

La expansión de la experiencia reformista argentina significó la chispa que encendió el gran movimiento universitario cubano. Los reclamos, descriptos por Mella (1923), hacían hincapié en la participación estudiantil en el gobierno universitario, la depuración del profesorado de las castas oligárquicas y la autonomía universitaria. Partiendo de esta proclama, decidieron conformar la Federación de Estudiantes Universitarios. En su manifiesto dejaban expresadas todas las reivindicaciones que hacían al movimiento; entre ellas se destacan: la necesidad radical de una reforma, la regulación de ingresos que eran ínfimos, la adecuación

administrativa, la autonomía universitaria y la representación estudiantil.

Entonces, la lucha estudiantil se politiza en posiciones antidictatoriales en conjunción con las ideas antiimperialistas y nacionalistas. El símbolo de la bandera en la toma universitaria era muestra cabal en este sentido, como lo eran las referencias a los patriotas de la gesta independentista. Esto es muestra de la continuidad representada por las líneas políticas y profundizadas en pos de la radicalización revolucionaria.

De gran importancia es en verdad el movimiento estudiantil, es un motivo de optimismo para el porvenir, demuestra cómo la nueva generación que será dueña de los destinos de la patria es una generación digna sucesora de las virtudes e ideales de los Martí, Maceo, Gómez (...) no es igual a la generación actual, la que ha vendido la soberanía al extranjero. (Cuppul, 2010)

El Congreso Revolucionario de Estudiantes, desarrollado en octubre de 1923, tuvo un carácter unificador. De sus conclusiones y proclamas podemos observar características que veremos plasmadas en las medidas educativas de la revolución de 1959. En primer lugar, impone como eje político la función en la administración de la educación que tiene el gobierno determinando su rol función primordial. A su vez, como congreso, se declararon en contra de todos los tratados de subordinación a todos los imperialismos, en particular al yanqui. De este modo, el movimiento estudiantil se proyectó hacia la consolidación de una fuerte conciencia nacional en clave antiimperialista.

Es importante destacar la función del estudiante que se va forjando en relación a sus deberes y derechos:

El estudiante tiene el deber de divulgar sus conocimientos entre la sociedad, principalmente entre el proletariado manual, por ser este el elemento más afín del proletariado intelectual, debiendo así hermanarse los hombres de trabajo, para fomentar una nueva sociedad, libre de parásitos y tiranos, donde nadie viva sino en virtud del propio esfuerzo. (Cuppul, 2010)

Aquí podemos ver dos características de importancia en el pensamiento de Mella. En primer lugar, la misión social del estudiante en relación con el conjunto del pueblo. Esta concepción llevará al líder reformista a debatir acerca de la proletarianización del estudiantado. En segundo lugar, la idea de la vanguardia del proletariado.¹ Mella es quien funda el Partido Comunista Cubano vinculándolo con la III^a Internacional y las ideas elaboradas por la Unión Soviética en ese entonces. La táctica definida por el organismo hacía referencia a la etapa de enfrentamiento de clase contra clase, donde el proletariado y la burguesía se oponían sin

1 En la década de 1920 se dio una discusión entre los líderes de los movimientos reformistas latinoamericanos. Sus principales protagonistas fueron Haya de La Torre en Perú y Mella en Cuba. El movimiento reformista peruano había dado como resultado la conformación del APRA, movimiento encabezado por Haya que representaba una alianza policlasista encabezada por la clase media y con el estudiantado como vanguardia. Desde este reagrupamiento, el líder aprista teorizó acerca del proceso de transformación en América Latina. Su análisis hacía eje en el cambio de premisa de lo expuesto por Lenin como la etapa superior del capitalismo. Veía al imperialismo como primera etapa en las formaciones económico-sociales del continente. Por eso el rol de los estados debería ser el de acompañar la industrialización de los países, y cuando estuviera consumada, ahí se podría hablar de un cambio más profundo. En esta argumentación, al imperialismo le cabía un rol positivo. La inversión de capital extranjero sería la que podría desarrollar las economías. Mella arremetió contra esta posición. En el desarrollo productivo de la isla era evidente el rol opresivo del imperialismo. Para el líder reformista, la vanguardia la tendría la clase obrera, que en unidad con los estudiantes, se prepararía para la lucha por la revolución del imperialismo. Aquí radica la gran crítica que le hace Mella a Haya de la Torre, dedicándole un artículo entero llamado "Qué es el Apra" (1928). Mella lo criticaba diciéndole que escribía programáticamente en contra del proletariado de América y de la Revolución Rusa.

diferenciación. La línea difundida intentaba la bolchevización de la clase obrera a nivel mundial sin distinción de las características de cada país. Como vimos, la información económico social cubana hacía que la burguesía apareciera como dependiente del capital norteamericano, y explotada por este. Por eso, dentro del frente de unidad conformado en esta década, el rol de la pequeña burguesía era activo. Si bien Adriana Puiggrós (1998) tiende a criticar las posiciones de Mella por no poder desligarse de la línea soviética, la realidad cubana expresaba lo que era reflejo de las condiciones sociales y materiales de la isla. La autora hace referencia a las operaciones teóricas de Mella considerándolas de reduccionismo clasista, tanto en relación con el sujeto estudiantil como con el indígena.

Como punto central de su pensamiento educativo Mella plasmó, en el acuerdo del Primer Congreso Nacional de Estudiantes, la creación de la Universidad Popular José Martí, que se puede considerar como la concreción de la unidad obrero-estudiantil. En sus estatutos iniciales podemos divisar la semilla de lo que será luego la educación en el período revolucionario. Poniendo a la clase obrera como directriz del espacio educativo, se regía por dos principios fundamentales: el antidogma científico, pedagógico y político y la justicia social (Cuppul, 2010). Buscaba la formación de un hombre nuevo, revolucionario, que la universidad tradicional impedía, ya que el acceso a sectores trabajadores estaba vedado. El vínculo con los obreros permitió a profesores y estudiantes radicalizar su pensamiento y generar conciencia política. El pasaje de la lucha estudiantil a la lucha política fue un hecho fundacional de la corriente que luego llevaría a la formación del Movimiento 26 de Julio con Fidel Castro a la cabeza.

La conformación de la Confederación de Estudiantes de Cuba, en 1924, cuya unidad aglutinaba a todos los escolares

del país, le dio a Mella la jerarquía principal. Este organismo expresaba el desarrollo político que se daba en el estudiantado. Su declaración antimperialista, anticapitalista y confraternal con los estudiantes de la América oprimida sienta la base de los programas políticos revolucionarios. Hace hincapié en la elevación cultural del pueblo como arma de emancipación del hombre y la ve posible a partir de la unidad obrero-estudiantil como frente único contra el enemigo. La puesta en marcha de esta unidad se vio reflejada en la solidaridad del estudiantado en varios conflictos obreros.

Siguiendo a Portantiero (1977), podemos decir que este tipo de experiencias llevó al estudiantado y a sus líderes a darse cuenta de que la lucha universitaria en sí misma no generaría un cambio en las estructuras. La necesidad de un cambio social de fondo comienza a ser discutida por el movimiento estudiantil y por las vastas capas de la sociedad oprimida por el imperialismo norteamericano. Vemos en esta expresión de Mella el argumento sólido del desarrollo de una conciencia política revolucionaria: “la Reforma Universitaria es parte de una gran cuestión social, por esta causa, hasta que la gran cuestión social no quede completamente resuelta, no podrá haber nueva Universidad” (Cuppul, 2010: 26).

Los objetivos educativos de la revolución. Concreción de la continuidad

Con el triunfo revolucionario abriendo el año 1959 se sientan las bases para eliminar las contradicciones principales del capitalismo: producción social y apropiación individual. Este factor traducido al ámbito educativo da por resultado la separación entre escuela y sociedad, donde la

descontextualización del conocimiento se esgrime como pauta básica. Lo que permiten las nuevas relaciones de producción es barrer con las categorías educativo-pedagógicas existentes y afianzar el rol del pueblo en el proceso. Es por eso que ya en 1961 la Ley de Nacionalización de la Enseñanza declaraba: “pública la función de la enseñanza y gratuita su prestación”, además de su nacionalización. El Estado de nuevo tipo se hacía cargo de la función de la enseñanza, considerándola como primordial en el desarrollo del país en todos sus aspectos. La llegada a todas las masas se convertía en necesidad objetiva y necesaria para la vida de la revolución.

Partiendo de estas premisas, se levantó la gran campaña de alfabetización. Habíamos visto cómo este eje recorrió todo el período republicano adquiriendo con Mella gran relevancia, sin poder llevarse a cabo por las contradicciones imperantes. Para el imperialismo siempre fue necesaria la mantención de una tasa elevada de analfabetismo. Esto implicaba la disponibilidad de un gran mercado de mano de obra barata y no consciente de su situación. Por eso, una de las grandes medidas necesarias era la erradicación del 37% de analfabetismo. Un año se tardó en lograr el objetivo, lo que indica que el pueblo tuvo que movilizarse en su conjunto para concretarlo. Fidel Castro se refirió a esta campaña como una gran batalla ganada donde las masas habían hecho suya la lucha y habían triunfado. Vemos cómo aparecen otras ideas que se fueron gestando con anterioridad: el pueblo como sujeto de enseñanza, y que solo las revoluciones pueden realizar estos objetivos. De este análisis de Castro se desprende que la campaña fue estratégica en el sentido de hacer parte a todo el pueblo de la revolución y el gran cambio, fortaleciéndose así la unidad obrero-campesino, posible para mantener en pie lo que años antes se había iniciado (Castro, 1961).

La democratización de la enseñanza era un hecho en sí mismo y representaba el cambio de sistema. Junto con la gratuidad y la estatización, la igualdad de oportunidades y la unión de la escuela con la práctica social, la producción y el desarrollo económico del país muestran la profundidad de la cuestión. La relación entre la educación y el trabajo, vinculada con los intereses de la sociedad, se convierte en otro factor de desarrollo social para los cubanos. Considerándola un fenómeno social relacionado con los intereses de clases que representa, sus objetivos en esta etapa recaían en la asimilación del educando como sujeto consciente de la producción, teniendo en cuenta al trabajo como factor de desarrollo integral del ser humano.

El hombre crece con el trabajo que sale de sus manos. Es fácil ver cómo se depaupera, y envilece a las pocas generaciones, la gente ociosa, hasta que son meras vejiguillas de barro, con extremidades finas, que cubren de perfumes suaves y de botines de charol; mientras que el que debe su bienestar a su trabajo, o ha ocupado su vida en crear y transformar fuerzas, y en emplear las propias, tiene el ojo alegre, la palabra pintoresca y profunda, las espaldas anchas, y la mano segura. Se ve que son esos los que hacen el mundo; y engrandecidos sin saberlo acaso, por el ejercicio de su poder de creación, tienen cierto aire de gigantes dichosos, e inspiran ternura y respeto. (José Martí, 1895)

La descripción muestra cómo el trabajo no puede desplegarse en su totalidad en la sociedad capitalista, por las contradicciones de la misma. A su vez, su relación con la educación se explicita cuando describe que el aprendizaje escolar debe estar atado al manejo de las fuerzas con las que hay que luchar en la vida. Por esto renombra a las escuelas y las

llama *talleres*, vinculando en un mismo espacio a la pluma y la azada, la herramienta y el pensamiento. El trabajo manual y el intelectual debían desaparecer en su diversificación. Por eso, uno de los objetivos dictados por Fidel Castro era “la transformación de los métodos de enseñanza, vinculando la enseñanza con la producción” (Castro, 1962).

En este sentido se desarrolló la educación de adultos, como producto de la campaña alfabetizadora. La necesidad de desarrollo técnico del país hizo imperiosa la formación de técnicos que estuviesen al alcance de los objetivos de la revolución. Hemos visto cómo las universidades obreras intentaron ligar la formación cultural con el trabajo, pero dadas las condiciones de producción, era imposible su desarrollo. De este modo, las facultades obreras pos revolucionarias pueden considerarse como producto del legado de Mella.

El reclutamiento a partir de asambleas en los lugares de trabajo, apelando al criterio de convocatoria según quienes habían tenido que abandonar los estudios por diversas razones, hacía que la democratización fuese un factor fundamental. El acercamiento del sector trabajador a las casas de estudio superior proporcionó las herramientas para limpiar los vestigios intelectuales, academicistas y escolásticos presentes en los ámbitos educativos cubanos.

La Escuela como eje de continuidad y radicalización revolucionaria

La institución escolar cubana y sus maestros aparecen como elemento de resistencia desde principios del siglo XX, donde se formarían las generaciones revolucionarias. Pese a la imposición de programas, materiales y estructuras plagadas de ideas imperialistas, desde la etapa republicana, los

maestros enseñaban las gestas de los ejércitos mambises y los libertadores como Martí. Un poema clásico de Martí que se recitaba decía:

Yo quiero cuando me muera
sin patria, pero sin amo
tener en mi tumba un ramo
de flores y una bandera.
No me pongan en lo oscuro
a morir como un traidor
yo soy bueno y como bueno
moriré de cara al sol.

Se ve cómo las ideas antiimperialistas se hacían eco en las generaciones formadas en los primeros años de la República que luego serán las que lleven a cabo la reforma universitaria y las que despunten el proceso revolucionario. Por eso se puede considerar que la escuela pública también fue uno de los espacios esenciales de formación de los sujetos revolucionarios. Fidel Castro consideraba al maestro como la semilla del proceso educativo, viéndolo como un educador político. De esto se desprende la caracterización de la educación como militante, como revolucionario. Los maestros llevan consigo la función de educar y enseñar políticamente a las generaciones venideras.

Consideraciones finales

El caso cubano nos demuestra cómo la educación depende del grado de desarrollo de las estructuras económico sociales de cada país. El sistema colonial opresivo español y el sistema republicano dependiente norteamericano muestran a las claras la necesidad de sometimiento que

lleva al no desarrollo consciente de los aspectos educativos, porque, como sostenía Martí, “un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres”. Esto nos habla de la claridad que se tenía sobre cuál era el problema que había que extirpar: la opresión del imperialismo. Los tres líderes trabajados fueron claros en torno a tal cuestión, siendo Fidel Castro el encargado de darle el toque final a las rémoras coloniales e imperiales que sometían al pueblo a tal atraso. Por eso, tomando los deseos de sus predecesores, movilizó a toda la población para la campaña de alfabetización (1961). Consumada en un año, puso sobre la mesa el segundo paso de la revolución en la educación: la necesidad de la reestructuración general.

Los idearios de los reformistas de la década de 1920 fueron impulsados por la revolución a partir de la extensión de la universidad a todo el país. Con estas medidas se intentaba romper el anquilosamiento elitista que traía consigo la enseñanza superior. La vinculación con el mundo del trabajo como necesidad del desarrollo técnico del país fue uno de los factores de bandera de esta institución.

Esta multiplicación de la acción universitaria comienza por ser el mejor remedio contra la dolencia tan enraizada en las tierras de tradición colonia. (...) Por estos nuevos caminos, el saber de mayor jerarquía se convierte en instrumento omnipresente, en aporte invaluable para unir el saber al actuar, el conocimiento a la vida. (Marinello, 1976: 10)

En el emplazamiento de las escuelas secundarias en el campo vemos otra vez el objetivo revolucionario de romper con la división cultural capitalista de trabajo intelectual y trabajo manual. Las escuelas situadas en zonas donde antes la educación no llegaba son parte de las nuevas

relaciones de producción triunfantes con la revolución. Además, como fueron el eje del nuevo sistema también fueron la consumación del ideario de Carlos Marx y Federico Engels expresados Martí y Mella, al intentar reivindicar el trabajo manual dentro del proceso educativo concreto. La consciencia del niño formada por el medio que lo circunda debía ser encarrilada a romper las estructuras del sistema de producción capitalista vinculándose directamente a la producción. Así, el trabajo y la educación se unían para sostener el proceso revolucionario.

Fidel Castro, en su alegato *La historia me absolverá* (1953), ya anticipaba el proceder de un gobierno revolucionario en el ámbito educativo: reforma integral de nuestra enseñanza, poniéndola a tono con otras iniciativas, para preparar debidamente a las generaciones que están llamadas a vivir en una patria más feliz.

No se olviden las palabras del Apóstol: “Se está cometiendo en [...] América Latina un error gravísimo: en pueblos que viven casi por completo de los productos del campo, se educa exclusivamente para la vida urbana y no se les prepara para la vida campesina. El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento y en la dirección de los sentimientos. Un pueblo instruido será siempre fuerte y libre”.

Además divisaba el problema del maestro dejando en claro cuáles eran sus prioridades y sus objetivos.

Pero el alma de la enseñanza es el maestro, y a los educadores en Cuba se les paga miserablemente; no hay, sin embargo, ser más enamorado de su vocación que el maestro cubano. ¿Quién no aprendió sus primeras

letras en una escuelita pública? Basta ya de estar pagando con limosnas a los hombres y mujeres que tienen en sus manos la misión más sagrada del mundo de hoy y del mañana, que es enseñar. ¿De dónde sacar el dinero necesario? Cuando no se lo roben, cuando no haya funcionarios venales que se dejen sobornar por las grandes empresas con detrimento del fisco, cuando los inmensos recursos de la nación estén movilizadas y se dejen de comprar tanques, bombarderos y cañones en este país sin fronteras, sólo para guerrear contra el pueblo, y se le quiera educar en vez de matar, entonces habrá dinero de sobra.

El recorrido realizado nos demuestra el rol transformador de la educación en puja constante con las ideas dominantes. El papel que tuvo durante todo el período estudiado refleja que la maduración de las ideas revolucionarias marchó en conjunto con las formulaciones educativas transformadoras. La revolución cubana y sus líderes se forjaron al calor de esas semillas implantadas por los educadores vinculados a Martí, o bien por el movimiento educativo que despuntó Mella a partir de la reforma, demostrando el potencial transformador de la educación. Gracias a esto, las primeras medidas del gobierno revolucionario estuvieron destinadas al ámbito educativo, logrando las reivindicaciones por las cuales, tanto Martí como Mella, habían dejado su vida.

El caso cubano refleja cómo la educación es factor de cambio pero también cómo esta puede ser realmente transformada luego de un proceso revolucionario triunfante. Las estructuras educativas emplazadas en un país semicolonial son fiel reflejo de sus relaciones de producción; esto implica que sin su aniquilamiento, las contradicciones en el seno del pueblo van a seguir existiendo. Pero gracias a la

maduración de las condiciones educativas y de las discusiones en torno a estas, durante el período prerrevolucionario, fue posible el triunfo revolucionario y la concreción de las reivindicaciones educativas esenciales.

Bibliografía

Álvarez, V., Rodríguez, S. y Reinoso, H. (2013). Orígenes del sistema educativo cubano y experiencias de Educación Popular, *I Jornadas Latinoamericanas de Historia, Trabajo, Movimientos Sociales y Educación Popular y V Jornadas de Historia y Educación*, 11 a 13 de abril. Foz Do Iguaçu (Brasil).

Castro, F. (1953). *La historia me absolverá*.

____ (1975). Documentos históricos de la revolución en la educación. Palabras sobre la campaña de alfabetización, *La educación en Cuba*. Buenos Aires, Convergencia.

Conde Rodríguez, A. (comp.) (2001). José de la Luz y Caballero, Obras, Aforismos, vol. 1. La Habana, Imagen Contemporánea. En línea: <www.revistaluz.rimed.cu>.

Cupull, A. y González, F. (2010). *Julio Antonio Mella. Biografía*. La Habana (Cuba), Abril.

García Gallo, G. (1975). Desarrollo histórico de la educación en Cuba, en *La educación en Cuba*. La Habana (Cuba), Convergencia.

Instituto de Historia Comunista y la Revolución Socialista de Cuba (1975). Mella. Documentos y artículos. La Habana, Instituto Cubano del Libro.

Marinello, J. (1959, septiembre). La penetración imperialista en la enseñanza cubana, *Cuadernos de Cultura*, núm. 31. Buenos Aires.

Martí, J. (1976). Educación popular. Trabajo manual en las escuelas. En *Escritos sobre educación*. Habana (Cuba), Ciencias Sociales (Ediciones Políticas).

Mires, F. (2005). Cuba entre Martí y las montañas, en Mires, F., *La rebelión permanente*. México, Siglo XXI.

Pérez Cruz, F. (2009) La Revolución en el bicentenario. Reflexiones sobre la emancipación, clases y grupos subalternos. En Rajland, B. y Cotarelo, M. C. (coords.), colección Grupos de Trabajo. Buenos Aires, CLACSO.

Pérez Rodríguez, R. (s/f). José Agustín Caballero: iniciador de la pedagogía cubana, en *Revista Varela*. En línea: <www.revistavarela.rimed.cu>.

Sánchez Socarrás, S. (1994). *Ideas pedagógicas martianas y su vigencia en el sistema educativo cubano*. La Habana (Cuba).

Capítulo 6

Cuba: la escuela en revolución

Soledad Rodríguez

Un pueblo instruido será siempre fuerte y libre.

José Martí

Dentro de poco se cumplirán sesenta años del triunfo de la Revolución Cubana, uno de los acontecimientos más relevantes de la historia latinoamericana, que motivó nuestro interés por hacer un breve repaso de las transformaciones llevadas adelante en el terreno educativo, desde 1959 hasta nuestros días. La primera batalla contra el analfabetismo, el paso a paso hasta alcanzar primero los seis años y luego los nueve promedio de escolaridad; la aspiración de ver superadas las contradicciones entre trabajo manual e intelectual en las escuelas en el campo; la constante elevación de la formación docente; las escuelas como usinas científicas, la masificación de la educación superior, la relevancia dada a la educación especial y de adultos, constituyen algunos de los principales peldaños por los que fue escalando Cuba, en su camino por demostrar que es posible, aun en un pequeño país sitiado, elevar el nivel cultural de todo un pueblo. El enorme desarrollo alcanzado en el terreno educativo —reconocido internacionalmente— ha sido una de las marcas del socialismo cubano, y se ha constituido, tras

la caída del Muro de Berlín (1989), en la esperanza de todos aquellos que no se dejaron seducir por los cantos de sirena que anunciaban el “fin de la historia”, y siguieron creyendo que aun era preciso peinar la historia a contrapelo.

Tiempos de Batista

¿En un campo donde el guajiro no es dueño de la
tierra para qué se quieren escuelas agrícolas?

Castro (2007)

En el período previo a la revolución apenas el 50% de la población infantil concurría a las escuelas. El promedio de escolaridad eran tres años, en tanto que un millón y medio de habitantes mayores de seis años no tenía aprobado ningún grado de escolaridad.¹ Las escuelas eran escasas y se ubicaban en las zonas urbanas. Hacia 1958 el analfabetismo alcanzaba cifras alarmantes; un millón de analfabetos absolutos: el 23,6% de la población mayor a diez años. En los ámbitos rurales esta cifra llegaba al 41,7% de la población (Pérez Cruz, 2011a: 11). A pesar de esto, de ocho a diez mil maestros titulados se encontraban total o parcialmente desocupados (García Gallo y Castro, 1975: 23). La educación especial, de adultos y técnica, era prácticamente inexistente y había muy pocas instituciones para la formación de maestros.

En un país cuasi-colonial, con una economía subordinada a los intereses del imperialismo norteamericano,

1 En 1952, de una población escolar censada en 1.016.811 niños, solo asistían a clases 550.000. Datos tomados de Castro (1976).

basada en el monocultivo de azúcar, no había necesidad de calificar la mano de obra ni de desarrollar conocimientos científicos y técnicos. Los sectores juveniles urbanos sufrían el desempleo y la discriminación racial, en tanto que en las zonas rurales, signadas por los latifundios, eran comunes los desalojos de los agricultores, la gran mayoría de los cuales trabajaba temporariamente en los ingenios azucareros y tabacaleros, y pasaba gran parte del año en la miseria extrema, sin posibilidad de acceder a un empleo digno o a una parcela de tierra. Allí los niños y jóvenes vivían en la ignorancia y el abandono. Las escuelas eran prácticamente inexistentes.

No existían entonces planes educacionales vinculados al desarrollo soberano del país. Las escuelas públicas brindaban una enseñanza verbalista, intelectualista y formalista. Existía una cantidad de escuelas privadas, laicas y religiosas, que propiciaba una educación de privilegio, donde se formaban las diversas capas de la clase dominante, usualmente atravesadas por los valores e ideales propagados por Estados Unidos durante la Guerra Fría (rechazo al comunismo, culto al individualismo, búsqueda del éxito y el bienestar personal a partir del consumo) y el desprecio hacia las personas de color.

En un informe presentado por el Centro de Desarrollo Educativo de La Habana a la Unesco, en 1974, se describe la situación educativa antes de la Revolución:

Los jóvenes entre 15 y 24 años con un nivel promedio de 2,6 cursos escolares aprobados; una asistencia escolar inferior a un 60%; desarticulación vertical de la enseñanza general; subdesarrollo de la educación técnica y profesional y desajuste de esta enseñanza con la economía del país. (Figuerola, Prieto y Gutiérrez, 1974: 11)

El presupuesto del Ministerio de Educación en 1959 era de 79,4 millones y había sido objeto de fraude y robo sistemático por los funcionarios de turno. La corrupción administrativa invadía todas las esferas de la educación.

Los líderes de la revolución que derrocó a Fulgencio Batista² le dieron desde un comienzo especial atención al problema educativo. Dicha preocupación aparece ya en el alegato de autodefensa realizado por el entonces joven abogado, Fidel Castro, en el juicio por el asalto al cuartel Moncada, pronunciado el 16 de octubre de 1953, y conocido como “La historia me absolverá”. Allí señaló la necesidad de llevar adelante una reforma integral de la enseñanza, realizando una pormenorizada descripción de la miseria en la que vivía gran parte del pueblo cubano, y el estado de abandono en el que se encontraba la educación:

¿En un campo donde el guajiro no es dueño de la tierra para qué se quieren escuelas agrícolas? ¿En una ciudad donde no hay industrias para qué se quieren escuelas técnicas e industriales? Todo está dentro de la misma lógica absurda: no hay ni una cosa ni otra (...). A las escuelitas públicas del campo asisten descalzos, semidesnudos y desnutridos, menos de la mitad de los niños en edad escolar y muchas veces es el maestro quien tiene que adquirir con su propio sueldo el material necesario. ¿Es así como puede hacerse una patria grande? (Castro, 2007: 40)

Existían en Cuba ya desde las guerras de la independencia experiencias de educación popular, donde en pleno campo

2 Fulgencio Batista Zaldívar (1901-1973) fue el presidente electo de Cuba de 1940 a 1944 y gobernante de facto entre 1952 y 1959, año en que fue derrocado durante la Revolución Cubana.

de batalla, los mambises habían llevado adelante, mediante cartillas, espacios de alfabetización. José Martí sentenciaba por aquellos tiempos:

Se han de reclutar soldados para el ejército y maestros para los pobres: debe ser obligatorio el servicio de maestros, como el de soldados: el que no haya enseñado un año, que no tenga el derecho de votar: preparar un pueblo para defenderse, y para vivir con honor, es el mejor modo de defenderlo. (Citado en García, 2004: 21)

Consideraba que solo un pueblo culto podía ser libre. Las ideas del libertador estaban muy presentes en el pensamiento de los líderes del movimiento 26 de Julio, quienes lo consideraban el “autor intelectual” del asalto al cuartel Moncada. Muchas de ellas terminarían siendo efectivamente llevadas a la práctica, como la de vincular la escuela a la vida, incorporar el trabajo agrícola y la importancia de contar con maestros ambulantes que se desperdigaran por los campos alcanzando a cada campesino, por alejado que esté, para llevarle las primeras letras.

Triunfo de la Revolución

¡O se tiene fe en las masas o no
se tiene fe en las masas!

Castro (1962)

Tras el triunfo de la revolución en enero de 1959, comenzó en Cuba una completa transformación de las estructuras

sociales y económicas, que benefició de modo concreto a la población (Díaz Vallina, 2001: 17).

Leyes que rebajaban la tarifa eléctrica y los alquileres; que entregaban a los trabajadores los lujosos balnearios de cuyo disfrute siempre estuvieron excluidos; otras importantísimas como la Ley de Reforma Agraria —contemplada en la constitución de 1940 y jamás puesta en vigor, y por la que se le entregó la tierra a quien la trabajaba—; la Ley de Nacionalización de la propiedad extranjera, que creó la necesidad de promover a los trabajadores a la responsabilidad de continuar dando los servicios que sus antiguos dueños negaban porque no era de su exclusiva pertenencia la ganancia; leyes que estatizaron el resto de la propiedad privada del país.

La joven revolución se dirigió al pueblo mediante un lenguaje sencillo, directo, alejándose de la habitual retórica política. Las grandes mayorías fueron consultadas en inmensas concentraciones populares respecto a las decisiones gubernamentales (Díaz Castañón, 2001: 111). Al tiempo que la revolución iba ganando el apoyo de trabajadores y campesinos, perdía el de las clases acomodadas, que se encolumnaban tras Estados Unidos, en el afán de frenar las reformas que afectaban sus intereses.

En el plano educativo la primera medida organizativa fue depurar y reestructurar el Ministerio de Educación, disponiéndose la descentralización del aparato técnico y administrativo (Ley n.º 76 del 13-02-1959). En los primeros meses de la revolución se crearon diez mil nuevas aulas y sesenta y nueve cuarteles fueron convertidos en escuelas. El mismo destino tendrían las mansiones abandonadas por los que emigraron. En el campo, las viviendas de los

campesinos, los locales de producción y de las organizaciones populares sirvieron para llevar adelante el primer objetivo: elevar la matrícula en la enseñanza primaria. Esta alcanzó los 350.000 estudiantes en las escuelas públicas. Para conseguirlo, el primer ministro del gobierno revolucionario, Fidel Castro, convocó a los maestros cubanos, el 27 de agosto de 1959 durante el Congreso Nacional de Maestros Rurales, pidiéndoles que redoblaran sus esfuerzos a fin de duplicar la cantidad de aulas, con los mismos recursos, dada la pobreza de las arcas públicas y la imperiosa necesidad de incorporar a miles de niños a la educación (Castro, 1959). Los nuevos maestros recibirían un aumento progresivo de salario, hasta su equiparación con el resto (Ley n.º 561, del 15-09-1959).

La Ley de Reforma Integral de la Enseñanza dejó plasmadas las primeras transformaciones en el sistema nacional de educación (n.º 680 del 23-12-1959). Estableció el carácter integral de la enseñanza y la obligatoriedad de la educación primaria para todos los niños de seis a doce años de edad. Permitió el funcionamiento de escuelas privadas, inclusive religiosas, con control estatal. Muchas de ellas se constituirían en verdaderos centros conspirativos (contra la revolución), por lo que serían nacionalizadas tiempo después. La ley ordenó la creación de institutos tecnológicos industriales y agrícolas para la formación de especialistas de nivel medio (Nacimiento, 1995).

Si bien todos los egresados de sexto grado estaban habilitados a continuar estudios secundarios, este nivel no tuvo un desarrollo inmediato. Durante los años sesenta, en los preuniversitarios, solo estudiaban el 3,5% de los jóvenes de esa edad. En el curso escolar 1960-1961 se crearon 15.000 aulas en las zonas rurales y la matrícula total ascendió a 1.118.942 estudiantes. Este año se anunció la creación de 4.500 becas para cursar estudios técnicos en la Universidad

de La Habana. Con este plan, la universidad comenzó a “pintarse de negro, de mulato, de obrero y de campesino” (Guevara, 1959).

El 22 de abril de 1960, a través del programa de televisión “Telemundo Pregunta”, se produjo el llamado de Fidel Castro a estudiantes y trabajadores, para conformar la Organización de Maestros Voluntarios, que llevaría la educación a los lugares de difícil acceso:

Necesitamos mil. Los convoco aquí para no perder más tiempo. Condiciones: a los que digan que sí y tengan por lo menos tercer año y quieran ir de verdad, lo primero que vamos a hacer es que los vamos a mandar a la Sierra Maestra, donde están los soldados, en las Minas del Frío (...). Van a estar tres meses sin cobrar y en las montañas, haciendo curso; y después (a los que se queden), cuando terminen, los vamos a mandar para cada lugar de las montañas y vamos a dejar un personal de reserva por si algunos se arrepienten y así sustituirlos inmediatamente. (Nacimiento, 1995)

Tres mil jóvenes respondieron a este llamado, dispuestos a llevar la educación a los campesinos.

Se constituyó así el Contingente de Maestros Voluntarios, que partió hacia Minas del Frío, para recibir una capacitación, tanto en temas pedagógicos como políticos. Muchos jóvenes escucharon por primera vez allí los fundamentos del socialismo. Era necesario también preparar a los maestros al medio en que se insertarían, conocer sus características y dificultades. La prueba final consistía en subir el monte Turquino, como prueba de fortaleza. Estos maestros fueron enviados a los lugares más difíciles y alejados: Sierra Maestra, Escambray, Sierra Cristal, Isla de Pinos y Sierra de

los Órganos. Tras cinco años de ejercicio docente en dichas zonas se les otorgaría el título de Maestro Primario firmado por el primer ministro y presidente del Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA), Fidel Castro, y el ministro de educación, Hart Dávalos. Estos maestros voluntarios fueron la simiente de la campaña de alfabetización, llevada a cabo tiempo después.

El año de la educación

¡Estudio, trabajo y fusil! ¡Lápiz, cartilla y manual!
¡Alfabetizar, Alfabetizar! ¡Venceremos!³

El año 1961 fue declarado en Cuba el “año de la educación”. En la XV Asamblea General de la ONU, Fidel Castro anunció al mundo la promesa de erradicar el analfabetismo en Cuba, en el lapso de un año (Castro, 1960). Daba inicio así a la campaña de alfabetización, que requeriría la participación activa de todo el pueblo. Tuvo lugar durante la mayor crisis vivida desde el triunfo revolucionario, motivada por las actividades beligerantes de Estados Unidos y la invasión a Playa Girón. Fue esa una prueba de fuego para la novísima revolución que declararía por entonces su carácter socialista.

