

Nº 24
II / 2006

La Piragua



REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA

América Latina NOS RETA

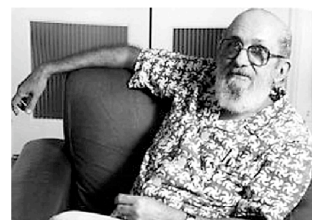




Consejo de educación de adultos de América Latina

COMITÉ EJECUTIVO Y DIRECTIVO

Pedro Puntual	Presidente
Raúl Leis	Secretario General
Nélida Céspedes	Tesorera
Miriam Camilo	Fiscal
Alex Mazzei	Fiscal Suplente
Lucio Segovia	Coordinador Región Andina.
Regina Rocha	Coordinadora Región Brasil.
Nydia González	Coordinadora Región Caribe.
Francisco Cabrera	Coordinador Región Centroamericana.
Liz Cristina Torres	Coordinadora Región Cono Sur.
Cuauhtémoc López	Coordinador Región México
Imelda Arana	Red de Educación Popular entre Mujeres - REPEM
José Carlos Vaz	Red de Educación Popular y Poder Local
Teresa Zúñiga	Red Latinoamericana de Educación por la Paz y DDHH
Greta Papadimitriou	Red Latinoamericana de Educación por la Paz y DDHH



PAULO FREIRE
(1997-2007)

A diez años de su partida...

“LA EDUCACIÓN POPULAR, a mi juicio, no se confunde ni se restringe solamente a los adultos. Yo diría que lo que marca, lo que define a la educación popular, no es la edad de los educandos sino la opción política, la práctica política entendida y asumida en la práctica educativa”.

PRESIDENTES HONORARIOS

Paulo Freire †

Fernando Cardenal (Nicaragua)

Orlando Fals Borda (Colombia)

Carlos Núñez Hurtado (México)

COMITÉ EDITORIAL

Miriam Camilo
Nélida Céspedes
Raúl Leis
Pedro Pontual



Coordinación y cuidado de esta edición: Equipo de Trabajo de la Secretaría General (Panamá)

Toda colaboración o correspondencia debe dirigirse a La Piragua:

Vía Cincuentenario No. 84B, Cocol Mar, Corregimiento de San Francisco, Panamá

Telefax: (507) 270 1084 / (507) 270 1085
Apdo. Postal: 0831-00817

Fotos de Raúl Leis, págs.: 8, 10, 11, 32, 33, 45, 46, 56, 66, 76, 77, 84, 85, 123, 140, 145, 156, 161.

Diagramación y diseño de portada: David Montoya

Ilustración de portada: *La danza de las tortugas* del pintor Osvaldo De León Kantule

Impresión: Impresora Pacífico S.A.

Tiraje: 1000 ejemplares

Estafeta Paitilla, Ciudad de Panamá, Rep. de Panamá

Correo electrónico: info@ceaal.org
www.ceaal.org



América Latina nos reta

EDITORIAL

- Abya Yala nos reta: Propagar la alegría** 3
Raúl Leis R. (Panamá).

NUESTRA AMÉRICA

- Pueblos originarios y valores fundantes, un vistazo a nuestros retos: Raíces y valores**..... 8
Orlando Fals Borda (Colombia).

- Democracia y política** 11
Joao Fco. de Souza (Brasil).

- La deuda como arma política de sumisión: Caminos de resistencia** 33
Marco Arruda (Brasil).

NUESTRA PRAXIS

- Educación, un espacio de poder y ética** 46
Eunice Alfaro (El Salvador) y Ramón Corvalán (Paraguay).

- Ocho ideas sobre formación ciudadana y escuelas para la democracia** 51
Un planteamiento post movilización pingüino.
Jorge Osorio Vargas (Chile).

- Las redes sociales: Un camino para la acción política transformadora** 56
Mariela Arce (Panamá).



Una América plural: Los retos de la interculturalidad	66
Marcela Tovar (México).	
Educación e interculturalidad: Entre la diversidad y la desigualdad	77
Liliam Hidalgo (Perú).	
Alternativas de política educativa: Ideas para democratizar el cambio en la educación	85
Axel Rivas (Argentina).	
Educação e desenvolvimento local	123
Ladislau Dowbor (Brasil).	
Repolitizar la sociedad: Tarea pedagógica y desafío para la acción	140
Néstor Borri y Fernando Larrambere (Argentina).	

DESDE LAS REGIONES

Juventud, violencia y la construcción de nuevas esperanzas.....	146
Una mirada desde El Salvador, Centroamérica.	
Colectivo de El Salvador.	
Caminos transitados desde la educación popular en Argentina: Retos y desafíos en	156
el nuevo milenio	
Ma. Rosa Goldar (Argentina).	
El derecho a la educación, mucho más allá de la necesidad de la adaptación	161
Francisco Cabrera (Guatemala).	
La educación popular, elemento esencial, para revitalizar las culturas de los pueblos	165
Colectivo de Guatemala.	

ANEXOS

Declaración de Caracas: Otra integración es urgente, posible y necesaria	167
Carta abierta a los gobiernos y pueblos latinoamericanos: El túnel y la luz.	172
El gran desafío de todos y todas: La alfabetización latinoamericana.	

ABYA YALA NOS RETA: PROPAGAR LA ALEGRÍA



Raúl Leis*

Uno

.....
Abya Yala, es el nombre que ancestralmente los kunas le dieron a Latinoamérica, la que muchos siglos después José Martí bautizara como Nuestra América.
.....

Hoy, Abya Yala es la región de mayor desigualdad socioeconómica en el mundo y también es un territorio empobrecido, pues a pesar de poseer grandes recursos naturales y humanos más de 200 millones de sus habitantes padecen la pobreza.

Las desigualdades entre y en los países han ido de la mano de las políticas neoliberales. Estas desigualdades han tenido consecuencias negativas en muchos aspectos, entre ellos el trabajo, la seguridad en el empleo y los salarios.

Como lo afirma Naciones Unidas, aún entre los millones que trabajan, muchos siguen siendo pobres pues prácticamente la cuarta parte de los trabajadores del orbe no gana lo suficiente para sacar a sus familias y a sí mismos más allá de un umbral de pobreza de un dólar diario. Una gran mayoría de los pobres que trabajan son trabajadores no agrícolas del sector no estructurado. La transformación de los mercados de trabajo y el aumento de la competencia mundial han instigado una explosión de la economía no estructurada y el deterioro de los salarios, los beneficios y las condiciones de trabajo.

El desempleo sigue siendo elevado en muchos contextos y las tasas de desempleo de los jóvenes son especialmente elevadas. Los jóvenes tienen dos o tres veces más probabilidades que los adultos de estar desempleados y actualmente constituyen casi la mitad de las personas sin empleo.

* Educador, sociólogo, politólogo, comunicador y escritor panameño. Secretario General del CEAAL 2005-2008. Correo e.: raulleis@ceaal.org



La mayoría de los mercados de trabajo no pueden absorber a todos los jóvenes que buscan trabajo. La incapacidad de los países para integrar a los jóvenes que ingresan en el mercado de trabajo en la economía estructurada tiene un profundo impacto, cuyos efectos van del rápido crecimiento de la economía no estructurada hasta el aumento de la inestabilidad.

En muchos países, la desigualdad entre los salarios que devengan los trabajadores calificados y los no calificados se ha acentuado desde mediados del decenio de 1980, ya que los salarios mínimos reales han disminuido al tiempo que se produce un brusco aumento de los ingresos más altos. Pese a los progresos logrados en algunos contextos, la desigualdad en materia de salud y educación se ha ampliado.

La violencia suele tener muchas de sus raíces en la desigualdad, expresadas en las luchas por el poder político, la tierra y demás bienes creados por la desintegración social y la exclusión.

Es característico que se excluya a los pueblos indígenas, las personas con discapacidad, ancianos, mujeres y jóvenes de los procesos de adopción de decisiones que afectan a su bienestar. A estos grupos, que a lo largo de la historia han sido objeto de discriminación, todavía se les suele denegar sus derechos humanos básicos. También se les suele excluir del proceso político.

Para Touraine la economía de mercado es un medio eficaz para desembarazarse de los controles políticos o administrativos de la economía que la paralizan, pero ese mercado no asegura por sí mismo el aumento del nivel de vida, la inversión a largo plazo, el espíritu empresarial, la integración y la justicia social, la satisfacción de las personas.

Claro que no se trata de reinventar el estatismo sino de no caer en una economía salvaje, construyendo lo que Touraine llama “un nuevo modo de gestión política y social de la actividad económica”, que supere la ilusión de una sociedad liberal reducida a un montón de mercados, y un Estado reducido a gendarme, en su lugar debemos perfilar un Estado garante de las transformaciones necesarias para preparar las inversiones a largo plazo, y coadyuvar a cerrar la brecha entre ricos y pobres, y una sociedad civil activa y participativa. En todo esto debemos agregar el ingrediente de la sostenibilidad ambiental pues el mercado descarnado, es depredador de gente y naturaleza por excelencia.

Hay que negar la dictadura del pensamiento único, y por el contrario difundir la pluralidad del pensamiento que abre opciones, y le pone pies a las utopías.

Martí expresa que el buen gobernante en Nuestra América “no es el que sabe cómo se gobierna el alemán o el francés, sino el que sabe con qué elementos está hecho su país, y cómo puede ir guián-



dolos en junto para llegar, por métodos e instituciones nacidas del país mismo, a aquel Estado apetecible donde cada hombre se conoce y ejerce y disfrutan todos de la abundancia que la naturaleza puso para todos en el pueblo que fecundan con su trabajo y defienden con sus vidas. El gobierno ha de nacer del país. La forma de gobierno ha de avenirse a la Constitución propia del país..., se imita demasiado, y que la salvación está en crear. Crear es la palabra de pase de esta generación... Pero esa invitación a crear no nos aísla del mundo... Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas”.

Dos

Hace 25 siglos, Confucio escribió en su Tercer Libro Clásico, dirigiéndose al gobierno: “El pueblo muere de hambre por caminos y carreteras, y ustedes no abren los graneros públicos. Cuando ven hombres muertos de hambre dicen: No es por culpa mía, sino por la esterilidad de la tierra ¿Difiere esta conducta a la del hombre que luego de atravesar a otro con la espada dijese: No he sido yo sino mi espada?...

¿Hallan alguna diferencia entre matar a un hombre con un palo o matarlo con una espada? No hay ninguna diferencia. Y entre matarlo con una espada o un mal gobierno. ¿Encuentran diferencias? No hallo ninguna diferencia”.

Abya Yala está atravesada por la pérdida de confianza en la política y en muchos casos de la erosión de la legitimidad democrática. Hoy como nunca urge democratizar la democracia, repensando el poder a través de un planteamiento pedagógico, político y ético, con mayor presencia de la ciudadanía que es donde debe emanar el poder y una profunda transformación participativa de las formas de hacer y construir el poder político. Por ello, cada ciudadano es responsable de monitorear la marcha de la cosa pública, transparentarla, participar y también presionar y criticar cuando dé a lugar.

Existen dos escuelas de democracia, la elitista y la participativa. La Escuela Elitista de la Democracia, para ellos la democracia funciona con relativos bajos niveles de participación, lo que permite un elevado nivel de autonomía de las élites que, por su mayor cultura política y vocación democrática con relación a las masas, es conveniente para el mantenimiento de las libertades políticas, afirmando que la participación podría tener un efecto desestabilizador del sistema político. Es decir mejor son los gobiernos puramente representativos, y no los participativos.



En cambio la Escuela de la Democracia Participativa, ubica el progreso como un caminar hacia niveles más altos de participación, como un proceso de desarrollo de mecanismos incluyentes, que incrementen poder de dirección de gobernados sobre gobernantes. Hay estudios que relacionan menos violencia política y mejores políticas de gobierno con esta escuela. Se trata pues de articular la legitimidad e institucionalidad de la democracia representativa, con el impulso a la democracia participativa. Para ello es necesario articular la incidencia con la movilización. Pues por una parte, las pueden propiciar formas de ejercicio de la incidencia democrática más innovadoras, y por otra, los movimientos sociales y cívicos expresan el dinamismo de la transformación y la capacidad de cambio.

Tres

Y ni hablar de la corrupción, que en los últimos 25 años nos han costado unos 600, mil millones de dólares, o sea 24 mil millones de dólares por año. Los cañonazos de la corrupción son impresionantes, pues “de cada 100 mil dólares, la comisión comprometerá a un alto funcionario pero no de rango máximo. De cada millón de dólares, interesará a los directores generales. De cada 10 millones de dólares, interesará a un Ministro y a sus principales colaboradores. De cada 100 millones de dólares, puede despertar la seria atención de un Jefe de Estado” (Gustavo Coronel).

El político pensador brasileño Cristovam Buarque establece con claridad la estrategia contra la corrupción: “necesitamos una coalición de fuerzas que habrá de hacerse por razones éticas, mucho más que por razones políticas”.

Leonardo Boff lo amplía así: “Pero necesitamos, antes que nada, una utopía: mantener la humanidad reunida en la misma Casa Común contra aquellos que quieren bifurcarla haciendo de los diferentes desiguales, y de los desiguales desemejantes. A continuación, necesitamos potenciar el nicho de donde irrumpe la ética: la inteligencia emocional, el afecto profundo (pathos) de donde emergen los valores. Sin sentir al otro en su dignidad, como semejante y como próximo, jamás surgirá una ética humanitaria. Además, importa vivir –en el día a día, y más allá de las diferencias culturales– tres principios comprensibles para todos: el cuidado que protege la Vida y la Tierra, la cooperación que hace que dos más dos sean cinco, y la responsabilidad que se preocupa de que las consecuencias de todas nuestras prácticas sean benéficas. Y, por fin, alimentar un aura espiritual que dará sentido al todo. La nueva era, será de la ética o no será”.



Cuatro

¿Existe un futuro? ¿Que clase de futuro? Abya Yala está inmersa en la realidad cambiante y desafiante de un mundo donde luchan dialécticamente dos dinámicas de sombras y luces.

Por una parte, las sombras de la pobreza y desigualdad creciente, deterioro ambiental, crisis políticas, ambientales y sociales, y por otra, las luces de cambios políticos alentadores, espacios plurales conquistados y construidos democráticamente, incidencias y confluencias, personas y colectividades creciendo en conciencia, movilización y educación.

Aquí, en esta luminosidad se hace presente las apuestas de la educación popular, de las cuales el CEAAL (Concejo de Educación de Adultos de América Latina) es parte activa. Por ello con esta nueva Piragua queremos mirar los retos latinoamericanos a la luz de nuestra praxis y de nuestro compromiso con la población de Abya Yala.

Tenemos de nuestra parte la energía de Pablo Neruda cuando escribe “Yo sigo trabajando con los materiales que tengo y que soy. Soy omnívoro de sentimientos, de seres, de libros, de acontecimientos y de batallas. Me comería toda la tierra. Me bebería todo el mar”. Poeta vivo en las huellas de su caminar, en su compromiso con los olvidados y excluidos, en su amor al amor, plasmados en libros germinales.

Pero ¿Cómo no aprestarnos a desafiar las pesadumbres de esta Nuestra América que algunos quieren arrastrar a desesperanza y el aniquilamiento?.

“Hoy, alegría, /encontrada en la calle, /lejos de todo libro, / acompáñame: /contigo/ quiero ir de casa en casa, /quiero ir de pueblo en pueblo, / de bandera en bandera. / No eres para mí solo... / Contigo por el mundo! /Con mi canto! / Con el vuelo entreabierto/ de la estrella, / y con el regocijo / de la espuma! / Voy a cumplir con todos / porque debo / a todos mi alegría. / No se sorprenda nadie porque quiero / entregar a los hombres/ los dones de la tierra, / porque aprendí luchando /que es mi deber terrestre / propagar la alegría /y cumplo mi destino con mi canto”.

NUESTRA AMÉRICA

PUEBLOS ORIGINARIOS Y VALORES FUNDANTES, UN VISTAZO A NUESTROS RETOS: RAÍCES Y VALORES



Orlando Fals Borda*

Nuestros retos no son nuevos. Son recurrentes y tienen raíces profundas y muy antiguas. Hoy estamos llevando la carga onerosa de nuestra larga historia, una demasiado dura y ensangrentada que no podemos seguirla soportando y menos repitiendo.