Conforme se avanzaba en la nacionalización de las principales industrias y servicios básicos,⁴ crecían también

3 Himno de las Brigadas Conrado Benítez, en línea: <<https://www.youtube.com/watch?v=l-kE4wlrVs8>>.

4 La ley n.º 851, del 7 de julio de 1960, autorizó la nacionalización de compañías extranjeras cuando así lo requiera la defensa del interés nacional. Un mes después se produjo la nacionalización de 26 grandes empresas norteamericanas, entre ellas las de electricidad, teléfonos y las compañías petroleras Esso, Texaco, Standar Oil y la gigantesca United Fruit;

los sabotajes y atentados. Comenzaba a consolidarse en el imaginario popular la identidad nación-revolución: quienes atentaban contra las recientes conquistas del pueblo no solo se situaban contra la revolución, sino contra la nación misma. El temor a una invasión impulsó la movilización y radicalización popular. En estos momentos se constituyeron los comités de defensa de la revolución (CDR) y la Federación de Mujeres Cubanas (FMC). Las milicias se engrosaron con la participación de todo el pueblo, con el firme propósito de estar listos para la defensa ante una inminente invasión extranjera. El 4 de enero de 1961 Estados Unidos rompió relaciones con Cuba, dando comienzo a un bloqueo económico que perdura más de medio siglo después.

El diagnóstico que se realizó de los esfuerzos de alfabetización durante los años 1959 y 1960 mostró una deficiencia operacional. Primaba el tecnicismo y los mecanismos burocráticos en la preparación de una tarea estratégica para la consolidación de la revolución. La alfabetización era vista entonces como un proceso metódico, equilibrado, minuciosamente estudiado por un equipo de profesionales y técnicos altamente calificados. Costó mucho superar los criterios tecnocráticos y gremiales, para pensar la tarea como propia de todo el pueblo organizado. En octubre de 1960, la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Fundamental fue completamente reorganizada y tomó el título de Comisión Nacional de Alfabetización. Se incorporaron a ella las organizaciones de masas y políticas, convirtiéndose así en el primer organismo unitario de la sociedad civil (Pérez Cruz, 2011a: 14):

junto a tres grandes bancos norteamericanos y por último la de 382 grandes empresas tanto norteamericanas como pertenecientes a la gran burguesía cubana. Para más detalles *cfr.* Díaz Castañón (2001: 152, nota al pie 113).

Movimiento 26 de Julio	Federación Estudiantil Universitaria
Partido Socialista Popular	Confederación de Estudiantes de
Directorio Revolucionario 13 de	Segunda Enseñanza
Marzo	Federación de Mujeres Cubanas
Confederación de Trabajadores de	Federación de Asociaciones Cam-
Cuba	pesinas
Federación Nacional de Trabajadores	Federación Nacional de Colegios
Azucareros	Privados
Ministerio de las Fuerzas Armadas	Colegio Nacional de Periodistas
Revolucionarias	Colegio Nacional de Maestros
Instituto Nacional de Reforma	Colegio Nacional de Pedagogos
Agraria	Frente Independiente de Emisoras
Milicia Nacional Revolucionaria	Libres
Asociación de Jóvenes Rebeldes	Asociación Nacional de Publicitarios

Se establecieron las secciones: técnica, de propaganda, de finanzas, de publicaciones y posteriormente la sección de administración y la de estadística. La sección técnica fue la encargada de elaborar una *Cartilla revolucionaria*, para la cual contaba ya con la experiencia de las cartillas mambisas de Moralitos y Daniel Fajardo.⁵ Este material debía ser motivador y ajustarse al vocabulario de los campesinos cubanos, por lo que requirió una previa investigación de su lenguaje y cosmovisión. Así, nacieron los principales instrumentos didácticos de la campaña: la cartilla *Venceremos*, el libro *Ahorrar, producir y organizar*, para las nociones elementales de cálculo, y el manual *Alfabetizamos* para orientar al alfabetizador en cómo enseñar la lectura y la escritura (Pérez Cruz, 2011a: 16).

5 En la retaguardia mambisa y en los propios campamentos del ejército libertador, fueron creadas numerosas escuelas para alfabetizar al campesinado y a los esclavos emancipados por la guerra. En 1871 el maestro y combatiente Rafael Morales (conocido como Moralitos) redactó la primera cartilla revolucionaria con la que se alfabetizó en las zonas insurrectas de las provincias orientales. Para más detalles cfr. Pérez Cruz (2011b).

La cartilla *Venceremos* se basaba en un método analítico—sintético, con niveles crecientes de dificultad fonética—lingüística y gramatical. Se tomaron quince asuntos de interés nacional con los que se formaron igual número de lecciones.⁶ Cada una de ellas iba acompañada de ejercicios para el alumno, fotografías que complementaban la clase y llevaba también el mensaje político ideológico de la revolución. De esta manera, se lograron combinar las necesidades técnico-pedagógicas con los objetivos políticos e ideológicos de la alfabetización.

El 28 de enero, en la inauguración de la ciudad estudiantil Abel Santamaría, en Santa Clara, Fidel Castro realizó un llamado a toda la juventud cubana, mayor de trece años, para constituir un ejército de cien mil alfabetizadores. Las organizaciones revolucionarias crecieron y se enriquecieron con esta experiencia de masas. La Asociación de Jóvenes Rebeldes y las asociaciones estudiantiles hicieron asambleas para convocar a los más jóvenes, mientras la FMC y los CDR hacían lo propio en sus distritos y realizaban el censo de analfabetos. Cientos de maestros primarios y secundarios se incorporaron a la histórica misión. Fue necesaria una extensa campaña de agitación y propaganda con el fin no solo de convocar a los alfabetizadores sino también de convencer a los analfabetos de la importancia del desafío que se les ponía delante.

Dada la crisis de recursos, se hacía necesaria la colaboración de todo el pueblo. Las asociaciones campesinas y los pobladores rurales estuvieron dispuestos a construir escuelas y a facilitar la madera para el mobiliario. Se contó

6 Incluía los siguientes temas: OEA (Cuba acababa de ser expulsada de dicho organismo internacional); INRA; la cooperativa; la tierra; los pescadores cubanos; la tienda del pueblo; cada cubano dueño de su casa; un pueblo sano en una Cuba libre; INIT; las milicias; Cuba no está sola; la Revolución gana todas las batallas; el pueblo trabaja; el año de la educación; poesía y alfabeto. *Cfr.* Nacimiento (1995).

con aportes de ministerios, organizaciones políticas y de masas. La Central de Trabajadores de Cuba (CTC) brindó los locales sindicales para suplir la falta de escuelas y los materiales escolares necesarios. En todos los centros de trabajo se organizaron comités que elaboraron censos de analfabetos y de alfabetizadores, se recaudaron donaciones de dinero y materiales escolares, y se sustituyó en la producción a quienes se encontraban alfabetizando o estaban aprendiendo.

La introducción del alfabetizador en el hogar campesino facilitó la comunicación entre el maestro y el adulto analfabeto, favoreció la identificación entre ambos. El maestro se incorporaba durante el día a las labores agrícolas, y por la tarde y la noche enseñaba a toda la familia. En las costas, más del 80% de la población era analfabeta. Los alfabetizadores se ubicaron donde existían agrupaciones de pescadores: puertos, embarcaderos, salinas, zonas carbonearas, puestos navales, etcétera. La posibilidad de aprender a escribir su nombre libraba al iletrado de utilizar la huella dactilar en lugar de la firma, lo cual le generaba un fuerte sentimiento de vergüenza.

Mientras todo el pueblo se abocaba a esta misión humanitaria, el imperialismo intensificaba sus ataques terroristas, realizando saqueos, torturas y asesinatos de alfabetizadores y estudiantes, quema de escuelas y viviendas. La familia cubana jugó un importante papel, autorizando y acompañando a los jóvenes alfabetizadores, quienes en muchos casos salían solos por primera vez de sus casas por tan largo tiempo, y permitiendo la permanencia de sus hijos allí donde habían sido ubicados, a pesar del peligro.

El 5 de enero de 1961 en el Escambray se produjo el asesinato del joven maestro voluntario Conrado Benítez García: primer crimen contra el año de la educación, y el 15 de abril comenzó el plan de invasión a Cuba. Fidel Castro ordenó

que ni las fábricas, ni la zafra, ni las escuelas dejaran de realizar sus actividades. Las milicias se aprestaron a la defensa, mientras la campaña de alfabetización seguía su curso. Al anunciar varios meses más tarde un nuevo asesinato, esta vez del joven maestro Manuel Ascunce Domenech, de apenas dieciseis años, Fidel se preguntaba:

¿Qué los ha motivado? ¿La impotencia, la irritación y el odio? ¿O los ha movido el deseo de obstaculizar y perturbar ese esfuerzo final, de sembrar el terror entre decenas de millares de familias que tienen sus hijos alfabetizando, a fin de debilitar y frustrar el tremendo esfuerzo de la última etapa de la campaña? (Perez Cruz, 2011a: 20)

La conmoción que los atroces crímenes generaron en la sociedad cubana no logró atemorizar a los maestros ni entorpecer la campaña. En los últimos tres meses se alfabetizó el 70% de los analfabetos del país. Comenzó así a llegar una avalancha de cartas que como prueba final debían enviar los alfabetizandos a Fidel Castro. Muchas de ellas se encuentran expuestas en el Museo de la Alfabetización, en la ciudad de La Habana.⁷

Las brigadas Conrado Benítez llevaron la alfabetización a todo lo largo y ancho del país. Fueron integradas por 105.664 estudiantes. Su entrenamiento se realizó en Varadero, antes playa exclusiva de la alta burguesía y ahora puesta en manos del pueblo. Se les enseñó la técnica de la alfabetización, y se les explicó las dificultades con las que se encontrarían en los lugares de ubicación. Debieron asimismo estudiar las leyes revolucionarias. El material básico

7 Para más información cfr.: <<http://www.cubadebate.cu/noticias/2016/12/22/el-unico-museo-de-la-alfabetizacion-en-el-mundo/#.Won2HfZG200>> (consulta: 18-02-2018).

de estudio estaba contenido en el manual *Cumpliremos*. El primer grupo arribó a Varadero el 16 de abril de 1961, horas antes de producirse el desembarco en Playa Girón. El promedio de edad fue de catorce a dieciseis años. Tendrían como objetivo erradicar el analfabetismo, desarrollar la conciencia revolucionaria del pueblo y fortalecer la alianza obrero-campesina.

Cada brigadista recibió el uniforme, medias, botas, una boina verde olivo, una mochila, una hamaca, material escolar, distintivos, un farol y una mensualidad para sus gastos. Hablándoles de los campesinos a los que irían a alfabetizar, Fidel les señaló:

Ellos les van a enseñar al mismo tiempo lo que es la vida dura y lo que es el sacrificio; les van a enseñar también lo que es la vida sana y honesta, les van a enseñar lo que es la vida limpia del campesino y del obrero de campo, (...) les van a enseñar lo que es la generosidad, les van a enseñar lo que es compartir con los demás lo que tienen; y quitarse de la boca un men-
drugo de pan para dárselo al visitante, para dárselo al que va allí a ayudarlos... Y cuando ustedes hayan logrado esa victoria, ientonces habrán realizado algo que no se puede destruir con cañones, ni con aviones, ni con bombas atómicas!⁸

La CTC hizo el aporte final para llevar a término la campaña: 21.266 obreros conformaron la Brigada Patria o Muerte, que se dirigiría a las regiones más intrincadas del país. Fueron en total alrededor de 300.000 los ciudadanos que formaron parte de la campaña de alfabetización. La estrecha coordinación y unidad de las organizaciones

8 Discurso del 14 de mayo de 1961, en Varadero. Citado por Motalván Lamas (2011: 29).

revolucionarias y de masas fue determinante. El 22 de diciembre de 1961, en un acto multitudinario en La Habana, donde fueron recibidos los jóvenes alfabetizadores, Cuba fue declarada primer territorio de América Latina libre de analfabetismo. “¡Qué vergüenza para el imperialismo comprobar que el crimen fue inútil, que el asesinato de un maestro humilde de nuestro pueblo se convirtió en cien mil brigadistas ‘Conrado Benítez!’”,⁹ sentenció el líder revolucionario ante una plaza colmada. Se alfabetizaron en total 707.212 personas, quedando reducido el analfabetismo a un 3,9% de un total de 6.933.252 habitantes en aquel entonces.

Al asumir el protagonismo en la batalla educativa, el pueblo de Cuba realizó un gran salto en la conciencia y en la apropiación misma del proceso revolucionario. La masiva participación en la campaña constituyó la prueba más genuina de la democratización de la cultura. El ideario martiano logró sacudir los tan arraigados prejuicios anticomunistas lentamente inculcados por el imperialismo yanqui en la época neocolonial, y el individualismo perdió lugar frente a la solidaridad de la obra alfabetizadora. Comenzó a conformarse de manera acelerada un nuevo sentido común, que resultaría estratégico a la hora de defender en un momento sumamente crítico los logros alcanzados. Según Pérez Cruz, “este movimiento creó las condiciones subjetivas para el tránsito al humanismo socialista y el nacimiento de la nueva moral revolucionaria” (2011a: 22). Playa Girón puso a prueba y terminó de consolidar dicha conciencia.

El 6 de junio de 1961 se promulgó la Ley de Nacionalización de la Enseñanza, dada la escalada en el enfrentamiento entre un sector de la Iglesia y el gobierno revolucionario. En 1960 se había difundido una pastoral que instaba a los fieles

9 Citado por Motalván Lamas (2011: 38).

a elegir entre “Roma o Moscú”. En un contexto donde se temía la inminente invasión extranjera, el posicionamiento de la Iglesia generó la alerta en la dirigencia revolucionaria. Los centros privados de enseñanza, a cargo de la institución, venían llevando adelante una activa labor de propaganda contrarrevolucionaria. El gobierno consideró que dicho accionar afectaba la formación moral, intelectual y política de los niños y adolescentes cubanos, por lo que resolvió nacionalizar los establecimientos.

La flamante ley establecía que el Estado revolucionario tendría a su cargo de manera exclusiva la función de la enseñanza. Esta no podría ser transferida ni delegada. Se establecía asimismo la gratuidad de la educación para todos los ciudadanos sin restricción. La existencia de escuelas privadas resultaba contraria a los ideales igualitarios que encarnaba el proceso iniciado en 1959. De esta manera, todos los centros de enseñanza, operados de forma privada, fueron adjudicados al Estado cubano. Sólo serían indemnizados aquellos propietarios de los centros que no actuaron contra los intereses de la revolución.

Este año se crearon también los círculos infantiles, a cargo de la FMC, para dar educación y cuidados a los hijos de las mujeres que se incorporaban al trabajo. Recibían a los niños desde los cuarenta y cinco días de nacidos hasta los cinco años de edad, antes de iniciar la educación preescolar. Otro subsistema prácticamente inexistente antes de la revolución era el de la escuela especial, para la enseñanza dirigida a personas con discapacidades. Se creó con este fin un modelo de escuelas especiales ajustadas a las características de los alumnos. En el curso 1961-1962 se crearon dieciocho establecimientos de este tipo y en el curso 1969-1970, sumaban ya 142 (Nacimiento, 1995).

En 1961, el gobierno revolucionario puso en práctica un amplio plan de becas para hijos de familias obreras y

campesinas y de las regiones montañosas, como también para 40.800 brigadistas “Conrado Benítez” que habían participado activamente en la campaña de alfabetización. En 1962 había 80.000 becarios, una cuarta parte en las escuelas medias. El gobierno asumía por completo los gastos de estudio, alimentación, vestuario, vivienda, libros de textos, cuadernos, servicios médicos, etcétera. De este modo, se garantizó a todos los niños la posibilidad de asistir a la escuela con independencia de su lugar de residencia o situación económica de su familia.

El 1 de febrero de 1962 nació la primera Facultad Obrera y Campesina (FOC) en la Universidad de las Villas, con el nombre “Julio Antonio Mella”. Un año después, con el mismo nombre, se creó otra en la Universidad de La Habana. Los trabajadores constituirán en adelante la mitad del alumnado universitario.

En el cierre de una reunión con intelectuales, escritores y artistas cubanos, Fidel Castro los invitó a librar una guerra contra la incultura, y a reflexionar acerca del papel del arte en la construcción del socialismo. Recordó en aquella ocasión que en su lugar de origen había sido el único niño entre miles en poder acceder en el campo a una educación privada y concluir estudios universitarios. Destacando el lugar privilegiado del que había gozado, señaló:

La selección social dejó en la ignorancia quién sabe a cuántas decenas de miles de jóvenes superiores a todos nosotros; esa es una verdad. Y el que se crea artista tiene que pensar que por ahí se pueden haber quedado sin ser artistas mucho mejores que él (...). Por todo eso vamos a llevar la oportunidad a todas esas inteligencias, vamos a crear las condiciones que permitan que todo talento artístico o literario o científico o de cualquier orden pueda desarrollarse. (Castro, 1961)

Con este fin, se creó en 1962 la Escuela Nacional de Arte (ENA). Por primera vez en Cuba, una escuela de este tipo recibía a alumnos procedentes de todas las capas sociales y de todas las regiones del país, luego de efectuarse una rigurosa prueba de aptitudes y capacidades requeridas para cada especialidad. La escuela, que se proponía llevar el arte a todos por igual, se estableció en el antiguo y exclusivo *Country Club* de La Habana. Años más tarde, en 1976, la ENA dio origen al Instituto Superior de Arte (ISA).

A su vez, la masificación de la educación primaria generó una creciente demanda de personal docente calificado, por lo que se volvió imperativa la creación de institutos para la formación de maestros. Así que, junto al proceso de formación regular de personal pedagógico, se erigió una estructura paralela de formación acelerada. En 1962 se crearon dos centros de formación de maestros para primaria, en carácter de internados: uno en Minas del Frío y el otro en Topes de Collantes. En estos centros, todos los estudiantes eran becarios y después de recibidos iban a trabajar a los lugares más difíciles. Durante el curso escolar 1966-1967 se resolvió que cada provincia creara su centro de preparación de maestros de primaria. Entretanto, se atendieron los cursos con estudiantes avanzados, obreros calificados, dirigentes campesinos, sindicales, partidarios que adquirieron en forma intensiva distintos conocimientos pedagógicos y didácticos.

En 1964 se crearon los tres primeros institutos pedagógicos, como facultades dependientes de tres de las cuatro universidades que existían en ese momento en el país, y en 1976 se fundaron los institutos superiores pedagógicos (ISP) como universidades pedagógicas independientes, adscritas al Ministerio de Educación, que aumentaron numéricamente en todo el país.

Haciendo una comparación entre la educación en Cuba antes de 1959 y la que tuvo lugar luego de la revolución,

Jorge García Gallo señala que a diferencia de aquella, existe ahora un sistema educativo planeado y conscientemente dirigido a servir como fuerza impulsora del desarrollo social (García Gallo y Castro, 1975: 29). La educación será integral y buscará entrelazar el trabajo con el estudio como principio pedagógico central. La enseñanza se dividió en cuatro niveles: primario (de 6 a 12 años), secundario (de 12 a 15 años), preuniversitario (de 15 a 18 años) y universitario.

Desde 1963 comenzaron a funcionar los círculos de interés científicos y técnicos, y el Movimiento de Monitores, con la idea de incentivar vocaciones y sobre todo de crear un puente entre la educación y los principales sectores de la economía. El círculo de interés agrupaba a un equipo de estudiantes alrededor de un técnico guía, con el cual programaban temas de investigación científico-técnica. El objetivo planteado fue estimular el interés de los estudiantes por determinadas disciplinas, combinando el estudio con la investigación. Los jóvenes que aquí desarrollaban su vocación podían luego ayudar como monitores a paliar la escasez de docentes.

Con el mismo afán de motivar el interés y las vocaciones, se creó la Organización de Pioneros José Martí (OPJM), que agrupaba a los niños a partir de los seis años de edad hasta finalizar la secundaria básica, con más de catorce años cumplidos. La organización pioneril nació con el objetivo principal de inculcar valores humanos como el amor a la patria, el cumplimiento del deber, la responsabilidad, la disciplina y la solidaridad, así como también promover la curiosidad y el deseo de saber de los más chicos a través de círculos vinculados a los más variados oficios y profesiones. Los palacios de pioneros cuentan con edificaciones destinadas a fomentar el trabajo creativo, el entrenamiento deportivo y las actividades extracurriculares de los niños y jóvenes para educarlos en el amor al trabajo.

La escuela secundaria básica en el campo

Ha de ser el trabajo el gran
pedagogo de la juventud.

Castro (1964)

En la pedagogía cubana revolucionaria confluyeron la tradición marxista y la concepción martiana, en cuanto a la importancia de combinar el estudio con el trabajo. En el *Manifiesto comunista*, Karl Marx expresó la necesidad de que la educación de los niños sea politécnica, dado que así se formaría el hombre omnilateral. En su *Crítica al Programa de Gotha* afirmó que “la combinación del trabajo productivo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual” (2000: 34). Por otro lado, tanto Marx como Vladimir Lenin consideraron a la educación indisolublemente ligada a la política: “la escuela al margen de la vida, al margen de la política, es falsedad e hipocrecía”, sostenía Lenin (citado en Gadotti, 1998: 124).

Moisey Pistrack, gran educador de la revolución rusa, afirmaba que el alumno tenía que sentirse participativo del progreso de la producción, según su capacidad física y mental. El alumno no iría a la fábrica para trabajar, sino para comprender la totalidad del trabajo. Desde su punto de vista, era preciso formar personas vinculadas al presente, cuya búsqueda del bien común superara el individualismo y el egoísmo. Por otro lado, Anatoli Lunacharski, quien fuera el organizador de la escuela soviética, sostenía que “el principio del trabajo se convierte en un medio pedagógico eficiente cuando el trabajo dentro de la escuela, planificado y organizado socialmente,

es llevado adelante de una forma creativa y ejecutado con interés” (citado en Gadotti, 1998: 127).

No obstante la influencia de los clásicos marxistas, en Cuba existía una arraigada pedagogía dispersa en la inagotable obra del libertador José Martí. Este señalaba la necesidad en Latinoamérica de desarrollar una educación situada, comprometida con el mundo circundante. Destacaba los frutos del trabajo manual para el desarrollo de inteligencias vivas, creativas y acordes a su tiempo: “el hombre crece con el trabajo que sale de sus manos. Es fácil ver cómo se depaupera, y envilece a las pocas generaciones, la gente ociosa” (Martí, 1976: 13). Criticaba la educación meramente teórica, libresca y defendía el trabajo manual en las escuelas por ser el modo de librar las mentes del dogmatismo, al enfrentarlas a la naturaleza y a la resolución de problemas prácticos: “Esta educación directa y sana; esta aplicación de la inteligencia que inquiere a la naturaleza que responde; este empleo despreocupado y sereno de la mente en la investigación de todo lo que salta a ella, la estimula y le da modos de vida” (1976: 13).

En mayo de 1964 se dictó la Resolución 392 sobre la enseñanza politécnica, la cual estableció que era deber de la escuela fomentar entre los estudiantes una nueva actitud ante la vida, y el amor hacia el trabajo y a los trabajadores, dado que éste “no surge de modo espontáneo”. Asimismo declaraba:

Se entenderá como enseñanza politécnica aquella que proporciona a los alumnos el conocimiento de los principios científicos que sirven de base a las ramas fundamentales de la producción, los acostumbra a manejar los instrumentos elementales comunes a todas las ramas de la misma y les ofrecen la

oportunidad para adquirir las destrezas y hábitos básicos. (Figuerola, Prieto y Gutiérrez, 1974: 13)

Si bien esta resolución no significó la generalización — dentro del sistema de enseñanza— de la educación politécnica, sí creó las premisas legales para su desarrollo.

El primer antecedente lo encontramos en la experiencia de “la escuela al campo”, que se llevó adelante entre abril y mayo de 1966 en la provincia de Camagüey. Se movilizaron allí de manera voluntaria estudiantes y docentes de las secundarias básicas y de los institutos preuniversitarios. Fueron ubicados en albergues cañeros o instalaciones del Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA) para realizar distintos trabajos agrícolas. La sistematización de esta experiencia dio como resultado la incorporación del trabajo productivo al calendario escolar para más de 230.000 estudiantes. Durante el curso escolar 1972-1973 las escuelas secundarias básicas de la nación sostuvieron un período de siete semanas dedicadas al trabajo productivo. La “escuela al campo” fue el tránsito hacia “la escuela en el campo”. El trabajo sería considerado como el mejor pedagogo de la juventud, para la formación del “hombre nuevo”.

Los líderes cubanos consideraban que el acercamiento temprano de los jóvenes al trabajo productivo contribuía a superar la división entre el trabajo intelectual y el manual, al combinar ambas tareas y a combatir los prejuicios propios del “intelectual puro”. Los niños adquirían el hábito del trabajo como deber elemental de todo ciudadano, al tiempo que comprendían que los trabajadores con su esfuerzo constante son los que a diario crean la riqueza de la comunidad y contribuyen al bienestar de cada uno de los miembros de la sociedad socialista. Esta formación promovería la conciencia del valor de

los bienes producidos, y su identificación como productores de la riqueza social, y no como meros consumidores. Aprenderían a valorar al trabajador y a respetar la propiedad social, fruto del trabajo colectivo. Sería la base más sólida para adquirir una formación moral y la mejor forma de ligar la escuela con la vida.

En el curso escolar de 1968-1969 se puso en funcionamiento la primer Escuela Secundaria Básica en el Campo (ESBEC) a modo experimental. Se multiplicaron a un ritmo vertiginoso a lo largo de la década de 1970, lo que constituyó sin lugar a dudas una etapa de trascendente significación para la educación cubana, por su innovador aporte pedagógico y formativo. En el curso 1972-1973 se pusieron en funcionamiento 44 de estas escuelas-internados que en un principio abarcaban desde el séptimo al décimo grado. Para 1976-1977 ya eran 362 establecimientos y en 1979 ascendían a 533 (Nacimiento, 1995).

La secundaria básica en el campo ofrecía una educación general, politécnica e integral. Los alumnos en su mayoría provenían de ámbitos urbanos, por lo que permanecían como internos en la escuela de lunes a viernes, regresando los fines de semana con sus familias. Se combinaban sistemáticamente el estudio y el trabajo durante todo el curso escolar, como parte de un plan de desarrollo económico. La cursada en las ESBEC comenzaba el primer lunes de septiembre y terminaba a mediados del mes de julio. Se seguía un cronograma diario de gran intensidad.

Los alumnos se dividen en dos grupos equivalentes, que alternan el horario de estudio con el horario de trabajo en el campo, de tal modo que uno de los grupos siempre está ocupando aulas, laboratorios o talleres, y el otro está realizando trabajo agrícola. (Figuerroa, Prieto y Gutiérrez, 1974: 36)

El trabajo intelectual también fue considerado importante, a fin de promover un razonamiento activo y no una asimilación pasiva de conocimientos. Se combinaba el estudio colectivo e individual, fomentándose el desarrollo de la personalidad mediante la participación en círculos de interés científico, técnico, actividades deportivas y artísticas. Estas escuelas propiciaban permanentemente actividades colectivas. Los estudiantes iban al campo organizados en brigadas de trabajo; participaban en las actividades de autoservicio constituidos en equipos, evaluaban el estudio y el trabajo en asambleas; se integraban en equipos deportivos o grupos artísticos. Debían esforzarse continuamente en el cumplimiento de tareas comunes. Se esperaba que esta experiencia colectiva favoreciera el desarrollo de una conciencia social y promoviera la cooperación y el espíritu de confraternidad, de colectivo, por sobre el individualismo.

Un estudio realizado a comienzo de la década de 1970 por parte del flamante Centro de Desarrollo Educativo de La Habana, para la Unesco, brindaba detalles acerca del funcionamiento de estos innovadores establecimientos: la convivencia durante semanas conllevaba la necesidad de realizar tareas de “autoservicio”, tales como el aseo personal, la limpieza de la cocina, el comedor, los albergues, etcétera. Ocuparse de ellas inculcaría, a los estudiantes, hábitos de laboriosidad. Debían aprender a no despreciar ningún tipo de trabajo manual, cultivando a la vez hábitos de higiene personal y pública. Para quienes impulsaron las ESBE, dichos hábitos no repercutían solo en lo cotidiano, sino que trascenderían en toda la conducta moral del individuo. Las escuelas así pensadas debían ser un ejemplo vivo que irradiara conciencia política y revolucionaria.

El trabajo productivo, además de un principio pedagógico, también constituyó una necesidad material para el Estado cubano, dadas las limitaciones de recursos del país.

Los alumnos trabajaban tres horas diarias de lunes a viernes en el campo, haciendo su aporte a la manutención del establecimiento y al país. En general, cada escuela contaba con quinientas hectáreas, destinadas a la producción de cítricos, frutales, cafetos y vegetales, atendidas por quinientos jóvenes. Con esta producción se solventaban los gastos de la escuela y se creaban nuevos centros.

La masificación de las ESBEC, con una matrícula de 20.000 estudiantes en septiembre de 1972 y de unos 100.000 ya al inicio del curso 1974-1975, no hubiese sido posible sin la participación del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech (MAD), donde ingresaban jóvenes con el décimo curso aprobado y con vocación docente, para continuar sus estudios y recibir a la vez formación pedagógica. Compartían una sesión de estudio con una de práctica docente, a fin de dar respuesta a la creciente demanda de maestros. A partir de 1978 se ingresó con el grado doce cumplido.

Si bien por estos años la obligatoriedad de la educación llegaba solo hasta los seis grados del nivel elemental, se hicieron ingentes esfuerzos por elevar los niveles escolares de la población. Las principales limitaciones fueron la falta de maestros con una sólida preparación, la insuficiente cantidad de materiales de estudio y la falta de edificaciones escolares idóneas. El explosivo crecimiento de la matrícula estudiantil no se condecía con los escasos recursos con los que contaba la isla para ese entonces.

A mediados de la década de 1970 la enseñanza primaria se dictaba con una extensión de treinta y seis semanas de cinco días lectivos, con horario mínimo de cuatro horas y media diarias, tanto en el sector urbano como rural. El curso escolar en el nivel medio tenía una duración de cuarenta y cinco semanas. En la secundaria básica se destinaban seis semanas a la práctica del trabajo productivo agrícola dentro

del periodo conocido como la “escuela al campo”, mientras que en los preuniversitarios este período comprendía diez semanas. Era intención del gobierno extender las ESBE por todo el país. Dentro de la enseñanza tecnológica y en las universidades, la combinación del estudio y el trabajo también se fue generalizando desde el primer año de la carrera, según las condiciones y características de cada centro de estudio y tipo de enseñanza.

En 1971 se trazaron los lineamientos de los huertos productivos, en los semi-internados e internados de primaria. Cada huerto contaba con 22 hectáreas. Los alumnos trabajan allí según su edad entre seis y diez horas semanales. En las escuelas urbanas, que no podían tener huertos, el principio estudio-trabajo se cumplía con la misma carga horaria en trabajos manuales sencillos.

La necesidad de formar técnicos y obreros calificados se tradujo en la creación de 97 centros de educación técnica y profesional (agropecuaria, industrial y administrativa) hacia 1975. La matrícula en estos centros creció exponencialmente en un breve lapso: de 30.529 estudiantes en el curso 1971-1972 se pasó, a mediados de la década, a 57.949.

Perfeccionamiento y consolidación del Sistema Nacional de Educación

Dentro de la revolución todo,
contra la revolución nada.

Castro (1961)

No obstante los avances realizados, los desequilibrios entre niveles persistían: la educación media tenía escasa

graduación, faltaban recursos y personal docente. Con el fin de evaluar y resolver estos problemas se realizó en abril de 1971 el Primer Congreso de Educación y Cultura, en la ciudad de La Habana. Allí se acordó la necesidad de profundizar las transformaciones en el sistema de enseñanza y avanzar en las siguientes metas: generalizar a todo el país las construcciones de las ESBE, los centros politécnicos en las centrales azucareras y en zonas de desarrollo agrícola o industrial, los centros de formación del personal docente, las escuelas vocacionales provinciales y los preuniversitarios en el campo.

En 1972 se creó el Centro de Desarrollo Educativo, adjunto al Ministerio de Educación (MINED), con el propósito de examinar planes y programas de estudio, manuales, métodos de enseñanza, problemas de psicología, pedagogía y elaborar el Plan de Perfeccionamiento Nacional de Educación, que permitiría superar los problemas originados por el crecimiento y desarrollo impetuoso de la enseñanza y la educación. Dicho plan propuso llegar a 1980 con un tiempo escolar de doce años obligatorios y estableció la implantación de nuevos contenidos en las materias de enseñanza. Los nuevos programas y textos de estudio debían ser acordes a la concepción materialista-dialéctica del mundo y a la pedagogía socialista.

Concluida la campaña de alfabetización, el propósito de continuar elevando el nivel cultural de la población siguió vigente. Así pues, en el XIII Congreso de la CTC en el año 1973, se lanzó la batalla para que la población adulta obtuviera el sexto grado, fundada en la necesidad de incrementar la productividad del trabajo, fortalecer la conciencia socialista y desarrollar la economía del país. Gracias a un censo realizado en todos los centros laborales, se pudo determinar que los trabajadores que aun no contaban con el sexto grado eran alrededor de un

millón, a pesar de los programas que había implementado el Ministerio de Educación. El secretariado de la CTC acordó que se organizaran aulas en los mismos centros de trabajo, para que los trabajadores pudieran estudiar en su mismo centro laboral (antes de iniciar o al concluir su labor), sin tener que trasladarse. Se convocó a los trabajadores que tenían un nivel secundario o superior para que se desempeñaran como maestros voluntarios en su centro laboral. Un millón de trabajadores alcanzaron este nivel, tras un gran esfuerzo. Siguieron su ejemplo la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños y la FMC, que logró en 1980 que más de 500.000 amas de casa obtuvieran el certificado de la *batalla por el sexto grado*. Mediante un examen, el Ministerio de Educación evaluaba si contaban con los conocimientos necesarios para aprobar dicho nivel.

En 1975 tuvo lugar el I Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC), donde se terminaron de asentar los lineamientos generales de la política educativa del país. Las resoluciones de dicho congreso establecieron la necesidad de poner en el centro de la educación la formación de una actitud comunista ante el trabajo, la propiedad social, el estudio y ante la sociedad. Este fin se lograría mediante una educación integral: intelectual, científico-técnica, político-ideológica, física, moral, estética, politécnica-laboral y patriótica-militar. Estableció la necesidad de inculcar a los estudiantes la fidelidad al socialismo y a la patria, y de mejorar la enseñanza del marxismo leninismo. Esta debía ser impartida en los niveles medio y superior, y era considerada trascendental en la formación ideológica y la cultura política de estudiantes y trabajadores. La bibliografía más adecuada para este estudio sería examinada y establecida por el PCC, el cual debía garantizar que todas las materias de enseñanza se adecuaran a dichos principios.

Asimismo se señalaba la debilidad de la formación vocacional y la consecuente falta de profesionales, científicos y técnicos indispensables para el desarrollo económico del país.¹⁰ Recomendaba en consecuencia la creación de escuelas vocacionales para la detección temprana de capacidades específicas y su formación con los mayores niveles de exigencia. Una de las primeras escuelas de este tipo fue inaugurada en 1974, con el nombre de Escuela Vocacional Lenin. Realizada con aportes soviéticos y con capacidad para 4.500 alumnos internados, contaba con 120 círculos de interés y el equipamiento necesario para que los jóvenes pudieran aprender experimentando (laboratorios de física, química, biología). Este establecimiento estaba formado por numerosos edificios dedicados a dormitorios y una vasta infraestructura cultural y deportiva —piscinas olímpicas, teatros, gimnasio— (Randall, 2010). Para cumplir el principio de la combinación del estudio y el trabajo la escuela contaba con varias hectáreas de cítricos, papas, tomates y otras hortalizas que eran cultivados y cosechados por los estudiantes y que constituían un importante aporte económico. La matrícula provenía de los alumnos monitores, ganadores de concursos e integrantes de círculos de interés científico-técnico. Entre los postulantes se seleccionaron los mejores expedientes escolares. Por mucho tiempo fue la escuela modelo de la nueva pedagogía socialista y el único preuniversitario de la capital.

Entre 1958 y 1975 la matrícula en la enseñanza primaria se cuadruplicó, en tanto que en el nivel medio se pasó de menos de 100.000 estudiantes matriculados en 1958 a 600.000 en 1975. En 1976 se creó el Ministerio de Educación Superior para dar impulso a este nivel, que aun

10 Cfr. Partido Comunista de Cuba. I Congreso (1976).

contaba con muy baja matrícula y altos índices de repetición, abandono y escasa investigación. Para acceder a la educación superior era preciso reunir una serie de condiciones vinculadas al nivel, el grado, las calificaciones alcanzadas y la actitud política y social. En el quinquenio 1976-1980 se graduaron más de 5.600 universitarios y 15.000 técnicos medios.

Para el quinquenio 1980-1985 se lanzó la *campaña por el noveno grado*, a través de cursos secundarios para adultos. La CTC, bajo la dirección del Ministerio de Educación y con el apoyo de las restantes organizaciones políticas y de masas del país, a través de carteles de efectivas visualizaciones comunicativas promovió la campaña para que los trabajadores alcanzaran como mínimo el noveno grado de instrucción escolar. En 1988 completaron este nivel todos los trabajadores y amas de casa aptos, comenzando una nueva etapa en la elevación cultural de los sectores trabajadores.

Las organizaciones de masas jugaban un papel decisivo en la educación, por medio del Consejo de Escuela, integrado por los padres de familia, los vecinos y los dirigentes de organizaciones políticas y de masas de la comunidad. Esta organización de base permitió aunar los esfuerzos de todos en torno a la escuela. Formaban parte de este consejo las dos organizaciones juveniles: la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC) y la Federación de Estudiantes de Enseñanza Media (FEEM). Estas tenían la responsabilidad de influir sobre el estudiantado estimulando la “emulación socialista”:

Dentro de la emulación se exalta el espíritu de sacrificio, la actitud ante el trabajo, y se estimula principalmente el estudio y el cumplimiento del deber. Al mismo tiempo se combate la falta de disciplina

y las debilidades en la voluntad y en la constancia. Todo esto nos ayudará a formar jóvenes de carácter, que no manifiesten ningún desaliento y que no retrocedan ante ningún obstáculo. (Figueroa, Prieto y Gutiérrez, 1974: 23)

La promoción de una cultura y una educación de carácter socialista desató algunos debates. Muchos artistas e intelectuales cuestionaron la rigidez e intolerancia de los funcionarios que regulaban el mundo cultural y vigilaban su correspondencia a la “moral socialista” y reclamaron mayor libertad.¹¹ Dicha disputa debe ser entendida en los marcos en los que se libraba: en plena Guerra Fría, Cuba representaba un pésimo ejemplo para el resto de las naciones latinoamericanas que aun intentaban liberarse del yugo imperialista. Estas se encontraban durante los años setenta atravesadas por una fuerte conflictividad social, movimientos armados que seguían el ejemplo de los barbudos de la Sierra Maestra, y dictaduras militares financiadas por Estados Unidos para barrer con la amenaza del comunismo sobre el continente y doblegar la resistencia obrera a la pérdida de conquistas obtenidas en las décadas previas. En este marco, y con el bloqueo de la economía cubana en pie, el gobierno revolucionario cerró filas con el resto de los países socialistas y ejerció un estricto control de todos sus medios de comunicación y difusión de ideas, con el afán de moderar los efectos de la feroz campaña desplegada en su contra por los paladines de la democracia y la libertad. Como señaló Antonio Gramsci, la hegemonía es un territorio permanentemente en disputa,

11 El trovador cubano Silvio Rodríguez se expresaba en este sentido a través de canciones como “Debo partirme en dos” (1969) y “Resumen de noticias” (1970), más allá de que siempre se declaró en apoyo a la revolución.

nunca es monolítica, total. El gobierno de Cuba se hallaba enfrascado en dar pelea al imperio en todos los terrenos, incluido el ideológico.

En el año 1986, durante el III Congreso del PCC, se presentó una pormenorizada descripción de los avances en materia educativa:

La escolarización de los niños de 5 años se elevó a más del 80%; casi al 100% en las edades de 6 a 12 años, y a más del 87% de los comprendidos entre 13 y 16 años. La matrícula de educación especial alcanza ya más de 46.000 alumnos, en 433 escuelas consagradas a este trabajo. Los alumnos de primaria en doble sesión se elevan al 58% del total. Los matriculados en seminter-nados de primaria aumentaron su participación hasta un 29,3% del total.¹²

Se dio por concluida además la batalla por el noveno grado, gracias a la cual 670.000 trabajadores alcanzaron dicho nivel. En lo que respecta a educación superior, la matrícula de nivel universitario alcanzaba algo más de 280.000 estudiantes. Desde fines de la década de 1980 la disponibilidad de plazas estuvo relacionada con las prioridades y necesidades económicas del país y no siempre respondió a la preferencia de los estudiantes; por este motivo, el acceso fue muy competitivo, por exámenes de ingreso, aunque mantuvo su gratuidad universal.

Durante todos estos años fue común la incorporación a la docencia de recién graduados sin experiencias prácticas o jóvenes de décimo año, como aquellos del destacamento MAD, con un plan que combinaba el estudio con

12 Cfr. Partido Comunista de Cuba. III Congreso (1986).

el trabajo.¹³ Esta forma de resolver la carencia de personal docente ante la abrupta masificación de la educación representó un límite a la posibilidad de elevar la calidad y exigencia en la enseñanza. Promediando la década de 1980 se hicieron notables avances para remediar esta situación. Los ISP incrementaron su matrícula hasta 107.000 estudiantes en el curso 1985-1986. La mayor disponibilidad de maestros y profesores permitió que algunos de ellos pudieran dedicarse a tiempo completo a capacitarse, sin dejar de percibir su sueldo: 20.000 maestros se encontraban en esa situación, según anunciara Fidel Castro en el Congreso “Pedagogía 90”. Señaló también en aquella ocasión la necesidad de que cada provincia tuviera su propio instituto superior para la formación docente. El objetivo era lograr la titulación en Ciencias de la Educación Primaria de la totalidad del magisterio, en un plazo de 12 a 14 años (Castro, 1990).

Por otro lado, persistía aun el problema de la insuficiente disponibilidad de cuadros técnicos y científicos capaces de dar respuesta a las necesidades del desarrollo económico del país. Durante la década del ochenta se crearon con este objetivo escuelas vocacionales de ciencias exactas en cada provincia con los nombres de Carlos Marx, Federico Engels, José Martí y Ernesto Che Guevara, entre otros. Estos centros, a diferencia de las restantes escuelas preuniversitarias, tenían una mayor carga horaria en asignaturas como Matemática, Física, Química y Biología, y gozaron de un gran prestigio por su nivel de exigencia y el probado rendimiento de sus egresados. En los momentos iniciales los alumnos entraban con 12 años y cursaban desde la

13 Estos jóvenes se incorporaron como docentes de las recién creadas escuelas en el campo, a la vez que se formaban para graduarse como profesores de la educación general media en un período de estudios de cinco años.

secundaria básica hasta el doceavo grado. Luego las condiciones cambiaron y solo ingresaban en el nivel preuniversitario hasta culminar como bachilleres en ciencias. Se las empezó a denominar Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Exactas (IPVCE) y se ingresaba a ellos por escalafón con las mejores calificaciones. Fue un proyecto que se inscribía en la tradición martiana de combinación de trabajo y estudio, como parte de la formación moral de los estudiantes.

En el Informe Central para el III Congreso del PCC, realizado en 1986, se destacaba el gran protagonismo del Estado como proveedor y garante de una serie de servicios esenciales para el bienestar de la población:

Más de 2.200.000 personas comen o almuerzan, o ambas cosas, e incluso desayunan, en escuelas universitarias, escuelas preuniversitarias y secundarias básicas en el campo, tecnológicos, escuelas deportivas, vocacionales, seminternados de primaria, círculos infantiles, comedores obreros, hospitales, unidades militares, etcétera, gratuitamente o a precios mínimos.¹⁴

La sustentabilidad de este modelo se apoyó en una economía basada en fuertes lazos de cooperación con el resto de los países del campo socialista y especialmente con la Unión Soviética. De allí provenía el 87,4% de sus importaciones y hacia allá iban el 86,4% de las exportaciones cubanas. Esta estratégica red comenzó a desmoronarse a fines de los años ochenta.

Con el fin del socialismo real en Europa central en 1989 y la desintegración de la Unión Soviética dos años más tarde, muchos creyeron ver la sentencia de muerte del socialismo

14 Partido Comunista de Cuba. III Congreso (1986).

cubano, dada la crisis bajo la que quedó sumida su economía y el desconcierto ante el futuro. El resto de los países latinoamericanos se hallaba bajo el reinado del neoliberalismo y hubo quienes se atrevieron incluso a sentenciar el fin de la historia y el definitivo triunfo del capitalismo sobre la Tierra. Cuba se aprestó entonces a afrontar el mayor desafío desde el triunfo de la revolución en 1959. En el IV Congreso del PCC, realizado en 1991, el presidente cubano Fidel Castro sentenciaba:

En cualquier circunstancia estaremos siempre preparados para la guerra de todo el pueblo y para defender hasta el último rincón de nuestro país mientras haya un revolucionario y haya un arma con qué defenderla (...). Me pregunto si alguna vez un pueblo así pudo ser dominado y pudo ser esclavizado de nuevo. (Castro, 1991)

El período especial en tiempos de paz

Revolución es sentido del momento histórico;
es cambiar todo lo que debe ser cambiado.

Castro (2000)

Durante la década de 1990, tras el colapso del campo socialista, la economía cubana sufrió un gran cimbronazo: el PBI descendió bruscamente, se paralizó el 50% de la capacidad industrial y se redujo en un 75% la capacidad de importación. La producción agrícola prácticamente se detuvo, lo que produjo una seria escasez de alimentos. Entre 1996 y 1998, el 19% de los cubanos sufrió desnutrición. En las

ciudades el transporte público desapareció casi por completo y la electricidad se racionó severamente. A esto se sumó el recrudecimiento del bloqueo por parte de Estados Unidos¹⁵ y las dificultades por parte del gobierno para hallar una salida a la crisis, sin sacrificar los principios sostenidos desde el triunfo de la revolución. Desde entonces, se fomentó en el país un modelo de desarrollo basado en la equidad y la cobertura universal de un conjunto de bienes y servicios, financiados por el Estado: único proveedor en algunos de ellos como la salud y la educación.

En este período, conocido como especial en tiempos de paz, la educación y la salud afrontaron graves problemas por la falta de recursos. En 1990 el porcentaje del PBI asignado a gasto social se mantuvo en un 20%, pero la parte destinada a educación sufrió una merma en el período 1990-1994 (Uriarte, 2002). La inversión en infraestructura disminuyó al mínimo indispensable y los gastos corrientes en dichos sectores también sufrieron reducciones. El material indispensable para los educandos (libretas, lápices, cuadernos, papel y otros insumos) y para el mantenimiento de las escuelas se volvió sumamente escaso. Muchos profesionales del sector, bajo el peso de la crisis económica, comenzaron a optar por vías más rápidas para obtener ingresos (fuga de profesionales hacia el turismo o los servicios) y la falta de personal se volvió un punto crítico que golpeó sobremanera los diferentes niveles de la instrucción.

15 En 1992, el Congreso aprobó la "Ley para la Democracia en Cuba", que les prohibía a las subsidiarias norteamericanas en terceros países comerciar con Cuba. Además, a los barcos que atracaran en Cuba se les prohibía la entrada a puertos estadounidenses por un período de seis meses. En 1996, cuando Cuba empezó a aceptar inversiones extranjeras, el Congreso de los Estados Unidos aprobó la Ley Helms-Burton, que sancionaba a las empresas extranjeras que invirtieran en propiedades cubanas expropiadas a ciudadanos norteamericanos. *Cfr.* Uriarte (2002: 22-23).

La crisis implicó un freno a la constante expansión y mejora de la educación de las últimas décadas. La asistencia preescolar se había incrementado del 52% en 1970 al 94% en 1995. Para esta época existían 900 círculos infantiles, con una matrícula aproximada de 132.000 niños, atendidos por unas 8.000 educadoras (Álvarez Figueroa, 1997). Pero aun eran muchos los niños que no tenían cobertura. La crisis obligó a interrumpir el plan de desarrollo de nuevos establecimientos. Para remediar esta limitación se impulsó un plan de educación no formal, que conllevaba un fuerte trabajo comunitario y el compromiso de las familias: el programa “Educa a tu hijo”. De esta manera se garantizó que todos los niños recibieran alguna preparación antes de iniciar la primaria. Desde el curso 1993-1994 todas las educadoras de círculos infantiles poseen formación como licenciadas en educación preescolar en los institutos superiores pedagógicos, con un nivel de ingreso de doce grados y un currículo de cinco años.

Para 1980, el 98,8% de los niños de 6 a 11 años ya asistía a escuelas primarias. En 1993 la matrícula en este nivel alcanzaba a 983.500 estudiantes, es decir, el 99% de la población entre seis y doce años de edad, repartidos en 9.400 escuelas. De primero a cuarto grado los niños transitaban con la misma maestra. Existían distintos tipos de regímenes para cursar la primaria: el régimen externo (de simple o doble sesión); el seminterno (donde los niños accedían al almuerzo gratuito, hasta el curso escolar 1994-1995, donde se comenzó a cobrar un tarifa mensual de siete pesos); y el régimen de internado, sólo para casos de niños con problemas sociales o en zonas rurales, con escasa o dispersa población. El índice de repitencia en este nivel era muy bajo, en tanto que el 96% de los alumnos llegaban al sexto grado. Para mediados de los años noventa la mitad de los maestros se hallaban graduados en

licenciatura en educación primaria y un alto porcentaje se encontraba cursando estudios superiores. Se esperaba que para el año 2000 la totalidad alcanzara dicho nivel formativo (Álvarez Figueroa, 1997).

La matrícula en escuelas secundarias se elevó del 14% en 1960 al 90% en 1990. En 1993 las secundarias básicas contaban con 350.800 estudiantes, de entre doce y quince años matriculados. Estaban a cargo de 40.000 profesores, de los cuales el 87% contaba con título de nivel superior y el resto se hallaba cursando dicho nivel. Se podía hacer la secundaria básica con régimen interno (con becas en el campo) o externo (en las secundarias urbanas). Si bien casi todos los jóvenes completaban el noveno grado (sólo el 4% abandonaba el nivel medio), durante la época de crisis disminuyó la proporción que continuó estudios en escuelas preuniversitarias. En 1990-1991, el 94,5% de los graduados de noveno grado siguió estudiando, mientras que en 1994-1995 esa cifra descendió al 86,4%.

Los graduados de las secundarias básicas debían competir por las plazas en las escuelas preuniversitarias de élite, las escuelas técnicas y las escuelas de arte. Las escuelas preuniversitarias eran muy rigurosas, ya que preparaban a los estudiantes para el ingreso a la universidad. En estas instituciones el 8% del alumnado abandonaba antes de terminar los tres años de estudio. Las secundarias superiores contaban con 404.000 alumnos matriculados en 1993, de los cuales la gran mayoría cursaba estudios técnico-profesionales. La asistencia a esas escuelas, la mayoría de las cuales estaban ubicadas en el campo, se hizo muy difícil para los estudiantes en un momento en que escaseaba la comida y el combustible para los medios de transporte.

Existían por entonces 318 institutos preuniversitarios y 609 tecnológicos, aparte de otras 173 escuelas de oficios. Los institutos preuniversitarios podían ser urbanos (externos)

y en el campo (internos), vocacionales de ciencias y vocacionales militares, a los que se accedía mediante examen de ingreso. Las escuelas técnicas fueron las que más sufrieron deserción escolar en este período, falta de materiales y obsolescencia de los equipos, lo cual dificultaba las prácticas y el desarrollo de habilidades (Álvarez Figueroa, 1997).

La matrícula universitaria se había incrementado del 7% en 1970 al 21% en 1990. La crisis económica afectó seriamente este porcentaje: en 1996 se había reducido al 12% (Álvarez Figueroa, 1997). Los cupos de ingreso en dichos centros tenían que adecuarse a las posibilidades de empleo, las cuales se redujeron drásticamente. Desde 1988 se requería aprobar un examen de ingreso para acceder a las vacantes, con lo que se esperaba que los alumnos entraran mejor preparados y motivados.

En 1995 se inició la implementación del Plan de Mejoramiento del Sistema Nacional, dirigido al cambio de calidad en cuanto a contenidos, estructura del currículo y a la integridad del sistema. Se buscó flexibilizar la organización escolar, dándole mayor protagonismo a directivos, docentes y estudiantes en los cambios educativos. Esto permitió una mejor atención a la diversidad de contextos e individuos.

Las modificaciones que se introdujeron en los planes de estudio apuntaban a mejorar la articulación entre los niveles; buscando una mayor concentración en los contenidos esenciales de las asignaturas, como medio para disminuir el volumen de información y el número de asignaturas por curso. Como señala el informe de la Unesco 2010-2011:

Cobra cada vez más comprensión en el sistema educativo cubano la idea de que el currículo no puede verse de una manera restringida, como relación de asignaturas o como proyecto educativo de las instituciones,

sino que éste abarca el sistema de actividades y de relaciones, dirigidos a lograr el fin y los objetivos de la educación para un nivel de educación y tipo de escuela determinados. (UNESCO-IBE, 2010-2011)

Es decir, se pone el eje en la forma en que se planifica y ejecuta la actividad pedagógica conjunta de maestros, estudiantes y otros agentes educativos.

En 1993 el PBI había descendido en un 35% con relación a 1989, y el déficit del presupuesto estatal alcanzó una proporción del 33% del producto. A pesar de hallarse sumida en una completa reestructuración económica, Cuba intentó sostener las conquistas sociales logradas. Para estos años la obligatoriedad escolar alcanzaba el noveno grado. El país contaba con 270.000 maestros y profesores trabajando en los distintos niveles, lo cual daba una tasa de 41 habitantes por maestro, una de las más altas del mundo (CEPAL, 2013: 65-67).

Pero las enormes carencias y las medidas adoptadas para resolverlas, tales como la apertura a la inversión extranjera, el estímulo al turismo, la habilitación al cuentapropismo y la legalización de la divisa generaron una creciente desigualdad en los ingresos. En la nueva economía, se devaluaron las compensaciones que tenían la educación y la preparación profesional, lo cual generó un éxodo de trabajadores estatales a empleos de menor calificación, pero con mayores beneficios económicos, en el área de turismo. Entre 1993 y 1994 casi un 8% de los profesores se trasladó a dicho sector (Uriarte, 2002: 30). El establecimiento de un sistema monetario dual dejó en una gran vulnerabilidad a quienes no contaban con divisas para acceder a determinados bienes. Esta problemática era reconocida por los líderes del gobierno: “llegaron los días difíciles actuales en que predominan las carencias materiales, se produce una

indeseada diferenciación social y aumentan las ilegalidades, las indisciplinas sociales de diverso tipo, todo lo cual daña nuestros valores”.¹⁶ Pero eran consideradas circunstanciales, por lo que se pedía enfáticamente el mayor esfuerzo y compromiso a la sociedad.

En estos años la crisis de valores se expresó en el ámbito de la familia y en la escuela. El consumismo, el individualismo, el afán de acceder por cualquier medio a la divisa y la desesperación bajo la que se hallaban muchos, dieron origen a problemáticas que se creían por mucho tiempo superadas en el país: la prostitución, la delincuencia juvenil, el consumo de drogas, la deserción escolar reaparecieron con fuerza. La monumental obra construida en los años previos, para inculcar valores altruistas, solidarios y patrióticos parecía no haber alcanzado. Miles de cubanos huían en balsas hacia Estados Unidos. Pero otros tantos resistieron, buscando soluciones nuevas, con el eje puesto ya no en las altas esferas gubernamentales, sino en el nivel local.

Miriam Uriarte señala como uno de los cambios más relevantes en este período los procesos de participación comunitaria local, cada vez más significativos. Prueba de ello es la aparición en estos años de los consejos populares, creados para cerrar la brecha entre los municipios y los barrios. Hacían foco en las redes horizontales a nivel barrial, y estaban integrados por voluntarios elegidos de manera directa por la población, así como por representantes de las principales entidades económicas, sociales y de servicios que existen en el área, incluidos los CDR y la FMC. Si bien no tenían autoridad administrativa, estos Consejos fueron quienes en la práctica controlaron el impacto de la crisis en el ámbito comunitario, promoviendo acciones conjuntas entre los diversos sujetos del barrio.

16 Partido Comunista de Cuba. V Congreso (1997).

Cuba tocó fondo en 1994, para a partir de ahí comenzar una lenta recuperación. Si bien sufrió grandes transformaciones, sostuvo lo que consideró eran pilares de su política social: universalidad, acceso equitativo y control gubernamental. A pesar de las dificultades, los sistemas de enseñanza y de salud gratuita se mantuvieron y ninguno de los hospitales ni centros educacionales dejó de funcionar. El nuevo milenio la encontraría aun sorteando los efectos perniciosos de la crisis y ensayando nuevas reformas para reactivar el crecimiento y recuperar el bienestar general de su población.

La batalla de ideas

Las ideas son hoy el instrumento esencial de la lucha de nuestra especie por su propia salvación. Y las ideas nacen de la educación.

Castro (2003)

Con la pérdida de su principal socio comercial y aliado político en 1991, Cuba debió recomponer todo su sistema de relaciones exteriores. En este sentido, tuvo una importancia central su ingreso al bloque regional Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América - Tratado de Comercio de los Pueblos (ALBA-TCP),¹⁷ que le permitió sortear el

17 Nació como iniciativa del ex presidente venezolano Hugo Chávez en 2004 y está compuesta en la actualidad por Venezuela, Cuba, Bolivia, Nicaragua, Mancomunidad de Dominica, Antigua y Barbuda, Ecuador, y San Vicente y Las Granadinas. Se constituye como una "alianza política, económica y social en defensa de la independencia, la autodeterminación y la identidad de los pueblos que la integran" y como alternativa a los tratados de libre comercio promovidos por Estados Unidos y Europa.

aislamiento bajo el que pretendía sumirla Estados Unidos. Dicha alianza representó no solo un fuerte respaldo económico a la vía de desarrollo trazada por Cuba, sino también político, dado el acercamiento ideológico con quien fuera desde 1998 presidente de Venezuela, Hugo Chávez, y más tarde con el mandatario boliviano Evo Morales.¹⁸

Cuba se situó como la principal proveedora de servicios de salud, educación y deportes del ALBA-TCP, mientras que Bolivia y Venezuela le garantizaban la seguridad energética. De 2005 a 2010 el comercio de Cuba con el ALBA-TCP representó el 53,07% respecto del realizado con todo el continente americano en ese mismo período, y el 27,01% respecto del volumen de intercambios con el resto del mundo. Implicó acuerdos financieros, eliminación de barreras arancelarias, y, por sobre todas las cosas, “el acceso a fuentes estables de suministro de petróleo, y acuerdos en materia de soberanía y seguridad alimentaria, dos de los principales problemas de Cuba en materias que se vieron seriamente afectadas tras la caída de la URSS” (Montoro Carmona, 2013). En los últimos años creció también la vinculación comercial entre Cuba y China. El gigante asiático le provee tecnología y productos industriales, créditos blandos y es uno de los principales inversores de capital, sobre todo en infraestructura, como complejos hoteleros y modernización de puertos.

En este renovado marco, en materia educativa, es posible delimitar un conjunto de problemáticas que vienen arrastrándose desde los años previos, según enumera Escandell Sosa:

18 Vicente Escandell Sosa (2011) reflexiona acerca de la complementariedad de los paradigmas del “socialismo del siglo XXI” y el del “vivir bien”, propio de los pueblos indígenas de Latinoamérica. Ambos proponen una vía de desarrollo alternativa al capitalismo, basada en la integralidad del ser humano y en un desarrollo sustentable, en armonía con la naturaleza, superador del actual orden de cosas.

El éxodo de profesores hacia ramas emergentes de la economía; la disminución del número de jóvenes que ingresaban a los institutos pedagógicos del país, cientos de aulas en la capital y el resto del país con más de 40 alumnos, lo que dificultaba seriamente el proceso de enseñanza y aprendizaje; docentes con 15 y 30 años de ejercicio de una especialización que ya resultaba inoperante, cuando la enseñanza secundaria adolecía de escasez de profesores; sistema elitista de matrícula a la enseñanza media superior, reducción perjudicial en los contenidos de las materias, estudiantes que interrumpían la continuación de los estudios por múltiples razones. (2007: 7)

Otros autores han sostenido que la impronta directiva de la institución escolar, la uniformación de los contenidos escolares y su filosofía excluyente, constituían obstáculos para lograr un arraigo genuino de los valores socialistas entre las nuevas generaciones. Se caía en consignas abstractas, cumplimientos mecánicos, que no interpelaban a los jóvenes (Sánchez, Colunga y Morales, 2007). La tendencia a una excesiva homogeneización de las políticas artísticas y educativas ha sido señalada como una de las principales deficiencias del sistema educativo, en tiempos donde la búsqueda de consenso resulta crucial. Desde los primeros años del nuevo milenio se impulsó un conjunto de medidas que buscaban resolver estas cuestiones.

De esta manera, si bien se pueden apreciar continuidades con el período previo, van a producirse algunas transformaciones que, por su cercanía en el tiempo, apenas esbozaremos. Una de las más fuertes continuidades fue la voluntad del gobierno de seguir elevando el nivel educativo de la población, priorizando la formación superior docente, pero también a través de programas que excedían los

marcos estrechos de la escuela, dirigidos a la totalidad del pueblo. El uso masivo de los medios de comunicación audiovisuales se volvería un factor estratégico en el afán de promover la cultura de manera más práctica y eficaz. Se planteó que la escuela debía constituirse en el centro cultural más importante de la comunidad y el país mismo en una gran universidad.

Respecto a los puntos de quiebre de esta etapa pueden señalarse como algunos de los más relevantes aquellos vinculados a la “batalla de ideas” iniciada a partir del secuestro en Miami del niño cubano Elián González en 1999, y de la campaña emprendida para lograr su regreso a Cuba. La misma generó profundos debates sobre principios éticos y legales y fue acompañada, desde el gobierno cubano, por un conjunto de programas que apuntaban a elevar la conciencia política del pueblo y a promover el desarrollo económico y cultural del país. En este marco, se impulsó una reforma del sistema de enseñanza, en la búsqueda de una cultura general integral.

En lo que atañe al nivel preprimario, se puede apreciar una tendencia a recurrir a las vías no formales para garantizar la atención educativa a niños de hasta cinco años de edad. En el año 2005 los círculos infantiles atendían solo al 15,5% de los niños, el grado preescolar al 15%, en tanto que se encontraban cubiertos por el programa “Educa a tu hijo” el 69% de la matrícula.¹⁹

En la enseñanza primaria se determinó que cada maestro atendiera un máximo de veinte alumnos por aula, meta que se alcanzó en el curso 2006-2007 en un 93% de los casos. Se mantuvo el tránsito del educador con sus

19 Según datos de la Oficina Nacional de Estadística, en 2008 había 1.100 círculos infantiles con una matrícula final de 129.811 niños y niñas y 21.004 miembros de personal técnico-educacional. En 2008-2009 la matrícula preescolar era de 129.090, con 9.448 docentes en el aula. *Cfr.* UNESCO-IBE (2010).

estudiantes por todos los grados, para garantizar una educación integral, sirviéndose de soportes tecnológicos especialmente preparados para el nivel (televisores, videos, computadoras con software educativos). La principal transformación fue el perfeccionamiento de la organización escolar mediante un horario único, donde las actividades docentes se desarrollaban tanto en la sesión de la mañana como por la tarde. La permanencia de los niños en doble jornada permitió una labor educativa más efectiva y sistemática. Si bien el contenido de los programas escolares permaneció estable, se realizaron algunos ajustes, fortaleciendo la enseñanza de las matemáticas, la lengua materna y la historia de Cuba, tanto en el nivel primario como en el medio. Se incorporaron la asignatura inglés y la enseñanza y práctica del ajedrez.

La escolarización de la población de seis a once años se mantuvo entre un 99% y un 100% en los últimos tiempos. En el 2007 la tasa neta de matrícula llegó a ser superior al 99%. Según datos de la Oficina Nacional de Estadística, en 2008-2009 había 8.999 escuelas primarias (de las cuales 6.663 eran rurales) con 826.068 alumnos matriculados y 81.975 docentes de aula. La tasa de retención era de 99,7%, lo que permite afirmar que casi la totalidad de los niños terminaba el nivel.

La educación secundaria abarca dos tramos: la secundaria básica (de séptimo a noveno grado) y el preuniversitario o educación técnica y profesional (de décimo a doceavo). El primero es de carácter obligatorio, y el segundo, optativo aunque gratuito. El informe de la Unesco arroja los siguientes datos: en 2008-2009 había 994 centros escolares de educación secundaria básica, para una matrícula de 401.517 estudiantes, con 41.741 docentes de aula; 371 institutos preuniversitarios, para una matrícula de 205.296 estudiantes y con 20.054 docentes de aula; y 529 centros de educación

técnica y profesional con 27.760 docentes de aula para una matrícula de 280.503 estudiantes. La tasa bruta de matrícula para la educación secundaria era de 93% y la neta de 86% (UNESCO-IBE, 2010).

En la enseñanza media también se llevaron adelante acciones para lograr un mayor vínculo entre el profesor y el alumno, permitiendo una atención más personalizada. La idea de un profesor integral para los tres años de la secundaria básica (séptimo, octavo, noveno), capaz de impartir todas las asignaturas (salvo inglés y educación física), que transitara junto a sus alumnos los tres años y con grupos de no más de quince estudiantes, significó un notable cambio. La posibilidad de conocer mejor a los alumnos permitiría un mayor acercamiento a la familia y a la comunidad. Se estableció también la doble sesión y una intensiva utilización de medios audiovisuales.

El nuevo currículo de la secundaria básica era elaborado por el equipo docente, tomando en cuenta todos los factores que en el entorno de la institución influyen sobre la formación de los educandos. Se considera que para lograr una formación integral se debe tener en cuenta no solo los contenidos de las asignaturas, sino también las actividades educativas y las relaciones entre los actores del proceso. La evaluación debe ser integradora e interdisciplinaria, así como heterogénea, de acuerdo con las características individuales del estudiante.

En lo que respecta a la educación preuniversitaria, actualmente puede realizarse en las siguientes instituciones: los institutos preuniversitarios urbanos, los institutos preuniversitarios en el campo, los institutos vocacionales preuniversitarios de ciencias exactas, los institutos preuniversitarios vocacionales de ciencias pedagógicas, las escuelas militares “Camilo Cienfuegos”, las escuelas superiores de perfeccionamiento atlético y las escuelas de instructores de

arte. Desde comienzos de la década de 1990 se introdujo un nuevo plan de estudios, donde se incorporaron las asignaturas de preparación militar inicial y computación. Desde 2004-2005, en correspondencia con las innovaciones introducidas en la educación primaria y secundaria básica, se produjeron cambios que apuntaron a formar un joven más culto integralmente, con mayor identificación y compromiso con los esfuerzos por construir una sociedad mejor y más solidaria, mediante la formación en valores y la preparación político- ideológica de los estudiantes.

Algunas de las innovaciones implementadas tienen que ver con la introducción de docentes con una formación más integral, capaces de hacer un mayor seguimiento de sus estudiantes; grupos con una matrícula que no exceda los treinta integrantes; amplia aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación; implementación de videoclases en determinadas asignaturas, y una diferenciación entre los dos primeros años, con una formación general, y el último año (doceavo) con la posibilidad de optar por cuatro orientaciones, según la carrera universitaria por la que se optará después.²⁰

Los egresados de preuniversitarios pueden continuar estudios en centros universitarios (nivel superior) o centros politécnicos (nivel medio superior) o incorporarse a la vida social. El ingreso a la universidad se realiza mediante un proceso de selección que incluye el promedio de notas alcanzadas por el estudiante en los tres años de preuniversitario, con un valor total del 50% de la puntuación y el promedio de los exámenes de ingreso a la universidad para completar el otro 50%. La cantidad de plazas disponibles se

20 Se podía optar entre las siguientes cuatro ramas: ciencias médicas, agropecuarias y biológicas, y cultura física; ciencias técnicas, naturales y matemáticas; ciencias sociales, humanísticas y económicas; y ciencias pedagógicas.

determina en función del plan de desarrollo económico y social del país.

La educación técnica y profesional también ha sufrido importantes modificaciones en los últimos años, debido a la búsqueda de profesionales con amplio perfil ocupacional. Con este fin se produjo una reducción de especialidades en los centros politécnicos pertenecientes al Ministerio de Educación: de las 400 especialidades existentes en la década de 1970, basadas en la concepción de perfiles estrechos, se pasó a 69. Parte de la formación en estos centros politécnicos consiste en actividades prácticas. A ellas se destina entre un 50% y un 60% del plan de estudio a fin de preparar a los estudiantes para la vida laboral activa. Las opciones para quienes se inclinan por las carreras técnicas es graduarse como obreros calificados o como técnicos medios.