No niego esa historia de altibajos, porque ha sido nuestro punto de partida como pueblos y naciones. Tiene rasgos que aún pueden servirnos para recomponer lo que nuestros padres y abuelos hicieron mal, y para proyectar sociedades e instituciones que nos permitan un mejor futuro. Sobre estas posibilidades de recuperación socioeconómica y enriquecimiento cultural, con consecuencias políticas congruentes, se dirigen las presentes reflexiones, que espero sean útiles y de interés para los estimados colegas del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

Una primera cuestión es aclarar que no estoy recomendando ninguna vuelta al pasado. No se trata de colocar taparrabos ni de adoptar primitivismos. Pero sí reconocer que, desde el comien-

zo de los tiempos, aquí y en todas partes del mundo poblado se han construido por los seres humanos diversas escalas de valores sociales que inducen y defienden la interacción constructiva y pacífica en las comunidades resultantes. Actos y representaciones destructivas del tejido social en proceso, siempre se han superado. No habríamos sobrevivido como humanidad desde el Neolítico.

Como existe este núcleo positivo en toda sociedad que norma nuestras conductas, advertimos que él se forma con **valores sociales fundantes**. Son fundantes porque sobre ellos se construye mucho del edificio de la sociedad con sus puertas y ventanas, decorados y símbolos. Esto no es descubrimiento nuevo: ello se sabe desde los días de Hammurabi y de los sabios redactores Mayas del Popol Vuh.

En el caso de América Latina, nuestros pueblos cuentan con una rica complejidad de tales núcleos valorativos, que se han ido sumando y creando dinámicas alternativas de vida, costumbres y cosmovisión.

* Sociólogo y educador colombiano, Presidente Honorario del Polo Democrático Alternativo de Colombia y del CEAAL.



Históricamente, nuestros pueblos tienen una matriz que resultó extraordinariamente resistente: la de las comunidades **indígenas**. Despreciadas y diezmadas durante cinco siglos desde 1492, no han perdido la cabeza y sólo parcialmente han festinado su identidad. Hoy son vanguardia empeñosa de cambio social en casi todo el continente americano, con fogones activos en Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia, Guatemala y Yucatán, donde han logrado defender valores fundantes, tales como los de la **solidaridad**, la ayuda mutua y la reciprocidad, normas éticas que necesitamos estimular hoy con la mayor urgencia, con el fin de reconstruir nuestras sociedades golpeadas por el individualismo corruptor y descomponedor del capitalismo globalizante y el culto al mercado.

Acomodados en esa fecunda matriz, los **pueblos negros** nos dieron también su cuota cultural a través de palenques y quilombos libres. Allí resucitaron sus valores de origen africano, inspirados en el fuerte ideal de la **libertad** que todavía hoy nos sobrecoge. Por eso sus pueblos son pilares en la construcción de naciones desde las Antillas hasta el Brasil, acomodadas al precioso trópico que brinda su contexto propio y único en el mundo. Esta impronta ecológica e histórica no puede ser ignorada en nuestras actuales búsquedas.

No es menor la contribución de los **campesinos y artesanos** que cultivaron en la Hispania medieval significativas actitudes antiseñoriales con fueros y laudos populares, que trajeron a nuestro continente con su impresionante **digni-**

dad y su creadora pobreza. A ellos debemos instituciones como el municipio y el cabildo y la iniciación, como comuneros rebeldes, de nuestras guerras de Independencia, desde el Perú y la Nueva Granada hasta Cuba y Argentina. No podemos olvidar su legado de rebelión por la justicia y la organización territorial democrática, en los destinos de América.

Por último, para esta revista de retos actuales y de raíces soportes en pueblos originarios –los que construyeron nuestras naciones desde sus bases– y para recapacitar sobre actuales posibilidades de reconstrucción y defensa de nuestras comunidades, debo destacar a los pioneros y patriarcas de la **colonización** interna ocurrida en nuestros países desde el siglo antepasado. Los colonos llenaron los intersticios entre los viejos poblados con nuevos sitios lejos del alcance de los ejércitos enfrentados en guerras civiles, donde construyeron sus caseríos en paz y con orden y progreso, con plena **autonomía**, sin apelar a gobiernos centrales ni a caudillos ni a empréstitos extranjeros. Fue una lección refrescante sobre nuestras potencialidades y reales posibilidades de autodesarrollo, para combatir hoy los peligros de la globalización homogenizante que nos asedia e invade.

¿A qué viene, pues, todo este recuento? A recordar y respetar nuestras raíces como **pueblos originarios** y la contribución económica, ideológica y cultural que su recuerdo y la defensa de sus actuales reductos representan para enderezar el perdido curso de la historia reciente. Tal es uno de nuestros grandes retos.



Si de aquellos pueblos originarios recuperamos respectivamente los valores fundamentales de la solidaridad, la libertad, la dignidad y la autonomía, y los combinamos en un fulgurante **ethos** o característica regional dominante, tendríamos bases firmes para concebir y fabricar de manera autógena un mejor mundo local. Sería un mundo fabricado con las fuentes que en vida persiguieron líderes intelectuales y políticos como Mariátegui y Arguedas. La meta de éstos, como la nuestra de hoy, puede ser un **socialismo raizal** –que algunos llamarían del siglo XXI– o una **democracia radical** iluminada por nuestro espléndido contexto tropical y construida con nuestros propios conocimientos científicos y técnicos, con el sabor y el sentido especiales de nuestro universo inmediato.

Ayudar a rehacer el gran **ethos** popular como tarea pedagógica, y reinventar así el socialismo propio o raizal, puede ser una misión importante

del CEAAL, para sus contingentes profesoriales y estudiantiles, y para todos nosotros los hermanos de la “raza cósmica” latinoamericana.

Este es un ejercicio de retrospectión y de visión futura al mismo tiempo, en el que se juega el bienestar y progreso de nuestras naciones. Combatir las tendencias hegemónicas europeizantes de la globalización norteña es una obligación generacional. No dejemos pasar de largo la oleada de nuevas fuerzas populares y juveniles que hoy sacuden a América Latina. Por fortuna nuestras raíces fundantes están vivas todavía. Busquémoslas de nuevo con amor y respeto, y reguemos sobre ellas el vivificante filtro del saber acumulado en pro de los pueblos relegados y victimados por sistemas dominantes.

Este es un gran desafío para grandes movimientos y grandes dirigentes, y para las instituciones que sepan y puedan respaldarlos y servirles.



DEMOCRACIA Y POLÍTICA*



João Francisco de Souza**

.....
En el actual contexto latinoamericano, es de gran importancia el debate sobre las relaciones entre política y democracia. Los partidos políticos en el mundo entero están fallidos y nada nos lleva a pensar en las posibilidades de su rehabilitación, aunque puedan tener, por nuestras dificultades de pensar y practicar otras formas de organización política, una sobrevida. Es un cuadro preocupante.
.....

Se trata del escenario en donde realizamos nuestra labor educativa y, a la vez, el contenido pedagógico de nuestra acción político educacional.

Creo que se hace fundamental, en todos los ámbitos de la sociedad brasileña y latinoamericana (¿por qué no decir mundial?), actitudes, accio-

nes y reflexiones en el campo de la política, tanto de los individuos como de las organizaciones e instituciones sociales, religiosas y políticas. Sobre todo educadoras y educadores que toman la acción política como contenido educativo de los procesos pedagógicos. Claro que, frente a los hechos recientes de la historia política de Brasil y de otros países de la región y de otras regiones del mundo, retomamos la reflexión y la acción sobre nuestros destinos como sociedad. Lo trágico es que la corrupción se va tornando natural para mucha gente y, sobretudo, la tragedia mayor no es un problema sólo de los políticos, sino de toda la sociedad, especialmente, del empresariado que puede corromper políticos y adyacentes.

Creo que uno de los primeros elementos a retomar de la investigación comparada que realicé sobre la democracia de los movimientos popu-

* El artículo examina el resultado de una investigación comparada sobre la democracia de los movimientos sociales populares en Brasil y México, entre 1993-1996. Emerge con claridad la cuestión del agotamiento de los partidos políticos. El desprestigio, en los dos países, del sistema de democracia representativa, ya la encontré muy evidente para dirigentes populares e intelectuales de las organizaciones sociales de campesinos, asalariados rurales, mujeres, trabajadores y trabajadoras urbanas y sectores medios (SOUZA, 1999).

** João Francisco de Souza, Profesor del Centro de Educação de la Universidade Federal de Pernambuco em los cursos de Pré Grado e Pos Grado en Educación. Coordinador General del NUPEP/UFPE (Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular, afiliado del CEAAL) / Universidade Federal de Pernambuco – RECIFE, PE – Brasil. Doctor en Sociología y Estudios Comparados sobre América Latina y el Caribe. joaosouza@hotmail.com



lares es que, en las representaciones sociales de intelectuales y dirigentes de organizaciones rurales y urbanas, en Brasil y México, sobre democracia, ésta es entendida como la posibilidad de la acción organizada y libre de las camadas de la mayoría explotada, oprimida, subordinada de la población para luchar por las soluciones de sus problemas económicos. Se explícita la correlación de la democracia con las (im) posibilidades de la acción política. Y más, la acción política se revela como de importancia fundamental por la direccionalidad que puede imprimir al conjunto de las relaciones sociales, por la correlación de fuerzas que posibilita entre las clases y grupos sociales, y de éstos con los gobiernos.

Esa cuestión tiene, por lo tanto, influencia directa sobre el problema del funcionamiento de la sociedad. Dice respecto al sistema y a los regímenes políticos de conducción y gestión de la sociedad, que se relacionan intrínsecamente con la distribución y el ejercicio del poder, en los cuales se rechaza cualquier veleidad de autoritarismos y se exigen nuevas formas de hacer y concebir la política (Lechner, 1988). Implica, pues, los problemas de representación política, de participación electoral, decisión y gestión de los intereses públicos. La cuestión política remite, por ello, a las relaciones de poder en diferentes niveles e incidencias sociales y personales. Remite a la democracia como principio de legitimidad.

En el transcurso de la historia, el poder ha estado concentrado. La clase dominante ha controlado los gobiernos y la elaboración de las leyes.

Por otro lado, es innegable que, también históricamente, esa situación haya sido contestada por los que no detentan el poder. La diferenciación entre los poderes económico y político permitió ciertas interferencias de los desposeídos en algunas decisiones políticas.

Esas interferencias se expresaron, sobretodo, en la lucha por la extensión de derechos de ciudadanía en las diversas camadas de la clase trabajadora occidental. Y se explicitó, en el capítulo anterior, que es la transformación de carencias, necesidades e intereses de esos sectores sociales en derechos lo que ha impulsado la lucha de los movimientos sociales populares en Brasil y México. En nombre de sus derechos humanos se justifica la acción y se aumentan las posibilidades de su protagonismo social, a pesar de que ésta no sea la única dimensión de la acción del movimiento popular. La lucha por los derechos incluye la acción contra la falta de poder y contra las desigualdades que esa falta de poder expresa. Tal vez fuese posible identificar la lucha por los movimientos sociales populares, en Brasil y México, con la trayectoria de la lucha occidental por los derechos de la ciudadanía en las tres dimensiones (cívica, política y social) caracterizadas por Marshall (1967). Esas dimensiones se fueron explicitando, en la historia de Occidente, respectivamente, en los siglos XVIII, XIX y XX.

Actualmente, en los movimientos sociales populares, la lucha por la efectividad de esas tres dimensiones se da simultáneamente. Para los movimientos es una lucha única: “luchar por la



dimensión cívica de la ciudadanía implica, simultáneamente, la lucha por sus dimensiones política y social”, enfatiza Peppe, intelectual urbano de Recife, en la entrevista para este trabajo. Esa comprensión sitúa las perspectivas de los movimientos sociales populares en los debates actuales sobre ciudadanía, los cuales, entendiéndola como una cuestión política, perciben que las condiciones de su ejercicio no son apenas del ámbito legal de la ciudadanía y de la naturaleza formal de los derechos que ella implica. Es también una cuestión de capacidades no políticas de los ciudadanos, derivadas de los recursos sociales que ellos dominan y a que tienen acceso. Un sistema político con igualdad de ciudadanía es, en verdad, menos igualitario, se hace parte de una sociedad dividida por condiciones de desigualdad” (Barbalet, 1989:11).

La conquista de ese espacio de iguales en el orden cívico y político implica menos desigualdades socioeconómicas para los movimientos sociales populares, aunque, la mayoría de las veces, en su lucha sólo hayan conseguido la participación política en condiciones de igualdad y espacios reducidos de la propia organización y, más o menos, en el ámbito del poder local de un Consejo, de una Municipalidad. En los espacios de poder –en niveles más amplios–, en el gobierno del país, sobretodo concentrado en los ejecutivos, legislativos y judiciales, la interferencia de los movimientos aún es diminuta.

De alguna manera, aún distinguiéndose el poder económico del político, no se ha dado una fractura de poder que permita mayor interferencia

de los trabajadores en las condiciones de su ejercicio y en el ejercicio efectivo del poder. Pero, aunque reducida, la fractura entre los poderes económico y político introdujo una variable política importante, que es la representación política, sobre todo a partir del momento en que ésta pasa a ser construida por el sufragio universal. Por ello, la crisis actual de representación política y de confiabilidad del sistema partidario, que durante años monopolizó esa representación, está preocupando y ocupando no sólo a los políticos profesionales, sino también a las fuerzas económicas dominantes.

Es profundamente cuestionada un tipo de representación política: la parlamentaria. En ésta, los partidos fueron aceptados como los vehículos de unidad política del “pueblo” y medios de la representatividad del gobernante. Además de eso, en el parlamentarismo, los partidos políticos también estaban estrechamente articulados con las organizaciones de intereses de minorías. El sistema partidario, como un principio de identificación entre la sociedad y el Estado, parece no sustentarse más (Novaro, 1995:79). Ese tipo de representación está siendo superada, entre otras razones, por la presencia actuante de los movimientos sociales. Se requiere otra forma de representación que pueda responder al hecho de que, cada vez más, las voluntades colectivas son consecuencias de la agregación, representativas de voluntades dispersas, en sí mismas sin forma y difusas. Ellas necesitan atravesar un proceso que les dé forma. Requieren una iniciativa externa que las interpele y las transforme de un conjunto difuso e indeterminado de



opiniones a una voluntad de acción determinada. El reconocimiento de que la representación es imprescindible y de que, por lo menos parcialmente, constituye las personas públicas, las identidades, voluntades e intereses representados, es, inclusive, un avance necesario para pensar en una ampliación radical de la política democrática, pues permite el abandono del esencialismo, del cual se alimentan, en buena medida, las tradiciones autoritarias (Novaro, 1995:89).

El instituto de la representación política –tal como fue configurado en Occidente, y vigente, en Brasil y México, con sus diferencias y debilidades–, se encuentra necesitado de renovación dado el cuestionamiento de las diversas fuerzas sociales, entre las cuales están los movimientos sociales populares. Estos desean la superación de las tradiciones autoritarias históricamente construidas. Desean construir esa nueva cara de la representación política por su combinación con la acción directa, entendida como la expresión de sus voluntades e identidades. Buscan, como construcción de una democracia consistente, la combinación de formas de acción directa con las condiciones y el ejercicio de representación política.

Concepción de la acción política

La acción política, para los entrevistados en Brasil y México, se vincula a la construcción de una nueva cultura cívico-política. Los intelectuales y dirigentes, en sus representaciones so-

ciales de democracia, han identificado, como políticamente nueva, la organización de los trabajadores (por cuenta propia, empleados o desempleados) en sus diferentes facciones de sexo, edad y en las condiciones urbanas o rurales. Tales organizaciones posibilitan la construcción de una voluntad colectiva capaz de garantizarles protagonismo político en la lucha por la reducción de las desigualdades sociales, por el acceso a los bienes económicos y culturales, así como por la posibilidad de participar tanto de la decisión como de las alternativas de solución, no sólo de sus propios problemas, sino también de los pertenecientes a la sociedad.

En la búsqueda por encontrar la afirmación central sobre esa cuestión, en el proceso de reducción metodológico, previsto como primer paso de análisis de las informaciones escogidas, por la no ambigüedad de sus afirmaciones, se escogió la formulación de una intelectual brasileña del movimiento urbano popular de Curitiba. Al ser indagada sobre lo políticamente nuevo de movimientos sociales populares, ella afirma que:

Lo nuevo está en la medida en que comienzan a multiplicarse prácticas colectivas y comunitarias y no sólo individuales. En la medida en que las personas pierden el miedo frente a lo desconocido o de un conocido que amedrentaba. Perder el miedo de exponerse en el barrio, a través de la participación en la Asociación, al aceptar ser parte de su dirección. Las relaciones sociales pasan a ser diferentes en esos



grupos, donde estas emergencias comienzan a hacerse realidad. Reacción a la postura meramente receptiva que caracteriza a la mayoría. Más creatividad, menos pasividad. Tomar la iniciativa. Discutir la cuestión del baño en la fábrica. Una novedad extraordinaria. Ampliar las relaciones superando los límites de casa, de los hijos, de los vecinos. Salir. Desempeñar otros papeles, sobre todo de forma diferente. Activa. Crítica. Creativa. Es ya lo nuevo, políticamente (Schoreder).

Lo políticamente nuevo, para esa intelectual, que de alguna manera sintetiza las representaciones sociales de intelectuales y dirigentes entrevistados, se identifica como una postura activa, colectiva, que expresa el inicio de la superación del miedo y de la pasividad de los trabajadores. Ellos pasan a enfrentar, de forma organizada, las diferentes situaciones en que se encuentran. Tal actitud, manifiesta un salto cualitativo desde el punto de vista político e incide en el aumento de la capacidad cognitiva, del poder de argumentación, de participación y decisión, como de la afirmación personal y de las colectividades populares. La política implica, pues, la participación, decisión, ampliación de los horizontes de la comprensión y formulación, así como de la acción transformadora en ámbitos y alcances más diversos, desde lo personal a lo institucional, lo local y quizás nacional, en la medida en que los movimientos van adquiriendo esa dimensión e interfiriendo en ella. En una palabra, comenzar a incidir en las formas de

concentración y/o distribución y ejercicio del poder social y personal, a partir de fracturas del propio poder y del aumento del protagonismo de los movimientos sociales.

La declaración, abajo transcrita, de Aída Concha, intelectual mexicana que trabaja junto al medio rural, confirma y amplía la comprensión de la acción política que está siendo construida en los movimientos sociales populares.

Descubrimos que las mujeres eran capaces de cambiar sus costumbres para adaptarse a situaciones conflictivas. Un móvil de las mujeres mexicanas, sobre todo la pobre, siempre ha sido el conflicto político, el conflicto de tierra, el conflicto de la represión. Frente a esa historia nos convencimos de trabajar en lo político y programar los pasos que íbamos a dar a partir de él. Reconocemos, en primer lugar, las relaciones de poder, nos dirigimos no a la mujer aislada, sino a la mujer organizada y nos preguntamos: ¿dónde se encuentra? y ¿qué le interesa? Las Centrales Campesinas, las organizaciones del pueblo, las cuestiones de trabajo, el futuro de sus hijos. Entonces una de las primeras alianzas fue realizada con los líderes, casi siempre masculinos. Y tratábamos las cuestiones que interesan a las mujeres, pero también a los hombres (Concha).

Las acciones de orden económico adquieren carácter político y constituyen medio y condicio-



nes del actuar político, pues efectivizan el poder personal y colectivo de aquellos que están envueltos en las actividades y que, hasta entonces, parecían pasivos y sin capacidad de cambio. A partir de esas cuestiones que les interesan y que fueron formuladas por algunos intelectuales en integración con los sectores sociales populares, emerge una perspectiva política que puede garantizar una direccionalidad a la acción y contribuir para la efectividad de su trascendencia, más allá de la garantía de sobrevivencia: la afirmación de identidades, personales y colectivas, actuantes en la búsqueda de la solución de problemas enfrentados diariamente. Inmiscuyéndose en los intersticios del cotidiano de las campesinas y campesinos, así como de los trabajadores y trabajadoras urbanas, sobre todo en los barrios, los intelectuales influyen en el proceso de afirmación política y en las condiciones de la acción política de esos sectores sociales.

En ese sentido, cualquiera que sea la novedad, siempre tiene inicio por la transgresión que representa la pérdida de miedo, la participación, la afirmación de derechos, acompañada de su justificación discursiva, en el mundo de las acciones y de los discursos competentes. Aunque no sea suficiente para alterar las reglas del juego, ni su contenido se presente de forma amplia y visible, expresa el compromiso de hacer la historia, su historia. Eco de la afirmación de De Certeau (1995:60), “querer expresarse es comprometerse a hacer la historia”?

Es una situación políticamente nueva aquella en que los trabajadores y las trabajadoras, rurales y

urbanos, concientes, se afirman como portadores de conocimiento, de un saber que les permite posicionarse y actuar dentro de situaciones en que aparecían amedrentados y pasivos, tornándolos capaces no sólo de argumentar entre sí, algunas veces de forma extremadamente dura, sino, también, con los intelectuales y las autoridades. ¿Qué experiencia extraordinaria, desde el punto de vista del crecimiento intelectual y humano, será para un trabajador, para una trabajadora, llegar a un nivel de comprensión argumentativa, de madurez y de coraje? Eso puede constatarse entre los Sin Tierra, en la negociación con el gobierno de Rio Grande do Sul, entre las mujeres mexicanas que se enfrentaban con los representantes del gobierno, reivindicando el desayuno para sus hijos, o el mejoramiento de sus barrios, los subsidios para la “tortilla”. Es el poder político el que se afirma al contestar a las autoridades y al presentar propuestas concretas. Puede ser observado también en un encuentro entre la “Regional de Mujeres” con técnicos del Gobierno Mexicano al tratar los Proyectos de las “Tiendas Comunitarias”, donde éstos proponían un proyecto de “alcantarillado” (saneamiento básico). Una de las dirigentes de la “Regional” respondió: “a nosotras no nos interesa el proyecto que ustedes presentan. Queremos el apoyo al proyecto que traemos a ustedes que expresa nuestras necesidades. Hecho desde lo que nosotras sentimos y sabemos” (Regional de Mujeres).

Una acción política en estos términos va tejiendo la historia personal y colectiva, además de implicar en un proyecto de sociedad,



de las relaciones de poder, mismo que la noción de proyecto social sea siempre problemática y provisoria.

En ese sentido, al afirmar las propias perspectivas, dirigentes del “Movimiento de los Sin Tierra” y de la “Regional de Mujeres” posibilitan la explicación de la diversidad de intereses materiales y simbólicos, colectivos e individuales, presentes en sus contextos porque obligan a las autoridades a contra-argumentar, visibilizando sus perspectivas. Aparentemente, podría tratarse apenas de una confrontación de discursos, pero de hecho, revelan intereses y perspectivas políticas distintas. Intereses de acumulación de capital y de bienestar social. Perspectivas políticas excluyentes e inclusivas. El actuar y hablar expresan los intereses económicos y políticos divergentes de esos sectores sociales.

Los trabajadores sólo van a conseguir poder decir su palabra en la medida en que adquieren poder a través de la organización. Poder por la riqueza o capacidad de producirla; por la transgresión del orden prevaleciente o de la influencia política. Una acción que podrá ir haciendo efectivos sus derechos de ciudadanía política como garantía, incluso de la social y no sólo cívica. Según el discurso recurrente de los entrevistados, el poder expresa el ser y el ser se afirma por el tener (riqueza o capacidad organizativa). La lucha por esa doble afirmación es la acción política.

La lucha por el “tener para ser”, en entrevista para este trabajo, formula Herraste, una intelectual mexicana que actúa en el medio rural, se manifiesta en la conquista del derecho de decir la propia palabra, que se transforma en lo fundamental de la acción política. Decir la palabra, expresa la politicidad de la acción humana porque afirma sus intereses y su personalidad, así como la disposición de lucha para conquistar lo que fue pronunciado. En la medida en que los seres humanos desean correr el riesgo de ser¹, de existir –en cuanto se concientizan de que, para tener la palabra, tienen que asegurar la producción y el poder–, dan a su identidad la figura histórica de una nueva identidad cultural, cívica y política.

Se puede aproximar esa perspectiva a la afirmación de Touraine (1996:34), para quien la democracia “es apenas la teoría de las condiciones políticas de la existencia de un Sujeto que nunca podrá ser definido por una relación directa a sí mismo que es ilusa”. Se reafirma, en la comprensión de los entrevistados para este trabajo y en la formulación de Touraine, el carácter instrumental de la democracia como el defendido por Weffort (1989). Touraine (1996:34) la avala como un instrumento al servicio, no “de la sociedad o de los individuos, sino de los seres humanos como Sujetos, esto es. Creadores de sí mismos, de su vida individual y colectiva”.

1. Recuerda algunos literatos brasileños. Por ejemplo, Guimarães Rosa (1976:22): “En términos, gustaba que viviese aquí, o cerca, era una ayuda. Aquí no tiene convivencia de instruir. Sertão. Sabe señor: sertão es donde el pensamiento de la gente se forma mas fuerte del que el poder del lugar. Vivir es muy peligroso”. O, el poema Nordeste de Felix de Athayde: “ser tão sim/ sim ser tão/tão sem ser”.



Si los seres humanos no consiguen de esta manera reafirmarse, ser más que un ciudadano en cuanto agente de un principio universal (Touraine, 1996:24), necesariamente se encontrarán “retomados” o exiliados, reintegrados en el sistema y condenados a ser fugitivos, prisioneros de una represión o alienados por una regresión (De Certeau, 1995:60). Domesticados por el discurso competente del poder. En cuanto Sujetos, sólo se afirman si actúan como transformadores de la sociedad. De esta manera, emerge la democracia con todo su vigor, pues “se apoya en el reconocimiento de la libertad individual y colectiva por las instituciones sociales, y la libertad individual y colectiva no puede existir sin la libre elección de los gobernantes por los gobernados y sin la capacidad que el mayor número posible de personas tiene para participar de la creación y transformación de las instituciones sociales” (Touraine, 1996:24). Ese involucramiento en los procesos electorales está ocupando, cada vez más, a los movimientos sociales populares, tanto en Brasil como en México.

En esa perspectiva, la metáfora más presente, en el discurso de los movimientos populares de Brasil y México, es la de construcción de poder a partir de las acciones locales, de la organización, que permiten la conquista de la palabra y la transformación de lo cotidiano. La metáfora de la construcción del poder toma cuerpo a partir de las acciones económicas, aunque éstas no representen la construcción de otro proyecto económico. La negociación, el pacto y la búsqueda de consensos ganan cada vez más legitimidad.

La perspectiva política, que los entrevistados desean introducir en la acción económica y en la participación electoral, explícita la diversidad de objetivos y de direcciones posibles a la acción. Esa perspectiva se enfrenta con los conflictos de intereses y las oposiciones de proyectos sociales entre los propios movimientos, que portan diferentes tendencias; entre éstos y los partidos políticos de tendencias igualmente diversas que se oponen por la supremacía de sus ideas. Esas ideas expresan las divergencias de intereses sociales y las disputas políticas presentes en una determinada sociedad. La actividad política adquiere formas diversas y concretiza las posibilidades y/o imposibilidades, limitaciones en el manejo de esos conflictos que configuran el momento histórico, socialmente determinado, en el que viven. La política expresa, así, la diversidad de intereses sociales, que se manifiestan y revelan, los deseos de las diferentes clases sociales de transformar la historia, en “su” historia.

Participación electoral

Más allá de la actividad política, en cuanto lucha por la afirmación social de los trabajadores en la conquista de calidad de vida, es creciente el desarrollo de otros tipos de acción política de intelectuales y dirigentes de organizaciones populares. Entre ellos, los procesos electorales en todos los niveles, en los últimos años, vienen movilizando las energías de los movimientos sociales populares, siendo que aún, en sus representaciones sociales sobre ese aspecto de



construcción democrática, no haya claridad. Se percibe, sin embargo, un cambio en sus representaciones en la medida en que antes, mayoritariamente, no participaban de los procesos oficiales de elecciones para los cargos de administración pública, más en México que en Brasil. La participación electoral adquiere mayor importancia en los dos países, más en México que en Brasil, por la fractura (1986) del PRI que, durante seis décadas, había consolidado un sistema de partido único.

Los movimientos sociales populares están cada vez más interesados en los procesos electorales como cuestiones políticas significativas para la construcción de una democracia sustantiva. El interés es aún mayor entre los intelectuales que entre los dirigentes, mismo que, contradictoriamente, sean los menos propensos a involucrarse en la vida de los partidos políticos. Las IAMOPs, en México, están organizadas en la “Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia”, cuyo objetivo es vigilar los procesos electorales, monitorearlos para garantizar la moralidad de los pleitos y el respeto al voto. Pero es creciente el número de organizaciones populares que se están involucrando con los procesos electorales. Esas, por ejemplo, organizaron y realizaron una gran marcha en defensa del voto y por la garantía a la toma de posición de autoridades municipales de Tabasco y Veracruz, en 1991. La marcha se denominó “Éxodo por la democracia” (Landerrechei, 1992) cortando el país del sur y del norte hacia el centro. Todos los entrevistados mexicanos, con excepción de una organización rural independiente de

Chiapas, prefieren enfrentar el riesgo de la participación electoral.

En Brasil, como un todo, parece que el problema del fraude es menos preocupante. Ninguno de los entrevistados, sin embargo, parece ingenuo frente a esos problemas, pero prefiere involucrarse en los procesos electorales y en su fiscalización, incluso, como forma de garantía de legitimidad. Entienden que los procesos electorales expresan discursos que indican direcciones diferentes para la organización de la sociedad.

En México, la participación electoral de los movimientos sociales populares es relativamente nueva. Con una única excepción, de acuerdo a las entrevistas y observaciones, se encontró una organización, la “Unión de Colonias Populares” que desde su fundación, en la década de 1970, participa electoralmente. Todas las otras inician su participación a partir de 1988. Según Villanueva, dirigente de la Regional de Mujeres, a partir del “88” el rechazo de la perspectiva parlamentaria se rompe e incide en todo el movimiento social y popular. En la CONAMUP, (Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular) en la CNTE (Confederación Nacional de los Trabajadores en Educación), en todas las coordinadoras hay una ruptura clara donde un polo se va al PRD completamente, otros mantienen una alianza con el partido aunque tengan su propia autonomía y queda el otro polo, donde está la gente que se va hacia dos proyectos, que es el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y el Partido del Trabajo



(PT) y también quedan los grupos más ultra izquierdistas y ellos son los revolucionarios porque no creen en las elecciones, todavía siguen manteniendo ese tipo de propuesta.

En México, la fractura del PRI, en 1989, y las elecciones presidenciales de 1988, provocaron el debate y el encuentro de los movimientos sociales populares con la cuestión de la democracia electoral. La tradición mexicana era el abstencionismo, conforme a la declaración de varios dirigentes, confirmado por científicos sociales, por ejemplo Navarro-Benítez (1992:10).

Los movimientos populares que en la década de los setenta eran abrumadoramente abstencionistas, evolucionan en los ochenta hacia un papel protagónico en la oleada democrática de 1988. Esto abrió potenciales nuevos a un proceso de transición democrática en el país y permite ensayar nuevos cauces pacíficos para el cambio social. Lejos de ir con el curso de los tiempos, el gobierno intenta inhibir y desarticular a la oposición democrática en cualquier terreno. Ante la dificultad para encontrar aceptación hacia su política se limita a concertar con la oligarquía.

Desde inicios de los años 1970, cuando se dio un proceso de liberalización, después de la represión brutal al movimiento estudiantil de

1968 –con la reforma política de 1977, cuya característica principal fue abrir espacios electorales a sectores de izquierda– se crearon, en México, expectativas de pluralización que no consiguieron resultados concretos ni avances significativos. “La estructura piramidal de poder con un solo vértice, la presidencia, no resultó alterada por ninguna de las iniciativas políticas emprendidas durante los setenta”.

En la década de 1980, con la profunda crisis económica experimentada en el país, la sociedad mexicana comenzó a ser contestataria. Creció lenta, pero sistemáticamente, intentando vencer las adversidades y luchando por conseguir los beneficios prometidos por la Revolución Mexicana.

Con la creación de la CONAMUP (Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular), en México, el alcance político de esa iniciativa y su estrategia eran claros. Su fundación formal se da durante el “Segundo Encuentro Nacional de Colonias Populares”² –en abril de 1981, en la ciudad de Durango, Estado de Durango– con la participación de 60 organizaciones independientes de 14 estados de la República y en la presencia de 2000 delegados. Se definió, entonces, la CONAMUP como una coordinadora de organizaciones políticas de masas y de las luchas del sector urbano popular; autónoma e independiente de la burguesía, del Estado, sus aparatos de control, de sus partidos políticos y que lucha por las reivindicaciones económicas,

2. El primero se realizaría en mayo de 1980, en la ciudad de Monterrey (Nuevo León), convocado por cerca de veinte organizaciones urbano-populares de México. Eran experiencias que se venían consolidando a lo largo de diez años. Y se suman para aumentar su protagonismo social.



políticas y democráticas del sector, tendiente a la toma del poder político en unidad con los otros sectores del pueblo explotado y oprimido de México”.