En el ámbito de la educación superior se planteó la necesidad de lograr la permanencia y graduación de los estudiantes, así como de elevar la calidad de la enseñanza. Se impulsó el programa de universalización de la universidad, que posibilitó a miles de estudiantes cursar carreras universitarias en sus propios municipios. De esta manera, se produjo en este nivel una lenta recuperación desde los niveles de los años noventa. En el año académico 2000-2001 la matrícula total fue de 129.000 estudiantes que se concentraban en carreras de ciencias médicas y pedagógicas, lo cual da cuenta de la centralidad que tenía para el Estado cubano la formación de recursos humanos de alta calidad en sectores estratégicos tales como la salud pública y la educación (UNESCO-IBE, 2006-2007).

Hacia 1998 Cuba contaba ya con 280.000 educadores, para una población de 11 millones de habitantes. Dadas las reformas emprendidas, la necesidad de maestros se incrementaba constantemente. Por un lado, se priorizó la

formación de licenciados en la educación primaria y preescolar y, por otro, se promovió la creación de preuniversitarios de ciencias pedagógicas y la formación de maestros emergentes, a fin de dar respuesta a la demanda. Por último, se creó en estos años la carrera para formar profesores generales integrales para la secundaria básica.

En octubre del 2000 se lanzó el programa “Universidad para todos”, con el propósito de socializar el acceso al conocimiento mediante la transmisión por televisión hacia todo el país de cursos de superación, preparados por reconocidos profesionales, profesores universitarios, científicos y técnicos de una amplia gama de especialidades. Se abordan temáticas científicas, ambientales y políticas, entre otras. Se dictan por esta vía incluso cursos de idiomas (inglés, francés, italiano, portugués, alemán) y de ajedrez. Las clases cuentan con un soporte bibliográfico que se puede adquirir en moneda nacional, a muy bajo costo.²¹

Existía en el gobierno una preocupación por la cantidad de jóvenes, entre los 17 y los 29 años, desvinculados tanto del estudio como del trabajo. Para integrarlos a la revolución educacional y cultural, y para disminuir el nivel de desempleo, se abrieron en el curso escolar 2000-2001 los Cursos de Superación Integral para Jóvenes, que los capacitan en las áreas de español, matemática, informática y otras asignaturas, para su posterior ubicación laboral o continuación de estudios. Más de 110.000 jóvenes se encontraban matriculados en este plan a comienzos de 2007 y recibían una paga como estímulo. Entre los programas educacionales más destacados de la batalla de ideas cabe destacar el curso de superación para trabajadores del Ministerio del Azúcar (MINAZ) y los programas desarrollados para convertir las prisiones en escuelas.

21 Para más información *cfr.* <<http://www.canaleducativo.icrt.cu/?/50/69>> (consulta: 19-02-2018).

La educación artística había quedado muy rezagada en los últimos años, por lo que se decidió darle impulso mediante el Programa de Escuelas de Instructores de Arte. La promoción de la cultura y el talento, y el aporte que la escuela podía hacer a la formación del gusto estético de los niños y jóvenes, cobraban nuevo sentido en la búsqueda de una sociedad más culta y firme en la defensa de su identidad y soberanía. Por otro lado, se impulsaron programas destinados a preparar a las nuevas generaciones en la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Esta rama será considerada estratégica en la formación de recursos humanos acordes al desarrollo de una sociedad y una economía basadas en el conocimiento.

En lo que respecta al subsistema de educación especial, en 2007 la matrícula fue de 45.620 estudiantes, distribuidos en 422 escuelas en todo el país, que cubrían el 100% de toda la población requerida de esta enseñanza (UNESCO-IBE, 2010-2011). En el año 2017 comenzaron las clases en escuelas especiales más de 33.000 niños, según datos arrojados en el XI Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2018 (*Granma*, 2018a). En tanto que entre 150 y 180 estudiantes con discapacidad visual, auditiva y físico-motora ingresan a la educación superior y anualmente más de mil educandos con discapacidad intelectual se incorporan a un empleo.

Vicente Escandell-Sosa sostiene que los programas educacionales y culturales comprendidos en la batalla de ideas apuntaban, por una parte, a crear y desarrollar una cultura general integral, y por otra, a solucionar los complejos problemas sociales que se venían arrastrando desde los noventa:

Disminuir la tasa de desempleo, sobre todo juvenil;
detener y revertir la tendencia al crecimiento de las

desigualdades sociales, implementar una concepción de la política social encaminada al desarrollo, en la que se diera prioridad a los grupos más vulnerables; instrumentar atención específica al adulto mayor; cerrarle el paso a los prejuicios y actitudes raciales discriminatorias y potenciar el valor de la persona como elemento consustancial del proyecto revolucionario, adoptar medidas para recuperar e impulsar el desarrollo de dos de los pilares más importantes contruidos para beneficio del pueblo: la educación y la salud; romper con una práctica elitista de acceso a las universidades, ajena a la tradición educativa promovida desde el triunfo de la Revolución; cerrarle el paso a los intentos de canalización de la cultura con fines mercantiles, que la vaciaba de sus componentes identitarios sustantivos. (2007: 7)

No obstante, parece notarse cierto cambio de rumbo desde que Fidel Castro abandonó la presidencia. Problemas de salud obligaron al histórico líder (y principal mentor de la batalla de ideas) a dejar el gobierno en manos de su hermano Raúl en un momento donde el país sufría los efectos de la crisis mundial del 2008.²² Desde entonces se puede apreciar una tendencia de parte del gobierno a achicar gastos en la esfera social. Raúl Castro afirmaba entonces:

Los gastos en la esfera social deben estar en consonancia con las posibilidades reales, y ello impone suprimir aquellos de que es posible prescindir. Puede *tratarse de* actividades beneficiosas y hasta loables,

22 Raúl Castro es Presidente de Cuba desde el 24 de febrero de 2008, aunque desempeñaba el cargo de manera interina desde el 31 de julio de 2006. Es, desde abril de 2011, el primer secretario del Partido Comunista de Cuba, sustituyendo también a su hermano Fidel en dicho cargo.

pero simplemente no están al alcance de la economía.
(Castro, R., 2009)

Siguiendo esta línea se procedió al cierre gradual de miles de sedes universitarias abiertas en los años de la batalla de ideas.

Se produjo a su vez la reducción de fondos en áreas que habían sido privilegiadas durante muchos años. Una de ellas tiene que ver con el mantenimiento de los institutos preuniversitarios vocacionales de ciencias exactas (IPVCE), con régimen de internado. Entre los lineamientos aprobados por el VI Congreso del PCC en 2011, el n.º 148 ordenaba: “Mantener en la enseñanza media y media superior el mínimo indispensable de estudiantes internos y disminuir los gastos por conceptos de transporte, alimentación y base material de vida”.²³ Como consecuencia, se produjo el cierre paulatino de las emblemáticas escuelas preuniversitarias en el campo, pues resultaban sumamente costosas de mantener. Al encontrarse distantes de los núcleos urbanos, requerían el transporte semanal de estudiantes y diario de profesores, ocasionando muchísimo gasto de combustible. A esto se sumaba el déficit de maestros, agravado desde los años noventa. Por otro lado, pensados originariamente como sitios donde se combinaba el estudio con el trabajo, en los últimos años la realización de actividades agrícolas era cada vez menor. A partir de la reaparición de los preuniversitarios urbanos, menos estudiantes se veían tentados por la vida internada. Los estudiantes que viven en las cercanías de estos centros pueden acogerse al régimen externo o seminterno.

Un ejemplo lo constituye el IPVCE Lenin, en cercanías de La Habana, que mantuvo seis unidades con una

23 Partido Comunista de Cuba. IV Congreso (2011: 24).

matrícula de aproximadamente 4.500 estudiantes, hasta el 2006, y ahora ve caer estrepitosamente su matrícula hasta llegar a los 1.200 y 1.500 estudiantes. Actualmente se utilizan solo dos unidades, y muchos temen su cierre definitivo. En similar situación se encuentra el IPVCE Ernesto Che Guevara, de Villa Clara. En 1977 contaba con seis unidades de estudio y alrededor de 4.000 estudiantes, la totalidad de los cuales optaba luego por una carrera de ciencias exactas. La situación actual es muy diferente: solo está en uso una unidad, con una matrícula de 710 estudiantes, los cuales al graduarse pueden optar tanto por carreras de ciencias sociales como de ciencias naturales y exactas (*Granma*, 2018b).

No obstante, en los últimos tiempos autoridades del Ministerio de Educación han declarado que se está trabajando en el rescate de los programas de estudio de estas escuelas, a fin de que los IPVCE sigan siendo una cantera segura para las carreras de perfil científico, atendiendo a los desafíos que plantea el desarrollo socioeconómico del país. Después de afrontar una considerable reducción de matrícula en la última década, ya se habla nuevamente de elevar el número de plazas. En 2017 el país cuenta con quince IPVCE y dos aulas experimentales en la Isla de la Juventud (*Juventud Rebelde*, 2017). Estos continúan siendo centros de excelencia, con vinculaciones a universidades y empresas. Muchos de sus estudiantes participan de concursos nacionales e internacionales y la mayoría accede sin dificultades a la universidad.

Cuba fue el único país de Latinoamérica y el Caribe que logró alcanzar los objetivos globales de la “Enseñanza para todos”,²⁴ en el período 2000-2015, destinando el 23% de su

24 La iniciativa “Educación para todos” (EPT) es un compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos, coordinada por la Unesco. Para más información

presupuesto a garantizar los gastos del sector. Se encuentran actualmente estudiando casi 2 millones de niños, adolescentes y jóvenes en los distintos niveles de enseñanza (Granma, 2018a). El paso del tiempo nos dará la perspectiva necesaria para analizar y comprender en profundidad hacia dónde se dirige Cuba en materia educativa.

En este apartado apenas delineamos algunas tendencias, cambios y continuidades, pero cualquier conclusión al respecto resulta preliminar, y sujeta a nuevas investigaciones y renovadas miradas. A continuación presentaremos algunas posibles líneas de investigación y esbozamos una serie de conclusiones con las impresiones que nos quedaron tras haber hecho el recorrido por estas seis décadas de historia de la educación en la Cuba revolucionaria.

Consideraciones finales

La era está pariendo un corazón, no
puede más, se muere de dolor.
Y hay que acudir corriendo pues se cae el porvenir.²⁵

Desde que comenzó la Revolución, Cuba debió afrontar múltiples desafíos: en el plano interno, la construcción de un nuevo sentido común, contrapuesto al que imperaba en la isla durante la larga etapa que el país estuvo subordinado a Estados Unidos. Lograr no solo el apoyo sino también el protagonismo de la población en las tareas que planteaba la construcción del socialismo. En el plano externo debió

cfr.: <<https://es.unesco.org/news/america-latina-y-caribe-solo-cuba-alcanzo-objetivos-globales-educacion-todos-periodo-2000-2015>>.

25 Silvio Rodríguez, "La era está pariendo un corazón", grabado en el disco *Al final de este viaje* (1978).

afrontar, por un lado, el permanente hostigamiento de parte de Estados Unidos, el cual a través de sabotajes, atentados y un bloqueo económico que ya lleva 60 años, intentó coartar sus posibilidades de desarrollo. Por otro lado, la caída del bloque de países socialistas que durante años le dio sustento y respaldo político y que generó desde comienzos de los años noventa un fuerte impacto en la economía y la sociedad cubana.

Desde un comienzo la revolución se propuso llevar adelante una reforma sustancial en la forma de administrar y distribuir las riquezas, en beneficio de las grandes mayorías. Resolver el problema de la vivienda, la educación, la salud y el trabajo fue el eje de su política social, a la cual sigue destinando un altísimo porcentaje del PBI.

Hoy por hoy, a pesar de ser un país con limitados recursos, ostenta índices de alfabetización, años promedio de escolaridad, tasas de mortalidad infantil, esperanza de vida al nacer, propios de los países desarrollados. Se ve afectada, al igual que ellos, por el envejecimiento de la población, que torna difícil sostener el enorme gasto público con el aporte de una reducida población económicamente activa. No obstante esto, Cuba sigue dando muestras de una indeclinable voluntad política de seguir trabajando en la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Gracias al método cubano de alfabetización “Yo sí puedo”, muchísimas personas en todo el mundo pudieron salir del analfabetismo, al tiempo que miles de médicos se encuentran cumpliendo tareas en misiones humanitarias en países de África y otras partes del mundo, demostrándonos que es posible apostar al desarrollo integral del ser humano, desarrollar la ciencia para beneficio de las mayorías, y lograr que la cultura, la educación y el saber dejen de ser el privilegio de unos pocos, para constituirse en derecho de las mayorías.

Algunos interrogantes nos quedaron por dilucidar. ¿Qué estrategias se adoptaron, desde la política educativa, para contrarrestar las tendencias individualistas y desintegradoras que acompañaron la apertura de la economía cubana? ¿Qué cambios hubo en la percepción y el valor atribuido a la educación, por parte de los jóvenes, en un contexto donde la función tradicional de las instituciones educativas es puesta en cuestión por otras vías de acceso al bienestar material y al consumo? ¿Qué impactos generó la masiva utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema de enseñanza pública? ¿Qué resultados tuvieron las más recientes reformas educativas en la preparación de la población para afrontar los desafíos de la globalización y la orientación económica que ha adoptado el país en los últimos años? Estos, entre tantos otros que están siendo estudiados o serán objeto de estudio de nuevas investigaciones.

En un contexto donde la concentración económica y la polarización social alcanzan límites impensados, donde el 1% de la población concentra el 82% de la riqueza que se genera en el mundo y donde se cuentan por millones los desnutridos y analfabetos, en un mundo signado por guerras y amenazas nucleares, donde la explotación desmedida de los recursos naturales y el calentamiento global ponen en riesgo la supervivencia de toda la humanidad, Cuba sigue empeñada en mostrarnos un camino distinto. En Latinoamérica asistimos a un renacer de las políticas neoliberales, donde los gobiernos de turno intentan barrer las trabas a una acumulación capitalista en franca caída. Necesitan expoliar a los pueblos y sus recursos y barrer las conquistas por décadas ganadas, para allanarse el camino. Pero, como sentenciara Lenin hace más de un siglo, el sistema capitalista se encuentra en su fase de descomposición, y solo parece poder ofrecernos caos y destrucción. Frente a esto, para no caer en la desesperanza y la alienación, el

ejemplo de Cuba nos alienta a seguir construyendo alternativas por fuera de esta lógica, donde hagamos posible ese nuevo mundo, donde quepamos todos.

Bibliografía

- Álvarez, V., Rodríguez, S. y Reinoso, H. (2013). Orígenes del sistema educativo cubano y experiencias de educación popular, en Elisalde, R. (comp.), *Historia de la educación popular: experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica: 1870-1940*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires).
- Álvarez Figueroa, O. (1997). El sistema educativo cubano en los noventa, *Papers: revista de sociología*, núm. 52, Barcelona. En línea: <<http://papers.uab.cat/article/view/v52-alvarez>> (consulta: 19-02-2018).
- Díaz Castañón, M. (2001). *Ideología y revolución en Cuba, 1959-1962*. La Habana, Ciencias Sociales.
- Díaz Vallina, E. (2001). Prólogo, en Díaz Castañón, M., *Ideología y revolución en Cuba, 1959-1962*. La Habana, Ciencias Sociales.
- Escandell Sosa, V. (2007). La batalla de ideas: fundamento estratégico para el desarrollo de una economía del conocimiento en Cuba, *Ciencia en su PC*, octubre-diciembre. En línea: <<http://www.redalyc.org/pdf/1813/181320170004.pdf>> (consulta: 19-02-2018).
- _____. (2011). Vivir bien, ALBA y socialismo del siglo XXI ¿Paradigmas opuestos?, en Farah, H. y Vasapollo, L. (comps.), *Vivir bien, ¿paradigma no capitalista?* La Paz, CIDES-UMSA.
- Figueroa, M., Prieto, A. y Gutiérrez, R. (1974). *La escuela secundaria básica en el campo: una innovación educativa en Cuba*. París, Unesco.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Ixtapaluca, Siglo XXI.
- García Gallo, J. y Castro F. (1975). *La educación en Cuba*. Buenos Aires, Convergencia.
- García, J. (2004). El proyecto educativo de José Martí: una lectura desde la pedagogía crítica, *Educación*, vol. 28, núm. 1. Costa Rica. En línea: <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/2816/2753>>.

Marinello, J. (1976). Prólogo, en Castro, F., *La educación en Revolución*. La Habana, Insitituto cubano del libro.

Martí, J. (1976). *Escritos sobre educación*. La Habana, Ciencias Sociales.

Marx, K. (2000). *Crítica al Programa de Gotha*. El Aleph.com.

Montoro Carmona, J. (2013). El ALBA en la política exterior cubana. Dimensión económica y comercial, en Ugalde Zubirí, A. (coord), *América Latina en la turbulencia global: oportunidades, amenazas y desafíos*, pp. 397-413. Universidad del País Vasco.

Motalván Lamas, O. (2011). *Cuba, territorio libre de analfabetismo*. La Habana, Ciencias Sociales.

Nacimiento, R. (1995). La educación en Cuba, en Puiggrós, A. y Lozano Seijas, C., *Historia de la educación iberoamericana (1945-1992)*, vol. 1, pp. 197-230. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Pérez Cruz, F. (2011a). La Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba, *Varona, Revista Científico-Metodológica*, núm. 53, pp.10-23, julio-diciembre. La Habana.

Pérez Cruz, F. (2011b). Raíces históricas del proyecto educativo martiano, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 17, pp. 199-236. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Randall, G. (2010). La Lenin, en *Estar allí entonces. Recuerdos de Cuba 1969-1983*. Montevideo, Trilce.

Sánchez, M., Colunga, C. y Morales, M. del P. (2007). Una mirada a la crisis de valores en la actualidad cubana desde la familia y la escuela como agentes socializadores, *Santiago*, núm. 114. Facultades de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Oriente.

UNESCO-IBE (2006-2007). Cuba, *Datos mundiales de educación* (VI). México, OEI. En línea: <http://www.oei.es/historico/pdfs/Cuba_datos2006.pdf> (consulta: 15-02-2018).

UNESCO-IBE (2010-2011). Cuba, *Datos mundiales de educación* (VII). México, OEI. En línea: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cuba.pdf> (consulta: 15-02-2018).

Uriarte, M. (2002). *Cuba: la política social en la encrucijada. Manteniendo las prioridades, transformando la práctica*. Oxfam América.

World Banck (2001). *World Development Indicators*. En línea: <<http://databank.world-bank.org/wdi>>.

Fuentes

Canal educativo: <<http://www.canaleducativo.icrt.cu/?/50/69>>.

Castro, F. (1959). Discurso en el acto de apertura del Primer Congreso Nacional de Maestros Rurales, efectuado en el teatro del Palacio de los Trabajadores, el 27 de agosto de 1959. En *Fidel, soldado de las ideas*. La Habana, UCI. En línea: <<http://www.fidelcastro.cu/es/discursos/discurso-en-el-acto-de-apertura-del-primer-congreso-nacional-de-maestros-rurales>> (consulta: 20-02-2018).

_____. (1960). Discurso en la Sede de Naciones Unidas (Estados Unidos) el 26 de septiembre. En línea: <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1960/esp/f260960e.html>> (consulta: 18-02-2018).

_____. (1961). Discurso en reunión con intelectuales cubanos efectuadas en la Biblioteca Nacional el 16, 23 y 30 de junio. En línea: <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1961/esp/f300661e.html>> (consulta: 13-02-2018).

_____. (1962). Discurso en la reunión con los directores de Escuelas de Instrucción Revolucionaria, celebrada en el edificio de la Dirección Nacional de las ORI, el 27 de junio, en *Fidel, soldado de las ideas*. La Habana, UCI. En línea: <<http://www.fidelcastro.cu/es/discursos/discurso-resumen-de-la-reunion-con-los-directores-de-escuelas-de-instruccion>>.

_____. (1964). Discurso en la inauguración de la Ciudad Universitaria “José Antonio Echeverría” el 2 de diciembre. En línea: <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1964/esp/f021264e.html>>.

_____. (1975). Documentos históricos de la revolución en la educación. Palabras sobre la campaña de alfabetización, en García Gallo, J., Castro F. *et al.* (1975), *La educación en Cuba*. Buenos Aires, Convergencia.

_____. (1976). Del Informe al Primer Congreso del PCC, diciembre de 1975, *Cuadernos Políticos*, núm. 7, pp. 79-97, enero-marzo. México, Era.

_____. (1990). Discurso en la clausura del Congreso Pedagogía 90, el 9 de febrero. En línea: <<http://www.fidelcastro.cu/es/discursos/discurso-pronunciado-en-la-clausura-de-pedagogia-90>> (consulta: 15-02-2018).

- _____. (1991). Discurso pronunciado en la inauguración del IV Congreso del PCC, el 10 de octubre. En línea: <<http://www.fidelcastro.cu/es/discursos/pronuncia-discurso-en-la-inauguracion-del-iv-congreso-del-partido-comunista-de-cuba>> (consulta: 15-02-2018).
- _____. (2000). Discurso en la Tribuna abierta de la juventud, los estudiantes y los trabajadores por el día internacional de los trabajadores en la Plaza de la Revolución el 1 de mayo del 2000. En línea: <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/2000/esp/f010500e.html>>.
- _____. (2003). Discurso en la clausura del Congreso de Pedagogía 2003, el 7 de febrero. En línea: <<http://www.granma.cu/granmad/2003/02/08/nacional/articulo12.html>>.
- _____. (2007). *La historia me absolverá*. La Habana, Ciencias Sociales.
- Castro, R. (2009). Discurso en la clausura de la primera sesión anual de la Asamblea Nacional. En línea: <<http://www.cuba.cu/gobierno/rauldiscursos/2009/esp/r010809e.html>>.
- CEPAL (2013). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Naciones Unidas. En línea: <<https://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/51945/AnuarioEstadistico2013.pdf>> (consulta: 19-02-2018).
- Guevara, E. (1959). Discurso al recibir el doctorado honoris causa de la Universidad Central de Las Villas, el 28 de diciembre. En línea: <<https://www.marxists.org/espanol/guevara/59-honor.htm>> (consulta: 20-02-2018).
- Oficina Nacional de Estadísticas (ONE) (1999). *Anuario estadístico de Cuba 1998*. La Habana.
- Oficina Nacional de Estadísticas (ONE) (2009). *La educación en Revolución, 1958-2008*. La Habana, Colección Estadísticas.
- Partido Comunista de Cuba. I Congreso (1976). Tesis y resoluciones. La Habana, Ciencias Sociales. En línea: <<http://www.granma.cu/septimo-congreso-del-pcc/2016-03-30/documentos-del-primer-congreso-del-partido-30-03-2016-10-03-18>> (consulta: 13-02-2018).
- Partido Comunista de Cuba. III Congreso (1986). Informe central. En línea: <<http://www.fidelcastro.cu/es/documentos/informe-central-presentado-al-iii-congreso-del-partido-comunista-1986>> (consulta: 14-02-2018).
- Partido Comunista de Cuba. IV Congreso (2011). Lineamientos de la política económica y social del partido y la revolución. En línea: <<http://www.cubadebate.cu/>>

noticias/2011/05/09/descargue-en-cubadebate-los-lineamientos-de-la-politica-economica-y-social-pdf/#.WobnfvZG200>.

Partido Comunista de Cuba. V Congreso (1997). El partido de la unidad, la democracia y los derechos humanos que defendemos. En línea: <<http://www.granma.cu/septimo-congreso-del-pcc/2016-03-30/documentos-del-quinto-congreso-del-partido-30-03-2016-17-03-57>> (consulta: 15-02-2018).

Fuentes periodísticas

Cubadebate (2017, 22 de agosto). El 4 de septiembre, un millón 700 mil alumnos iniciarán el curso escolar en Cuba. En línea: <<http://www.cubadebate.cu/noticias/2017/08/22/el-4-de-septiembre-un-millon-700-mil-alumnos-iniciaran-el-curso-escolar-en-cuba/#.WowDFPZG200>>.

____ (2018, 1 de febrero). IPVCE Federico Engels, referente en materia educativa. En línea: <http://www.cubadebate.cu/especiales/2018/02/01/vocacionales-ipvce-federico-engels-referente-en-materia-educativa/#.WowCM_ZG200>.

____ (2018, 9 de febrero). La máximo Gómez renace. En línea: <<http://www.cubadebate.cu/especiales/2018/02/09/vocacionales-la-maximo-gomez-renace-fotos/#.WowCrFZG200>>.

____ (2018, 5 de febrero). IPVCE villaclareño, puertas abiertas cuatro décadas después. En línea: <<http://www.cubadebate.cu/especiales/2018/02/05/vocacionales-ipvce-villaclareno-puertas-abiertas-cuatro-decadas-despues-fotos/#.WowCefZG200>>.

El Nuevo Herald (2017). Las estadísticas reflejan la grave crisis del sistema educativo cubano, 1 de febrero. En línea: <<http://www.elnuevoherald.com/noticias/mundo/america-latina/cuba-es/article130034889.html>> (consulta: 20-02-2018).

Granma (2017, 2 de febrero). El costo de un presupuesto humanista. En línea: <<http://www.granma.cu/cuba/2017-02-02/el-coste-de-un-presupuesto-humanista-02-02-2017-20-02-34>>.

____ (2018a, 14 de febrero). Cuba y el arte de fundar escuelas. En línea: <<http://www.granma.cu/cuba/2018-02-14/cuba-y-el-arte-de-fundar-escuelas-14-02-2018-01-02-42>> (consulta: 20-02-2018).

____ (2018b, 5 de febrero). IPVCE villaclareño, puertas abiertas cuatro décadas después. En línea: <<http://www.cubadebate.cu/especiales/2018/02/05/voca>>.

cionales-ipvce-villaclareno-puertas-abiertas-cuatro-decadas-despues-fotos/#.Wor06PZG200> (consulta: 19-02-2018).

Juventud Rebelde (2017, 28 de agosto). Revitalizarán programas de estudio de los IPVCE. En línea: <<http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2017-08-28/revitalizaran-programas-de-estudio-de-los-ipvce>> (consulta: 20-02-2018).

Capítulo 7

El significado de la educación popular en contextos de violencia y de paz

El caso de Colombia

Cinthy Andino y Nicolas Mogni

Introducción

El asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, el “Bogotazo”, “La Violencia” y el Frente Nacional, son los elementos que exacerbaron la violencia política en Colombia y redefinieron las décadas venideras. Las organizaciones guerrilleras aumentaron su masa militante por miles, tomaron zonas enteras del país que se convirtieron en casi estados paralelos. Todos los aspectos de la organización social colombiana se vieron trastocados, y en este escenario la *educación popular* (EP), paralela muchas veces a la estructura del Estado nacional, se fue colando por las grietas de la sociedad colombiana y sus evidentes desigualdades.

En este trabajo intentaremos rastrear las experiencias centrales de EP en Colombia, entre 1958 y la actualidad, para demostrar cómo los cambios políticos que la guerrilla ha sufrido en su historia afectan a todos los ámbitos de la vida colombiana, en especial al de la EP, tan vinculada con las bases sociales. Por lo que, podemos aseverar una hipótesis en torno al sentido de la EP en su relación con

la guerrilla: en Colombia se puede ver un cambio en el objetivo de la EP, de una búsqueda de la liberación y la acción política, con una fuerte carga ideológica de la época —a partir de las teorías de la dependencia y de la gran influencia de Paulo Freire— a una búsqueda de la paz y defensa de los Derechos Humanos (DD.HH.) mucho más relacionado al trabajo de las organizaciones no gubernamentales (ONG's) y al crecimiento del narcotráfico al interior de las guerrillas.

De esta manera, siguiendo la periodización realizada por Alfonso Torres Carrillo, podemos caracterizar particularmente a la década de los años noventa del siglo XX como un momento de reorientación de la prácticas educativas populares en América Latina en función de dos elementos: el contexto de advenimiento neoliberal a nivel continental y la aparición en escena de nuevos actores sociales que definen su condición de opresión más allá de las relaciones de capital-trabajo, diversificando el panorama de intervención de la EP como herramienta que contribuye a la emancipación de los oprimidos. Dicho contexto se complejiza aún más en un país como Colombia, signado por la violencia de los enfrentamientos entre guerrilla y Estado —que carece del monopolio en el ejercicio de la violencia y de la legitimidad que sustenta dicha práctica— y grupos parapoliciales y paramilitares, que trasciende más de cinco décadas.

Entendiendo, además, a la EP como un concepto polisémico, el presente trabajo pretende dar cuenta de las rupturas y continuidades de las prácticas de los educadores populares colombianos ante el advenimiento de los tiempos de “paz” y el lugar que por tanto les concierne ante el nuevo contexto.

La violencia comienza a asentarse en Colombia: breve contexto histórico

El 9 de abril de 1948 fue asesinado el líder popular Jorge Eliécer Gaitán, miembro principal del Partido Liberal colombiano. Este suceso fue parte de una crecida en la persecución política colombiana, donde ya eran varias las muertes de grandes líderes políticos. A través de dos grandes discursos, conocidos como “Oraciones por la paz” y “Oraciones por los humildes”, Gaitán había mostrado que tenía poder para movilizar a grandes cantidades de personas y tener la capacidad para disputar la presidencia del país. Se desconoce si el asesinato provino del Partido Conservador o fue un ataque de su propio partido por el miedo de que Gaitán crease un tercer partido sin negociar con los liberales (Torres, 2012: 28-33).

Los años venideros fueron de una gran violencia civil entre ambos partidos, cuestión que trajo aparejada un crecimiento de las guerrillas informales y paramilitares. Después de casi diez años de lo que se conoció como “La Violencia” (Rehm, 2014), se estableció un acuerdo entre los dos partidos políticos más importantes de la época. El plan fue que entre 1958 y 1974 se alternaran la presidencia sólo entre conservadores y liberales. El acuerdo fue llamado “Frente Nacional” y, si bien, en ciertos aspectos el acuerdo tuvo éxito, no todos los actores armados se sometieron al nuevo ordenamiento político. Sin legitimidad política, muchos de los antiguos guerrilleros fueron tratados como bandoleros comunes. Así, “el fenómeno de la bandolerización, la persistencia de las autodefensas campesinas y la aparición de fugaces focos guerrilleros inspirados en la Revolución Cubana mostraron la ineficiencia de la política de pacificación emprendida” (Archila Neira, 2008: 95). Hay quienes reconocen por lo menos veintidós

agrupaciones guerrilleras en Colombia, algunas más significativas que otras, pero las que más marcaron la época han sido el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP), ambas creadas en 1964.¹

Tomamos este marco como punto de partida para trabajar, pues la complejidad del escenario colombiano nos hace preguntarnos cuánta penetración pudo llegar a tener el Estado y qué rol cumpliría la EP en esta posible ausencia y crecimiento de la violencia política en todo el país.

Educación popular: Colombia no le escapa a América Latina. Los años sesenta y setenta

Desde mediados de los cincuenta y durante toda la década de 1960 se suceden y alternan en la mayoría de los países latinoamericanos gobiernos liberales desarrollistas y conservadores, elegidos por vía eleccionaria o de facto. Es decir, el panorama político de inestabilidad e incertidumbre, no solo en Colombia sino en toda América Latina, con giros mediados muchas veces por las influencias de los Estados Unidos (EE.UU.) para la resolución de los conflictos internacionales como nacionales. Apenas unos años después de ocurrida la Revolución Cubana en 1959, EE.UU. decidió afirmar su presencia en el continente de manera directa y concreta en los planos político y económico. Planificó en toda América un ambicioso plan de desarrollo económico, conocido como “Alianza para el Progreso” (ALPRO),² e

1 Para más información *cfr.* Cadavich (2011).

2 La Alianza para el Progreso fue un plan económico-social lanzado por el entonces presidente de EE.UU. John F. Kennedy. El plan tenía por objetivo “oficial” mejorar la calidad de vida de Latinoamérica, a través de una reforma agraria que creara las condiciones para el desarrollo de la pequeña propiedad e inversiones en materia de educación, salud y comunicaciones. Pero

instaló un discurso de orden y disciplina productiva con la idea de generar condiciones estructurales que les permitan equipararse con los países “desarrollados” en materia económica y cultural. La necesidad de expansión de un modo de producción que no había tenido freno alguno desde la finalización de la segunda guerra generó la necesidad de inyectar inversiones en países latinoamericanos.³ En Colombia la inversión directa llevaría a crear el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), cuyo objetivo fue fomentar la vinculación entre educación y trabajo. El SENA orientó su trabajo a mejorar la productividad de los trabajadores a través de la formación permanente en su oficio (Vélez de la Calle, 2011). Esta propuesta, que se realizaba en conjunto entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo, intentó en los primeros años de la década de 1960 pacificar el campo, llevando propuestas educativas orientadas a favorecer la tasa de empleo. Pero entre los años 1963 y 1966 fue justamente cuando más huelgas se registraron (Archila Neira, 2008: 184-186). Para entonces, la Central Nacional de Trabajadores (CNT) y la Unión de Trabajadores Colombianos (UTC) representaban a la gran mayoría de los trabajadores colombianos, dejando en evidencia que también tenían la fuerza necesaria para enfrentarse al gobierno.

Los planes del gobierno de abordar el analfabetismo a través de su relación con las fábricas fracasó rápidamente y la reacción no se hizo esperar por parte de los movimientos políticos colombianos (campesinos, estudiantes,

el plan funcionó en realidad como excusa para poder tener presencia militar en los países de la región y, así, intervenir de manera directa e indirecta en los asuntos regionales y nacionales de los estados latinoamericanos.