El alcance político de esa iniciativa y su estrategia quedaron claros, como ya se dijo anteriormente –“tendiente a la toma del poder político en unidad con los otros sectores del pueblo explotado y oprimido de México”. Así como están evidentes sus tácticas: luchas reivindicativas de carácter económico, político y democrático para el sector urbano. Pero no incluye, en 1981, entre esas tácticas, la participación en procesos electorales. Estos eran aún rechazados, aunque se desease la democracia. Esta debería venir con el proceso revolucionario y la implantación del socialismo, y no a través de las elecciones, aunque se valoraran, como parte de sus tácticas, las luchas económicas, políticas y democráticas. Después, hubo un cambio de estrategia: mayoritariamente, las organizaciones populares asumen, hoy, la construcción de democracia electoral como estrategia, y no sólo eso, sino tácticamente, como fue el posicionamiento de muchos grupos de izquierda— más en Brasil que en México, donde eran abstencionistas.

El proceso de participación electoral de los movimientos sociales populares tiene momentos emblemáticos, en los dos países: la campaña “Derechas Ya” (1984), para Presidente, en Brasil, y la campaña para la elección presidencial de 1988, en México. La posibilidad de reconquista del derecho de elegir el presidente de la República, en Brasil, después de 20 años de Co-

legio Electoral, conmocionó al país. En México, la fractura del PRI proporcionó la creación del Frente Democrático Nacional para concurrir a las elecciones presidenciales. Este se transformó después en el PRD (Partido de la Revolución Democrática). Ese hecho llevó a los grupos de izquierda y a los movimientos sociales populares a revertir sus posiciones abstencionistas.

La declaración, sobre esta cuestión, de un dirigente de la Unión de Colonias Populares, una de las únicas organizaciones populares que tenía una posición diferenciada en esa cuestión, es reveladora:

la UCP desde su nacimiento, en 1979, que participa en procesos electorales, antes de ser asociación civil, participó al lado de los partidos políticos, que en ese momento estaban discutiendo una reforma política de carácter electoral para permitir, por un lado, que los partidos de izquierda fuesen reconocidos, y por otro lado, pudieran participar en todos los procesos electorales legalmente. Hoy, con rarísima excepción, todas las organizaciones están envueltas en procesos electorales. Y nos mantenemos críticas y vigilantes con relación tanto al proceso como con el resultado de las elecciones.

Pero el involucramiento electoral de las organizaciones populares, en México, no fue un proceso simple. Fueron años de campaña, de discusión, justificando la no-participación electoral. Como



fue explicitado, en las entrevistas, tenían un proyecto de transformación social que no pasaba por las elecciones ni por el Parlamento. Pensaban en un proceso revolucionario que instauraría el socialismo en el país.

Los dos eventos, en Brasil (1984/5) y en México (1988), redireccionaron los movimientos populares y están rediseñando su dinámica y sus luchas, por el desarrollo creciente en procesos electorales, incluso con líderes concurrendo a cargos ejecutivos en el ámbito municipal y para el legislativo, en las tres esferas de la Federación. Los movimientos ven “el espacio electoral como una posibilidad de crecimiento de la organización. Es más, nos permiten el acceso a espacios públicos en municipios, estados y elegir representantes populares para los órganos legislativos y ejecutivos” (Movimiento Vecino).

No se trata, sin embargo, de una situación consolidada. Todavía hay un fuerte debate entre dirigentes y entre éstos y otros miembros de las organizaciones. En conversaciones, en la observación de actividades, se percibió que muchos miembros de organizaciones, aún con gran involucramiento en las elecciones de 1988, no asimilaron esa perspectiva. Muchos informaron que no estaban convencidos de la importancia de los procesos electorales. Fue una coyuntura que el país enfrentó e interpretamos que no podíamos estar por fuera. El rompimiento del esquema de dominación política del partido de estado obligó a que diferentes sectores de la sociedad y partidos políticos de oposición buscasen la integración en un frente, para un cambio fun-

damental de la vida política de este país (Colectivo de Hombres).

La Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ) entiende que 1988, según una de sus dirigentes, es el parteaguas de un proceso político muy interesante en el país. Todas las organizaciones de CONAMUP empezaron a confrontarse al proponer algunas organizaciones que había que participar electoralmente porque somos una fuerza importante en el movimiento. La CONAMUP dijo: ‘No, porque esto significa corporativizar a las organizaciones sociales’. Del debate, se decidió en CONAMUP que las organizaciones que quisieran participar electoralmente lo hicieran a título individual y no como CONAMUP.

Para posicionarse frente a la cuestión, la UPREZ convocó a un Congreso. De las veintidós organizaciones que la componen, la mayoría decidió participar electoralmente a través de una alianza con el PRD. La minoría dijo que no, que era un retroceso, que tantos años habíamos practicado el no a las elecciones y ahora cómo llegábamos a las colonias y le decíamos a la gente, que ya habíamos cambiado. Se saca un acuerdo de mayoría, aunque se respeta a las organizaciones que no participan”.

Por otro lado, los fraudes electorales mexicanos sirven de argumento empírico para confirmar la idea de la inutilidad del voto que algunos aún tienen, además de dificultar el convencimiento de la importancia de la participación electoral. Pues, como informan científicos sociales, cada



elección competitiva termina irremediablemente en un litigio que le resta legitimidad a los discursos democratizadores del gobierno. (...). En contra de una racionalidad que podría pavimentar las diferencias políticas y saldar las cuentas del pasado inmediato para transitar a la democracia, el gobierno salinista ²³ alienta las nuevas tácticas priístas de acarreo masivo de votantes y tapiza de dinero a los estados donde la oposición puede ganar (Aziz Nassif, 1992: 6).

Esos litigios se dieron en el interior de un gobierno que asumió la presencia, garantizando el acceso de México a la modernidad, cuyas características visibles serían la democratización del sistema político y el crecimiento económico. No se realizó con Salinas ni está sucediendo con su sucesor. Las conquistas aparentes del crecimiento económico, obtenidas en el sexenio salinista, fueron desmentidas por la caída de la moneda en 1994. Y las promesas de democracia electoral, por los fraudes de 1991 y 1995 (Gómez-Tagle, 1993; Convergencia, 1992; Moncayo, 1995). Mientras tanto, fueron realizadas las privatizaciones, renegociación de la deuda externa y apertura de la economía nacional al proceso de mundialización. Con relación a la democracia política, lo que queda como esencia es que este gobierno no ha podido, hasta hoy, transformar la dinámica semisalvaje de la lucha política en México. Que no ha podido sustituir el viejo sistema por uno nuevo verdaderamente moderno. México está todavía esperando su oportunidad para entrar en la modernidad política. Lo que hemos visto hasta ahora es una actualización cibernética de nuestro primitivismo (Ortiz Pinchetti, 1992:11).

Por otro lado, como confirma otro científico social, los mexicanos no tenemos lo que se llama tradición democrática. Y no porque en nuestra modesta experiencia histórica no se haya intentado, una y otra vez, transitar a esa modernización política. Si bien nuestros orígenes precoloniales fueron tribales (la barbarie autocrática del tlatoani), también es cierto que los tres siglos de coloniaje continuaron ese tribalismo. Y, después el presidencialismo, cuyo autoritarismo ha venido de menos a más, ha remarcado esa práctica resuelta con un peculiar despotismo” (Cepeda Neri, 1992: 5).

En el interior de esa cadena de autoritarismos, que se busca perfeccionar, no se quiere decir que México no haya experimentado procesos democráticos. Experimentó, sí, pero arrancado por los movimientos sociales populares. Aunque no haya conseguido afirmarse y predominar, muchos han sido los cambios en la cultura política de los mexicanos.

En la evaluación de los dirigentes entrevistados, actualmente, cerca de 80% de las direcciones de los movimientos sociales populares mexicanos son activos en los procesos electorales, apoyando candidatos e, inclusive, con candidaturas propias. Se identifican tres grandes referencias electorales en el ámbito nacional. Una, conformando un bloque de agrupamientos, se identifica con vertientes que sustentan tesis de carácter socialista, pero radicales. Otra, constituyendo otro bloque de agrupamientos, se identifica con el cardenismo, particularmente con el PRD. Una tercera, conformando un bloque de sectores del movimiento en que hay una fuerte presencia



de las Comunidades Eclesiales de Base, también se afina con la vertiente cardenista.

De los movimientos asociados al proceso investigativo, como ya fue indicado, apenas una expresión rural se rehusó a participar de los procesos electorales, en 1994, porque los juzga inocuos. En las primeras manifestaciones, en 1988, participaron intensamente, en las elecciones presidenciales y, hasta 1991, en las elecciones municipales. Consiguieron elegir algunos presidentes municipales de la región, pero esos luego fueron alejados de sus cargos por el Presidente de la República. Eso provocó un retroceso y, desde entonces, no se envuelven más en procesos electorales. Los dirigentes piensan que tiene que gastar energías en la construcción de la fuerza del movimiento. Cuando éste esté fortalecido, capaz de imponer sus decisiones y hacerlas efectivas, ahí, si, participará electoralmente.

En Brasil, donde las campañas del voto nulo nunca llegaron a tener expresión muy significativa, a no ser en 1970, había una seria desconfianza con relación a los gobiernos. Pero, a partir de 1985, con el regreso de las elecciones directas para gobernantes de capitales, las coaliciones y gobiernos municipales ocupados por personas de las luchas contra la dictadura militar, muchos intelectuales y algunos dirigentes de movimientos populares han participado de la máquina burocrática en las administraciones, sobre todo, municipales y estatales.

Por otro lado, comienza a ser superada aquella postura maniqueísta que prevaleció, en Brasil,

en la época del régimen militar, de que en el gobierno está todo mal, la represión, el control conservador y, con exclusividad, los mecanismos de dominación de la mayoría, aunque todavía funcionen los organismos gubernamentales, mayoritariamente, como “cuartel general” de la clase expropiatoria. También se inicia la superación de la idea de que en el polo de los movimientos populares está la sed de liberación, de afirmación de las identidades y del control innovador de la existencia de los grupos en ellos movilizadas, y mismo del conjunto de la sociedad. Pero no se perdió la perspectiva de que la acción popular es imprescindible, pues se afirma que, sin el aumento de los movimientos y la ampliación de sus actividades, “nada de democracia, nada de transformación social” como piensa Loría, intelectual mexicana, en su declaración para esta entrevista.

Por otro lado, no hay grandes ilusiones respecto a la actuación de los gobiernos, aunque hayan sido electos por los partidos más comprometidos con los movimientos sociales populares. Una dirigente del “Colectivo de Mulheres Negras de la Baixada Santistas”, aún siendo del PT, se manifiesta muy reticente con relación a la administración municipal, que ella evalúa como negativa para la actuación del movimiento. Así, revela sus inquietudes:

“Mi preocupación con el movimiento popular es muy grande. Antes del PT en el gobierno, teníamos una actuación muy buena como movimiento en la cuestión de los transportes, de la salud, de la mujer. Una actuación muy buena. El



PT entró en el gobierno, muchas personas fueron para la administración. Y el movimiento fue cercenado. Las personas que están en el gobierno, cuando eran de oposición, fueron muy combativas. Hoy no cuestionan más. Hubo un cambio de actitud. No es porque el PT esté en el gobierno que de repente todo está bien. Todo está haciéndose correctamente. Para unas cosas tenemos que aplaudir. En otras, tenemos que dar un paro. Sólo así la gente construye. Pero éste no es un problema sólo de Santos. En otras ciudades, la situación es la misma”.

Esa declaración redimensiona una cuestión compleja tanto en la literatura como en la práctica política: las relaciones entre movimientos, partidos y gobierno con el problema de la representación política.

No es, pues, la relación entre movimientos, partidos y gobiernos una cuestión resuelta por ninguna de las partes. Las desconfianzas no desaparecen ni con las elecciones de algunos gobiernos que vienen de los movimientos sociales. No hay una representación social construida de manera más elaborada. Existe apenas la certeza de la importancia de esa participación e involucramiento para buscar respuestas a los intereses de las organizaciones populares y de los trabajadores.

Representación política

Desde el punto de vista político, el problema de la democracia significa también el problema de

la representatividad, en la formulación de Monroy, intelectual urbano mexicano, en entrevista para este trabajo. En el terreno de la representación política, hay muchos problemas que la hacen substantiva por la tradición antidemocrática de México, pero también de Brasil. Afirma el mismo intelectual que en este momento tiene que haber gente que represente a otros, entonces el problema es cómo se representa esa gente, cómo se elige a los representantes. Creo que ahí está el grave problema que tiene que resolverse (...) se podría tener mayor representatividad y por lo tanto mayor democracia (...) el problema de la representatividad, quién es el que puede ir para decidir sobre tantas gentes, qué cualidades debe tener, cómo debe ser escogido. Pienso que el gran problema es la toma de decisiones y su socialización, creo que es fundamental y, por ello, yo relevaría el problema de la representatividad (Monroy).

En este trecho de la entrevista se revela una relación entre representatividad y democracia, al mismo tiempo que se indican los problemas de las relaciones entre representados y representantes, de la capacidad de los representantes a tomar las decisiones por los representados, como, por ejemplo, socializar las decisiones de los representantes. Esos cuestionamientos en cuanto a la aceptación implícita de la necesidad de representación política y de su perfeccionamiento para tener más democracia son comunes a los entrevistados, pero formulados de diferentes maneras.

La dimensión de la representatividad, propia de un aspecto de la acción política, no es rechaza-



da. La democracia representativa, como principio de legitimidad de un régimen, es aceptada. Pero no se encuentra, en las representaciones sociales de los entrevistados, claridad sobre el problema de la representación política. Tal vez por eso, también, no se llegue a visualizar bien el papel de los partidos políticos en la consolidación de la democracia. Cada expresión del movimiento social popular quiere manifestarse, quiere negociar directamente con los ejecutivos, quiere expresarse.

No se acepta, sin más, la intermediación de legisladores ni de partidos. No quiere ser representada ni actuar por delegación. Se busca la acción directa, que es viable en determinados niveles y alcances. Pero, ni en todos los casos. La cuestión, por tanto, se presenta como la articulación entre la acción directa y la representación política que remite a la cuestión partidaria, que ya se colocó en la relación entre movimientos y gobiernos.

Para muchos de los intelectuales y dirigentes entrevistados, las divergencias ideológico-políticas, entre otros factores, fueron responsables por la dispersión del movimiento popular. Es un sentimiento muy presente tanto en Brasil como en México. El comportamiento de los partidos, aún de los identificados como progresistas, no ha ayudado mucho al cambio de las representaciones sociales sobre la acción política, ni en la construcción de una nueva concepción de la representación política. Otra comprensión de la representación política esta construyéndose a partir de las propias acciones de las organizaciones populares.

En el caso de México, la acción del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) ha conseguido una amplia audiencia nacional e internacional, obligando al gobierno a acceder en algunos aspectos en la mesa de negociación. El EZLN ha nombrado destacadas figuras de intelectuales y políticos para asesorar, en las diferentes comisiones que están siendo formadas, la elaboración de propuestas de alteraciones en las políticas gubernamentales y de una reforma política, que ya venía siendo discutida, sin grandes avances, desde 1988. El EZLN se ha revelado como movimiento armado apenas tácticamente. Desde el punto de vista estratégico, reivindica elecciones limpias, democracia, justicia y trabajo. Afirma que existe apenas para luchar por ello, y su comportamiento lo está comprobando. En un Comunicado de 6 de enero de 1994, reitera la vigencia de sus demandas políticas y económicas, así como su deseo de, alrededor de ellas, unir a todo el pueblo de México y a sus organizaciones independientes para que, a través de todas las formas de lucha, se genere un movimiento nacional revolucionario en donde tengan cabida todas las formas de organización social que se planteen, con honestidad y patriotismo, el mejoramiento de nuestro México (EZLN, 1994:3).

Esas mismas perspectivas fueron reiteradas una vez más en la Cuarta Declaración de la Selva Lacandona del 1° de enero de 1996. En ésta se hace un llamado a todos los mexicanos para integrarse en un Frente: El Frente Zapatista de Liberación Nacional. Para ello, basta que estén de acuerdo en luchas por techo, tierra, trabajo, pan,



salud, educación, información, cultura, independencia, democracia, justicia, libertad y paz. Propone la conformación de una fuerza política, no partidaria, que asuma como programa de lucha los 13 puntos, los de la Primera Declaración de la Selva Lacandona enriquecidos a lo largo de dos años de insurgencia. Una fuerza política que luche contra el sistema de partido de Estado. Una fuerza política que luche por la democracia en todo y no sólo en lo electoral. Una fuerza política que luche por uno nuevo constituyente y una nueva constitución. Una fuerza política que luche porque en todas partes haya justicia, libertad y democracia. Una fuerza política que no luche por la toma del Poder político, sino por la democracia de que el que mande, mande obedeciendo (EZLN 1996:12).

Esa declaración, además del rechazo del “partido de Estado”, referente al PRI, manifiesta una cierta desconfianza del poder al afirmar que la fuerza política que debe ser el “Frente Zapatista de Liberación Nacional” necesita luchar “por la democracia de que el que mande, mande obedeciendo”. Propone, pues, renovación del poder político. Es más: no propone un partido, sino un Frente.

Ese sentimiento negativo con relación al partido, a la actuación partidaria, a la capacidad de representación del partido está muy presente entre intelectuales y dirigentes entrevistados. De modo especial, entre intelectuales provenientes de experiencias de partidos de izquierda, de militancia partidaria, aunque se hayan involucrado en los eventos electorales para presidencia de la repú-

blica, en México, en 1988. En Brasil, de manera más tenue, se encuentran, sin embargo, actitudes políticas similares en el ámbito de los movimientos sociales populares. Se observa que, con excepción de tres en Brasil y dos en México, ninguno de los intelectuales entrevistados está dispuesto a tener “cartera de filiación” del partido. Entre los dirigentes, ese número aumenta para cinco en Brasil y ocho para México. O sea, la desconfianza con relación a los partidos parece ser mayor entre los entrevistados provenientes de la extracción universitaria que la popular. Es como si a mayor aproximación anterior correspondiese mayor desconfianza después.

Es preocupante esa posición acerca del papel del partido político en la construcción de la democracia. Todos los entrevistados identifican su actuación como política, hasta piensan que, históricamente, tienen una contribución de una cultura política democrática, como también no niegan la importancia teórica de los partidos para los procesos políticos. Mientras tanto, no identifican cómo los partidos pueden participar en la conformación de otra cultura política. Sus antecedentes no los habilitan para tanto, y la mentalidad de la mayoría de la población con relación a la acción partidaria no ayuda. Piensan que los partidos no son necesarios, actúan como sus interlocutores, pero no quieren y no tienen, mayoritariamente, un involucramiento directo, un compromiso con sus propuestas, con rarísimas excepciones.

Se vislumbra una perspectiva que puede ir ayudando a cambiar esa actitud, entre los entrevistados, a partir de esa participación parlamenta-



ria, y aún en el ejecutivo, de ciertos dirigentes y/o intelectuales, como en el caso de algunos municipios y estados brasileños y mexicanos, aunque no escapen a los riesgos de esa participación. Hay un gran desgaste de los políticos, en cuanto algunos intelectuales y dirigentes, que se hicieron líderes políticos, realizan un esfuerzo enorme para no ver, apenas, el partido y el cargo, sino el interés de los sectores que representan políticamente y también el interés del conjunto de la sociedad. Un primer problema es la combinación de los intereses específicos de algunos sectores con el del conjunto de la población. La candidatura es por un partido, pero el gobierno es para la población. En ese conflicto, la cultura corporativista tiene un papel complicado. Entre otros factores, contribuye a la complejidad del manejo de la máquina administrativa.

Y, por tanto, la perspectiva de asumir cargos en la administración local o estatal, así como nacional, y/o en lo legislativo, es conflictiva. Aún no hay, también, claridad, —ni práctica ni teórica— sobre esta participación. Pero se percibe la importancia de los cambios que se han producido, como “las actitudes menos impositivas, la convocatoria al involucramiento en los procesos decisivos, como administración participativa, la multiplicación de Consejos” (Coletivo das Mulheres Negra de Baixada Santista).

Las “quejas” de dirigentes, tanto en Brasil como en México, como en el caso arriba citado, con relación a la administración petista de Santos, se vinculan al cambio de carácter en la actuación

de algunos que se involucraron en la administración. Son evaluados como si se estuviesen tornando “menos revolucionarios”. Tal vez se pudiera vincular la cuestión de la actuación partidaria y de partido en la administración y sus relaciones con los movimientos sociales populares, además del juego de intereses e identidades, al problema de la polarización entre tendencias opuestas en la comprensión del papel de los partidos políticos. De un lado, la tendencia de Marx y Engels, en el Manifiesto del Partido Comunista y, sobre todo, Lenin en el Estado y la Revolución, de atribuir un papel de transformación radical a los partidos. De otro, la de Macpherson (1978) de percibirlos como neutralizadores de conflictos y garantía de preservación del sistema socioeconómico.

Se presenta, además de la atribución de papeles opuestos, también, un problema de identidades diferentes. Un movimiento social no es un partido. Y éste último no es un gobierno. Tal vez el análisis de sus papeles específicos, que se complejizan por las coyunturas, pueda ayudar a una cierta ecuación, pues parecen ser propios del juego político los desfases de identidades. Eso posibilita apenas ecuaciones cognitivas y prácticas provisorias. Y, en el juego entre identidades, tal vez sean inevitables desencuentros entre lo instrumental o estratégico (los intereses) y lo expresivo o simbólico (las identidades), como destaca Reis (1988:305). De cualquier manera, la cuestión de la actuación partidaria, del resto y del gobierno —y también de los propios movimientos sociales populares—, con relación al cambio o mantenimiento de las condiciones y



situaciones de las desigualdades socioeconómicas y de la participación política, debe continuar siendo objeto de análisis acucioso por la complejidad que representa.

Se descubre la persistencia de ciertas formas tradicionales de hacer política y la inseguridad o aún, la poca claridad sobre las nuevas formas de hacer, con sus dificultades, sobre todo, con relación a la cuestión partidaria, de la representación política y de la acción administrativa, como fue observado durante el trabajo de campo, en las administraciones municipales del PT, en Brasil, y del PRD, en México. Donde hubo clientelas, persisten las corrupciones en una recíproca alimentación. La actitud patrimonial en el ambiente electoral son favores que se cambian por votos. Soluciones paternalistas incompatibles con los valores democráticos. En razón de que la figura de caudillo, con ropaje moderno, mantiene su conducta y sus valores. Por otro lado, los procesos democratizadores –como presupuesto participativo, Consejos Municipales, Escolares, entre otros– y las competencias electorales, más o menos amplias, colocan nuevos e importantes problemas en el seno de la actual estructura social, ahora más heterogénea que en el pasado.

La alta burguesía, cuyo capital se concentró con la crisis y cuyas normas culturales son cada vez más internacionales, probablemente no tiene interés en nuevas exigencias de participación popular, sobre todo si ésta cuestiona lo establecido. Las “clases medias”, a las cuales se abrió un espacio en la época del auge del crecimiento económico, tomaron ventajas de los sistemas

políticos democráticos, obtuvieron títulos académicos. Son intelectuales oriundos de esos sectores intermedios que hoy difunden los valores democráticos. La democracia electoral no podría sobrevivir sin algún grado de aceptación de los diversos grupos intermedios. Lo trabajadores urbanos, que fueron tan duramente afectados por la crisis económica, constituyen igualmente una base importante de estabilidad institucional sin la cual la democracia electoral no puede funcionar. En la experiencia latinoamericana, la democracia política funcionó cuando las organizaciones de trabajadores le dieron respaldo por medio de pactos sociales con las grandes centrales sindicales y, a veces, a través de representaciones partidarias.

Los trabajadores del sector informal, las masas urbanas desempleadas, el lumpen proletariado y/o el campesinado empobrecido con la crisis y la modernización de la agricultura, todos forman una masa decisiva de los actuales procesos electorales. El gran problema de la democracia es garantizar el interés de esos grupos sociales, pues éstos están siendo expulsados del mercado que los lleva a perder interés por los procesos electorales, por la falta de comprensión, de ausencia de documentación y de la acción de los derechistas. Después de haber sido incluidos a lo largo del siglo, se encuentran ahora en vías de exclusión.

Los medios de comunicación, en este proceso, desempeñan un papel importante en la construcción de una imagen positiva del proceso electoral. Pero, por si solos, no resuelven los proble-



mas. Es fundamental el funcionamiento de instituciones de la democracia: el funcionamiento de los poderes constitucionales. Pues la existencia política de la ciudadanía como fenómeno histórico requiere un Estado de derecho, esto es, una legalidad positiva y vigente. Requiere un espacio público para la acción colectiva, pues no se busca el ciudadano particular, pero, si, la ciudadanía como posibilidad de organización. Requiere condiciones materiales suficientes que incluyan informaciones y cultura para el ejercicio de los derechos públicos. Exige, en fin, lo que negaron las dictaduras y autoritarismos: el respeto a los derechos humanos.

La democracia política, en América Latina, comienza por sumar una condición legal preexistente (constitucional) una forma de legitimidad popular (consensual). Puede avanzar y, luego, satisfacer la segunda condición, admitiendo el juego competitivo de los partidos políticos. No podrá tener credibilidad sino se propone avanzar en el tercero de los requisitos: las bases materiales para el ejercicio de los derechos cívicos.

En la medida en que la democratización se torna más consistente, queda clara la inadecuación de los sistemas representativos establecidos. Hay una rebeldía con relación a las instituciones que quieren sustituir los movimientos, hablar en su nombre, alienar su voluntad. Se exigen nuevos canales de expresión de las organizaciones, así como la democratización de esquemas de negociación y de toma de decisiones, de tal forma que éstas se expresen y actúen directamente. No desean ser eternamente representadas.

Se puede destacar, como ejemplos importantes de esa posición, en México, la Convergencia..; y en Brasil, el Forum de las ONGs Ambientalistas y la propia Associação Nacional de ONGs, así como la Central dos Movimentos Populares. Se podría agregar, en el ámbito latinoamericano, la Red de IAMPOs, que se definen como de Educación Popular, el Consejo de Educación de Adulto de América Latina (CEAAL), además de las organizaciones de base que actúan en ámbitos locales, municipales, estatales.

En la medida en que otras formas de representación política pasan a tener capacidad de intervención y a ser interlocutoras, de hecho, de los partidos y de los parlamentos, los gobiernos se podrán democratizar más, y la democracia, como régimen y sistema, se consolidarían. Así la representación política reducirá su papel de dominación y avanzará en la dirección de más democracia.

La democracia es vista, en la óptica de sus relaciones con la política, por el conjunto de los participantes de la investigación, como procesos democratizadores, sociedades en procesos más o menos amplios de democratización, descentralización y desconcentración de poder. No se piensa ni se acepta la democracia sólo como la rotación de actividades y la realización regular de las elecciones para la ocupación de cargos ejecutivos y ocupación de vagas en los parlamentos. Esas dimensiones están incluidas, pero no agotan la utopía democrática de los movimientos sociales. En ese sentido, quedan diferenciadas las esferas de la acción de la sociedad,



del partido y del gobierno que, según Touraine (1996:67), es la condición central de la construcción de la democracia. Esta sólo existe si las lógicas de la acción de la sociedad y del gobierno –que son distintas, aunque interrelacionadas, pero también muchas veces opuestas y siempre difíciles– tuvieran, para administrarlas, un sistema político autónomo con relación al Estado y a la Sociedad. La complejidad de esas relaciones, según Touraine (1996:67), recuerda que la democracia no es un modo de existencia de la sociedad entera, sino de la sociedad política y que, al mismo tiempo, el carácter democrático de la sociedad política depende de sus relaciones con la sociedad civil y con el Estado. Relaciones de doble dependencia, lo que se opone a la concepción hegemónica del sistema político defendida por los partidarios del contrato social; pero también relaciones de autonomía que dan a las instituciones políticas un papel que supera de lejos el de un honesto corredor y que se transforma en el elemento central de integración de la sociedad y mantenimiento del orden público.

En esas interrelaciones emerge como fundamental la idea de que la acción política, a manera de síntesis de este capítulo, en la representación de los entrevistados, es una lucha organizada por la construcción de la riqueza y del poder para los sectores de la clase trabajadora de las sociedades brasileñas y mexicanas. En otros términos, una lucha que les garantice la calidad de vida como libertad y creatividad. Se identifican en la posibilidad de esta lucha, por lo menos, tres tipos de acción política que pueden contribuir para alcanzar esa finalidad: las actividades

de las organizaciones populares y niveles y naturalezas de los más diversificados, su participación en los procesos electorales con el acceso de los intelectuales y/o dirigentes a los cargos de elección, tanto legislativos como ejecutivos, y su involucramiento en la gestión pública en una interfase más intensa entre gobiernos y movimientos sociales. Aunque no haya unanimidad en cuanto a esas cuestiones, hay consenso sobre una postura activa y organizada de los sectores populares, interviniendo y construyendo el espacio público.

En esa perspectiva, otro elemento que sobresale, en la representación sobre las relaciones entre democracia y política en una determinada sociedad, es el involucramiento de los participantes de los movimientos sociales populares en los procesos electorales. Se busca garantizar la intervención en la realización del poder y la capacidad protagónica de los trabajadores. La democracia es asumida como un régimen político que posibilita la intervención organizada de los diferentes sectores sociales para permitir mayor participación de los trabajadores en la riqueza y en el poder. En fin, la relación de la democracia con la política implica la construcción de un espacio público de iguales y la reducción de las desigualdades sociales, impidiendo el desarrollo de la inclusión social perversa.



Bibliografía

BARBALET, J. M. *A cidadania*. Lisboa: Editorial Estampa. 1989.

CONVERGENCIA DE ORGANISMOS CIVILES POR LA DEMOCRACIA. *Nuestra palabra: el fraude electoral de 1991 y la participación ciudadana en la lucha por la democracia*. México: COCPD, 1992.

DE CERTEAU, Michel. *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México: Universidad Iberoamericana. 1995.

GÓMEZ-TAGLE, Silva. "México en el último decenio: hacia un nuevo sistema de partidos?" In: CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS. *Modernización económica, democracia política y democracia social*. México: El Colegio de México. 1993. p. 125-224.

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. 1976.

MARCPHERSON, C. B. *A democracia liberal: origens e evolução*. Rio de Janeiro: Zahar Editor. 1978.

MONCAYO, Pablo Pascual. *Las elecciones de 1994*. México: Cal y Arena. 1994.

NOVARO, Marcos. *O debate contemporâneo sobre a representação política*. Novos Estudos 42. São Paulo: CEBRAP. 1995. p. 77-90.

REIS, Fábio Wanderley e Ó'DONNELL, Guillermo (orgs). *A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Vértice. 1988.

SOUZA, João Francisco. *A democracia dos movimentos sociais populares: uma comparação entre Brasil e México*. Recife: NUPEP/UFPE; Edições Bagaço. 1999.

TOURAINÉ, Alain. *O que é a democracia?* Petrópolis: Vozes. 1996.

WEFFORT, Francisco. *Incertezas da transição na América Latina*. Lua Nova 27. São Paulo: CEDEC. 1989. p. 5-46.



LA DEUDA COMO ARMA POLÍTICA DE SUMISIÓN: CAMINOS DE RESISTENCIA



La economía mundial es la más eficiente expresión del crimen organizado. Los organismos internacionales que controlan la moneda, el comercio y el crédito practican el terrorismo contra los países pobres, y contra los pobres de todos los países, con una frialdad profesional y una impunidad que humillan al mejor de los tirabombas.
E. Galeano

Marcos Arruda*

.....
*Sobreendeudamiento sin fin + estagnación x
sumisión = empobrecimiento y dependencia
sin fin.*
.....

Esta es la ecuación suicida que está vigente en Brasil y en otros países de América Latina y el Caribe hace varias décadas. Este texto examina los factores que generan y perpetúan este proceso trágico para los pueblos del Sur. Además del rasgo de irresponsabilidad fiscal, social y ambiental, el sobreendeudamiento es factor de estagnación de la economía interna y arma de sumisión. Como Prometeo¹, la economía de los países deudores genera un hígado de riquezas cada noche, durante el día viene el buitres y le come el hígado. Un día pos otro. Sin fin. ¿Hasta cuándo?

El texto presenta evidencias de que hay un plan orquestado de parte de Estados Unidos, y actores movilizados para garantizar, por soborno, amenaza, muerte o guerra, que nuestros países sigan nutriendo el imperio del Norte con sus riquezas naturales, sus ahorros y aún su cerebro. En este sentido, la deuda tiene una inevitable dimensión política, que ha llegado a traducirse en guerras en varios momentos de la Historia.

En fin, el texto examina algunos caminos de resistencia social al círculo vicioso del endeudamiento, del empobrecimiento y la sumisión, y plantea dos instrumentos de lucha que pueden complementarse eficazmente para cambiar la situación en favor de los pueblos del Sur: la auditoría financiera y la auditoría social y ambiental.