- 3 Dichas ideas las expresaron en el documento oficial de la Organización de los Estados Americanos. Para más información *cfr. Documentos oficiales del Consejo Interamericano Económico y Social* (1961).

asalariados y cívicos), dando lugar al desarrollo de una educación por demás política que buscaba la liberación. Ya, los primeros años de la década de 1970 representaron una ruptura con el desarrollismo como modelo económico mediante el asentamiento de otro modelo en América Latina de progreso económico, la “teoría de la dependencia”. Según este pensamiento, el subdesarrollo representaba el punto contrario y necesario al desarrollo, en una situación de clara subordinación a lo que los capitales de los países centrales dictaminaban para la suerte de los países subdesarrollados, a diferencia de lo que planteaban el desarrollismo y funcionalismo, en el sentido de considerar a la sociedad subdesarrollada como parte de un proceso en “vía de desarrollo” con la posibilidad de consolidarse como países desarrollados luego de transcurrido un cambio en las estructuras productivas en la escala nacional. Para la teoría de la dependencia, la única posibilidad de desarrollo se encontraba en la liberación de la opresión por parte de los países, algo así como “quitarse la bota de encima” para poder crecer. No es casualidad que por aquellos años las guerrillas más significativas del campo colombiano, como el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), plantearan una estrategia de ofensiva donde buscaron dominar territorios enteros para establecer órdenes internos y de clara ruptura con el Estado nacional y el Frente Nacional, llegando a formar especies de Estados embrionarios, con su propia construcción de poder (AA.VV., 2002).

Retomando el debate en torno a la teoría de la dependencia, según la autora Paula Medela:

Esta dependencia se expresaba en todos los espacios sociales, para enfrentarla era necesario construir es-

trategias de liberación y generar un cambio social positivo. Los protagonistas principales en esta transformación social serían los sectores sociales oprimidos (...) En este marco la Educación Popular cobra un rol importante en el sentido que se constituye en la herramienta de la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad. (Medela, 2015)

En este sentido, no es menor el aporte de Alfonso Torres Carrillo, quien sostiene que

la Educación Popular llegó a conformarse como corriente educativa alternativa, y como movimiento de educadores y organizaciones de base y de apoyo. En Colombia se constituyeron redes e instancias de coordinación en algunas ciudades y regiones, que realizaban encuentros y procesos formativos y de acción colectiva comunes. (Torres Carrillo, 2010)

En estos espacios, como en toda América Latina, la educación para la liberación trazaba estrechos vínculos con las influencias del pedagogo Paulo Freire, y se enfocaba principalmente en la alfabetización de adultos, la promoción cultural y el desarrollo comunitario (Achila Neira, 2008: 136). Torres Carrillo (1993) plantea que en los años setenta la EP se enfocó en tres aspectos principales:

1. Una justificación proveniente de la lectura crítica del orden social vigente.
2. Una intención política emancipadora.
3. Un propósito de contribuir a la construcción de sectores populares como actores.

Por otra parte, durante este período fundacional (así como en los períodos siguientes), tuvieron una fuerte importancia organizaciones provenientes del ámbito religioso cristiano. Así, por ejemplo:

Un papel de importancia para la difusión de la educación popular lo tuvo la Comisión Evangélica de Educación Cristiana (CELADEC), de alcance latinoamericano, que motivó e impulsó prácticas de educación popular en Colombia a fines de los setenta y la década de 1980. (Cendales y Muñoz, 2013: 30)

La importancia de dicha comisión en la difusión de la metodología de la EP se explica a partir de la confluencia, durante este período, de la pedagogía de Freire con posicionamientos dentro de la iglesia católica, que asumían una postura radicalizada ante el contexto, como la teología de la liberación.

Como podemos observar, el mapa sociopolítico se traza con claridad a la hora de analizar la cuestión de fondo de la EP en estos años. La ligazón política era el objetivo que marcaba el camino, y los proyectos de alfabetización se desarrollaban en función de una educación política que liberase, pero que además le sumaba el elemento de la acción directa que la guerrilla territorial le agrega al contexto colombiano de lucha contra la opresión y por la tierra.

El aporte colombiano: investigación acción participativa (IAP)

El contexto de relaciones entre todos los sectores políticos colombianos (trabajadores, campesinos, estudiantes

y cívicos)⁴ se fue transformando en un gran caldo de cultivo para ideas y propuestas que combinaran el carácter empírico y de estudio “formal” con la *praxis*. Así como la propuesta de Freire era tan teórica como práctica, en Colombia en la primera mitad de la década de 1970, Orlando Fals Borda y su equipo de investigadores desarrolló la *investigación acción participativa* (IAP). Según Torres Carrillo, “se presentaba como la opción metodológica más consecuente y coherente con otras prácticas liberadoras emergentes como la teología de la liberación, la comunicación alternativa y la propia educación popular” (Torres Carrillo, 2010: 12).

La IAP fue una propuesta educativa tendiente a fortalecer las bases políticas colombianas, a darles herramientas que permitieran desarrollar conocimientos, pero en una perspectiva crítica, reconociendo que la producción de conocimiento no es neutral: siempre responde a la situación y a los intereses de los sujetos que lo producen desde su base social (Borjas y Ortiz, 2008). En palabras del propio Fals Borda, “es necesario descubrir esa base para entender los vínculos que existen entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder de la sociedad” (1980).

Es en este momento donde podemos acusar la relación más estrecha entre la EP y la *praxis* política liberadora. De la mano de las ideas de Paulo Freire y Fals Borda, en todo el campo popular colombiano se extendieron experiencias de alfabetización, talleres de formación política, se apoyaron las luchas campesinas (como las de la Costa Atlántica). Y desde la universidad el concepto de “extensión universitaria” fue modificado por “universidad participante”, donde

4 Por cívico nos referimos a sujetos pluriclasistas que se autoproclaman “ciudadanos” (Archila Neira, 2008: 182).

la universidad se involucraba desde las problemáticas de manera interna y no como un agente externo que brindara ayudas caritativas a las distintas problemáticas de una comunidad concreta (Ortiz y Borja, 2008: 3-4).

Los años ochenta: de la consolidación a la represión

Luego de un primer momento de consolidación de las prácticas de los educadores populares a principios de la década de 1980, esta ligazón tan directa empezó a mermar paulatinamente. Entendemos que una de las claves para que esto sucediera fue la derrota directa que empezaron a sufrir las guerrillas y los movimientos sociales en la avanzada del Estado colombiano. El gobierno del Frente Nacional se dedicó a reprimir sistemáticamente las movilizaciones de los trabajadores que reclamaban por todas las reivindicaciones sociales prometidas, principalmente durante los gobiernos de Alfonso López Michelsen (1974-1978) y Julio César Turbay Ayala (1978-1982). La situación represiva en Colombia estaba a tono con lo que sucedía en el contexto internacional: América Latina se hallaba signada por las dictaduras cívico-militares en varios países (estructuradas bajo la “doctrina de la seguridad nacional”), así como por la amenaza que representaba para los sectores anticomunistas el ascenso del sandinismo en Nicaragua (1979); todo ello provocó un aumento de la gestión represiva de las clases populares, y Colombia no fue la excepción.

En este marco, los educadores populares también fueron reprimidos y silenciados, puesto que eran en su gran mayoría militantes (Vélez de la Calle, 2011: 137). Era de esperar que, según los cambios en el contexto, también cambiara el objeto de la EP. Podemos notar cómo el

entretejido que existió en los años setenta, con militantes plenamente involucrados con la realidad de aquellos a quienes hacían partícipes de la EP, mutó paulatinamente hacia experiencias mucho más culturales. Esto es, la aparición de ONG's, que comenzaron a dedicarse a trabajos sociales de índole local o barrial. La autora colombiana Vélez de la Calle los llama “agencias de promoción popular” (2011: 138). En este sentido resulta ejemplificador el conocido caso bogotano de Dimensión Educativa, fundada en 1982, que consiguió apoyo económico para llevar a cabo una campaña nacional de alfabetización y que, al consolidarse como organización, definió nuevas áreas de trabajo: “la ecología, la recuperación histórica y el afianzamiento de la lecto-escritura, la salud y la creatividad” (Torres Carrillo, 1993).

¿Quiere decir que estas nuevas organizaciones eran apolíticas? De ninguna manera. Es importante remarcar que, si bien en muchos casos cumplían la función de ocupar los vacíos que el Estado dejaba en la asistencia de los sectores marginados, la gran mayoría se conformaba en una posición por fuera del Estado y buscaba ser el primer interlocutor para con este. Aunque sí podemos observar que el objetivo político comenzaba a trastocarse en relación a aquel de los sesenta y setenta. Las nuevas organizaciones estaban pensando en la resolución de las necesidades inmediatas de las clases populares, y quizá ya no tanto en su liberación.

Así, las ONG's asumirían como propia la labor para la desestructuración de la violencia fuertemente arraigada en la sociedad colombiana. Tal orientación tomó, por ejemplo, el Servicio Colombiano de Comunicación (SCC) —actual Servicio Colombiano de Desarrollo Social, SERCOLDES—:

A fines de los años 70 la Fundación SERVICIO COLOMBIANO DE COMUNICACIÓN (SCC), actualmente SERCOLDES, optó por el camino educativo como la principal estrategia de trabajo con sectores populares. Esta opción se fue organizando desde el punto de vista conceptual y metodológico con base en la corriente de educación popular y en particular en los postulados de Paulo Freire y de la teología de la liberación. (...) Las primeras acciones que realizamos giraron en torno a los derechos humanos y a procesos comunicativos alternativos. (SERCOLDES, 2017: 1)

Como veremos a continuación, este proceso se profundizaría y marcaría un punto de inflexión en el significado y trascendencia de la EP.

Los años noventa: el giro en la educación popular

El contexto político nacional e internacional

El 9 de diciembre de 1990, las fuerzas militares de Colombia, por orden del por entonces presidente César Gaviria Trujillo (1990-1994), atacaron el campamento principal de las FARC-EP, ubicado en el municipio de La Uribe (departamento de Meta), acontecimiento que fue conocido como “operación casa verde”. A partir de entonces, la violencia con la que las guerrillas dirigían su accionar se recrudeció fuertemente, y se agudizó la práctica de la llamada “guerra sucia”. Este fenómeno se vería profundizado a partir del comienzo de las acciones de la fuerza paramilitar Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) en 1994.

Si bien el Estado colombiano ya había ensayado varios intentos de acuerdos de paz con las fuerzas guerrilleras,⁵ estos habían fracasado sistemáticamente. El único triunfo en esta materia se obtuvo en 1990, que dio paso a la desmovilización de la guerrilla M-19, durante la presidencia de Virgilo Barco (1986-1990).

Los grupos armados en general venían, durante los últimos años de la década anterior, atravesando un proceso de sedentarización en sus prácticas, constituyéndose finalmente en un blanco certero para el ataque que finalmente sufrieron en casa verde. No obstante los intentos y el éxito en materia de acuerdos de paz para el caso del M-19, la respuesta al ataque sufrido en diciembre de 1990 por las FARC-EP generó una proliferación de sus prácticas más violentas, agudizando la violación a los DD.HH.⁶

A nivel nacional, se produjeron una serie de acontecimientos que modificaron el contexto. En primer lugar, el aumento de la violencia y la escala territorial (AA.VV., 2002) en los enfrentamientos armados, que a su vez provocaron un aumento de los desplazamientos de población (principalmente de las zonas rurales a las urbanas) y una pauperización del nivel de vida de los sectores más vulnerables, no sólo los campesinos de zonas rurales sino también los habitantes de los barrios marginales de las grandes

-
- 5 Estos fueron principalmente dos: en primer lugar, los acuerdos de La Uribe (1984) encabezados por el presidente Belisario Betancur (1982-1986), que garantizaban un cese al fuego con las FARC y concluyeron abruptamente con la toma del Palacio de Justicia a manos del M-19 (1985). En segundo lugar, la desmovilización de parte de las FARC-EP y conformación del partido Unión Patriótica (1985), iniciativa diezmada por la persecución y asesinato de los miembros de dicha agrupación a manos de los paramilitares (1986).
- 6 Para un desglose pormenorizado de cifras y regiones afectadas, y el tipo de violencia ejercido en cada una de ellas, pueden consultarse diversos trabajos del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), entre ellos *Violencia política en Colombia* (AA.VV., 2002).

ciudades como Bogotá o Medellín,⁷ quienes sufrieron la violencia de las redes de narcotráfico.⁸

A esto debemos sumar el contexto internacional signado por el fin de la Guerra Fría y el advenimiento del neoliberalismo en Latinoamérica. La confluencia de los acontecimientos nacionales con el plano internacional devino, entre otros hechos, en la sanción de la reforma constitucional, dando paso a la Constitución Política de 1991.⁹ Una de sus principales consecuencias fue la organización de Colombia como una república unitaria descentralizada, de manera que sus entidades territoriales debían ser autónomas. Esto contribuyó a la fragmentación territorial política, que se sumaba a las ya existentes fragmentaciones identitaria provocada por los desplazamientos forzados, como por el surgimiento de nuevas identidades culturales y nuevos sujetos de reivindicaciones, más allá de los tradicionales trabajadores, indígenas, mujeres y afrodescendientes, entre otros.

7 “Dos aspectos llaman la atención en estos centros urbanos: primero, la fuerte presencia de un apartheid social urbano; y segundo, la sensación de ciudades sitiadas, con un fuerte aparato policial en las calles. (...) Bogotá puede dividirse en la zona norte, rica y la zona sur, con mucha pobreza. Ya la ciudad de Medellín puede clasificarse con una configuración entre áreas centrales y algunas periferias donde predominan sectores ricos y las ‘comunidades’ como las zonas pobres, aunque todos los barrios forman parte de comunas” (Barreira, 2013: 35).

8 Para entonces, los carteles de droga más resonantes, Cali y Medellín, se hallaban fuertemente enfrentados, y su asociación con distintos grupos armados crecía, principalmente a partir del asesinato de Pablo Escobar (1993), líder del cartel de Medellín. Si bien agrupaciones como las FARC-EP no han reconocido a lo largo de las últimas décadas vínculos estrechos con los empresarios del narcotráfico (vínculo que se ha hecho más evidente entre estos y los grupos paramilitares), la frontera agrícola y los territorios hacia donde avanza la colonización, estrechamente relacionada con el cultivo de coca, han sido siempre la base de su poder. Allí, una de las prácticas más habituales ha sido el gramaje (cobro de una comisión por gramo producido) que, conjuntamente con el robo de ganado, fueron dos de las principales fuentes de financiamiento de las FARC-EP (AA.VV., 2002).

9 Una de las consecuencias de la desmovilización de la guerrilla M-19 fue la conformación de una asamblea constituyente, que fue la encargada de esta tarea, y la cual integraron miembros de dicha ex guerrilla.

En el campo de los movimientos sociales, la sanción de la nueva Constitución política es señalada por algunos autores como un punto de inflexión que implicó la resignificación de sus prácticas y de su relación con el Estado (Cendales y Muñoz, 2013). En este sentido, las organizaciones y centros de EP no fueron la excepción.

Educación popular y DD.HH.

A propósito del Primer Encuentro de Educación Popular realizado en Bogotá en 2010, Alfonso Torres Carrillo señalaba:

En el marco de los cambios políticos mundiales y nacionales producidos en la década de los 90 (crisis del socialismo soviético, fin de dictaduras militares, nuevos órdenes constitucionales, desmovilización y procesos de paz con organizaciones insurgentes, incremento de la guerra sucia), el ímpetu de la educación popular perdió fuerza. Algunas de las experiencias surgidas la década pasada se extinguieron, y otras sobrevivieron al incorporarse a procesos de descentralización y participación impulsados por el Estado. (Torres Carrillo, 2010)

Durante este período, la construcción semántica de *educador popular* trastocó su contenido, en interacción con la noción de *educador social*: mientras los primeros pretendieron transformar las estructuras sociales excluyentes, los segundos intentaron generar o promover inclusión en marcos de acentuada fragmentación ante el advenimiento de nuevas identidades locales, abonadas a su vez por el proceso de descentralización estatal (Vélez de la Calle, 2011). La percepción de estas nuevas identidades a las cuales apelar

es entendida por SERCOLDES en los siguientes términos: “Durante los 90 (...) se fue dando mayor paso a reflexionar sobre la diversidad de sujetos, a enfrentar los temas étnicos y de género en vías de apostar por la equidad frente a cualquier discriminación” (2017: 2).

De esta manera, la concepción y objetivos que aunaban a los movimientos sociales surgidos en las décadas precedentes, así como el significado de la EP, a los cuales los mismos adscribían, estaban caracterizados por

una lectura dualista del cuerpo social (dominadores y dominados, explotadores y explotados) (...) una mirada teleológica de la historia y del cambio social, según la cual todas las luchas sociales se enmarcaban en un necesario e irreversible cambio revolucionario, próximo en el tiempo; finalmente, la convicción de que el sujeto de dicho cambio era el movimiento popular, imaginado como la suma de todos los esfuerzos y luchas populares orientados a dicha transformación. (Torres Carrillo, 2007: 166-167)

Así, ante el nuevo contexto se cristalizaron tendencias que ya habían comenzado a marcarse, debido a que “a diferencia de la fase fundacional, (...) en la medida en que nos acercamos al presente, los relatos históricos [de las organizaciones populares] se centran en sus programas, áreas y proyectos de trabajo, haciendo escasa alusión a sus orientaciones ideológicas” (Torres Carrillo, 2007: 204). Se afianzaron “categorías como sociedad civil, formación ciudadana, formación política de jóvenes, y de mediación y liderazgo democrático” (2007: 205). En este contexto, el concepto de EP asociado a la radicalidad política característica de las décadas precedentes dejó lugar a una funcionalidad de la misma asociada a categorías de la sociedad civil.

A su vez, como consecuencia de la violencia política cada vez más recrudecida, calaba profundamente en todas las aristas de la sociedad colombiana la cultura de la violencia. En este sentido, el comunicador social Meza Ramírez señala:

En los años noventa, Colombia alcanzó el máximo pico de muertes violentas superando el nivel mundial con más de 30 mil homicidios por año. Si bien esta cifra ha venido descendiendo, en el 2008 fueron asesinadas 14.038 personas, de las cuales el 52% tenían edades entre los 20 y los 34 años. Pero la gran mayoría no obedecen al enfrentamiento entre guerrillas, paramilitares y el Estado, sino por intolerancia, riñas, delincuencia o inseguridad ciudadana. (Mesa Ramírez, 2017: 2)

A esto se sumaban otras manifestaciones de la violencia

como el tráfico de armas y de narcóticos, (...) el conflicto entre grupos irregulares y la fuerza pública [que] no cesa de producir todo tipo de violaciones al derecho internacional humanitario, más de 4 millones de desplazados forzados, secuestros, desapariciones, masacres, asesinatos selectivos, ejecuciones extrajudiciales, torturas, minas antipersonal, reclutamiento forzado. (2017: 2)

De esta manera, la orientación que tomaría entonces la EP en este nuevo contexto estuvo fuertemente sustentada por las ideas de *democracia*, *paz* y *DD.HH.* Tales pilares buscaban deconstruir la cultura de la violencia que tan fuertemente se hallaba arraigada en la sociedad colombiana desde hacía varias décadas. La EP erosionó sus basamentos

contestatarios y emancipatorios, los cuales fueron reemplazados por otro *conciliador*.¹⁰ Así lo sintetiza SERCOLDES:

En la actual coyuntura de Colombia privilegia, como necesidad colectiva urgente, la construcción de una cultura de la paz con justicia social, buscando que los conflictos, connaturales a toda sociedad, se resuelvan a través de la negociación, la generación de consensos y tratamiento de disensos con base en el respeto a la diferencia. Implica acciones educativas en pro de los derechos humanos, la construcción de sociedad civil participante y el desarrollo de un nuevo tipo de relaciones sociales basadas en la cooperación, la convivencia y la solidaridad, relaciones constitutivas del tejido social. (2017: 3)

La impronta de los DD.HH. signó a los movimientos sociales de la época, incluso a los que no se enmarcaban abiertamente en la perspectiva de la educación popular. Distintas ONG's comenzaron a articularse en territorio colombiano, en pos de auxiliar a la población que era víctima directa o indirecta de la violencia política armada o de otros tipos de violencia. Entre las razones que explican este fenómeno, una de las principales consiste en la crisis política afrontada por el Estado colombiano y los partidos políticos tradicionales,¹¹ con su consecuente pérdida de le-

10 "En los años setenta el poder se asociaba fundamentalmente con la capacidad de los partidos revolucionarios para enfrentar y derribar las estructuras globales, y concretamente al Estado, por todos los medios. Hoy día el poder se define como un conjunto de capacidades materiales, institucionales y simbólicas, que van construyendo los sujetos sociales, a partir de su acción en la sociedad civil y en los pliegues de la institucionalidad estatal" (Osorio, 1997: 14).

11 En 1995, se inició una investigación y un proceso judicial conocido como "Proceso 8.000", al ser acusado el presidente Ernesto Samper (1994-1998) de haber utilizado dinero procedente del narcotráfico para financiar su campaña electoral. Si bien Samper, como cabeza de la campaña,

gitimidad ante la sociedad civil. A raíz del vacío de poder que ello provocó, las ONG's se insertaron en dicho espacio, articulándose muchas de ellas con el mismo Estado:

En estos años se instituyeron las agencias de promoción popular que actualmente se configuran como organizaciones no gubernamentales (ubicadas en el tercer sector), que lideran desde la década de 1990 y los primeros años de este siglo las acciones de carácter social. Estas organizaciones se convirtieron en actores fundamentales del desarrollo social, que ejecutan como contratistas del Estado y del sector privado. Una respuesta a la precaria atención estatal y de la empresa privada en el campo de lo social. (Vélez de la Calle, 2011: 138)

Por otra parte, a principios de los años noventa se creó el colectivo nacional colombiano del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL),¹² el cual comenzaron a integrar diversas organizaciones locales que ya contaban con ciertos años de trayectoria y junto al que se articularon las ONG's que entendían sus prácticas en el marco de la EP. Algunos autores entienden esta incorporación en los siguientes términos:

Con una mayor conciencia de establecer contactos a nivel continental y con el debilitamiento de CELADE como instancia latinoamericana de educación popular, y en particular en Colombia, las ONG's

siempre negó su responsabilidad, en diversas entrevistas declaró reconocer que su campaña fue penetrada por dineros del narcotráfico aunque a sus espaldas (AA.VV., 2002).

- 12 No obstante, el CEAAL ya poseía una cierta presencia en el territorio colombiano desde su creación en 1982 a partir de la instalación de redes que asociaban a distintas organizaciones según temáticas y dinámicas de trabajo.

encontraron en el CEAAL la posibilidad de recuperar y reencontrarse en un espacio que se veía necesario y estratégico. (Cendales y Muñoz, 2013: 34)

De esta manera, todas las organizaciones que se vincularon al consejo nacional se alineaban bajo los fundamentos del mismo:¹³

El CEAAL es un referente para ONG's, gobiernos y partidos, en la mayoría de los países, en tanto Red de Organizaciones Civiles identificadas con un proyecto de cambio y generación de alternativas en función de valores como la justicia, la democracia, la dignidad desde una identificación ideológica y política con las organizaciones que los sectores empobrecidos se van dando en la sociedad, aspirando a que estos sean sujetos protagónicos en los procesos sociales y políticos en nuestros países. (CEAAL, 2012)

A partir de esta experiencia surgió la necesidad de discutir qué significado tenía la EP en la nueva coyuntura sociopolítica colombiana (enmarcada en el contexto latinoamericano), lo cual se observa desde los acontecimientos precedentes a la constitución del colectivo nacional de la CEAAL, como el encuentro de la Red Temática de Educación Popular en 1991, que presentó los siguientes ejes de discusión: “reconceptualización de la EP; dimensiones pedagógica y política; la pedagogía como elemento constitutivo de la EP; y la relación saber-conocimiento” (Cendales y Muñoz, 2013: 36).

13 El siguiente paso dado por la CEAAL como organización internacional presente en varios países latinoamericanos fue la articulación de los mismos mediante regiones. A partir de entonces Colombia pasó a pertenecer a la región andina. Estas prácticas chocaron en algunas circunstancias con las ya establecidas, que priorizaban abordajes más bien locales y observaban con dificultad la posibilidad de regionalizar determinadas problemáticas (Cendales y Muñoz, 2013).

Ya constituido el colectivo nacional, el contexto a partir del cual se analizó la profundización de tales problemáticas fue el de advenimiento neoliberal en toda la región.¹⁴ Así, la reorientación de las prácticas de EP giró hacia las problemáticas hasta aquí enumeradas. Organismos como el CINEP (Centro de Investigación y Educación Popular) ya centraban sus ejes de trabajo en la articulación entre DD.HH. y EP¹⁵ con anterioridad, profundizando dicha línea de trabajo durante los años noventa.

Por otra parte, y a raíz de lo hasta aquí mencionado, cabe destacar que el centro de las preocupaciones en el desarrollo de la EP en esta coyuntura reside en el ejercicio práctico, que contribuya al bienestar de los sectores oprimidos, antes que su sistematización teórica. SERCOLDES señala que en sus actividades “no desarrolla una pedagogía y metodología únicas, sino que de acuerdo a la intencionalidad y propósitos particulares del acto educativo, a los sujetos y contextos de vida, desarrolla la metodología y diseña las formas, métodos y didácticas” (2017: 4). No obstante se intentaron sistematizaciones de las prácticas populares en determinadas jornadas y seminarios, pero esta claramente no era la preocupación central.

14 “En 1993 se realizó un seminario nacional abierto, cuyo tema central giró en torno al modelo y políticas neoliberales y su incidencia en la educación popular y en los procesos de desarrollo, que era también el tema de preocupación de CEAAL en el área andina. El acumulado de estos primeros años dio paso a la constitución oficial del Colectivo CEAAL Colombia” (Cendales y Muñoz, 2013: 36).

15 “El Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP/Programa por la paz, es una institución fundada por la Compañía de Jesús desde hace más de cuatro décadas. En 1972 se crea el CINEP como una fundación sin ánimo de lucro, con la tarea de trabajar por la edificación de una sociedad más justa y equitativa, mediante la promoción del desarrollo humano integral y sostenible. En 1987, nace el Programa por la Paz como una propuesta cuyo objetivo central es aportar a la construcción de una paz justa y duradera en el país. Y en 1988 el CINEP, en alianza con la Comisión Intercongregacional de Justicia y Paz de la Conferencia de Religiosos de Colombia, crea el Banco de Derechos Humanos y Violencia Política como un servicio que hace visible la memoria de las víctimas y denuncia las graves violaciones que ellas sufren” (CINEP, 2016).

Uno de ellos fue el seminario internacional sobre la re-fundamentación política pedagógica de la EP en la transición del siglo XX-XXI (Vélez de la Calle, 2011: 138), llevado adelante por el CEAAL en 1996. Dos factores coyunturales motivaron este encuentro, argumentando una crisis ética: el avance de la globalización, como del modelo económico neoliberal a lo largo y ancho de América Latina. También, este acontecimiento se tomó como un nuevo momento necesario para la teorización de experiencias y la reelaboración de las mismas en el marco de la reflexión pedagógica.

Otro actor a tener presente en este contexto fue el proveniente de ciertos sectores eclesiásticos, que llevaron adelante experiencias propias.

En estos años fueron los grupos ligados a las izquierdas católica y cristiana los que impulsaron con mayor fuerza la educación popular, pues desde la década del setenta habían tenido en la Comisión Evangélica de Educación Cristiana (CELADEC) un punto de apoyo y de articulación. (Múnera Ruiz, 2013: 10)

Además, muchas de las asociaciones y ONG's que se nuclearon, por ejemplo, bajo el CEAAL, poseían en sus orígenes la presencia de distintas órdenes eclesiásticas.

La educación popular en el nuevo milenio

El contexto: enfrentamiento con las guerrillas y acercamientos con Estados Unidos

El 7 de agosto de 2002 asumió la presidencia de Colombia Álvaro Uribe. En relación al conflicto armado en el país, la posición que tomaría se distanciaría fuertemente de

la adoptada por su predecesor, Andrés Pastrana Arango (1996-2002).¹⁶

Durante el primer período presidencial (2002-2006) el eje de su política fue la llamada “seguridad democrática” y, en el segundo (2006-2010) se propuso la “política de consolidación de la seguridad democrática”. Este programa político se propuso reforzar y garantizar el estado democrático en todo el territorio, mediante el fortalecimiento de la autoridad democrática. Según los documentos oficiales, se trataba de recuperar el control estatal del territorio mediante el combate a los movimientos guerrilleros y garantizar así la implantación del estado de derecho (Barreira, 2013: 32).

Pero esta política implicó, en palabras de Barrerira, un retroceso en torno a la problemática de la violencia política, ya que Uribe pasó a desconocer la existencia de un conflicto armado en su territorio, y en cambio, calificó a los integrantes de las guerrillas lisa y llanamente como “terroristas”. Esta clasificación avaló el avance de una fuerte represión sobre todos los sectores sociales, no solo sobre aquellos que formaban parte de manera activa de la lucha armada, ya que el gobierno buscaba establecer una figura de polarización en la sociedad, a partir de la cual, si no se colaboraba con el combate al terrorismo, se era cómplice. Ello habilitó el avance de prácticas caracterizadas por la violación a los DD.HH. a partir de dos fenómenos específicos: el aumento de los desplazamientos forzados y la

16 Pastrana había intentado, a partir de 1998, llegar a un acuerdo de paz con las FARC-EP. Para ello había creado las llamadas zonas de distensión: áreas desmilitarizadas en la región de El Caguán donde se llevarían adelante los diálogos. Dichas zonas finalmente quedaron bajo el control de las FARC-EP, lo que le valió fuertes críticas a Pastrana por parte de las fuerzas militares, quienes además acusaron que tales regiones estaban siendo utilizadas para el fortalecimiento de la guerrilla. Finalmente, los intentos de diálogo fracasaron, y las zonas de distensión fueron eliminadas.

proliferación de los falsos positivos.¹⁷ En este contexto, las tareas encabezadas por las ONG's —muchas de ellas vinculadas con las prácticas de la EP—, ya iniciadas en la década anterior, adquirieron aún más relevancia. Además, dentro de los movimientos sociales aumentó la importancia de las prácticas relacionadas con la defensa de los DD.HH.

Otro eje importante de la política del uribismo fue la problemática del narcotráfico. En este sentido, y dando continuidad a las medidas llevadas adelante por su predecesor Pastrana, se avanzó en el llamado Plan Colombia, que implicaba el financiamiento de EE.UU. de un programa de lucha y desmantelamiento de las redes de narcotráfico, que a su vez sirvió como motivo para la presencia estadounidense en asuntos militares. Vélez de la Calle entiende críticamente este proceso como de injerencia de los EE.UU. en la realidad sociopolítica colombiana:

Lamentablemente, Colombia (...) repitió la adhesión de Puerto Rico (a nivel simbólico aún) a la política de los Estados Unidos, replicada en Centroamérica y Panamá, como satélite del imperio. (...) Geopolíticamente el mundo cambió y la pretensión de Estados Unidos de integrar a América Central y del Sur como bloque denominado Las Américas ha ido dibujando un panorama político de intromisión moderada pero firme en países como Honduras y Colombia. (2011: 142-143)

17 Los falsos positivos son asesinatos extrajudiciales cometidos hacia personas sospechadas de integrar las guerrillas, a manos de las fuerzas militares. Esta situación, que de por sí viola los Derechos Humanos porque omite la presunción de inocencia de cualquier persona ante una acusación en su contra, habilitó a su vez la persecución indiscriminada de militantes sociales quienes, bajo la acusación de ser guerrilleros, terminaban siendo ejecutados (Barreira, 2013).

Rupturas y continuidades en la educación popular

Algunos autores consideran que la presencia de los intereses internacionales en asuntos colombianos se extendió incluso en ámbitos de intervención de la EP, espacio que a su vez compartían cada vez más con las ONG's. En este sentido, Vélez de la Calle es abiertamente crítica con los posibles “enfoques asistencialistas, compensatorios o directivos institucionales” provenientes de los países desarrollados y que podrían permearse en las prácticas de los educadores populares:

En este sentido, proyectos de ciudad educadora, de prevención e intervención de víctimas de la violencia, de problemas asociados al uso de drogas son cooptados muchas veces con el fin de generar acciones supuestamente reparadoras por parte del Estado. Este hecho de cooptación requiere ser interpretado porque resulta polémico pero cierto, ya que en educación social popular se han ido asumiendo los temas de educación para la democracia y educación para la paz con apariencias de enfoques de pedagogías críticas; no obstante, este escrito quiere ser un poco más audaz y relacionar su sospecha con los conflictos económicos y los intereses corporativos transnacionales como parte de las causas estructurales que crean y condicionan las dificultades de convivencia civil, nacional e internacional. (2011: 139)

En suma, durante la década del 2000, las tendencias iniciadas en los años anteriores se profundizaron, y el papel de las ONG's y de sus objetivos en relación a los DD.HH. y la paz, adquirieron mayor centralidad en detrimento de las prácticas de los educadores populares de discursos más

tradicionales. De esta manera, diversas ONG's, entre las que pertenecían y aun pertenecen a CEAAL, continuaron trabajando desde la óptica de la educación popular.

Algunas de estas ONG's hicieron un tránsito de ser simples promotoras de la organización de las comunidades, a convertirse en sujetos sociales generando debates públicos e incrementando la capacidad de interlocución con diversos actores sociales y estatales. (Cendales y Muñoz, 2013: 38).

Por otra parte, algunos autores consideran que en este marco “la categoría del ciudadano se desdibuja, al igual que el individuo, la persona, el ser, por la acción del mercado y el consumo” (Vélez de la Calle, 2011: 145). Por ello, la apuesta que debían realizar los educadores populares debía aumentarse: “la tarea por la alteridad en todas sus connotaciones socioeducativas construiría un lugar particular de referencia para los educadores sociales populares en los actuales escenarios de la formación ciudadana y política” (2011: 145).

Las organizaciones centradas en la EP vieron necesario, entonces, volver a resaltar las implicancias políticas de sus prácticas

buscando superar las concepciones que reducen lo pedagógico a algo práctico o que confunden la pedagogía con la metodología y esta la reducen a las dinámicas grupales. La preocupación se centró, pues, en la reflexión y refundamentación de la pedagogía de la educación popular, dado su “eclipsamiento”. (Cendales y Muñoz, 2013: 38)

No obstante, las directrices fundamentales continuaron siendo la educación para la paz y la resolución de conflictos.

A su vez, dentro del proceso de refundamentación de la pedagogía de la EP, comenzó a tomar lugar la asociación con las pedagogías activas y críticas. Estas se adosaron al contexto del nuevo período que, como señalamos previamente, se caracterizaba —entre otras cosas— por la fragmentación de las identidades y el surgimiento de nuevos actores sociales que disputan sus derechos. Por ello la pedagogía activa hace hincapié en “el reconocimiento y respeto del ser humano como un ser único e irrepetible, que no puede ser objeto de masificación, que no admite su subsunción en formas organizativas que lo desaparezcan como individuo” (Escobar Cano, 2013: 134). Así que, muchas prácticas de EP de los movimientos sociales tomaron como basamento la cuestión territorial como marca identitaria.¹⁸ Por su parte, las pedagogías críticas constituyeron

un campo interdisciplinario que, desde diferentes perspectivas críticas, reconoce la dimensión ética y política de la educación. Su campo de estudio se inscribe en preocupaciones situadas tanto en escenarios escolares como no escolares y en asuntos temáticos y problemáticos referidos sobre sus fundamentos epistemológicos, el lugar de la crítica en la pedagogía, su perspectiva política y ética, configuraciones cultura-

18 Un caso que, si bien no se identifica directamente con la aplicación de las pedagogías críticas, se encuentra a tono con estos cambios de significación, lo constituye la llamada *educación propia*, un proyecto educativo que defiende la territorialidad local de diversas comunidades indígenas y que, si bien tuvo su nacimiento con el origen del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en la década de 1970, prolongó su existencia y resignificó su sentido a partir del período estudiado. De esta manera, “lo ‘propio’ se concibe esencialmente como la apropiación crítica y capacidad de asumir la dirección y, por lo tanto, el replanteamiento de la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados”; de otra parte, lo “propio” en este contexto tiene un carácter intercultural que implica el no encierro en el entorno inmediato, sino el fortalecimiento de la cultura indígena de tal manera que las herramientas externas ofrezcan “elementos para desenvolvernos en forma adecuada frente a nosotros mismos y a la sociedad en su conjunto” (Bolaños y Tatty, 2013: 67-68).

les, los procesos de construcción de conocimiento, formación en ciudadanías, memoria histórica, y por supuesto una pregunta permanente por el sujeto desde sus trayectorias existenciales. (Ortega, 2016: 89)

A su manera, las pedagogías críticas también abogaban por recuperar las subjetividades de los sujetos constituyentes de las clases populares.

El presente

Los procesos de paz como contexto

En el año 2010 asumió la presidencia Juan Manuel Santos Calderón, figura ya de público conocimiento que se había desempeñado durante la presidencia de Uribe como Ministro de Defensa entre el 2006 y el 2009. Si bien se lo ha implicado en las denuncias desde diversos sectores en los casos de falsos positivos, en la trayectoria ministerial de Santos figuran grandes victorias a favor del gobierno, como por ejemplo su participación en el rescate de la rehén y ex candidata a presidente a manos de las FARC-EP, Ingrid Betancourt, luego de seis años de cautiverio.

A partir del año 2012, Santos inició diálogos de paz con las FARC-EP, los cuales derivaron en una serie de acuerdos firmados en La Habana en 2016. Si bien en octubre de ese año se sometió el acuerdo a un plebiscito, en el cual ganó el “no”,¹⁹ algunos aspectos del acuerdo fueron modificados y finalmente este fue puesto en marcha a finales de 2016. De esta manera, se daba fin al conflicto con las FARC-EP, y

19 Para más información respecto del “no” en el plebiscito por la paz, *cfr.*: <<http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37537187>>.

algunos de sus miembros conformaron al año siguiente la Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común (FARC), un partido que busca integrarse a la participación política por las vías institucionalmente establecidas.

Por otro lado, a comienzos de 2017 Santos inició diálogos con el ELN, con los cuales se consiguió un cese al fuego en el mes de septiembre, y con quienes luego continuaron las tratativas de paz.²⁰

Nuevos tiempos, nuevos desafíos para la educación popular

El inicio de la actual década ya marcaba nuevos rumbos para los educadores populares:

En contraste, a lo largo de los últimos años asistimos a un renacer de grupos de educadores y experiencias inspirados en la EP. En el nuevo contexto político latinoamericano (efectos sociales de las políticas neoliberales, presencia de gobiernos de izquierda en varios países y ciudades, reactivación de movimientos sociales y emergencia de nuevas luchas), en la actualidad proliferan colectivos y organizaciones de educación popular alrededor del trabajo artístico con jóvenes, con niños, en lo ambiental y territorial, y en los temas de economía solidaria y lo alimentario. (Torres Carrillo, 2010)

De esta manera, y al calor de la asociación cada vez más estrecha con las diversas pedagogías críticas, la EP “en Colombia fue esencial para la formación de las nuevas

20 Para más información sobre las distintas etapas en la negociación entre el gobierno colombiano y el ELN, *cfr.* <<https://www.telesurtv.net/telesuragenda/ELN-Gobierno-colombiano-20171023-0016.html>>.

subjetividades que confluirían en las acciones colectivas o la praxis política de los movimientos populares” (Múnera Ruiz, 2013: 7).

Partiendo de dichas subjetividades, los educadores populares se plantean qué rol le concierne a la EP en función del nuevo contexto político nacional. Evidencia de ello es el encuentro *Pasado, presente y futuro de la educación popular*, llevado adelante en agosto de 2016, donde además de establecer un encuentro intergeneracional que permitiera elaborar nuevas conclusiones en torno a las prácticas de los educadores populares, se conmemoraron los cuarenta años de existencia de la asociación Dimensión Educativa. Además, participaron la vicerrectoría académica, la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos y la cátedra pedagógica Paulo Freire de la Universidad Pedagógica Nacional, la Facultad de Educación de la Universidad Católica del Oriente (UCO), el CEAAL, el Colectivo Colombia y Planeta Paz y Movilización Social por la Educación. En este marco, una de las conclusiones más interesantes fue la abordada por Santiago Gómez Obando, quien señaló que en la nueva coyuntura de tiempos de “paz”, algunas cuestiones deben ser repensadas, las cuales describiremos a continuación.

Al margen de los procesos de paz logrados, las circunstancias de opresión socioeconómica continúan vigentes.²¹

El intento de resolver el problema de los múltiples antagonismos que pueden llevar a la guerra, ha motivado la aparición de distintos tipos de respuesta que

21 Uno de los aspectos que visibilizan esta situación lo constituye la problemática respecto del reemplazo de los cultivos ilícitos por otros que impliquen una rentabilidad equivalente para campesinos, colonos y exguerrilleros, situación en la cual entran en juego intereses antagónicos (Molano Bravo, 2017).

pretenden asegurar la paz y convivencia, al mismo tiempo que se justifican, ocultan o legitiman las asimetrías e injusticias que subyacen a las formas normales de funcionamiento de las sociedades occidentales. (Gómez Obando, 2016: 139)

Las desigualdades sociales y las situaciones de opresión continúan manifestándose a lo largo y ancho del territorio, a pesar de los esfuerzos por parte del neoliberalismo de invisibilizarlos y de imponer un consenso “racional”, que se sustenta en la legitimación del *statu quo* vigente.

Los educadores populares plantean así la necesidad de la “articulación y consolidación de proyectos políticos, sociales y comunitarios que *sin hacer de la violencia el medio y fin de sus luchas*, sean capaces de desplegar una potencia capaz de transformar decidida y radicalmente el conjunto de la sociedad” (Gómez Obando, 2016: 142). Por lo tanto, se asume la necesidad de revalorizar el conflicto, y por ende “articular desde el disenso y el respeto a la diferencia, diversos puntos de vista expresados por parte de los sujetos educativos, con el fin de contribuir a la consolidación de propuestas formativas capaces de visibilizar, problematizar y actuar con la intencionalidad de transformar las ‘discriminaciones y segregaciones que estructuran un mundo injusto y desigual’” (2016: 145). El conflicto es entendido entonces como el componente más primario del proceso pedagógico que encarna la EP, ya que permite abandonar posturas dogmáticas y abre la posibilidad a otras realidades y subjetividades, a partir de los cuales se amplían las tramas de significados.

En suma, se plantea la necesidad de revalorizar la característica dialógica de la EP freireana que trae al conflicto al centro de la escena, no como *antagonismo* sino como *agonismo*. Esta nueva resignificación convoca al conflicto, no de

manera violenta sino como herramienta de discusión de los sectores populares (actualmente mucho más claramente identificados mediante la reconstrucción y puesta en protagonismo de sus subjetividades y reclamos específicos) que contribuya a su emancipación (Gómez Obando, 2016).

Entre las tareas a las cuales se dan cita los educadores populares, se destacan la contribución al fortalecimiento de los movimientos populares progresistas y la profundización de su injerencia a escala regional y local, que contribuyan al aumento de la radicalidad democrática de los mismos. En este sentido, se plantean algunas divergencias. Por un lado, algunos autores consideran, desde hace varios años, la necesidad de la articulación de la EP con diversos actores, que

intentan reestructurar sus funciones político-partidistas interactuando con el Estado, con las ONG, con la población civil y con los actores religiosos, en pos de la formación de ciudadanos conscientes y responsables de su acción social, la cual se dirige a la crítica social y a la disminución de desigualdades impuestas por el capitalismo transnacional. (Vélez de la Calle, 2011: 141)

Se plantea por lo tanto, en el contexto de un mundo globalizado, globalizar la resistencia. En cambio, otros autores consideran menester un alejamiento de las prácticas llevadas adelante por las ONG's, que en el marco de los acuerdos de paz y "angustiadas por la disminución de recursos para financiar sus proyectos por parte de la comunidad internacional", desarrollaron diversas propuestas de educaciones para la paz, donde despliegan "diseños educativos en los que se pretende desarrollar, por ejemplo, el componente de atención psicosocial con enfoque reparador previsto en la llamada Ley de Víctimas (n.º 1448, año

2011)". En contraste, señalan, los educadores populares deben "contribuir a la formación de subjetividades rebeldes" (Gómez Obando, 2016: 149).

Consideraciones finales

A lo largo del presente trabajo se ha pretendido dar cuenta de las rupturas y continuidades en el significado de la EP en Colombia, desde sus orígenes hasta el presente. Sin duda, y como se planteó previamente, la nueva coyuntura política invita a repensar su lugar

lejos de asumir un discurso en el que el fin de la guerra signifique la celebración de la democracia liberal y el capitalismo, lo que debemos hacer los sectores críticos es prepararnos para fortalecer y agenciar proyectos que puedan alterar y subvertir el orden vigente. En definitiva, el principal reto que tiene la EP en el escenario de los pos-acuerdos de paz, es mantener y radicalizar su intencionalidad ético-política-emancipatoria. (Gómez Obando, 2016: 149)

Es decir, lejos de determinadas perspectivas asistencia-listas que han hecho foco en los sectores populares como *víctimas*, distintos autores coinciden en que la resignificación actual de los conceptos y las prácticas debe entenderlos como *sujetos de su propia emancipación*.

En este sentido, nos permitimos cerrar el presente trabajo con un interrogante. En este nuevo contexto, resta definir (aspecto que merece una discusión aparte y que excede la finalidad de la actual presentación) si la posible nueva re-configuración del lugar y función de la EP constituye una mutación completamente nueva en su significado, o bien si

se trata de una especie de “vuelta a las fuentes”. En suma, si se trata de una ruptura con la perspectiva cristalizada en las décadas de 1990 y el 2000, o bien de una continuidad no sucesiva con las décadas de 1970 y 1980 del siglo pasado. Posiblemente, el devenir de los acontecimientos futuros en la sociedad colombiana nos permitan vislumbrar una respuesta a semejante interrogante.

Bibliografía

AA.VV. (2002). *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*. Bogotá, Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP).

Archila Neira, M. (2008). *Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia. 1958-1990*. Bogotá, CINEP.

Barreira, C. (2013). Derechos Humanos y seguridad democrática en Colombia. ¿Un equilibrio posible?, en AA.VV. (eds.), *Violencia política y conflictos sociales en América Latina*. Barranquilla, Universidad del Norte - CLACSO.

BBC Mundo (2016). *Colombia: ganó el “no” en el plebiscito por los acuerdos de paz con las FARC*. En línea: <<http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37537187>> (consulta: 28-10-2017).

Bernal Gómez, M. del P. y Jiménez, C. E. (2011). *Educación popular en derechos humanos y construcción de paz*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Bolaños, G. y Tattay, L. (2013). La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos, en AA.VV. (eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá, Desde Abajo.

Borjas, B. y Ortiz, M. (2008). La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular, en *Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología*, núm. 4. Maracaibo, Universidad de Zulia.

Cadavich, E. (2011). *La historia de la guerrilla en Colombia*. Universidad Federal Juiz de Fora.

CEAAL (2012). *Acerca de CEAAL. Identidad institucional*, en línea: <<http://www.ceaal.org/v2/cacerca.php#>> (consulta: 03-10-2017).

- Cendales, L. y Muñoz, J. (2013). Antecedentes y presencia del CEAAL en Colombia, en AA.VV. (eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá, Desde Abajo.
- CINEP (2016). *Nosotros*, en línea: <<http://www.cinep.org.co/Home2/institucion/nosotros.html>> (consultado: 03-10-2017).
- Corporación Podion (2015). *Nosotros. Quiénes somos*, en línea: <<http://podion.org/es/nosotros>> (consulta: 03-10-2017).
- Escobar Cano, L. F. (2013). Pedagogía y educación popular hoy, en AA.VV. (eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá, Desde Abajo.
- Fals Borda, O. (1980). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones, en Salazar, M. C. (ed.) (1992), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez Obando, S. (2016). La educación popular en tiempos de “paz”, en *Aportes educación popular. Trayectos. Convergencias. Emergencias, Dimensión Educativa*, núm. 60. Bogotá.
- Medela, P. (2015). La educación popular en la historia reciente de la Argentina: el caso de la CREAR (1973-1974), *Jornadas de Sociología*. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Meza Ramírez, F. A. (2017). *Educación para la transformación de conflictos. Construyendo cultura de paz en Colombia*, en línea: <<http://sercoldes.org.co/imagenes/Educacionparalapaz/educacionconflictos.pdf>> [consulta: 13-09-2017].
- Molano Bravo, A. (2017). *Colombia: ¿Y ahora qué?*, en línea: <<http://www.nodal.am/2017/10/colombia-ahora-alfredo-molano-bravo/>> (consulta: 28-10-2017).
- Múnera Ruiz, L. (2013). Prólogo. La trama de la educación popular en Colombia, en AA.VV. (eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá, Desde Abajo.
- Osorio Vargas, J. (1997). Hacia un balance de la refundamentación de la Educación Popular, *Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 48. Bonn, Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos.
- Rehm, L. (2014). La construcción de las subculturas políticas en Colombia: los partidos tradicionales como antípodas políticas durante La Violencia, 1946-1964, *Historia y Sociedad*, núm. 27. Bogotá.

- SERCOLDES (2017). *La educación popular según SERCOLDES*, en línea: <<http://sercoldes.org.co/images/Metodologia/educacionpopularsercoldes.pdf>> [consulta: 02-09-2017].
- Telesur (2017). *Diálogo ELN-Gobierno: logros en ciclos*, en línea: <<https://www.telesurtv.net/telesuragenda/ELN-Gobierno-colombiano-20171023-0016.html>> (consulta: 28-10-2017).
- Torres, E. E. F. (2012). *Jorge Eliecer Gaitán: Trayectoria e ideología de un caudillo liberal*. Bogotá, Universidad Católica de Colombia.
- Torres Carillo, A. (1993). La Educación Popular. Evolución reciente y desafíos, *Pedagogía y Saberes*, núm. 4. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (2007). *Identidad política de la acción colectiva. Organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá (1980-2000)*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (2010a). Colombia: ¡30 años de intentarlo! La educación popular (EP), en línea: <<https://www.desdeabajo.info/ediciones/item/8227-colombia-30-años-de-intentarlo-la-educación-popular-ep.html>> (consulta: 02-09-2017).
- _____. (2010b). Educación popular y producción de conocimiento, en reflexiones del estado de la educación popular, *La Piragua: revista latinoamericana de educación y política*. Santiago de Chile, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Unión Panamericana (1961). *Documentos oficiales del Consejo Interamericano económico y social*, 5 de agosto. Washington.
- Vélez de la Calle, C. (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad, *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 9, núm. 1. Cali, Universidad de San Buenaventura.

Capítulo 8

Educación en las playas del Caribe olvidado

El caso de Haití

Daniela Belén Cristóbal

Este trabajo lleva adelante un análisis de la educación en Haití y cómo, de alguna manera, la educación popular y la cultura vudú surgen tímidamente en resistencia a la opresión impuesta por los organismos internacionales en el país en los últimos años. La extensión sobre la coyuntura, política, histórica y social es inevitable para poder entender la realidad educativa haitiana.

Desde el siglo XVI, Haití fue conocida como la “perla de las Antillas”; hoy es el país más pobre de América Latina, su PBI no se acerca a ninguno de los del continente y solo puede ser comparado con el de algunos países de África. La historia de Haití ha sido siempre de contrastes, por lo que nos preguntamos: ¿cómo llegó a ser el primer país latinoamericano en lograr abolir la esclavitud y proclamar un imperio dirigido por negros, a estar actualmente en una elevada situación de pobreza y marginalidad social?

Una lógica ingenua puede llevar a pensar en los hechos naturales como la destrucción casi total del terremoto del año 2010, pero la realidad es que las causas que llevaron a este lugar a Haití no deben buscarse en la naturaleza de

la isla: mucho de este proceso se debe a que entre 1915 y 1934 el país fue ocupado por los Estados Unidos, que además de profundizar la degradación económica que vivía el país, drenó sistemáticamente los recursos haitianos hacia su propio territorio. Una verdadera expoliación que se garantizó mediante el control estadounidense de las aduanas, el cobro de impuestos y la depredación de todos los bienes rentables del país, principalmente el café y el azúcar.

El terremoto de 2010 solo trajo caos y dolor a un país “vejado” desde muchos años; el más reciente se produjo en el del año 2004 por la MINUSTAH.¹ La justificación de esta misión de estabilización fue que Haití era una amenaza para la seguridad nacional de América Latina. Si bien meses atrás la ONU ha decidido que el 15 de octubre de 2017 debía comenzar el fin de la MINUSTAH,² y luego de trece años Haití se encuentra peor de lo que estaba a fines del siglo XX, hay que destacar que la ONU, los países miembros y los que contribuyeron con tropas hagan reparaciones al pueblo de Haití por las violaciones a los DD.HH. cometidas, incluyendo el abuso sexual y la introducción de cólera al país.

Facundo Ramos (Prieto, 2016) sostiene en una entrevista que

-
- 1 La Misión de Estabilización de las Naciones Unidas en Haití (MINUSTAH) fue la sucesora de una Fuerza Multinacional Provisional (FMP) autorizada por el Consejo de Seguridad en febrero de 2004, después de que el presidente Bertrand Aristide partiera de Haití para el exilio, en el período posterior al conflicto armado que se extendió a varias ciudades en todo el país.
 - 2 Aunque todas las fuerzas militares extranjeras abandonarán Haití para esta fecha, una misión de la ONU permanecerá en el país. MINUSTAH será reemplazado por la Misión de las Naciones Unidas para el Apoyo a la Justicia en Haití (MINUJUSTH), que tendrá como fin procurar construir sobre las bases exitosas de lo hecho por MINUSTAH centrándose en ayudar al gobierno de Haití a fortalecer las instituciones del estado de derecho, y llevar a cabo el monitoreo y la presentación de informes de derechos humanos.

a través de una maniobra de pinzas, expresada por la dualidad “caridad/represión”, se intenta mantener el *status quo* en Haití. Por un lado, caridad a través de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y ONG’s, para desmovilizar a través del clientelismo; y por otro, violencia pura y dura por parte de las fuerzas de ocupación para quienes no aceptan esta situación.

Así se intenta garantizar la estabilidad, que se vende como estabilidad para la consolidación del desarrollo y la democracia, aunque en la práctica no sucede eso.

Haití es un país donde el 80% de la población tiene problemas serios de alimentación y necesidades básicas insatisfechas en todos los planos. La estabilidad, sostenida en la represión, es para garantizar esta indignidad permanente. Ese es el rol que está desempeñando la Minustah en Haití. (Prieto, 2016)

Este concepto de dualidad puede ser también utilizado para explicar lo que sucede en la educación de Haití; quienes se acercan a la isla para “garantizar” el derecho a la educación de la población, lo hacen contribuyendo cada vez más a una “ongeinización” del sistema educativo. Es decir, mantener el sistema educativo en manos de ONG’s. Si bien estas organizaciones se encuentran presentes desde la década de 1980, cayeron en oleadas al país luego del terremoto.

En un contexto donde ha desaparecido la industria,³ la brecha de lo que la educación formal puede dejarle a un estudiante para la vida diaria no hizo más que ensancharse.

3 Luego del terremoto se perdieron la mayoría de las industrias, principalmente la indumentaria, que significaba el 75% de las exportaciones.

Cuando la educación no puede ser afrontada económicamente, un derecho humano se transforma en una forma de reproducción de desigualdades.

La educación, una utopía

El primer presidente de Haití, Jean Jacques Dessalines, firmó en el año 1805 la Ley de Escolaridad Obligatoria, siendo el primer país en América Latina en establecerlo. La paradoja es que aún hoy, dos siglos después, la educación no es garantizada. Si bien la Constitución haitiana actual, sancionada en 1987, garantiza el derecho a la calidad y la educación gratuita, en los hechos no se cumple. El Estado nunca firmó nada que indique que ha dejado la enseñanza en manos privadas, aunque su falta de interés y políticas demuestra que así es (Bonhomme, 2015).

Durante la larga dictadura de los Duvalier⁴ se sentaron las bases para la brutal privatización de la educación y todos los servicios públicos del país; las políticas estatales de Haití estuvieron siempre tuteladas por Estados Unidos. Se liberó el control de la economía, se redujo el ya bajo gasto social privatizando los precarios servicios públicos, y se firmaron alianzas con el sector privado para que el Estado pueda tener “competitividad a nivel regional”, bajo la promesa de que si todo esto se lograba Haití iba a ser la próxima Taiwan.

Desde entonces, la educación se transformó en un servicio al cual se debe acceder. Coexisten tres tipos de escuelas: en primer lugar y en su mayoría del tipo privado,

4 François Duvalier (Papa Doc) fue médico y presidente constitucional de 1957 hasta 1964, cuando se nombra presidente vitalicio y gobierna hasta su muerte en 1971, sucedido por su hijo Jean-Claude Duvalier, que toma la presidencia vitalicia desde 1971 hasta 1986, cuando es derrocado.

en un segundo lugar aquellas financiadas por fundaciones u ONG's, y finalmente las estatales. Según el informe del Banco Mundial sobre la educación en Haití en el año 2017, en el nivel primario, que es el más extendido y financiado por el Estado, la privatización llega al 80% de las escuelas. A nivel educativo general el porcentaje llega a 87%.

Las escuelas privadas se encuentran divididas en tres categorías, dos tercios de ellas son religiosas: a) las escuelas católicas tradicionales que están ubicadas en las ciudades, particularmente en Puerto Príncipe, donde tienen una buena fama; b) las escuelas evangélicas cuyos dueños son pastores de las iglesias bautistas, adventistas, pentecostales y reciben ayuda proveniente de misiones evangélicas de los Estados Unidos y Europa; c) existe también la educación laica, conformada por escuelas comunitarias que

reciben financiamiento por parte de ONG's y organizaciones locales; y las escuelas puramente comerciales que representan 65% de las escuelas privadas y escapan al control de los gobiernos. Estas últimas categorías suelen ser llamadas “escuelas de lotería” en el sentido que la probabilidad que tienen los niños que frecuentan estas escuelas de tener éxito en la vida es igual a la de ganar la lotería. (Bonhomme, 2015: 21)

Las escuelas no cumplen ni siquiera con las necesidades mínimas educativas para quienes asisten y se concentran principalmente en la capital, Puerto Príncipe. En el comienzo de las clases de 2015 el ministro de educación Nesmy Manigat sostuvo “un 10% de los niños, es decir unos 400.000, no irán a la escuela hoy”, lamentó el ministro; “y de 100 niños que entran a la escuela este año,

menos de 10 llegarán a terminar la secundaria sin haber repetido o abandonado”.⁵

El esfuerzo estatal está puesto en la capital, y el resto de las ciudades debe conformarse con lo que les toca en suerte, negando la educación a las poblaciones rurales, donde vive el 60% de la población.

Con datos del año 2010 Gentili (2011: 149) ya denunciaba estos números; esto demuestra que tras casi siete años del terremoto, Haití mantiene la misma deuda educativa con su población, a pesar de que desde la catástrofe no pararon de llover ONG's que llegaron para ocuparse de revertir la situación. Podemos afirmar que la llegada de estas “empresas” es marginal y que seguramente han avanzado sobre el porcentaje de educación pública que aún quedaba en la isla previo al terremoto, algo que parece inverosímil si se tiene en cuenta que en el 2010 “el país gasta menos del 2% de su PBI en educación y el 65% de los gastos educativos son sustentados por las familias haitianas”.

A nivel de la infraestructura escolar, tomando los datos del BID (2012), de las escuelas privadas el 31% están o pertenecen a las iglesias anteriormente aludidas, el 16% en casas y 9% bajo doseles temporales, sin paredes, estructuras de mala calidad con aulas que carecen de ventanas y sin espacios abiertos. El 77% de las escuelas no tienen electricidad, solo el 45% tiene agua corriente y solo el 3% tiene una biblioteca.

Lo llamativo es ver que en estas condiciones, todos los niños de Haití llevan uniforme, aún aquellos que asisten a escuelas sin la infraestructura edilicia necesaria. El uniforme se ha transformado en un signo de identificación y status que, entre otras cosas, permite que ningún niño no

5 Para más detalles cfr. <<http://eldia.com.do/ministro-de-educacion-de-haiti-propone-reformar-la-escuela-del-fracaso/>>.

registrado ingrese a los establecimientos, con el fin de no superar los límites. Aun así, muchos padres, “copian los uniformes” y colocan a sus hijos en los colegios con la esperanza de que pase allí desapercibido. El uniforme es un símbolo que se exhibe con orgullo, que demuestra que son privilegiados y tampoco quieren dejar de utilizarlos. Es un símbolo de status para las familias que ponen todo su esfuerzo laboral en la educación de sus hijos.

Según Pablo Gentili, que cita a Louis, el costo promedio para mandar un niño a una escuela preescolar ronda alrededor de los 70 dólares anuales y el de una escuela primaria los 160, y estos valores tienden a aumentar anualmente. Es importante subrayar que el ingreso medio per cápita de Haití es de 414 dólares, es decir que el gasto educativo consume hasta el 40% del ingreso de un adulto (Gentili, 2011: 141).

En este contexto de paupérrimas condiciones educativas, hablar de calidad de la educación y de las condiciones de aprendizaje es una utopía, porque estos niños que pagan matrícula y uniforme muchas veces asisten a aulas precarias, sin paredes ni piso, y en muchos casos reciben formación en una lengua que no entienden.

El conocimiento adquirido en las escuelas es altamente cuestionado; en un estudio llevado a adelante por Laurence Wolff, el 68% de los alumnos del tercer grado no tenía la capacidad de leer un texto en creole, lengua de la comunidad, más de treinta palabras por minuto. Una definición aceptada del alfabetismo sostiene que debe poder leerse un texto a una velocidad mínima de setenta palabras por minuto (2009: 4). Según el informe de Unicef *Estado mundial de la infancia 2015*, el grado de analfabetismo es el más alto del continente americano, la tasa de analfabetismo es de 52,2% en todo el país. Los hombres jóvenes tienen una tasa más alta de alfabetización, 74,4% contra 70%. Otro dato

relevante del informe: el nivel del analfabetismo es más alto en el campo que en las ciudades, 80,5% y 47,1% respectivamente. En cuanto a la educación inicial o primaria, la tasa de permanencia hasta el último grado de la primaria es del 85%, mientras que en educación secundaria es del 21,6% para los hombres y 29,6% para las mujeres. En la participación en la formación universitaria, la situación es aún peor: solo 1,1% de la población haitiana tienen una formación universitaria.

En este sentido, nos preguntamos ¿quiénes son los docentes de estas escuelas?

En el ámbito privado la formación de los docentes es más deficitaria que en el sector público, pues en el sector público 35% de los maestros tiene un diploma de un colegio de formación docente que le acredite a trabajar como profesor, mientras que en el sector privado, el número de profesor que posee la misma calificación equivale al 19%. (Bonhomme Gulin, 2015: 24)

En Haití se gradúan un poco más de 350 docentes por año, sin contar que una gran cantidad de docentes fallecieron en las escuelas durante el terremoto.⁶ El sistema de formación es deficitario y, cuando logra formar docentes, en su mayoría emigran a otros países para ejercer en mejores condiciones. Además, los docentes tanto en escuelas privadas como públicas no cobran lo suficiente y deben tener otros trabajos, pero lo hacen por “vocación”. Aunque al momento de elegir prefieren las instituciones privadas donde a la larga pueden acceder a cargos administrativos con mejores remuneraciones.

6 El saldo final de muertos en las escuelas fue cerca de 4.000 estudiantes y más de 700 maestros.

El nivel universitario tiene sus particularidades; como comentamos, solo un 1% de la población accede a él, pero el espacio de organización y formación es mucho más complejo y desarrollado que en los otros niveles. En 1815, durante el reinado de Henri Christophe, ya había sido creada la Escuela de Medicina, Cirugía y Farmacia, Artes y Oficios y Agricultura. Incluso durante la dictadura duvalierista de los años ochenta la Federación de Estudiantes Haitianos se enfrentó a Baby Doc⁷ y reclamó bajo el espíritu latinoamericano una reforma universitaria que permitiera una autonomía y participación de los estudiantes, invocando directamente a la lucha de los estudiantes cordobeses de 1918 (Marconatto Marques, 2014: 217).

En el nivel superior, la contribución cubana es indispensable a través de sus programas que forman técnicos y profesionales en toda la isla. Cuba destina la mayor cantidad de profesionales en las Antillas a Haití, centrándose sobre todo en la ayuda y formación médica.

Por otro lado, el Consejo Interamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), en conjunto con la Universidad del Estado de Haití, ha inaugurado en el año 2013 una escuela internacional de posgrados donde se brindan tres másters gratuitos sobre educación, políticas y gestión, políticas de infancia y juventud, y economía para el desarrollo.

A su vez, la llegada del ALBA ha sido de un gran apoyo ya que la ayuda cubana se ha visto beneficiada por el aporte de Venezuela y de Brasil tanto en educación como en salud. En este contexto, la demanda educativa ha crecido mucho: 65.000 chicos se gradúan del bachillerato por año, y 5.000 esperan poder asistir a la universidad aunque solo 1.500 de ellos pueden hacerlo.

7 Apodo de Duvalier.

La situación educativa en Haití deja una sensación de de-sazón; luego de tantos años de dejar la educación en manos privadas queda en claro que solo los haitianos podrán revertir esta situación, sea con políticas estatales, los propios trabajadores de la educación o desde la organización de los movimientos sociales.

Haciendo frente a la ongeinización: el trabajo de los grupos comunitarios y la educación popular

Haití ha nacido de la colaboración; la revolución solo fue posible gracias a las estrategias de trabajo comunitario que pusieron fin a siglos de explotación y esclavitud (Casséus, 2013). Sin este espíritu colaborativo, 213 años después de la revolución, su población no existiría como tal, y es en gran parte el motivo de porqué aún sobreviven sus tradiciones culturales.

Los primeros grupos comunitarios surgieron en el campo, organizando el trabajo colectivo y la distribución de tierras; se extendieron rápidamente y desde 1843 se organizan en el movimiento de “les piquets” reclamando precios justos y salarios, y la extensión de la educación a desfavorecidos, sobre todo para terminar con la dominación de la élite mulata. Este proceso se ve fortalecido hasta 1915, año en el que Estados Unidos ocupa totalmente la isla con el único fin de salvaguardar los intereses económicos de sus corporaciones en la isla; la transferencia de la producción del campo y en especial del azúcar fue total. En 1934, Estados Unidos se retira del territorio dejando a la élite mulata dominando todo el espectro campesino nuevamente.

Posteriormente, la dictadura de los Duvalier (1957-1986) inaugura uno de los procesos más importantes de organización comunitaria, en muchos casos coordinados desde

la Iglesia católica y los grupos de la denominada *teología de la liberación*. Con el paso del tiempo, las organizaciones populares fueron separándose moderadamente de la Iglesia, sobre todo luego de los años noventa donde gana las elecciones el gobierno popular de Jean Aristide. Pero la frágil democracia haitiana y los conflictos de poder llevaron progresivamente a que se logre la descomposición de muchas de las organizaciones comunitarias. En el caso de las organizaciones que se mantuvieron, muchas de ellas pasaron a la órbita de las ONG's, algo necesario para lograr el ansiado financiamiento externo de recursos. Según Camille Challmers, economista, docente y dirigente de PAPDA,⁸ el golpe de Estado de 1991 fue orquestado por Estados Unidos para eliminar al pueblo como actor político. En esta estrategia entró un perverso sistema de división dentro del movimiento mediante la creación de cientos de programas y miles de proyectos financiados y dirigidos siempre desde afuera. Una serie de proyectos, financiados por ONG's, comenzaron a desarrollarse en un mismo territorio y sobre un mismo tema, por ejemplo la salud de un grupo poblacional (Santiago, Teixeira y Vasconcelos, 2014: 165).

En el siglo XXI las organizaciones campesinas se han reorganizado y recuperado; también han crecido las asociaciones de vecinos que buscan fortalecer la educación formal y no formal, la salud y la vivienda e incluso manejo de servicios públicos que se encontraban bajo la égida del Estado. Para enero de 2010 eran 6.000 las asociaciones de vecinos registradas (Schuller, 2010). Por lo tanto, con la finalidad de dimensionar lo que ocurre en Haití, debemos tener en cuenta que son muy pocos los movimientos que han logrado mantenerse por fuera de

8 Plataforma Haitiana para Fomentar un Desarrollo Alternativo.

las ONG's, debiendo así problematizar la vulnerabilidad política y social a las que están expuestos sus habitantes, que tienen que entregarse a manos de estas para poder sobrevivir en un país devastado.