* Economista y educador del PACS – Instituto de Políticas Alternativas para el Cono Sur, Rio de Janeiro, y socio del Instituto Transnacional, Amsterdam.

1. Prometeo es el semi-dios que robó el fuego del Olimpo para pasarlo a la especie humana. El fuego representa el saber, la conciencia. Zeus lo punió encadenando Prometeo a una roca en el Monte Cáucaso por 30.000 años. Ahí venía un águila cada día comer su hígado, que se reconstituía para luego ser comido de nuevo por el águila.



La deuda como arma de sumisión económica

Notemos la gravedad de la expresión *sin fin*. Ella corresponde al círculo vicioso del *cuanto más pagamos, más debemos y más empobrecemos*. Corresponde también al designio del Imperio del Norte, los EUA, de someter a las naciones deudoras a ofertas ‘irrecusables’ de préstamos internacionales en cambio de la realización de grandes obras de ingeniería, ejecutadas por grandes empresas nacionales de construcción (en el caso de países ‘emergentes’ como Brasil) y estadounidenses (en los otros casos). Con la imagen de “buena gobernanza”, de promotor del crecimiento económico y de buen pagador, el gobierno local gana popularidad y garantiza la reelección. Sin embargo, la verdad es que un tal gobierno *eligió* dejarse aprisionar en las garras del proyecto imperial de los EUA. Las empresas transnacionales enriquecen y amplían su presencia en todos los sectores rentables de la economía. Los EUA obtienen favores, como tratados de libre comercio, acceso a los recursos naturales, concesiones financieras, contratos públicos, bases militares, apoyo a acciones militares estadounidenses en otros países, etc. Y el país deudor, además de más endeudado, se vuelve generalmente más pobre y más dependiente.

Veamos el caso de Brasil. Durante el gobierno de F. H. Cardoso (1995-2002), la deuda interna en títulos se convirtió en un gran negocio. La parte que corresponde a títulos del gobierno en poder

de actores privados, como muestra el cuadro del Ministerio de Hacienda, era de R\$ 32,1 mil millones (9,19% del PBI) al principio del gobierno Cardoso, en fines de 1994, y aumentó a R\$ 558,9 mil millones, (41,52% del PBI), o 17,36 veces más, a fines de su mandato! La deuda total neta de la Unión (interna e externa) creció de R\$ 87,8 mil millones (25,13% del PBI) en diciembre de 94 a R\$ 1.103,9 mil millones (82,01% del PBI) en diciembre de 2002. Crecimiento real con relación al PIB de 226,34% comparado con diciembre de 1994.

Para pagar los intereses de esta deuda, el gobierno adoptó un artificio creado por el FMI para todos los países deudores del Sur: la meta del superávit primario, que consiste en reservar obligatoriamente un porcentual de las recetas públicas para pagar los intereses de la deuda pública; cualquier otro gasto tiene prioridad secundaria en la gestión del presupuesto público. El gobierno FHC acordó con el FMI que este porcentaje sería de 3.5% del PBI. En 2002, el superávit realizado fue de 3,89% del PBI, mayor que el acordado con el FMI! Sin embargo, el gobierno pagó a los acreedores de la deuda pública el equivalente a

Deuda Total Neta de la Unión (Interna y Externa)

Ítems	1994	% PIB	2002	% PIB	Jun/06	% PIB
DMIM	32,1	9,19	558,9	41,52	1.014,7	50,72
DMIBC	33,5	9,59	282,1	20,96	296,0	14,80
DET	22,2	6,35	262,9	19,53	139,9	6,99
Total	87,8	25,13	1.103,9	82,01	1.450,6	72,51

Leyenda: DMIM - Deuda mobiliaria interna en poder del mercado.

DMIBC - Deuda mobiliaria interna en poder del Banco Central.

DET - Deuda externa total.

Fuente: Ministerio de Hacienda. Base: junio de 2006. R\$ mil millone



8.47% del PBI, y el déficit público fue de -4,58% del PBI! F. H. Cardoso concluyó su gobierno pagando a los acreedores públicos R\$ 120 mil millones (siendo apenas R\$ 30 mil millones del superávit primario), mientras que invirtió solamente R\$ 71 mil millones en todas las áreas sociales sumadas. No nos iludamos: tan gran sangría de los fondos públicos no haya disminuido las deudas. FHC dejó a Lula una deuda pública de 1,103.9 mil millones de reais.

Lula fue elegido para cambiar estas opciones de política económica, para desprivatizar la gestión del presupuesto público, a fin de invertir en las principales necesidades sociales y económicas del país, iniciando un camino de retoma del desarrollo endógeno de Brasil. Una ojeada a lo que el equipo de política económica de Lula logró, con el aval del mismo Lula, repetido muchas veces. En junio de 2006 la deuda total neta de la Unión había alcanzado a R\$ 1,451 mil millones (72.51% del PBI). Reducción real de 11.58% con relación al PIB de 2002; y a la vez aumento nominal de R\$ 346,7 mil millones con relación a 2002.

El monto de la deuda interna refleja un problema gravísimo de gestión macroeconómica. A raíz de ella está la falsa convicción de que no hay otro camino para gobernar el país sino dando total prioridad a los pagos externos, y atrayendo inversionistas del exterior a cualquier precio. El factor más relevante de crecimiento de la deuda interna es la conversión en reales de la moneda extranjera que entra en el país, sea en forma de préstamos,

sea de inversiones privadas, sea como pago de las exportaciones brasileñas. ¿Y la remuneración de esta deuda? Es altísima, puesto que la deuda interna es remunerada por la más alta tasa de interés del mundo. Mientras que las tasas en los países ricos varían entre 2.5% y 6%, en Brasil la tasa nominal alcanza hoy 14.25% (demoró dos años para caer de 19% a este nivel).

Tomando por base junio de 2006, cabe destacar que el Tesoro Nacional tiene R\$ 448,6 mil millones en manos de los Estados y Municipios, siendo que los cinco estados más ricos de la federación deben 73,90% de la referida deuda, como sigue: SP (41,34%) - MG (11,41%) - RJ (10,37%) - RS (7,64%) - PR (3,14%), además de R\$ 175,1 mil millones en activos junto a Awtarquías², Fondos y Fundaciones.

En junio de 2006, considerando también la deuda externa del sector privado (cuyos contratos son frecuentemente garantizados por el Gobierno Federal) de US\$ 52,0 mil millones, o R\$ 113,8 mil millones (5,69% del PBI), la deuda neta total, interna, externa, pública y privada, era de R\$ 1.564,4 mil millones (78,19% del PBI).

En el mundo dominado por el neoliberalismo económico, todo se vuelve mercancía, aún la deuda financiera. Así que, tomando por base junio de 2006, del total de la deuda de la Unión un monto de R\$ 296,0 mil millones (14,80% del PBI) era cargado por el Banco Central de Brasil

2. Instituciones que buscan autofinanciarse y, a la vez, reciben recursos del Estado.



por falta de compradores de títulos públicos en el mercado. La deuda era más grande que la demanda del mercado.

Que ironía que el gobierno esté promoviendo programas sociales, como el Programa Hambre Cero y el Programa Beca Familia³, estableciendo cuotas en las universidades y otras medidas de carácter puntual y compensatorio, visando a reducir la carencia absoluta de los que están absolutamente excluidos del poder de compra y del poder del saber; mientras que gasta cerca de dieciocho veces más en intereses y amortizaciones graciosamente transferidos a los acreedores internos y externos. Si la economía y las finanzas nacionales fueran administradas con responsabilidad y sentido cívico, ellas serían puestas al servicio de las necesidades de toda la sociedad, de todas las regiones y del país como un todo. Metas de empleo y cuidados sociales tendrían primacía sobre la meta de inflación u otras metas económico-financieras. Así, llegaríamos a no necesitar más programas sociales especiales, ni fondos extranjeros para financiarlos.

El hecho de que Brasil pague siempre más, y tome préstamos para pagar intereses, más que para invertir en la producción de riquezas, perpetúa el endeudamiento y genera una dependencia fatal del gobierno con relación a los acreedores. El postulado que rige esta política es: no hay otro camino para gobernar Brasil sino ceder la gestión de su economía a los acreedores internacionales.

Esta es la lógica que ha prevalecido. Sin embargo, desde el punto de vista de la Nación brasilera es una lógica económicamente y políticamente irracional, que debe ser frontalmente combatida!

Los recursos tributarios federales han sido abundantes. El porcentaje alcanza 39% del PBI y los más grandes contribuyentes son la clase media y baja, dada la estructura tributaria injusta que prevalece en Brasil. Gran parcela de los impuestos son indirectos, sobre productos comercializados, cuyas alícuotas son iguales para ricos y pobres, mientras que la renuncia fiscal *que el gobierno adopta* beneficia a inversionistas extranjeros, empresas transnacionales libres de impuestos sobre sus remesas, y los grandes ricos del país. Pero, si una parte tan grande del presupuesto es dedicada a los acreedores financieros del gobierno, *por elección del mismo gobierno*, es evidente que los recursos para otros gastos no estarán disponibles. Uno de los factores de crecimiento económico son justamente las inversiones públicas. Con una tasa despreciable del presupuesto dedicada a las inversiones públicas durante toda una década, no es de sorprender que la economía presente un crecimiento inferior a lo necesario y deseable. Y sin crecer, la tendencia es que los empleos y los sueldos se reduzcan. Tampoco restan suficientes recursos para financiar los servicios sociales que son de responsabilidad del gobierno.

3. Este Programa garantiza la distribución de un monto mensual a las familias con ingreso debajo de la línea de pobreza. Fue concebido por el Gobierno Lula para combatir el hambre y reinserir esas familias en la vida productiva. Hasta el fin del primer mandato de Lula, ha sido apenas un programa asistencial.



La deuda como arma de sumisión política

Sin embargo, hay que ir más lejos en la búsqueda de entender la tragedia en la que estamos metidos. Hay que comprender que el sobreendeudamiento es un arma política, que va mucho más allá de la irresponsabilidad gerencial del gobierno.

“Había dos objetivos básicos en mi trabajo. Primero, Yo debía justificar los enormes préstamos internacionales que canalizarían ríos de dinero de vuelta a la MAIN y a otras compañías americanas (como la Bechtel, la Halliburton, la Stone&Webster y la Brown&Root), por medio de gigantes proyectos de ingeniería y construcción. Segundo, Yo trabajaría para la quiebra de países que recibían esos préstamos (después de haber pagado a MAIN y a las otras empresas contratadas americanas, por supuesto) para que ellos se volvieran dependientes para siempre de sus acreedores y, así, se presentaran como blancos fáciles cuando precisáramos de favores, incluyendo bases militares, votos en la ONU, o acceso a petróleo y otros recursos naturales” (Perkins, 2005: 38).

El que escribe es un ex-Asesino Económico llamado John Perkins (Perkins, 2005: 9). Es un libro impresionante, justamente por ser un relato testimonial del mismo sujeto que vivió esta ‘profesión’ criminosa, en nombre del imperio estadounidense. En el libro él explica lo que está

por atrás de las políticas de endeudamiento: la sumisión de los gobiernos de los países deudores a los intereses de los grandes grupos transnacionales, sobretodo los de base estadounidense; y la renuncia, por esos gobiernos, de la soberanía con relación al desarrollo nacional, a cambio de mantener la ‘governabilidad’. En su libro, Perkins cuenta que en general, cuando los Asesinos Económicos fracasan, son enviados los Chacales –los agentes de la CIA–, con mandatos diversos, desde producir inestabilidad económica hasta matar presidentes. Y cuando ellos también fracasan, el imperio envía al Ejército, o a los “Marines”, con jóvenes en su mayoría afro-americanos, chicanos, asiáticos, etc., liderados habitualmente por oficiales anglo-sajones, entrenados para matar y marcados para morir física o psíquicamente.

“El libro era dedicado a los presidentes de dos países, hombres que habían sido mis clientes, a los cuales yo respetaba y consideraba como conciencias semejantes a la mía – Jaime Roldós, presidente de Ecuador, y Omar Torrijos, presidente de Panamá. Ambos venían de morir en desastres aéreos. La muerte de ellos no fue accidental. Ellos fueron asesinados porque se oponían a aquella fraternidad de jefes de corporaciones, de gobiernos y de bancos cuya meta es el imperio mundial. Nosotros, los Asesinos Económicos, fracasamos en nuestro trabajo de cooptación de Roldós y Torrijos, y los otros tipos de matadores, los chacales al servicio de



la CIA que venían inmediatamente después de nosotros, entraron en acción”. (Perkins, 2005: 9, traducción del presente autor).

Este testimonio de fuerte impacto desvela una estrategia basada en la ética macabra: para el crecimiento del imperio a través de la sumisión de otros países y del control de sus recursos y de sus élites, cualquier medio es considerado bueno y justo, incluso el asesinato. Este fue el caso de pequeños países de América Latina, como Ecuador y Panamá, pero igualmente fue el caso de todos los países que sufrieron dictaduras sanguinarias, entre ellos la mayor parte de los países de América del Sur durante los años 60 y 70, todas apoyadas por la potencia imperial de América del Norte y, en consecuencia, por los organismos financieros internacionales. Todo esto en nombre de la democracia y la libertad!

El caso de Ecuador es seguramente uno de los más dramáticos: un país rico en petróleo que se vuelve sobre-endeudado y pasa a pagar eternamente una deuda que no debía existir. Durante décadas el país fue controlado por dictadores y oligarquías de derecha, manipuladas por los intereses estadounidenses. Fueron años en que empresas petroleras de EUA penetraron la foresta amazónica ecuatoriana y lograron controlar regiones habitadas por pueblos nativos, con el objetivo de producir y exportar petróleo. Esas empresas fueron co-responsables por el creciente endeudamiento externo en que se enredó el Estado ecuatoriano, confiando en la promesa de que podría pagar las deudas con la

receta que obtendría del petróleo. Con ellas Ecuador contrató constructoras estadounidenses para crear carreteras, parques industriales, represas hidroeléctricas, proyecto de producción y distribución de energía.

Hasta que, a principios de los 70, Ecuador eligió democráticamente un gobierno nacionalista, liderado por Jaime Roldós, profesor universitario y abogado. Roldós acusó al *Summer Institute of Linguistics* (SIL), grupo evangélico de EUA, en complicidad con empresas de petróleo. El pretexto del SIL era estudiar, registrar y traducir las lenguas nativas. En Ecuador, el SIL se concentró en la tribu Huaorani. Donde había alta probabilidad de petróleo, el SIL aparecía y estimulaba el pueblo nativo a cambiarse para otra tierra, donde recibirían alimentación gratuita, vivienda, ropas, tratamiento médico y educación en estilo misionero. La condición: que transfirieran la posesión de sus tierras a las empresas de petróleo. Roldós fue elegido con el mandato de retomar para Ecuador el control de los hidrocarburos, negociando nuevos términos con las petroleras extranjeras. En principios de 1981 su gobierno presentó formalmente al Congreso el proyecto de nueva ley de los hidrocarburos, que redefinía la relación del país con aquellas empresas.

Las empresas, lideradas por la Texaco, reaccionaron tratando de desmoralizar a Roldós en público, acusando el Presidente de ser otro Fidel... Roldós no se intimidó. Denunció la conspiración de las empresas con el SIL en contra de la soberanía de Ecuador, y ordenó que el SIL deja-



ra el país⁴. Dos días después, el helicóptero en que viajaba a una pequeña aldea al sur de Ecuador explotó. Su sucesor, Osvaldo Hurtado, asumió la presidencia, y luego reintegró al SIL y a las empresas petrolíferas que lo patrocinaban. Al final del año, el país firmó un acuerdo con la Texaco y otras empresas para la prospección petrolera en el golfo de Guayaquil y la cuenca amazónica.

25 años después, Ecuador entra en la agenda de “seguridad” de EUA como amenaza potencial a los intereses de ese país por considerar “populismo radical” del Estado ecuatoriano a la decisión del 15 de mayo de 2006 de declarar la caducidad del contrato con la compañía petrolera Occidental (Oxy) de base estadounidense, en represalia por la venta ‘bajo la mesa’ de una parte de sus posesiones a una empresa canadiense sin pedir autorización del Estado ecuatoriano como requiere la ley (Mullighan, 13.9.06: 7). En 2005, dice un artículo de la revista *Business Week* citado por ese autor, la empresa tuvo ingresos de US\$ 15,2 mil millones, de los cuales US\$ 5,2 mil millones fueron ganancias. La estrategia del imperio que eliminó a Jaime Roldós sigue activa en ese país, mientras que Ecuador sigue esclavizado a los pagos de una deuda que no era necesaria, con tanta riqueza en combustibles fósiles y en biodiversidad que tiene el país!

En Brasil, el gobierno de Fernando Henrique Cardoso por cierto habrá sido un excelente

aliado de los Asesinos Económicos en la tarea de liquidar con la autonomía y la independencia de Brasil, profundizando el endeudamiento interno y externo, concentrando aún más el ingreso y la riqueza, privatizando en pocos años, y por medios corruptos, el patrimonio público que fuera construido durante décadas por la nación brasilera, y “haciendo lo que su maestro del Norte le mande”.

Pero ¿y el gobierno Lula? La deuda interna, conectada a la externa, crece hoy en niveles dramáticos, llevando una parte enorme del presupuesto cada año para el pago de intereses. Solamente en 2005, el gobierno pagó R\$ 139 mil millones a los acreedores, o un promedio de R\$ 11,6 mil millones por mes, mientras que gastaba en todo el año apenas R\$ 4 mil millones con la reforma agraria, R\$ 16 mil millones con la educación y R\$ 36 mil millones con la salud. Y mantiene la tasa de intereses real más alta del mundo. Receta suicida para la sociedad y la economía nacional; y fuente de enriquecimiento espurio para los 20 mil clanes familiares que poseen los títulos de aquella deuda. Las mejoras sociales están ocurriendo para millones de los más miserables, pero son condimentos apenas, no logran generar efectos estructurales emancipadores. Es la política económica subordinada a los intereses de las élites brasileras y extranjeras la que da cuerpo a la economía brasilera hoy y la que somete a la sociedad.

4. El ex-director de la CIA, Gerald Colby, con Charlotte Dennet, cuentan detalles de todo el proceso en su libro *Thy Will be Done* (1995:813).



Las poblaciones brasileñas y de todo el continente latinoamericano deben comprender este mecanismo destructor, que garantiza el crecimiento del imperio y el enriquecimiento de los ricos del mundo, y cuenta con la complicidad de las élites políticas y económicas locales. Romper el círculo vicioso del endeudamiento es una condición esencial para que la economía recommence a crecer, a redistribuir la riqueza, y a conquistar la soberanía sobre sus recursos naturales, su sistema productivo. Es condición esencial para que Brasil y todo el continente puedan afirmar su derecho a un camino propio de desarrollo económico y tecnológico, social y humano. Si no, los pueblos del continente, colonizados y sometidos a diferentes esclavitudes a lo largo de más de cinco siglos, cuyo presente ya es tan conturbado, dejarán de tener futuro.

Estrategias para la superación de la sumisión y la dependencia

Auditoria - Brasil tiene una jurisprudencia en esta práctica. En 1931, el presidente Getulio Vargas promovió una auditoria de la deuda externa brasileña. El resultado fue sorprendente: solamente 40% de la deuda que estaba siendo honrada con los acreedores, sobretudo con Inglaterra, correspondían a contratos documentados. No había registro de los valores de las remesas ni contabilidad regular de la deuda externa. Vargas convocó a los acreedores y renegotió con ellos la anulación de una parte importante de la deuda, aunque no haya exigido reparación por los pagos indebidos que Brasil

había hecho en beneficio de la potencia imperial europea.

Ruíz Díaz (2003: 162-170) presenta la jurisprudencia que generó el principio de derecho internacional de que las deudas de Estado son distintas de las deudas de régimen. Las primeras son contratadas por interés público, mientras que las deudas de régimen responden a estrechos intereses gubernamentales y pueden ser generadas por gobiernos dominadores o usurpadores. Los casos históricos presentados en su texto dan fundamento al concepto de deuda odiosa, y al precepto legal de su anulación. Son ellos: Rusia respecto a la deuda pública turca en 1878; Francia, por ocasión de la anexión de Madagascar; Grecia frente a la deuda otomana, en 1922-23; Alemania, respecto a la deuda austriaca después de la anexión, en 1938; Polonia, respecto a la deuda bajo la ocupación alemana y prusiana para la colonización de aquel país; México, frente a la deuda asumida por el gobierno precedente en 1860; Estados Unidos en 1898, defendiendo el derecho de Cuba independiente de rechazar el pago de las deudas contraídas por la Corona española y destinadas sobretudo a armar su ejército contra los cubanos; los Estados Unidos independientes a fines del siglo 18, frente a la deuda pública exigida por la Corona británica; Estados Unidos en 1922, frente a la deuda de Costa Rica contraída con Inglaterra por el gobierno de Frederico Tinoco, identificado como usurpador.

El autor argumenta que la situación contemporánea de varios países debe ser evaluada bajo



esta misma óptica, entre ellos Argentina, donde un juez federal demostró la existencia de una connivencia entre la dictadura militar, el FMI y los bancos privados internacionales. El juzgado decidió que algunas instituciones financieras internacionales y empresas financieras privadas hicieron préstamos a una dictadura (gobierno usurpador) que planeó y ejecutó crímenes contra la humanidad. “El derecho internacional enseña que todos los actos gubernamentales, incluso los actos jurídicos por los cuales un gobierno usurpador contrató las deudas públicas, pueden ser anulados son pasibles de anulación” (Ruíz, 2003: 167). Si aplicamos la misma regla a los 21 años de dictadura militar en Brasil, podemos considerar que toda o parte de la deuda pública o estatizada de Brasil entre 1964 y 1985 entre US\$ 80 y 100 mil millones, es calificada como deuda odiosa, contraída por gobiernos usurpadores, y es pasible de reparación.

El instrumento legal para hacer viable un proceso soberano de renegociación con los acreedores, con sólida base financiera, política y jurídica, es la auditoria pública de las cuentas del país. Toda empresa tiene que hacer auditoria de sus cuentas, para prestar cuentas a sus accionistas y al público del uso de sus recursos. Esto porque toda empresa, mas allá de sus objetivos económicos, tiene una responsabilidad social y ambiental por sus actos. Mucho más, el gobierno.

La Red Jubileo Sur Brasil promovió en 2000, con el Consejo Nacional de Iglesias Cristianas y la Conferencia Nacional de los Obispos de Bra-

sil, un plebiscito nacional sobre el pago de las deudas externa e interna y el acuerdo con el FMI. El éxito del plebiscito, cuyos resultados fueron presentados a los tres poderes de la República y a los grandes medios de información, generó la Campaña Auditoria Ciudadana, que ha estudiado los contratos en poder del Senado Federal, pero no logró ubicar una parte importante de ellos. A través de diputados aliados, la Auditoria Ciudadana presentó tres pedidos de información, dos al Ministerio de Hacienda, sobre los acreedores de la deuda interna federal y los contratos de deuda externa no encontrados en el Senado; y uno al Congreso Nacional, pidiendo acceso a los documentos que sirvieron de base para el informe de la Comisión Mixta de la Auditoria de la Deuda, de 1989 (Fattorelli, 29.3.2006: 6).

En el informe final de esa Comisión, el diputado federal Luiz Salomão indica la factibilidad de reducción del monto de la deuda externa brasileña; plantea la deducción del principal consignado por los bancos que prestaron a intereses fluctuantes o excedentes, evaluados en simulaciones por el Banco Central, entre US\$ 34 y 62 mil millones; retomar las investigaciones y los procesos jurídicos tendentes a recuperar las pérdidas resultantes de fraudes y negocios ilícitos; procesar penalmente a los responsables internos y a los cómplices externos; y repatriar las divisas evadidas clandestinamente.

Sin embargo, la Comisión no llevó a término su trabajo. Hablando sobre este hecho, el diputado Salomão declaró que “*maniobras impidieron*



que el informe fuera votado en la Comisión Mixta... Sin el apoyo de la mayoría de la Comisión, el parecer fue llevado a examen del Plenario del Congreso... los partidos mayoritarios en la Cámara y en el Senado eligieron la omisión”.

Entre los objetivos de la auditoria de la deuda están: cómo fueron aplicados los préstamos, si tuvieron una utilidad pública, a qué actores beneficiaron, la corresponsabilidad de los acreedores y, muy importante, qué países e instituciones financieras son efectivamente deudoras de una deuda financiera, social y ecológica con el país y el pueblo. La auditoria financiera, por ende, es solamente una de las dimensiones de este desafío. Los gobiernos y la sociedad civil tienen que introducir en sus agendas **la auditoria de los efectos sociales y ambientales de la deuda financiera.**

La **Red Jubileo Sur/Américas** trabaja con la convicción de que los pueblos de América Latina y el Caribe son, de hecho, acreedores, y no deudores. Para demostrar esto, hay que asociar la auditoria financiera a la auditoria de las deudas sociales y la deuda ecológica –histórica y actual. ¿De qué montos y por cuánto tiempo han sido privados los sectores empobrecidos de nuestras sociedades de su derecho al trabajo, a la educación, a la salud, al saneamiento, al agua, a una vivienda digna, al acceso a los bienes y recursos productivos, a la seguridad, porque los gobiernos han destinado los fondos públicos, en montos desproporcionales, al pago de intereses a la banca?. ¿Cuál es el déficit de tierras que sufren las familias campesinas sin tierra (en Brasil

son mas de cuatro millones las familias de trabajadores sin tierra); de viviendas, que sufre la población urbana y rural (en Brasil, un periódico recién estimó el déficit en 23 millones); de maestros y de puestos en las escuelas para niños y jóvenes; de personal médico y de centros de salud, de acceso a agua limpia y a sistemas sanitarios higiénicos?; ¿Qué valores están asociados al agotamiento o a la destrucción de recursos naturales y de ecosistemas en conexión con actividades impuestas por la deuda o por el pago de sus intereses?

Regulación del endeudamiento a escala nacional. Hay propuestas objetivas de fórmulas para regular la deuda a escala nacional, basado en la noción de que es el ciudadano el ‘pagador en última instancia’ de las deudas contraídas por los gobiernos, puesto que le cabe proporcionar los fondos fiscales que hacen viables aquellos pagos (Marichal, 2003: 20ss). Entre esas fórmulas: la adopción de políticas que limiten el endeudamiento público, en especial el externo de corto plazo; la realización de auditorias que demuestren que hay deudas ilegítimas o aún ilegales que no deben ser pagas; la obligación por los tomadores privados de préstamos externos a contratar un seguro con una empresa internacional de seguros, a fin de garantizar que los contribuyentes no tengan que asumir responsabilidades en caso de falencia o de deudas pendientes de particulares (Marichal, 2003: 21).

Es urgente que los gobiernos, en colaboración con las organizaciones y redes sociales y ecológicas, establezcan un grupo de indicadores so-



ciales y ambientales que sirvan para la evaluación de la legitimidad o no de las deudas financieras, así también para el monitoreo anual de aquellos efectos. Tales indicadores podrán servir también de metas que orienten la definición de políticas económicas por los gobiernos, y de marcos normativos de la acción de los capitales públicos y privados. Hacen falta **instituciones públicas de monitoreo de la deuda pública** en cada país endeudado, capaces de analizar e informar a la población sobre la política de endeudamiento y realizar estudios de costo/beneficio por lo menos de los préstamos de impacto estratégico. Tales instituciones podrán también desarrollar mecanismos de control sobre miembros del Parlamento y el poder ejecutivo con relación a la contratación y el uso de los préstamos.

En Brasil colaboramos en el **Forum Brasil del Presupuesto (FBO)** que hace el monitoreo de las finanzas de la Unión y ofrece información y análisis sistemático al público contribuyente. En este momento, el FBO está liderando una campaña, junto al Congreso Nacional y la población, para que la Ley de Responsabilidad Fiscal, aprobada durante el gobierno Cardoso por inducción del FMI, que obliga los gobiernos federal, de los estados y los municipios, a dar prioridad al pago de las deudas financieras al manejar sus respectivos presupuestos, se convierta en Ley de Responsabilidad Fiscal y Social. El objetivo de fondo es subordinar los pagos de las deudas financieras a la primacía de las inversiones en las áreas que son obligación social del Estado. Pretendemos también presionar por métodos de formación de precios que

incluyan el **costo total** –económico-financiero, social y ecológico– de la producción y del comercio de bienes y servicios. Estos métodos obligan a una re-evaluación de la viabilidad de inversiones productivas y de la sostenibilidad de los mismos patrones de consumo y de producción actual.

Regulación del endeudamiento y del movimiento de capitales en ámbito internacional.

Adoptar políticas de control de los flujos de capital externo hacia adentro y hacia fuera de los países del Sur y someter a las instituciones financieras internacionales a un sistema regular de auditoria de sus responsabilidades como agencias públicas son un camino seguro para establecer reglamentos sobre el endeudamiento a escala internacional. Raffer (2003: 173ss) insiste en la propuesta de un *proceso de arbitraje justo y transparente*, basado en el capítulo 9 de la ley de insolvencia de municipalidades de EUA. La propuesta incluye un panel independiente de árbitros internacionales, nombrados *ad hoc* por el deudor y acreedor, para oír a la población afectada, sea directamente sea por medio de sus organizaciones y asociaciones. Las informaciones generadas por la auditoria podrán ser usadas por el deudor durante el proceso de arbitraje. La presuposición es que, si la auditoria identifica que hay deuda ilegal o ilegítima que no debe ser paga, el camino será un entendimiento directo entre deudor y acreedor. Si no logran llegar a un acuerdo, el arbitraje puede actuar como una instancia neutra de conciliación de intereses y dar reconocimiento oficial a una decisión que sea justa y transparente.



Financiando el desarrollo –Es urgente superar el mito nefasto de que no hay desarrollo económico sin un aporte masivo de capitales del exterior. Es necesario disminuir la dependencia de los capitales externos, desarrollando instrumentos financieros y monetarios tradicionales y nuevos que valoricen el potencial interior al mundo empobrecido. Una reforma fiscal que incluyera un sistema progresivo de impuestos, un control social sobre la renuncia fiscal pública y una fiscalización que impidiera el no pago de impuestos y la fuga de capitales tendría un gran impacto en movilizar recursos nacionales para el desarrollo. En ámbito regional, la creación de un Banco del Sur está en discusión, que busca movilizar fondos de los países del Sur de las Américas para financiar el desarrollo. La propuesta de un Banco y un Fondo Monetario del Sur tiene sentido si está orientada a un proceso de desarrollo fundado en los valores de la cooperación, la ética, la justicia, la democracia participativa, la solidaridad, el respeto a la diversidad, la paz. Necesitamos un concepto de desarrollo propio de los pueblos, endógeno, solidario y sustentable. Necesitamos desarrollar estrategias de integración que estimulen intercambios solidarios entre las comunidades de cada país y entre los países de la región.

Ha comenzado también un diálogo sobre la creación de una moneda contable, material o virtual, del área del MERCOSUR o, mejor aún, de América del Sur, que sería manejada por el Banco del Sur o por un consorcio de los bancos centrales de los países miembros, y serviría para mediar los intercambios comerciales regionales

sin el empleo de monedas del Norte. Todas ellas son medidas que aumentan la autonomía nacional y regional, y refuerzan la capacidad de implementación de proyectos propios de desarrollo, de carácter endógeno, democrático, solidario y sustentable.

El reto del poder popular –La cuestión central que es la premisa de estas propuestas es que la esencia del problema está en lo político y lo humano. ¿Quiénes deben ser los sujetos del desarrollo? Los sujetos deben ser los portadores de los potenciales, recursos y atributos a desarrollar. Por tanto, son los mismos pueblos los que deben tener el derecho a ejercer el papel de sujetos de su propio desarrollo, individual y colectivo, local, nacional, continental y global. La eficiencia y la eficacia de todas las propuestas e instrumentos que estamos discutiendo dependen de dos factores esenciales: la voluntad política del gobierno y la correlación de fuerzas. Para poner en marcha un movimiento de transformaciones económicas y sociales hay que trabajar simultáneamente por cambios en la conciencia, la visión de mundo, el universo conceptual y lo imaginario de la gente. La educación social y popular para el empoderamiento es una clave. La movilización creciente de la gente para por un lado, denunciar los actores y factores de las desigualdades e injusticias sociales, la irresponsabilidad fiscal, social y ambiental de las élites y, por otro, definir e implementar su propio proyecto de desarrollo, crear sus propias iniciativas económicas y financieras, desarrollar una praxis de consumo ético y sustentable. Finalmente, necesitamos un fuerte movimiento en cada país de Amé-

rica Latina y el Caribe para presionar a los centros de poder a favor de los cambios y políticas coherentes con pueblos decididos a tener en sus manos su desarrollo y su futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Colby, Gerald and Dennet, Charlotte, 1995, “Thy Will be Done, The Conquest of the Amazon: Nelson Rockefeller and Evangelism in the Age of Oil”, HarperCollins, New York.