Hemos mencionado que el proceso de ongeinización transforma cada día más el derecho a la educación en el servicio de la educación; aun así, en los espacios que deja un Estado laxo, se filtran organizaciones de tipo popular que buscan garantizar efectivamente una educación de calidad y bajo las costumbres culturales que el pueblo practica. Si bien muchas ONG's hacen un buen trabajo, generalmente también sacan su provecho de esta situación. Haití cabe cien veces en el territorio de la India y sin embargo tienen casi la misma cantidad de ONG's operando en su territorio nacional. En septiembre de 2017, el ministro de planificación anunció la prohibición de operar a más de 300 organizaciones que no "velaban" por los intereses de los haitianos pero sin embargo se beneficiaban de los aranceles de operación en el territorio, no habiendo presentado ningún tipo de informes o balances durante diez años.

De este modo, resulta necesario destacar que las referencias para la educación popular en Haití son raras y poco claras en estas líneas generales, aunque vamos a recuperar el trabajo de aquellos grupos comunitarios que buscan mantenerse independientes y llevan adelante experiencias en el campo de la educación popular. En este sentido, Louis-Auguste Joint (1996) demuestra los primeros movimientos de acciones populares en Haití que fueron apolíticos, pero esencialmente bajo la supervisión de congregaciones extranjeras.

Unos de los primeros movimientos de organización popular es el Movimiento Campesino de Papaye (MPP), fundado en 1973, a partir de la iniciativa de un sacerdote belga

cercano a la teología de la liberación. Progresivamente formaron una cooperativa de ahorro y crédito, una cooperativa de almacenamiento y distribución de productos agrícolas y un movimiento de jóvenes orientado a la educación popular.

Actualmente sigue en busca de un cambio social profundo de Haití, mediante la educación y concientización de la población, especialmente de las masas campesinas que son más del 70% de la población del país. El MPP establece así programas de educación popular que en primer lugar buscan transformar la conciencia de las personas mediante programas de capacitación ejecutiva en varias áreas para los miembros de distintos grupos de base. Al mismo tiempo, el movimiento forma todos los años una promoción de instructores de educación popular a través de una capacitación que dura 45 días en tres sesiones para 40 a 50 personas elegidas por organizaciones de agricultores de todo el país. Tras la acelerada formación son graduados como instigadores para el cambio social, pues su trabajo como facilitadores debería permitir el proceso de sensibilización y organización de hombres, mujeres y jóvenes en las zonas rurales.

El movimiento posee un radio de acción desde donde no solo se difunde información de vital importancia para las comunidades, sino que también preparan para la profesión periodística a distintos jóvenes de una sociedad con un alto porcentaje de analfabetismo y una carencia casi total de luz eléctrica, en la que la radio se transforma en el único medio de comunicación fuera de la comunidad y en un instrumento central para la difusión de ideas y acciones a realizar.

Otro de los movimientos es la Plataforma Haitiana para Fomentar un Desarrollo Alternativo (PAPDA), fundada en 1995 y organizada de forma asamblearia, siendo

convocante de todas las organizaciones populares que busquen la soberanía alimentaria y la organización participativa del pueblo, en pos de mejorar la calidad de vida de los haitianos.

En el campo de la educación popular la PAPDA lleva a adelante la construcción de escuelas gratuitas durante los recesos para quienes no pueden pagar y asistir a las escuelas. Gracias a cientos de docentes voluntarios se hace un seguimiento de los niños durante todo el año. El fin de esta experiencia, además de llevar la educación a quienes no pueden acceder a ella, es revalorizar el conocimiento campesino e incentivar el desarrollo de estrategias locales que permitan mantener la soberanía alimentaria de estas comunidades. Estos temas se tratan tanto en las escuelas como en los grupos de producción artística y teatro dirigidos.

El Centro de Investigación y Capacitación Económica y Social para el Desarrollo (CRESFELD), por otro lado, fue fundado en 1986 como una organización independiente, no gubernamental y sin fines de lucro. Según su manifiesto constitutivo, tiene la misión de contribuir a la transformación de una sociedad justa, incluyente y participativa, como de un estado de derecho democrático. La directora del centro es Suzy Castor, reconocida historiadora, educadora y luchadora por los DD.HH. de Haití en todo el mundo.

CRESFELD trabaja sobre pilares interconectados. El primero y principal es conocer y dar a conocer la realidad nacional y de esta manera lograr como segundo cometido acceder a la información para crear conciencia social; para ello busca formar agentes de cambio y contribuir al establecimiento de la democracia y el estado de derecho en Haití, apoyando el sostenimiento de las comunidades y su auto-organización. Por estos motivos está compuesto por un equipo de variadas disciplinas de profesionales que combinan la experiencia académica con el

conocimiento del medio ambiente, siendo en su mayoría profesores que fueron amnistiados luego de la dictadura de Duvalier. Desde el terremoto han llevado casi todo su esfuerzo en la reconstrucción de las escuelas de las comunidades campesinas, como el de la región de Leogane. Un lugar donde la escuela erigida se ha transformado en un espacio de educación para los niños por la mañana y un lugar de reunión y capacitación para los campesinos a la tarde.

De este modo, el proceso de reconstrucción de estas escuelas se ha tomado por la organización como una especie de refundación total para las comunidades, mediante la participación de sus miembros con la intención de que la escuela se transforme en el corazón de estas comunidades y logre construirse una total independencia, tanto de docentes como de los estudiantes, a partir de que brinde el primer puntapié y el apoyo técnico para lograrlo.

Otra experiencia importante que debe mencionarse es el trabajo de la Brigada Dessalines. En enero de 2009, treinta integrantes de la vía campesina del MST (brasileño) formaron esta agrupación, eligiendo el nombre para homenajear a quien fue uno de los héroes de la revolución haitiana de 1804. La brigada toma los valores del internacionalismo y el respeto por la autonomía de los pueblos desde tres lugares: apoyando y contribuyendo técnicamente a la educación popular, acompañando los proyectos agroecológicos de los campesinos haitianos en sus comunidades, y contribuyendo a que se afiance la plataforma haitiana de movimientos sociales.

Es en este contexto que, en 2011, viajaron a Brasil 76 jóvenes haitianos para conocer la experiencia del MST y replicarlo en sus tierras. La brigada tiene dos ejes de trabajo con este grupo de estudiantes: el primero, recomposición de los sistemas de riego a través de cisternas donadas por el gobierno de Bahía; el segundo, la reconstrucción de las

semillas autóctonas y propias, ya que para estas fechas el 100% de las semillas eran importadas de EE.UU.

De este modo, hemos visto cómo el desarrollo de los movimientos sociales y educativos, luego de construirse y deconstruirse, recién comienza. Lo cierto es que también los frentes populares no puede escapar de la lógica caridad-represión, así que necesitan recibir financiamiento de algunas ONG's extranjeras. Es esta una lucha por la independencia moral-cultural y económica que se pelea día a día en Haití, y en la cual su pueblo, un pueblo castigado y empobrecido por demás a lo largo del siglo XX y estos primeros años del XXI, sigue de pie, dando pelea y promoviendo la organización social y comunitaria en clave popular.

Cultura y vudú como respuesta popular

Si nos ponemos a pensar en el vudú veremos cómo la colonialidad del poder se encuentra anclada dentro de todos nosotros; no se piensa en ello como un símbolo cultural sino como una forma de hacer el mal. El vudú es más que una religión: es una cosmovisión del mundo que marcó la identidad de la población afro llegada a la isla y permitió la organización de la revolución en 1804.⁹ Además, las fantasías hollywoodenses han alimentado desde la década de 1930 la ficción de que es una práctica de brujería maligna, sangre y sacrificio, que tiene como fin transformar a los enemigos en muertos vivientes. Técnicamente no es más ni menos que un conjunto de prácticas culturales, siendo la expresión acabada de la identidad cultural haitiana, una búsqueda de sentido del

9 Se reconoce como acto inicial de la revolución una reunión vudú en Bois Caiman la noche del 14 de agosto de 1791.

mundo. Sin embargo, es negado totalmente de la educación, imponiendo un sistema educativo europeizado y puramente adoctrinante.

Si bien el 75% de la población de Haití es católica, el 99% practica el vudú. Efectivamente, posee una profunda connotación mágico-religiosa y se encuentra imbuido de un profundo sincretismo con el catolicismo, pero quienes lo definan tomando solo uno de estos aspectos lo harán de manera insuficiente. El vudú carece de iglesia y clero, tampoco tiene un dogma por escrito, y los lugares de adoración son casas comunes y se reproducen en todo lugar. Quienes dirigen los encuentros son los hougan y las mambo, encarnadas por cualquier ciudadano. Se calcula que en el año 2000 en Puerto Príncipe, con una población de 800.000 habitantes, había 419 templos vudú (Teixeira, 2014: 141).

La iglesia católica logró en varias oportunidades que se prohibiera la práctica del vudú; esto empujó a que haya una asimilación forzada con el catolicismo para la utilización de prácticas sincréticas con el fin de poder mantener sus costumbres. Hoy en día la religiosidad “administrada” es manejada por los grupos protestantes norteamericanos y canadienses, (Teixeira, 2014: 141), en muchos casos los mismos que manejan las ONG’s de las que hemos hablado anteriormente. Si bien no hay legislación actual que lo prohíba, es cuestión de arduos debates en el parlamento. Además, consideramos que resulta necesario que el sistema educativo acepte e incluya en alguna de sus dimensiones al vudú, aceptando que hay una profunda conjunción entre vudú y haitianidad.

¿Qué es lo que aportaría la inclusión de la cultura vudú como una dimensión educativa? En primer lugar, se daría naturalmente la reivindicación de las prácticas culturales haitianas, dejando de lado la caracterización de

salvajismo y barbarie. Muchas dimensiones se verían influenciadas positivamente si se naturalizara en las estructuras institucionales. La verticalidad y el “machismo” que transmite la educación occidental no encuentra equivalente en el vudú (esto no significa que no se encuentre presente en la sociedad). Los ritos son practicados por igual por las mambos (sacerdotisas) y los houngans (sacerdotes). La edad no es un impedimento para transmitir las enseñanzas del vudú; si un miembro mayor de un grupo o incluso un niño es poseído por un espíritu que busca transmitir una enseñanza, no hay nada que indique que no puede transformarse en un aprendiz y rápidamente ser una mambo o un houngan.

¿Qué ocurre con los niños criados en esta sociedad vudú, que no posee un código rígido, ético y escrito cuando llegan a la escuela? Deben dejar de lado su lengua y sus costumbres, dejando todo en la dimensión del hogar; de esta manera, el modelo de escolarización que está reproduciendo Haití profundiza más y más la aculturación. Efectivamente, resulta necesaria la aceptación institucional de la práctica vudú en su dimensión cultural, por lo que no estamos invitando a que se desarrollen sacrificios animales o ritos de posesión dentro de las escuelas.

El vudú y sus prácticas de iniciación se encuentran llenas de didácticas que fomentan la cohesión y el trabajo grupal, “técnicas como la observación, el intercambio verbal, las memorias de los mayores, la información de los espíritus y el performance miden las experiencias de aprendizaje de los participantes vuduistas, al tiempo que evalúan su desempeño individual en relación con el estilo y el contenido del currículo. Los maestros no comparan a los estudiantes entre sí, ni los organizan en niveles, ni deciden quién continuará con su “curso de estudios”. En el vudú todos son bienvenidos a aprender, aunque algunos pueden tardar

más que otros en sus viajes para volverse practicantes equilibrados del vudú. Un iniciado en el vudú debe practicarla (Michel, 2014: 181).

Un elemento no menor de esta negación de la cultura haitiana y el vudú es el hecho de que en muy pocos sistemas educativos se enseña en la lengua local “creole”. En Haití se manejan dos lenguajes: el francés, que fuera la única lengua oficial, y el creole, que es la segunda lengua y la más importante, al ser hablada por el pueblo en su conjunto.¹⁰

La mayoría de los niños escolarizados son iletrados,¹¹ y los que no lo son, no logran adquirir las herramientas necesarias para escribir en lengua francesa. La normativa vigente desde el Plan Bernard de 1980, es que las clases se dicten en lengua creole pero esto efectivamente no es así, empezando por cuestiones básicas: los libros de lectura financiados por el gobierno están en francés.

De forma muy marginal, hay escuelas que están poniendo en práctica una educación basada en la cultura haitiana y no en la francesa. La escuela Friends of Mantewa¹² dicta desde 1996 sus clases en creole con la iniciativa de Abner Sauveur, un educador haitiano, y Chris Low, un maestro de primaria estadounidense. Mantewa se financia con donaciones desde el exterior, planteando desde sus comienzos la enseñanza en la lengua nativa, la inclusión de prácticas agrícolas a la educación y la enseñanza sin violencia física.

10 El creole nace dentro de la comunidad haitiana negra y toma su estructura principalmente del francés pero también del español y las lenguas fon y yoruba africanas. Es por esto que no se puede denominar un dialecto y desde 1961 tiene status de lengua, ya que posee estructura gramatical propia y un amplio vocabulario.

11 No aprenden a escribir en francés porque no es la lengua que manejan y no les enseñan escritura en creole.

12 Se puede encontrar más información acerca de la iniciativa en el sitio web: <<http://www.friendsofmatenwa.org>>.

El proyecto incluye un programa por el cual los niños escriben sus propios libros de cuentos en creole que luego son impresos y distribuidos a otros niños.

Otro ejemplo educativo es la escuela de Sanba Zao; leyenda musical reconocido en todo el mundo, pertenece al movimiento musical *raíces*, que nace en los años setenta y toma su esencia del vudú. No solo ha contribuido al reconocimiento de la cultura haitiana desde la música, si no que ha destinado gran parte de sus ingresos a la fundación de una escuela comunitaria en 1998 ubicada en el barrio de Morne del Hospital en Puerto Príncipe.

La escuela tiene como principal objetivo la enseñanza básica de lectoescritura, pero ha incluido las dimensiones artísticas como cuestión fundamental en la enseñanza. Si bien no hay escritos sobre la pedagogía musical de Sanba Zao, en sus entrevistas orales deja en claro que la música y la enseñanza se funden y surgen del conocimiento ancestral de las raíces africanas que ahondan en la cultura haitiana.

Sería un valioso aporte a la educación si se tuviese en cuenta la “pedagogía de las tradiciones”, aquellas prácticas de enseñanza que se encuentran en los elementos culturales que se transmiten de generación en generación, como por ejemplo la pedagogía del tambor.¹³

El lenguaje del tambor no es una especie de alfabeto Morse, como a veces se ha creído por ignorar la concepción africana, sino la encarnación directa y natural de la palabra, comprensible para los iniciados,

13 Excede al presente trabajo ahondar sobre esta temática, pero con el auge de las neurociencias abundan los trabajos sobre la incidencia de la música en los procesos neurocognitivos de aprendizaje. La música ha dejado de ser tomada en cuenta únicamente en su dimensión social y es incluida cada vez más como un elemento que permite llegar al conocimiento mediante estados mentales no ordinarios.

dirigida a los oídos y no a los ojos como la escritura alfabética (...). No atesora solo ritmo y melodía como la escritura europea en versos, sino el conjunto melódico-rítmico de las palabras. (Picotti, 1998: 109)

Consideraciones finales

Mientras Haití y la comunidad internacional sigan permitiendo el desarrollo inescrupuloso de ONG's escondidas bajo un manto de piedad y la promesa de un mundo mejor, serán partícipes y culpables del silenciamiento de la historia y la cultura haitiana. Mientras no se reconozca la lengua nativa en las instituciones escolares y oficiales, mientras se niegue la relación indisoluble entre vudú y haitianidad, mientras todo esto ocurra, la dominación seguirá siendo efectiva no importa quien se encuentre en el gobierno de turno.

Haití necesita que renazca su soberanía cultural, alimentaria, política y educativa, mientras tanto y como es tradición desde la revolución de independencia, el vudú y el creole serán los símbolos de la resistencia de un pueblo que supo construir una revolución y lucha, día a día, por sobrevivir a la rapiña del capital trasnacional y onegeista:

Todos los ciudadanos, de aquí en adelante, serán conocidos por la denominación genérica de negros. (Artículo n.º 14, Constitución Imperial de Haití, 1805)

Bibliografía

Bonhomme, G. (2015). *Políticas educativas, profundización de las desigualdades en Haití*. Buenos Aires, CLACSO.

- Bracken, A. (2014). *This village school in Haiti helped propel a national movement to teach kids in Creole*, en línea: <<https://www.pri.org/stories/2014-12-22/village-school-haiti-started-national-movement-teach-kids-language-they-speak>>.
- Casseus T. (2013). L'action communautaire en Haïti : enjeux et perspectives, *Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugués et familiaux du Québec*, núm. 138.
- Gentile, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires, CLACSO.
- Joint, L.-A. (2006). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*. París, L'Harmattan.
- Marconatto Marques, P. (2014). *Pelo direito ao grito: as narrativas silenciadas da universidade pública haitiana em busca de uma universidade nova*. Coimbra (Portugal), Centro de Estudos Sociais (CES).
- Michel, C. (2014). De mundos vistos y no vistos: el carácter educativo del vudú haitiano, *Actualidades Pedagógicas*, núm. 64. Bogotá, Universidad La Salle.
- Nelio, J. (2013). La cultura como Vitrina, en *Haïti por sí la Reconquista de la independencia robada*. Fortaleza (Brasil), Expressão Gráfica e Editora Archives.
- Laurence, W. (2009). *L'éducation en Haïti, la voie du progrès*. Puerto Príncipe (Haïti), Universidad del Estado de Haïti.
- Picotti, D. (1998). *La presencia africana en nuestra identidad*. Buenos Aires, Del Sol.
- Prieto F. (2016). *Cámara de Diputados argentina aprueba continuar la ocupación militar en Haïti*, en línea: <<https://www.telesurtv.net/bloggers/Camara-de-Diputados-argentina-aprueba-continuar-la-ocupacion-militar-en-Haiti-20160916-0005.html>> (consulta: 16-09-2016).
- Santiago A. (2013). Escuelas gratuitas en las vacaciones para quien no puede pagar, en *Haïti por sí la Reconquista de la independencia robada*. Fortaleza (Brasil), Expressão Gráfica e Editora Archives.
- Santiago A., Texeira, B. y Vasconcelos, P. (2013). Construyendo la propia resistencia, en *Haïti por sí la Reconquista de la independencia robada*. Fortaleza (Brasil), Expressão Gráfica e Editora Archives.
- Schuller, M. (2010). *Unstable Foundations: Impact of NGOs on Human Rights for Port-au-Princes Internally Displaced People*. Nueva York, CUNY.

Texeira, B. (2013). Vudú: cultura y religión, resistencia y solidaridad, en *Haití por sí la reconquista de la independencia robada*. Fortaleza (Brasil), Expressão Gráfica e Editora Archives.

Documentos

Banco Mundial (2017). *Haiti Statistical Capacity Building in Education Grant*.

Capítulo 9

El modelo educacional onegeísta y su relación clientelar con el Estado en la Argentina posmoderna (finales del siglo XX - principios del siglo XXI)

Pablo Scolaro

Hacia nuevas formas de la educación privada en tiempos recientes

En el presente artículo me propongo indagar acerca de la forma de funcionamiento del sistema educativo en Argentina entre los años noventa y los primeros años del siglo XXI. Considero relevante caracterizar el tipo de modelo que articula la política educacional, ya que el proceso de descentralización de las escuelas históricas bajo la órbita de sus respectivos territorios provinciales habilita la reconfiguración de la prestación de los servicios, puesto que se dismantela una estructura centenaria y, a priori, se tendría que construir un nuevo entramado burocrático que aun no ha sido abordado en profundidad por los teóricos de la academia.

A grandes rasgos, la historia de la educación argentina ha sido tradicionalmente pensada como la del monopolio estatal que se diferencia de la oferta privada, por el simple hecho de estar gestionada por particulares (laicos o religiosos). Si nos atenemos a las definiciones clásicas, entendemos por servicio público a aquel que es sostenido mayoritariamente

por las arcas del tesoro nacional, es decir, por fondos gestionados desde las oficinas del Estado. En cambio, suponemos que la especificidad de lo privado viene dada por la esfera de decisiones consagrada en un grupo reducido de personas en las cuales priman los intereses individuales o del sector de referencia, sin que tomen en cuenta los beneficios o perjuicios que traerían sus decisiones para las políticas de Estado, puesto que no mantendrían ninguna vinculación con la actividad pública.

No obstante, en tiempos recientes observamos una modificación sustantiva en la forma de provisión de la educación privada. Se trata de un primer antecedente de diferenciación cualitativa en favor de la penetración de los capitales en el ámbito de las instituciones públicas, rompiendo con esta lógica bipartita de administración de la educación. Esta ruptura la situamos en los albores de la década de 1990 y la observamos empíricamente en el modelo de *Charter Cchools* de la provincia de San Luis (Argentina), estudio de caso ampliamente abordado por Myriam Feldfeber (2003, 2009a, 2009b y 2011). Este proyecto es un claro ejemplo de terciarización de la oferta educativa oficial mediante la compra de proyectos educativos a ONG's asociadas al gobierno de los Rodríguez Saa.

Precisamente, desde la óptica de Feldfeber (2009: 35), estos modelos enlatados se presentan como una estrategia de superación del modelo burocrático tradicional, por lo que deberíamos ubicarlos dentro de los modelos posburocráticos que

se organizan en torno al Estado evaluador y a la lógica de cuasimercado en los que convergen: mayor autonomía para las escuelas, equilibrio entre centralización y descentralización, diversificación de la oferta escolar, promoción de la libre elección de las

escuelas y acrecentamiento de los mecanismos de evaluación interna.

Consideramos que la importancia de su estudio radica en poner sobre tablas una posible lógica privatizante y una vía de financiamiento altruista. Entendemos que, dado su espíritu reformista, esta propuesta se vincula con la tesis de Zigmunt Bauman (2002) referida a la modernidad líquida, ya que la noción de orden y progreso, materializada en ciertas instituciones del modelo de Estado-nación decimonónico (tales como la familia y la escuela), se reconfiguran frente al avance del paradigma de la posmodernidad. En sentido metafórico, postula que la fluidez es el concepto rector de la era moderna que nos encontramos transitando. Sin embargo, aclara que la construcción del mundo moderno no implica la desafección de las estructuras rígidas propiamente dichas, sino que redundó en la constitución de nuevas rigideces sustentadas en el orden económico. La díada conceptual son las variables de tiempo y espacio, tomando como sustento empírico al panóptico foucaultiano, sobre el cual destaca que para sostener las relaciones de poder se debe asumir un alto costo administrativo, puesto que los sujetos controlan en el lugar. Por lo tanto, a partir del ingreso a la segunda modernidad, la variable espacio se encuentra expoliada ya que se adquiere la noción de *espacio extraterritorial* en el marco de relaciones pospanópticas: “lo que importa es que la gente que maneja el poder del que depende el destino de los socios menos volátiles de la relación puede ponerse en cualquier momento fuera de alcance... y volverse absolutamente inaccesible” (2002: 16). En este sentido, el tiempo pasa a ser un agente colonizador cuyo límite espacial es el horizonte celestial. La expresión institucional de este fenómeno es la generación de instituciones zombis, las cuales no se sabe si están vivas o muertas.

Dentro de esta coyuntura, Isidro de Pablo López (s/f) encuadra la emergencia de emprendedores como superación de la crisis del Estado de bienestar y del modelo de gran empresa. Asume que ingresamos hacia un nuevo paradigma de “sociedad emprendedora” en la que los ciudadanos, como sujetos individuales, deben salir a generar su propio futuro por motus propio.¹ Este concepto se ajusta al *in crescendo* del ethos individualista, figura necesaria para la existencia de estos sujetos que ya no depositarán en las instituciones de la modernidad la confianza para consagrarse en el mundo capitalista sino en su propio espíritu innovador.

Por lo tanto, en la actualidad, nos encontramos con una propuesta soberanamente diversa con respecto al ámbito de aplicación de dichos proyectos privatistas. Ya no se trata de un establecimiento privado que es financiado por el Estado, sino que se dispone a flexibilizar la estructura funcional de la escuela pública de gestión estatal para facilitar el lucro de los capitales particulares contratados por el Estado, introduciendo la figura de educadores-tutores. Por ello, podríamos postular el origen de un sistema de administración combinada al interior de la Dirección de Gestión de Educación Estatal. En este sentido, nuestro eje de análisis se sostiene en desmenuzar la alianza entre Estado y el capital. Contamos con indicios que nos permiten identificar al management local, trabajando al

1 Existe una intensa actividad emprendedorista en los países centrales, al punto de consagrar al nivel de la Unión Europea los formatos de enseñanza en el nivel superior. Para el caso de las carreras de ciencias económicas se impulsa como modelo la creación e intercambio entre las PyMEs (Unión Europea, 2008). En tanto en Argentina, el gobierno nacional promulgó una legislación que abona esta lógica empresarial-emprendedorista que permite agilizar los trámites para la creación de una micro, pequeña y mediana empresa bajo el programa MIPyME's (Ley n.º 27.264, julio de 2016), como modificatoria de la normativa PyME's (Ley n.º 25.300, septiembre de 2000).

interior de las empresas educacionales y en contacto directo con la clase dirigente. Este desembarco de los privados en la órbita pública cuenta con el aval jurídico de la Ley Federal de Educación (1993) en el artículo n.º 58 inciso (a) mediante la creación del Consejo Económico Social y ratificado más recientemente por la Ley de Educación Nacional (2006) que en su artículo n.º 119 inciso (b) amplía la participación hacia las organizaciones no gubernamentales. Dentro de esta nueva lógica público-privada, el surgimiento de las ONG's es presentado como figuras mesiánicas que vendrán a extirpar los males que aquejan al sistema educativo estatal en zonas de alta vulnerabilidad, y su tarea será sostenida con la colaboración expresa del erario público y de capitales extranjeros.

En términos generales, varias provincias han otorgado un fuerte impulso a este posible modelo educativo onegeizante. El mismo consiste en el arribo de organizaciones sin fines de lucro que mayoritariamente han sido fundadas y dirigidas por miembros del establishment local y han comenzado a incursionar al interior de las escuelas públicas de gestión estatal a través de jóvenes emprendedores que, bajo la figura del no docente-tutor, buscan colaborar con los estudiantes en situación de riesgo pero también intentan escalar posiciones dentro de la ONG's en la que se encuentran adscriptos, con el propósito de obtener futuras becas universitarias o mejorar su puesto de trabajo.

De esta forma, nuestra investigación se propone establecer un registro sobre los mecanismos de financiamiento que establece el Estado argentino y el capital financiero sobre el destino de esos fondos al interior de cada ONG. A su vez, intentaremos dar cuenta de la relación institucional que existe entre los CEO's de reconocidas multinacionales y los proyectos educacionales

managerialistas de los funcionarios del gobierno, vehiculizados mediante dichas organizaciones. En suma, la falsa superación del modelo educativo neoliberal en lo que va del siglo XXI nos encuentra con una propuesta privatizadora más profunda que ya no distingue los límites entre lo privado y lo público y que, por lo tanto, se inmiscuye al interior de este último.

El Estado como vía de financiamiento de los proyectos educativos de los grandes capitales

Alejandro Morduchowicz (2007) se encarga de estudiar el problema del manejo eficiente de los recursos en un país donde los mismos son tendencialmente insuficientes. Postula que desde los comienzos del siglo XXI la preocupación por el sostenimiento del sistema educativo argentino giró en torno de la generación de nuevas fuentes de dinero. En estos debates cierne a especialistas en derecho tributario y en escasas ocasiones son consultados los especialistas en política educativa. Es decir, las discusiones son meramente presupuestarias. Considera que una de las vías que deben explotarse, además del incremento en inversión educativa, es la administración inteligente de los mismos.

En este sentido, el paradigma que atraviesan las reformas educativas de finales del siglo XX, a juicio de Verger y Normand (2015: 601), es el de la *nueva gestión pública* (NGP), la cual “espera del Estado que, más que proveer servicios públicos de manera directa, fortalezca su rol de regulador, evaluador y distribuidor de incentivos a los proveedores autónomos de dichos servicios”. Los autores proponen un enfoque dual para analizar estos fenómenos en el campo educativo, puesto que los inscriben dentro de los principios

neoliberales, tales como *school-based management*, pero también con un costado focalizado en la cuestión formativa, dimensión pedagógica que descomprime la visión monolítica de los cuasi-mercados. Por lo que, agregan que la aplicación de la NGP es asiduamente reinterpretada y modificada por los agentes de implementación (*policy-makers*) en los respectivos países. En el caso de la provincia de Buenos Aires, aseguran que esta desviación cultural tiende a privilegiar ciertos intereses y desmovilizar otros, en clave de los entramados institucionales, es decir del manejo clientelar que sostiene la política caudillista. Bajo la excusa del ascenso de un nuevo profesionalismo, el modelo gerencialista toma posición en el gobierno de la educación y, para el caso de las ONG's:

El trabajo y el espíritu colectivos son alentados por el desarrollo del individualismo, a la vez que la intensificación del trabajo y la fragmentación de la carrera docente tienen el potencial de socavar la cooperación y la colegialidad en las escuelas. (2015: 615)

El ingreso de los tutores alienta el progreso individual ya que, al interior de las empresas educacionales, existe un ranking y un objetivo que cumplir y, además, alimenta el discurso devaluativo de la educación argumentando que, a pesar de los mayores índices de inversión, no se ve reflejado en un incremento proporcional de graduación de alumnos por culpa de un viejo sistema que se resiste a *aggiornarse* a la oleada mercantilista.

En otra publicación más reciente, también financiada por la Unesco, Morduchowicz y Arango (2007) realizan una presentación sucinta pero detallada de la estructura del sistema educativo argentino y esbozan su teoría eficientista en función del gasto por alumno (\$3.000) hacia

el año 2007. Su primera conclusión es que la calidad educativa ha empeorado con respecto a décadas atrás y se encuentra muy por debajo de los países más desarrollados. Por más que el Estado realice numerosos esfuerzos en ampliar los índices de escolarización, hay déficits socioeconómicos estructurales que impiden un adecuado usufructo de los servicios educativos. Los autores consideran que la dimensión pedagógica en estos casos juega un rol preponderante.

Amerita una mención especial, de acuerdo a los intereses de nuestra investigación, el capítulo referido a los aportes que deberían realizar las familias y las empresas. En primer lugar, los autores abogan por los perjuicios que implican el reparto de subsidios a escuelas privadas, ya que profundizan la segmentación entre el circuito de escuelas públicas y privadas. Ponen el foco sobre el porcentaje de la renta familiar que no ingresa por la vía de la recaudación impositiva y que los padres deciden destinar al circuito educativo privado. Por otra parte, no descartan el flujo de los aportes empresariales pero reparan en que ya son de práctica habitual y que, en todo caso, debería trazarse una agenda compartida a largo plazo para acordar los intereses de la inversión.

En algunos pasajes de su análisis realizan una presentación de estos actores, de acuerdo con las raíces de su asociación. En primer lugar, citan una prolongada trayectoria de micro-cooperación de las empresas privadas sobre la Educación General Básica (EGB), en el arco que van de aportes de PyMEs locales, padrinazgo de escuelas o la recompensa mediante premios o becas para los mejores alumnos. Destacan la influencia de la UIA en “la concreción de convenios de pasantías de docentes y alumnos” a través de su Departamento de Educación, Ciencia y Tecnología. En segundo lugar, mencionan la injerencia de la Iglesia

católica a través del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC), materializada en el artículo n.º 65 de la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 estableciendo “la asignación de aportes financieros por parte del Estado”, así como reclamando la participación sistemática en “los distintos consejos, acuerdos y ámbitos de planificación, financiación, capacitación y evaluación del sistema educativo”. En tercer lugar, caracterizan el rol de las organizaciones de la sociedad civil como alfabetizadores o promotores de la educación en contextos de vulnerabilidad social. En cuarto lugar, advierten que el sector bancario demuestra una participación traccionada por las necesidades del gobierno kirchnerista, optando por cierta posición a la defensiva en cuanto a la determinación en el diseño de las políticas educativas. UNICEF ratifica que el índice de aportes económicos provenientes del sector privado es bastante menor que en la década pasada, aunque se aseguran que el Estado garantice los acuerdos entre sindicatos, empresas y sistema educativo.

Para Morduchowicz (2002:78-79; 2007:27-28), en la Argentina moderna las empresas privadas se aprestaron a colaborar con el financiamiento educativo siempre y cuando los recursos humanos mejor preparados luego migren a ocupar puestos calificados en sus respectivas industrias. Sin embargo, el autor asegura que no contamos con un registro institucional de dichos aportes, por lo tanto, dada la trascendencia de la obra de este autor, consideramos que es importante elaborar un índice a nuestro alcance. Teniendo en cuenta que el Estado argentino, en los últimos treinta años, se ha empeñado en favorecer los negocios de las ONG's, entendemos como necesario establecer un primer ejercicio analítico que nos permita identificar la circulación de dichos capitales para tomar dimensión del caudal presupuestario que se estaría manejando. Atento a ello, buscaremos definir el contexto de surgimiento de cada organización.

Las apuestas educativas nacionales e internacionales de las ONG's

El arribo de estas ONG's nos lleva a una reflexión sobre el sentido de la educación pública y las proyecciones que se plasman sobre ella. Las autoridades educativas (y las ONG's) parten de un diagnóstico de crisis educativa, diferente del que sostengo. Sitúan sus raíces en los altos índices de ineficiencia y ausentismo docente que le impiden incrementar la tasa de productividad a su tarea de enseñanza, a pesar de que el Censo Nacional de Docentes 2004 informa que el 86% de los trabajadores de la educación se encuentra en actividad (sin uso de licencia). A contramano de esta tesis economicista, a mi juicio, las causas de dicho cortocircuito radican en cuestiones estructurales del sistema capitalista, tales como el aumento de los índices de acumulación de la riqueza en pocas manos que, entre otras cosas, vulnera las condiciones materiales de existencia de la clase trabajadora a la que suponen favorecer con la aplicación de estas políticas de inclusión educativa. Observo que la situación patrimonial de estas organizaciones presenta todo tipo de gastos e inversiones que poco tienen que ver con el quehacer educativo. Para dar cuenta de esta supuesta anomalía, analizo algunos de los casos más emblemáticos, teniendo en cuenta su nivel de influencia en la aplicación de las políticas educativas.

Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ)

Utilizo como fuente de análisis los *Estados Contables por el Ejercicio Anual n.º 14*, iniciado el 01-01-2015 y finalizado el 31-12-2015. El objetivo de la asociación es contribuir al fortalecimiento y saneamiento de las instituciones argentinas, promover el respeto de los derechos fundamentales

y trabajar por la defensa de los grupos más vulnerables de la sociedad. Informan un patrimonio neto de \$1.637.760,72 y su domicilio legal es en Av. de Mayo 1161, piso 5, departamento 9 (CABA), con una filial en Moreno (PBA). Entre sus activos corrientes, el saldo de caja y bancos se distribuye en cuentas de Banco Credicoop, Banco Industrial y Banco Ciudad. A su vez poseen una Cuenta Industrial Valores con u\$s11.155 y en el Banco JP Morgan u\$s44.828,51. En lo referido a créditos, realizaron préstamos al personal por \$200.000, no habiéndose realizado alguno durante el ejercicio 2014. No obstante, en el balance finalizado el 31-12-2014 registran un ingreso por Fondos de Convenios y Acuerdos a Recibir por \$602.172,96. En el rubro de Inversiones Corrientes poseen una tenencia en la Caja de Valores de Bonar AA17 por u\$s66.135. Entre los fondos con destino específico se destacan en 2014: \$452.466,61 de Open Society Institute, \$254.643,18 de Foundation Open Society Institute, en clara reciprocidad con la OSI, y de América Jewish World Service \$184.741,86. En 2015 reciben de America Jewish World Service \$709.242 y de Inter American Foundation \$157.265,10.

El total de recursos ordinarios es de \$5.318.612,40, los gastos ordinarios representan \$7.987.474,46 y los resultados financieros y por tenencia totalizan \$2.391.462,65. El resultado del período analizado arroja un déficit de \$277.399,41, a pesar de haber obtenido una ganancia de \$594.664,24 en el lapso inmediatamente anterior. La principal causa de variación del efectivo proviene de gastos por \$8.277.449,77 y los ítems que se adjudican el 80% de los gastos ordinarios son los sueldos y cargas sociales por \$3.949.153,62, con un aumento considerable con respecto al ejercicio 2014 que había asignado \$2.528.371,13, y los honorarios y consultores con \$2.353.512,29. El deudor más significativo es America Jewish World Service, cuyo

domicilio es 45 West 36th Street, Nueva York, NY 10.018, por la suma de \$709.242.

En su sitio web, la ACIJ informa que su presidente es Lucía Dalile Antúnez Percíncula, su secretario es Ezequiel Nino y el tesorero Renzo Lavin. Sus objetivos ampliados apuntan a lograr una mayor transparencia en las instituciones públicas, promover el cumplimiento de la Constitución Nacional en favor de los grupos desaventajados, formar profesionales de diversas disciplinas comprometidos en cuestiones de interés público. En su programa de Igualdad Educativa impulsaron el caso Jornada Completa para los distritos 5, 19 y 21, imponiendo un *amicus curiae* de Amnistía Internacional para condenar al GCBA por su práctica discriminatoria de reparto inequitativo de la oferta de educación primaria de jornada completa de gestión estatal. A su vez, la Facultad de Derecho de la Universidad de Nueva York realizó una clínica el 24-09-2015 para remediar judicialmente la política educativa del GCBA. En el marco de su campaña por una educación inclusiva, la ACIJ demandó al GCBA y a una escuela porteña por la no entrega de su título secundario al alumno Alan Rodríguez, un joven con síndrome de down. En este sentido, cofundaron la Red Regional por la Educación Inclusiva. Las actividades de capacitación consisten en: participación como ponentes en Diálogos para la Educación Secundaria, organizada por UNICEF y FLACSO, el 02-07-2015.

Fundación Cimientos

A continuación, comenzaré a desarrollar un cuadro estadístico de la *Memoria y estados contables al 31/12/2016*. De acuerdo con la asamblea ordinaria del 28-04-2016, su Consejo de Administración lo componen: Miguel Blaquier (presidente), Eduardo Franck (vicepresidente), Mariana

Fonseca (secretaria), Alejandro Massa (tesorero) y 11 vocales. Dicha entidad fue fundada en 1998, en el ámbito local trabaja en 20 provincias y en el plano internacional cuenta con sedes en Uruguay y Colombia. En su Programa Futuros Egresados (PFE) participaron 2303 alumnos de 17 provincias, poco más de la mitad logró graduarse con título en mano al 31-12-2016. Los estudiantes fueron acompañados por 53 tutores distribuidos en 74 escuelas. En el programa sobre Nuevas Estrategias de Acompañamiento se desempeñaron 18 voluntarios de la Universidad Abierta Interamericana (UAI). La Red Egresados articuló distintas actividades con 87 organizaciones, universidades, empresas y entes gubernamentales con participación de 1651 miembros. El Programa de Becas Universitarias gestionó las becas Pan American Energy, Termap e Ingeniero Juan Carlos Dragonetti. En las rondas de directores se capacitaron 168 directores, vicedirectores y supervisores de 141 escuelas secundarias de Berazategui, La Matanza, Escobar, Malvinas Argentinas y Ciudad de Buenos Aires. El Programa Nacional de Tutorías trabajó en conjunto con el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y el Ministerio de Educación de Tucumán. Cimientos contó con el apoyo y colaboración de 165 empresas y más de 2.395 socios individuales, así como organizaron la “semana de la educación” y el grupo “compromiso con el financiamiento educativo”. Establecieron alianzas con la Universidad de Ciencias Empresariales (UCES) y la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET). En términos cuantitativos, la diferencia entre ingresos y egresos operativos resultó ser de \$1.483.966, en tanto que los estados contables muestran un superávit de \$13.480.254. La dirección ejecutiva del equipo de trabajo estuvo a cargo de Agustina Cavanagh y el Programa Rondas de Directores bajo la coordinación de Cecilia

Oubel. El consejo académico lo componen Inés Dussel, Juan José Llach, Alicia Savanti, Alfredo Van Gelderen, Gustavo Iaies, Mariano Narodowski y Claudia Romero. Su domicilio legal es en Av. Córdoba 1255, piso 4 (CABA), y su actividad principal es el apoyo educacional a niños de bajos recursos sin fines de lucro. La fecha de caducidad de su registro ante la Inspección General de Justicia es el 25-09-2097 y su capital fundacional era de \$12.000.

En cuanto a su situación patrimonial propiamente dicha, existe la asignación de un fondo para fines específicos de \$18.654.384, que duplica al saldo anterior, obrante en \$8.764.467, lo cual completa un monto de \$27.418.851 para fines específicos y un patrimonio total de \$40.925.290, superior a los \$27.445.036 del 31-12-2015. El dinero en efectivo al cierre del ejercicio es de \$7.827.815. Dentro de las causas de variación de efectivo se obtienen cobros por recursos para fines generales por \$11.095.762 y para fines específicos por \$33.068.867. La procedencia de dichos fondos es del rubro donaciones. Los egresos más representativos los constituyen los pagos al personal y cargas sociales por \$20.977.567, y para fines específicos de sectores, \$17.860.911. Cabe destacar que esta empresa posee un certificado de reconocimiento de exención de pago del impuesto a las ganancias y del impuesto a la ganancia mínima presunta, así como la Dirección General de Rentas de la Ciudad de Buenos Aires declaró su exención del pago del impuesto a los ingresos brutos. Del dinero disponible en efectivo, \$17.592.915, el 80% se encuentra reservado en moneda extranjera; el 90% de sus inversiones, sobre un capital de \$31.913.609, consta en títulos públicos del exterior en moneda extranjera y presentan una variación de -20% con respecto al ejercicio anterior, que poseían inversiones por \$38.368.208, puesto que las mismas establecen vencimientos a los 3, 6 y 12 meses, lo cual habilita

la reasignación de partidas. El dinero invertido en fondos comunes de inversión no devenga intereses, los títulos públicos soberanos devengan un interés del 7% anual y los títulos públicos en el exterior otorgan una tasa del 1,15% y 2% anual aproximadamente. El monto total de deudas a vencer es de \$18.405.430. Actualmente alquilan un inmueble en Uriburu 1175 (CABA). Los gastos no corrientes consisten en la provisión para financiamiento de becas por \$9.662.756. Si bien durante el año 2016 se pagaron becas por el valor de \$14.431.901, cifra similar a la asignada durante 2015, los sueldos y cargas sociales representaron un gasto de \$29.947.400, monto que prácticamente duplica lo asignado para 2015 (\$15.846.946). De acuerdo con el informe final de los auditores, los estados contables presentan razonablemente en todos sus aspectos significativos, la situación patrimonial y financiera de la Fundación al 31-12-2016. Resulta necesario mencionar que dicha auditoría es realizada por la contadora pública Andrea Gaillard, quien también es socia de la Fundación Cimientos.

Fundación Enseñá por Argentina

La fuente que utilizaremos es la *Memoria y estados contables al 30/06/2015*. Allí se informa que han comenzado a aplicar los programas en las provincias de Córdoba y Salta, tal como lo hacen desde hace dos años en la Ciudad de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires. Durante 2015 han participado 74 profesionales que colaboraron con el aprendizaje de 8.000 estudiantes, trabajando con más de 50 instituciones del sector privado y local. Asimismo se incorporaron 5 alumnos, graduados de la misma institución, y recibieron la visita de Wendy Kopp, fundadora de la Red Teach For All para fortalecer su vocación emprendedora, social y educativa.

Su sede social está radicada en Av. Rivadavia 1611, piso 4 A (CABA) y su actividad principal es el auspicio, subvención y fomento de la educación. Cuentan con una inscripción en el Registro Público de Comercio y la Inspección General de Justicia les otorga un plazo de culminación de la sociedad para el 04-04-2110. Lo interesante de este informe es que la fundación, tanto en 2014 como en 2015, no gana ni pierde dinero, garantizando así la imposibilidad de los principios del lucro. Los aportes de los socios representan \$12.000. No obstante, es interesante destacar el salto cuantitativo que han marcado sus finanzas entre los años 2014 y 2015. En tan sólo un año se quintuplicó el concepto asignado a sueldos y cargas sociales, que pasó de \$976.971 a \$4.342.579. A pesar de estimular el ingreso de jóvenes voluntarios, la cifra asignada a becas de programas redundó en \$38.420 y \$479.867 respectivamente, estableciendo así una proporcionalidad estimada de 10% con respecto a los sueldos que perciben las autoridades de la fundación. En este sentido, los gastos de oficina y los gastos de representación también se multiplicaron exponencialmente. Este informe no agrega información sobre el origen de los fondos.

Junior Achievement Argentina

Según el *Anuario 2016*, esta organización cuenta con poco más de 25 años de trabajo en nuestro país. Su presidente es Héctor Daza y su director general es Eduardo Marty. Informan que desde 1919 son la mayor ONG global dedicada a la formación para el trabajo, emprendedurismo y educación económica. Amplían las posibilidades de 10.200.000 de niños y jóvenes a nivel mundial gracias a la participación de 450.000 voluntarios y se encuentran presentes en 121 países. En Argentina se encuentran trabajando en la provincia de

Buenos Aires desde 1991, Córdoba 1994, Mendoza y Santa Fe 1997, Tucumán 1998, Salta 2007 y Jujuy 2013. Afirman que el 93% de los fondos proviene del sector privado y que colaboran en 700 escuelas por año, de las cuales el 70% son públicas. Algunas de las firmas que los auspician son: Allianz, Banco de Valores, Fundación Banco del Chubut, Banco Francés, Caja de Valores, Corporación América, Garbarino, General Electric, Disney, Estudio Beccar Varela, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Gobierno de San Juan, Grupo Provincia, HSBC, IRSA, Fundación La Nación, Mercado Libre, Met Life, Municipio de Lomas de Zamora, Municipio de Vicente López, Escribanía Pagnelli, Provincia Seguros, St. George's College North, Grupo Telecom, Whirlpool. Acompañan: Bodega del Fin del Mundo, La Rural, Nueva Escuela de Diseño y Comunicación, Sheraton Libertador y Universidad del CEMA. Apoyan a sus alumnos: Universidad Torcuato Di Tella, Fundación Barceló y Universidad de San Andrés. La mayoría de los sponsors asignan miembros en el consejo de administración, tales como: Cristiano Ratazzi (vicepresidente segundo), Julio Saguier (secretario), Diego Miguens Bemberg (vocal) y Hugo Eurnekian (vocal).

Fundación Voz

En junio de 2016 publicita un programa conocido como *Transformar la Secundaria*. Su misión consta de establecer un nuevo paradigma de educación secundaria, que incluya y forme ciudadanos comprometidos, protagonistas de su futuro, a partir de la construcción colectiva. Este proyecto busca instalar la problemática de la educación de nivel medio tanto en la agenda social como en la agenda pública, traccionando cambios y mejoras que converjan en una reforma sistémica de este nivel educativo. Su estrategia se sustenta, en el corto plazo, en incorporar

actores y sectores relevantes al proceso de identificación de propuestas y buenas prácticas en educación secundaria. Para el largo plazo se proponen lograr la implementación concreta de las propuestas impulsadas desde el proyecto de transformación de la escuela secundaria argentina. Entienden que dicha convocatoria debe estar destinada a: docentes y directivos, sindicatos, estudiantes, centros de estudiantes y jóvenes fuera de la escuela, funcionarios públicos de la educación, académicos, organizaciones de la sociedad civil comprometidas con la educación, medios de comunicación, cámaras empresariales y sectoriales, organismos internacionales vinculados a la educación (UNESCO, UNICEF, OEI), legisladores, líderes de opinión, iglesias y credos.

Para poder llevar adelante su proyecto, la Fundación se sustenta en tres pilares. El financiamiento que proviene de su capital fundacional, así como también, con un desarrollo activo de recursos para su sustento, mediante su política de *fundraising* dirigida al sector privado, y de otras fuentes de financiamiento como organismos internacionales y sector público. El consenso social a través de la llegada a docentes y estudiantes, así como a destacadas personalidades del ámbito de la pedagogía y la cultura de nuestro país. Esto se conecta con sectores empresariales y el emprendedurismo, asimismo, con referentes internacionales del ámbito educativo. La red de la Fundación le hace llegar a los legisladores y autoridades educativas nacionales sus investigaciones para generar conciencia sobre la necesidad de transformar la escuela secundaria e incluir en los debates parlamentarios los programas sugeridos por la Fundación Voz y aliados estratégicos para llevar adelante el cambio. La metodología de trabajo establece tres prioridades: convocar al Encuentro Nacional “¿Cómo transformar la escuela secundaria? Voces y sentidos”, constituir el Observatorio de

Secundarias Transformadoras y contribuir a la sensibilización social y a la instalación y presencia en la agenda pública de la temática.

Esta fundación fue creada y sostenida por María Chernñajovsky y el plan Transformar La Secundaria es apoyado conjuntamente por Alberto Croce y Guadalupe Penas. El comité pedagógico está integrado por Gabriel Brener, Axel Rivas, Claudia Bracchi, Inés Sanguinetti y Marcelo Krichesky. Por su parte, el consejo académico lo integran Juan Carlos Tedesco, Pablo Gentili, Inés Dussel, Elena Canadell, Inés Aguerrondo, Darío Pulfer y Luis Bonilla Molina. Desde la comunidad internacional, el proyecto es acompañado por OEI, UNESCO, IIEP, UNICEF y Otras Voces en Educación.

La inserción de las ONG's en la plataforma educativa: un balance historiográfico

Podemos distinguir tres tipos de publicaciones específicas en el campo académico. Una serie de ellas cuenta con un sello filo-militante y denuncia como contrarias al buen funcionamiento del sistema educativo a las tareas que se realizan desde el ámbito empresarial, puesto que trabajan la cuestión de los negocios espurios entre las ONG's educativas y los funcionarios del gobierno de turno que, en la mayoría de los casos, son los mismos que dirigen o gestionan dichas organizaciones. Por un lado, Romina De Luca (2015) trabaja el caso del Programa Enseñá por Argentina y del acuerdo planteado para 2011 con las jurisdicciones que concentran el 40% de la matrícula educativa nacional (CABA y provincia de Buenos Aires). Considera que a través de una situación empática los jóvenes emprendedores, aplicando los principios de la ley de la atracción, contagiarían

sus ganas de aprender a los estudiantes de colegios ubicados en zonas vulnerables, aquellos que los docentes tradicionales tratan de evitar en su grilla semanal. A su vez, descarta la figura del voluntariado ya que asegura que perciben un sueldo del Estado y, además, los tutores transitaron su instancia de formación de manera intensiva en un seminario de verano. Las alianzas entre multinacionales e instituciones educativas también alcanzarían a las universidades públicas (UBA-UNLu), ratificando que su estrategia de formación establece un puente con el ingreso a las marcas auspiciantes o a sus subsidiarias.

Por otro lado, Elisalde, Acri y Fiorillo (2013) remarcan las continuidades entre la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Nacional (2006) y desarrollan los casos de las fundaciones Junior Achievement y Cimientos y la Universidad Metropolitana del Trabajo. Sitúan a los orígenes de las ONG's hacia finales de los años ochenta bajo el impulso de sujetos militantes que, ante el descreimiento en las instituciones partidarias tradicionales, se proponen participar en la función pública a través de estas empresas. Agregan que están integradas por reconocidos técnicos en educación y que resulta difícil tipificarlas ya que son la expresión de las múltiples y complejas dimensiones en que se materializa la presencia del sector privado en el terreno de la educación pública. Un aspecto teórico a destacar es que caracterizan a estas iniciativas como una continuidad de las políticas de cuño neoliberal.

Un segundo núcleo de aportes académicos que amplían la descripción es presentado por Daniel Friedrich y Maia Gruszka. Friedrich (2016) se encarga de analizar de manera sucinta pero fundada la pedagogía del Programa Enseñá por Argentina. Este especialista en currículum y enseñanza de la Universidad de Columbia, a lo largo de su ensayo, cuestiona los fundamentos de la formación docente

de aquellos líderes prometedores que tras seis semanas de entrenamiento ingresan a las aulas bajo la figura de pareja pedagógica con el docente del curso, que sí debe poseer la formación básica para el ejercicio de la docencia. Considera que el desembarco de este tipo de organizaciones, nucleadas en la red Teach For All, se encuadra en el paradigma de cuestionamiento a la tarea docente. Esta excusa les permite a los líderes regionales adaptar su misión a las necesidades locales; de esto último se desprende que no existe un modelo único de implementación a escala mundial. A su vez, menciona la problemática del financiamiento que cuenta con dos vertientes: por un lado, los fondos globales privados se encargan de sostener a la estructura operativa de la ONG en sí y, por otro lado, los salarios docentes los solventan las jurisdicciones que los contratan. Este programa se radica en Argentina en 2009 y cuenta con sedes en la Ciudad de Buenos Aires, el Gran Buenos Aires, Córdoba y Salta, y recientemente sumaron un anexo en Jujuy. La hipótesis de Friedrich critica los orígenes de este tipo de proyectos educacionales que surgen de disciplinas que nada tienen que ver con la cuestión educativa, reforzando la matriz tecnocrática del sistema educativo.

Un estudio referido a los programas que se aplican en la jurisdicción fue elaborado por Maia Gruszka (2014 y 2016) y viene a plantear la falta de vacantes en el nivel inicial solventado a través de un acuerdo entre el Ministerio de Desarrollo Social y organizaciones de la sociedad civil (OSC) implementando los centros de primera infancia (CPI). La autora direcciona su análisis en base al incumplimiento del derecho a la educación obligatoria para los niños recién nacidos hasta los cinco años de edad, trayecto que supone obligatorio la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires. Sostiene que a partir de una propuesta de la Secretaría de Fortalecimiento de Organizaciones Sociales

“el GCBA aporta los recursos financieros necesarios para la ejecución de las actividades y asume la responsabilidad de supervisión administrativa, de salubridad y edilicias de los CPI” (2014: 5). Caracteriza a este proceso como una instancia de *desestatalización* y afirma que, de esta manera, se profundiza un modelo de Estado-ONG para pobres y mercado para ricos. Su tesis se inscribe dentro del debate entre asistir o educar, a lo que propone una tercera figura educativa: el cuidado, materializado en la figura de las madres cuidadoras. Así, el Estado se deslinda de todo tipo de inconvenientes, ya que los padres de los niños firman su consentimiento y la responsabilidad queda transferida a los tutores del CPI. Lo interesante de su diagnóstico de crisis es que la información empírica proviene de un relevamiento realizado por la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ, 2013), la cual trabaja con Poder Ciudadano y recibe aportes de entes reguladores, embajadas y organismos internacionales como el Banco Mundial. Es decir, son sectores no estatales los que encienden la alarma sobre la falta de vacantes, fruto de un litigio judicial, y dejan el terreno abierto para que una organización social proponga la solución con el financiamiento del fisco. Concluye en que no se tratan de casos aislados sino de un proyecto educativo-político.

Subyacen algunos puntos de coincidencia entre las hipótesis de Friedrich y Gruska. En primer lugar, nos permiten visualizar el desentendimiento del Estado de la resolución de sus propias obligaciones en el acceso y permanencia en los niveles inicial y medio, estrechando lazos con organizaciones sociales y con asociaciones de particulares. En segundo lugar, ante el reconocimiento de dicha falencia el erario público aparece como el principal financista de estas políticas de inclusión, materializando acuerdos que aún desconocemos. En tercer lugar, comparten el supuesto de

precarización del trabajo docente: en ambos casos acceden a los cargos sujetos que no poseen título específico, y cuyas remuneraciones se encuentran determinadas por fuera del estatuto del docente, lo cual supone una desvalorización de la función pedagógica.

Un tercer polo de investigaciones está refrendado por los teóricos de la Universidad Católica Argentina (UCA). Desde la visión de Eloy Mealla (s/f) se plantea una relación entre administración pública y la ONG Fe y Alegría. Sus orígenes se remontan a los años cincuenta en Caracas a través de la iniciativa del padre José María Velaz, quien convoca a jóvenes universitarios para realizar tareas de alfabetización, ya que considera que la falta de educación es la principal causa de la marginalidad y subdesarrollo. Esta experiencia jesuítica nacida en 1955 en los barrios periurbanos de Caracas actualmente tiene asidero en catorce países y su función primordial es la creación de una escuela gratuita y de inspiración cristiana. Su formato educativo es muy variado, contiene escuelas primarias y secundarias y también centros comunitarios de producción cultural. En Argentina se produce su arribo en 1996 en uno de los barrios más pobres de Resistencia (Chaco). Luego se expandieron hacia Perico (Jujuy), Ongay (Corrientes), Taco Pozo (Chaco) y Solidaridad (Salta). Hacia 2001 implementaron su proyecto en la Ciudad de Buenos Aires, aduciendo que hay 400.000 jóvenes de entre 14 y 18 años que no estudian ni trabajan. Denuncian que en Argentina hace varias décadas el sistema educativo tradicional ha perdido su eficiencia y eso se traduce en una cobertura incompleta y en que los nuevos circuitos de pobreza reciben educación para pobres.

Mealla historiza la relación Estado-ONG's a partir de la década de 1970 con las asociaciones benéficas que se financian mediante colectas públicas, eventos especiales y rifas.

Pero las de raíz cristiana desde los años sesenta comienzan a recibir aportes de instituciones europeas y norteamericanas, tales como Misereor, Adveniat y Pan para el Mundo. En esta etapa no cuentan con una relación manifiesta con el Estado y suelen ser acusadas de subversivas. En el marco de una lógica de cooperación internacional, en la década de 1980 captan fondos del BID, del Banco Mundial y UNICEF, a cambio de una precisión en sus resultados. Sin embargo, a partir de los años noventa se modifica la dinámica de endeudamiento, ya que la desaparición de la figura preponderante del Estado se compensa con el surgimiento del tercer sector:

En ese contexto, es alentado el crecimiento explosivo de nuevas organizaciones sin fines de lucro que compensarían la desaparición del estado de bienestar, conformando un supuesto tercer sector, compitiendo mediante campañas de marketing en la captación de fondos de las empresas. Por otro lado, abundan los programas oficiales, muchas veces con fondos que engrosan la deuda externa, para que sean ejecutados por las ONG's no para diseñarlas o discutir sus presupuestos. (Mealla, s/f: 102)

Dentro de esta propuesta de alianza entre las organizaciones y la comunidad se encuentra la investigación de Alejandra Mendivelzúa (2008). Su estudio de caso remite al conurbano bonaerense, donde considera que se necesitan profesionales de la salud y de la educación porque los centros municipales no cubren las demandas básicas. A partir de diciembre de 2001 en la parroquia María Madre, en el partido de Malvinas Argentinas, entre otros cursos de formación, se establecieron actividades educativas para mujeres y niños, donde en el año 2008 trabajan

treinta voluntarios y trescientos colaboradores en forma solidaria. El anclaje regional se sitúa en la intersección de la autopista Panamericana con la ruta n.º 197. Allí funcionan cinco establecimientos educativos de nivel primario bajo dependencia estatal, pero considera que la faltante de centros psicopedagógicos impide la solución de los problemas de aprendizaje. Para solucionar estos inconvenientes, la parroquia María Madre estableció convenios con el Departamento de Psicopedagogía de la UCA desde 2002, la Facultad de Psicopedagogía de la USAL desde 2005 y la Maestría en Familia de la USAL desde 2005, para que los estudiantes realicen sus prácticas profesionalizantes en los talleres de lectoescritura, de la mujer, de la embarazada y de juegos. Desde el grupo de la maestría de la USAL se difundieron charlas y capacitaciones desde diversas disciplinas, inclusive abogados y administradores de empresas. Una de las clases versó sobre microemprendimientos y ética del trabajo. A su vez, se crearon redes intersistémicas entre la comunidad y los voluntarios que trascendieron los vínculos institucionales. Lo interesante de esta alternativa es que las mujeres que fueron capacitadas en el taller de la mujer pasaron a ser voluntarias en el taller de juego y en el de lectoescritura. Pero esta experiencia salió por fuera del radio intrainstitucional y se aplicó a la experiencia de los alumnos de la EGB n.º 31 en la que los jóvenes de séptimo a noveno año enseñan a leer y escribir a los de primero a tercer grado, y luego se incorporan catorce voluntarios a la actividad parroquial.

Uno de los aportes más específicos es presentado por Alberto Croce (s/f). Desde la Fundación Sustentabilidad, Educación y Solidaridad (SES) promueve la inclusión socio-educativa a través de acuerdos entre ONG's y los ministerios de educación a los efectos de fortalecer la retención escolar y la reinclusión. Sostiene enfáticamente que lo público es lo

complementario de lo privado (y no lo contrario), puesto que los intereses privados se constituyen en causas mayores, favoreciendo el bien común, y los estados deben custodiarlos. Dentro de esta operatoria, el gerente de las políticas públicas nacionales es el Estado. Formaliza una crítica a la visión simplista que supone que nuestro escenario de gobierno lo constituye un Estado estructurado y muchas ONG's dispersas. Dado que el sistema educativo se encuentra desbordado por demandas sociales inconclusas, las organizaciones compensan estas falencias desde la banda superior, es decir trayendo propuestas alternativas más sofisticadas o democráticas, y desde la banda inferior, o sea por debajo de la oferta oficial, trabajando con programas de retención escolar (Croce, s/f: 193). En lo atinente a la cuestión financiera, el autor enciende un alerta sobre aquellas empresas que se acercan al Estado solo para lucrar, aunque considera que si su proyecto es bueno cabe la posibilidad de que sea aprobado. Por último, propone un juego interbandas para ayudar a sacar a los funcionarios del enredo burocrático que impide un desarrollo eficiente del sistema educativo.

Educación y mercado: las ONG's como vehículos de la acumulación capitalista

A lo largo de mi relato he tratado de presentar someramente la existencia y la idiosincrasia del modelo onegeísta. Esta propuesta educativa tiene su anclaje sobre el sistema educativo nacional y sobre la movilidad del capital financiero que provee de recursos económicos a las ONG's y, a su vez, les otorga una considerable rentabilidad a las colocaciones que realizan en pesos argentinos y en bonos soberanos. Claramente, la finalidad de estas organizaciones apunta a garantizar un mayor flujo de ingresos a los CEO's

de reconocidas multinacionales que ocupan cargos ejecutivos y reciben un salario que, si bien aún no hemos podido determinar los montos específicos, seguramente sean significativos de acuerdo con los índices presupuestarios que se asignan en cada uno de los balances analizados.

En esa misma línea, el telón de fondo que fue guiando mi investigación generó tensiones entre las definiciones de lo público y lo privado. Considero que también he podido ilustrar la morfología sumamente difusa que sostiene a cada una de estas áreas y que estimula más acuerdos y semejanzas que distinciones. Por ello, pretendo dejar de lado los análisis bidimensionales y proponer un enfoque holístico, puesto que el desarrollo del capital corre en un solo sentido y sería contradictorio esbozar la imagen de intereses diferenciados. A partir de ahora hablaremos de un sistema de administración combinada que tiende a conciliar las necesidades de ambos sectores.

En suma, el presente estudio ha contribuido a resolver las confusiones que subyacen al momento de establecer relaciones entre los alcances educativos de las ONG's y sus fines puramente economicistas que se posicionan para actuar como garantes de un ingenioso e irrefrenable afán de lucro por parte de la gran burguesía nacional, en sintonía con los planteos de la comunidad internacional.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Ecocómica.
- Croce, A. (s/f). *Políticas públicas de educación: Estado y ONG's*.
- De Luca, R. (2015). *¡Epa! La Argentina que no enseña. Acerca del Programa "Enseñá por Argentina" y su propuesta en "escuelas vulnerables"*. Buenos Aires, RyR - Grupo de Investigación de Educación Argentina (CEICS).

De Pablo López, I. (s/f). *La educación emprendedora como elemento de progreso social*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

Elisalde, R., Aciri, M. y Fiorillo, L. (2013). Educación pública y empresas educativas. Continuidades y rupturas del neoliberalismo en Latinoamérica y la Argentina (1994-2012), *Revista do Centro de Educacao e Letras da Unioeste*, vol. XV, núm. 1, pp. 82-104.

Feldfeber, M. (2003). La redefinición del espacio público: el caso de las escuelas auto-gestionadas en Argentina, *Educação & Sociedade*, vol. XXIV, núm. 84, pp. 923-943. San Pablo, CEDES.

_____. (2009a). Internacionalización de la educación. Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina, en Bartolozzi, E. y Oliveira, D. (orgs.), *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte, Auténtica.

_____. (2009b). Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos, *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*, pp. 25 a 50. Buenos Aires, Aique - Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires).

_____. (2011). ¿Es pública la escuela privada?: notas para pensar en el Estado y en la educación, en Perazza, R. (comp.), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*, pp. 165- 199. Buenos Aires, Aique.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los noventa, contradicciones y tendencias de "nuevo signo", *Educação & Sociedade*, vol. XXXII, núm. 115, pp. 339-356. San Pablo, CEDES.

Friedrich, D. (2016). *¿Qué enseña Enseñá por Argentina?* Conversaciones Necesarias (Blog).

Gruszka, M. (2014). Crónica de un derecho vulnerado: respuestas del Estado frente a la falta de vacantes en la Ciudad de Buenos Aires, *II Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América*. Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.

_____. (2016). De la democratización al asistencialismo: el caso de las políticas educativas para la primera infancia en CABA, *III Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América*. Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.

Mealla, E. (s/f). *ONG's y administración pública: la experiencia de Fe y Alegría*.

- Mendivelzúa, A. (2008). *Capacitar voluntarios: unir saberes profesionales con necesidades de la comunidad*.
- Morduchowicz, A. (2002). *El financiamiento educativo en Argentina: problemas estructurales, soluciones coyunturales*. Buenos Aires, IIPE-Unesco.
- Morduchowicz, A. y Arango, A. (2007). *Gobernabilidad, gobernanza y educación en Argentina*. Buenos Aires, IIPE-Unesco.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativo global, *Educacao & Sociedade*, vol. XXXVI, núm. 132, pp. 599-622. Campinas, CEDES.

Fuentes

- ACIJ. *Falta de vacantes escolares en el nivel inicial de la Ciudad de Buenos Aires* (31-03-2013).
- ACIJ. *Estados contables por el ejercicio anual n.º 14* (31-12-2015).
- Fundación Cimientos, *Memoria y estados contables* (31-12-2016).
- Fundación Voz, *Transformar la Secundaria* (06-06-2016).
- Junior Achievement, *Anuario* (31-12-2016).
- Ley Federal de Educación n.º 24.195 (sancionada el 14-04-1993).
- Ley PyME's n.º 25.300 (sancionada el 16-08-2000).
- Ley de Educación Nacional n.º 26.206 (sancionada el 14-12-2006).
- Ley MIPyME's, n.º 27.264 (sancionada el 13-07-2016).
- Ministerio de Educación de la Nación, Censo Nacional de Docentes 2004, *Resultados definitivos*.
- Programa Enseñá por Argentina, *Memoria y estados contables* (30-06-2015).
- Unión Europea (2008). *La iniciativa emprendedora en la enseñanza superior, especialmente en estudios no empresariales*, 31 de marzo. Dirección de Empresa e Industria.

Los compiladores

Roberto Elisalde

Doctor en Historia (Universidad Nacional de La Plata), posdoctor en Educación (Universidad Estatal Paulista, Brasil). Profesor e investigador de la Facultad de Filosofía y Letras (Historia) y del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Director de la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de América Latina (RIOSAL-CLACSO). Coordinador del Programa PIMSEP y la revista *Encuentro de Saberes* (FFyL-UBA). Autor de numerosos libros y artículos sobre historia y educación en América, como *Historia de la educación popular. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica, 1870-1940* (FFyL-UBA).

Martín Acri

Profesor y licenciado en Historia (Universidad de Buenos Aires), magister y especialista en Ciencias Sociales con

orientación en Educación (FLACSO). Profesor e investigador de la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), y de las carreras de Historia y Pedagogía de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (Concepción del Uruguay). Es miembro de la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de América Latina (RIOSAL-CLACSO), del Grupo de Trabajo de Historiadores de la CTERA/CTA, el Programa PIMSEP (FFyL-UBA) y la revista *Encuentro de Saberes* (FFyL-UBA). Es autor de distintos artículos sobre educación popular en la Argentina y Latinoamérica, la enseñanza de la historia y el sindicalismo docente, y coautor de los libros *La educación libertaria en México y Argentina (1861-1945)*, *La educación y el trabajo en la Argentina (1776-1983)*, *Conflictos pedagógicos, lucha y organización de los docentes en Argentina (1881-1973)* e *Historia de la educación popular. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica, 1870-1940*. También es autor del libro *Asociaciones y gremios docentes de la Argentina: las primeras organizaciones y luchas (1881 - 1930)*.