Fattorelli, Maria Lucia, 26.3.06, “Dívidas Externa e Interna: Auditoria e a Luta por Justiça”, Campanha Jubileu Sul Brasil, São Paulo.

Marichal, Carlos, 2003, “Evitando Futuras Crises da Dívida na América Latina: Lições da História e Algumas Propostas”, em *Auditoria da Dívida Externa: Questão de Soberania*, org. Maria Lucia Fattorelli Carneiro, Campanha Jubileu Sul Brasil, Contraponto, Rio de Janeiro.

Mullighan, José, 13.9.06, “Ecuador y otros Estados son fichados por los militares estadounidenses: Comando Sur de EUA combate al Populismo Radical en América Latina”, AL-TERCOM, Comunicación para la Libertad.

Olmos, Alejandro S/dcia, Causa n. 14.467, Expediente n. 7.727. Sentencia de 13.7.2000, conocida como Sentencia Olmos, Buenos Aires.

Perkins, John, 2005, “Confissões de um Assassino Econômico”, Cultrix, SP.

Raffer, Kunibert, 2003, “Características Comuns das Auditorias e Insolvência Soberana”, em *Auditoria da Dívida Externa: Questão de Soberania*, org. Maria Lucia Fattorelli Carneiro, Campanha Jubileu Sul Brasil, Contraponto, Rio de Janeiro.

Ruiz Diaz, Hugo, 2003, “Dívida Odiosa ou Dívida Nula”, em *Auditoria da Dívida Externa: Questão de Soberania*, org. Maria Lucia Fattorelli Carneiro, Campanha Jubileu Sul Brasil, Contraponto, Rio de Janeiro.



EDUCACIÓN, UN ESPACIO DE PODER Y ÉTICA



***Eunice Alfaro y Ramón Corvalán**

.....
“Detrás del frío lenguaje tecnocrático y la impersonalidad de las cifras no hay historia, no se percibe una pizca de cultura, algo que permita entender qué clase de país es éste, por qué y cómo llegó a dónde está, cómo es su gente, su juventud, sus maestros, cómo son por dentro sus instituciones, qué ha sido y es capaz de hacer como país, qué piensa la gente sobre la educación que tiene, qué clase de educación querría tener”¹.
.....

“Apostamos por una educación que nos permita Ser (ñandemo ha’eva), que nos permita Ser Auténticos/as (ñandemo ha’eteva), que nos permita Liberarnos (ñandemo piroyva), que nos permita el Encuentro (ñandemo jotopava) y que nos permita construir y hacer realidad nuestro

proyecto histórico (ñandemo ñembo’yva)². ‘El conocimiento, la educación y el acto de enseñar son diferentes formas de poder’³. Definir la educación desde las distintas corrientes, perspectivas y sociedades, es definir la cotidianidad en el despertar del (monstruo soñador y deseante)⁴ para el devenir hombre, sujeto, ciudadano, tal como lo expresara Freire: nos vamos convirtiendo en ese ser, que para ser, tiene que estar siendo. Y este *estar siendo* tiende puentes con la ética, el poder y la política.

¿Qué la educación es un espacio de poder?

Es rotunda la respuesta por la afirmativa, pero hoy esto ya no basta porque la cuestión del poder asume actualmente en la propuesta del capi-

* Eunice Alfaro –educadora salvadoreña, escritora, consultora de Sistematización, actualmente es la responsable del programa de fortalecimiento organizacional para la salud en comunidades rurales de El Salvador con Médicos del Mundo, España y es activa colaboradora de la Relatoría del Derecho a la Educación de ONU. normaeunicealfaro@yahoo.es

Ramón Corvalán: –Psicólogo social, escritor, actualmente Coordinador del Foro por el Derecho a la Educación, de Paraguay, pertenece al equipo de Coordinación del Servicio Paz y Justicia, funge como Coordinador del Programa Educación y Derechos Humanos de la misma institución, docente del Instituto Superior de Estudios Humanísticos y Filosóficos, (ISEHF) responsable de la Cátedra de Ética y práctica docente. perurima@telesurf.com.py

1. Rosa María Torres, Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de Viajes, Argentina, 2000
2. Carta del Foro por el Derecho a la Educación, IIIª Edición Paraguay, 2006.
3. Jayme Paviani, Problemas de filosofía da educação, Vozes, Río de Janeiro, 1988.
4. El trabajo de la paideia, Castoriadis, 1988:146, citado Graciela Frigerio, Educar ese acto político, 2005.



talismo (y más en su formato neoliberal) una diversidad de formas que requiere sutiles ejercicios de identificación. Probablemente sea pertinente distinguir aquello que resulta específico de la educación y que pasa por una singular triple articulación: “la educación es un triple proceso de humanización, socialización y entrada en una cultura y de singularización-subjetivación. Se educa un ser humano, el miembro de una sociedad y de una cultura, y un sujeto singular (...). Si queremos educar un ser humano, no podemos dejar de educar, al mismo tiempo, un miembro de una sociedad, de una cultura y un sujeto singular”⁵.

Precisamente las formas del poder (aquellas trabajadas por Foucault en tanto producen subjetividades), operan sobre esta triple articulación. Si reconocemos que la educación se configura como fundamental en la transformación de la naturaleza y del mundo, ¿reconocemos igualmente en nuestras Reformas Educativas las subjetividades producidas?, ¿de qué manera operan las actuales formas del poder capitalistas en la manera en que se seleccionan conocimientos, prácticas, competencias promovidas por las políticas educativas?, ¿cómo opera el poder en la conformación de la identidad del docente, del alumno-a?

Seguro que la educación –por esa triple articulación– se constituye en herramienta poderosa para realizar cambios. La cuestión está en reconocer los sentidos del cambio: ¿qué sujeto promovemos, para qué sociedad, para qué cultura? Frei Betto apunta: “el dilema es educar para la ciudadanía o dejarse ‘educar’ por el consumismo, que rima con egoísmo”⁶. Y hoy este dilema debemos pensarlo en un contexto de saberes constantemente mutables que implican e inducen a lo transitorio, a lo efímero, a lo discontinuo, en suma, a la inestabilidad. Corren días en que el poder promueve conocimientos que tienden por razones intrínsecas a la superficialidad, al apresuramiento, a lo útil porque ya no hay tiempo. Se plantea así un desafío para la educación: las condiciones de apropiación y de transmisión de los saberes están profundamente alteradas⁷. Parte de un pensar sobre otro poder posible desde las prácticas educativas se relaciona con la tarea de abordar esta alteración que sigue el ritmo de los flujos del capital. Los procesos de mercantilización de la educación a los que se ha sometido la escuela latinoamericana, se suman y se agravan con la prevaencia de un tipo de educación que en su contenido y en su baja calidad pone en peligro la construcción de ciudadanías sensibles a la vivencia plena de los derechos humanos⁸.

5. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de um área de saber. Bernard Charlot, Revista Brasileira de Educação, v. 11, nº 31, jan./abr. 2006.
 6. Educación para la ciudadanía. Frei Betto. en <http://www.sinpermiso.info>
 7. Crise da consciencia contemporanea e expansao do saber nao cumulativo. Claudine Haroche. Educação e Pesquisa, Sao Paulo, v. 31, nº 3, p. 347 – 362, set./dez. 2005.
 8. Vernor Muñoz, Relator del Derecho a la educación, ONU.



Las discusiones acerca del sentido y función reproductora de la educación tienen hoy en este terreno nudos para desatar: ¿qué significa educar, enseñar, aprender en un mundo donde no hay tiempo de hacer todo eso si no es claudicando y extendiendo la superficialidad? Hoy, aquella visión restringida de la gobernabilidad que enfatiza la capacidad para apegarse a la reproducción y legitimación del orden social preestablecido, se traduce precisamente en los saberes legitimados que pueden circular por las escuelas. El nuevo orden económico (que se sostiene en la profundización permanente de la desigualdad) requiere de ciertas subjetividades y otras son desechables.

Desde esta perspectiva, la educación es un espacio de poder trascendental para la concreción de los actores que sueñen, piensen y actúen en busca del bien común de la sociedad. En este punto lo que falta por hacer aún es mucho, más ahora que la educación pública se mueve como un subsector de la economía⁹. La educación es un espacio de poder que no debemos dejarlo a merced del mercado; la posibilidad de ahondar en una democracia activa (barullenta, diría Meter McLaren), polifónica, que se constituye desde la pluralidad de voces que emerge de los discursos y prácticas de la identidad popular, tiene en el ámbito de la educación un lugar para realizarse. La profundización de la democracia exige poner el énfasis en el rol de la educación para fortalecer la capacidad de los futuros ciudada-

nos y de las condiciones requeridas para pugnar por una participación plena en la política, el trabajo y los derechos sociales en función de la dignidad que humaniza, emerge como una precisa tarea educativa¹⁰.

¿Qué la educación es cuestión de ética?

Lo anterior implica la dimensión ética entretejida con la educación y las puntadas del entretejido no se realizan en el vacío. Una decisión clave al respecto pasa con el lugar que le asignaremos al drama de la desigualdad. La propuesta neoliberal pasa por la subordinación de la dignidad de la vida a los imperativos del capital. Ante esto, ¿la educación debería asumir aquello que Fito Páez canta en ‘Al lado del camino’: “No vine para divertir a tu familia/mientras el mundo se cae a pedazos”? América Latina nos interpela con la urgencia de generar espacios para la formación de los sujetos, ciudadanos en la lucha por la realización de proyectos sociales emancipatorios de carácter democrático, indispensables para el rescate de la dignidad y el respeto por sí mismo y por los demás. Esto implica en el ámbito educativo la necesidad del diálogo, nutrir la confianza, y de incentivar el desarrollo de capacidades, actitudes y conocimientos que permitan el ejercicio pleno de una ciudadanía democrática en la conquista, defensa y ampliación de los derechos humanos. Luchar por el derecho a la educación es, en este sentido, hoy, una forma radical de luchar por la

9. Pedagogía do dissenso para o novo milenio. Meter McLaren, Artmed editora, Porto Alegre, 2000.

10. Vernor Muñoz, Relator del derecho a la educación, 2006.



dignidad de la vida, centro y finalidad de los derechos humanos para descubrir, a partir de las realidades históricas, al humano-a como ser de proyectos personales y colectivos, como alguien que se libera y humaniza.

Que la educación es una cuestión de ética, entonces esta claro y por lo mismo se deriva su dimensión de acontecimiento político. Acontecimiento en tanto la educación precisa optar entre reiterar la destrucción de la vida o generar y multiplicar espacios para que la vida se manifieste en sus ‘hermosas adaptaciones mutuas’ (Darwin). Los temas relacionados con la diversidad, la participación, el diálogo, la interculturalidad, entre otras cuestiones, asumen en este punto una significativa centralidad. Las Reformas Educativas implementadas en la región desde la década del 90, encuentran en estos núcleos sus borramientos más importantes.

La desigualdad, por tanto, un desafío ético para la educación. Por eso la tarea de apropiarnos de los instrumentos, las estrategias requeridas para la demanda, la exigibilidad de los derechos que permiten la expansión de la dignidad de la vida, emerge como una precisa tarea educativa. La ciudadanía no cae del cielo (y menos del cielo neoliberal); se la construye en el tiempo y espacio de esa democracia barullenta cruzada por una polifonía de voces que en su mismo emerger va generando las condiciones de su posibilidad.

Si la educación tiende puentes con el poder, la ética, la política, entonces también supone re-

sar las relaciones de poder y ética que desde lo educativo determinan las articulaciones de los actores de la sociedad civil con el Estado. La profundización de la democracia exige poner el énfasis en el rol de la educación para fortalecer la capacidad de los futuros ciudadanos y de las condiciones requeridas para pugnar por una participación plena en la política, el trabajo y los derechos sociales en función de la dignidad que humaniza, aquella que conoce, toma la palabra, y asume el poder para actuar revolucionariamente por la esperanza, por el conocimiento crítico, la ciudadanía reflexiva y la responsabilidad ética que nos compete a los y las latinoamericanos/as.

Los afanes colectivos que se expresan mediante el “otro mundo es posible” requieren una dimensión pedagógica que permita la construcción intencional (y esto es lo que define el carácter educativo de las luchas) del sujeto social que sitúa a la dignidad de la vida como principio jerarquizador del sistema de derechos humanos. La educación ejercida como derecho persigue otros derroteros impregnando el contenido liberador al ciudadano activo en la transformación de un mundo que por hoy no es posible hablar de la realización plena de los derechos en sociedades con justicia. La educación debe educar al individuo para la democracia provocando espacios y escenarios sociales para que éstos desarrollen su ciudadanía responsable y activa, y por supuesto pensando muy agudamente en las características de éstas en nuestra América latina. Aquí la tarea de la educación, con un marco ético sólido que jerarquice la dignidad de la vida,



pues se constituye en un factor clave para los proyectos emancipatorios.

¿Tareas o retos para la educación en América Latina?

Los sujetos políticos que enjambamos las democracias en América Latina pulsamos a distintos ritmos y modalidades educativas los esfuerzos de consolidación de la democrática real y participativa, desde principios éticos, políticos, económicos y culturales apuntando al fortalecimiento de sociedades con justicia, equidad y solidaridad. ¿Cómo la educación puede sumergirse y emerger en y de esta polifónica realidad? La cita de Rosa María Torres ubicada al inicio de estas reflexiones marca una de las tareas para la educación en América Latina: ¿cómo incluir los sueños de la gente, sus voces múltiples, sus saberes, muchos de ellos borrados desde los tiempos de la Colonia?, ¿de qué manera las luchas, las conversaciones de los colectivos generan esa dimensión pedagógica necesaria para la profundización de los mismos sueños y de las mismas conversaciones para que se tornen realidades? El abordaje de estos temas desde la ética y educación en nuestra América Latina es una tarea urgente desde nuestra propia identidad y necesidades culturales.

Otro desafío: la educación no puede ser indiferente ante el compromiso de la defensa de la democracia real y participativa. La educación debe ser un espacio de cuestionamiento, propuesta y lucha ante lo autoritario y los abusos de

poder, debe ejercer, promover y promulgar los valores democráticos y los principios éticos que la fundamentan. La educación es un derecho que también reflexiona respecto al poder y la ética; hay que reconquistar el derecho a la palabra, porque por ella se transforma el sujeto y el mundo. La compleja articulación entre educación, poder ética y política pasa por situar en el centro a la dignidad de la vida. La educación es la exigencia ética de justicia, porque de ella se desprende el ciudadano político, con derechos que construye espacios públicos como espacios de resistencia ante el predominio de lo injusto, excluyente y asimétrico.



OCHO IDEAS SOBRE FORMACIÓN CIUDADANA Y ESCUELAS PARA LA DEMOCRACIA. Un planteamiento post movilización pingüino*



Jorge Osorio Vargas**

.....
Este artículo tiene el propósito de proponer un debate acerca del sentido y de la práctica de la formación ciudadana y su proactividad con la construcción de una convivencia escolar democrática y participativa. Para ello, vamos a plantear un conjunto de afirmaciones y de dilemas, que esperamos sean útiles para pensar y actuar en el medio escolar de manera transformativa.
.....

1

Plantearnos la Formación Ciudadana es una vía práctica para confrontarnos con el sentido del pensamiento pedagógico vigente y sus fuentes y la posibilidad de inaugurar nuevas maneras de pensar la escuela. Todas las acciones emprendidas en las escuelas remiten a marcos conceptuales y a sistemas de apreciaciones más o menos formales. Analizar las condicio-

nes de la práctica es tomar distancia de la idea vulgar de que ésta pueda ser un tipo de actuación irreflexiva. La reflexión pedagógica –es decir el pensamiento crítico sobre la educación– tiene una función habilitadora. Permite problematizar las teorías implícitas y abrir campo para nuevas teorías que expliquen e interpreten las situaciones de la práctica. Si las acciones están contenidas en marcos, la reflexividad de los educadores(as) se desarrolla como un proceso que incluye apreciación, actuación y reapreciación. Implica una valoración de los saberes que emergen de la práctica reflexionada y, asimismo, un diálogo con los saberes sistematizados disponibles (Gimeno Sacristán, 1998). Por esta vía, las situaciones singulares o las prácticas locales pueden ser entendidas e intervenidas de manera transformativa. En el intento de comprender, el educador puede actuar sobre su realidad y cambiarla si fuese preciso.

* Movilización masivas de los/as estudiantes chilenos conocida como “La Marcha de los Pingüinos”.

** Historiador chileno, actualmente es Director Ejecutivo de la Fundación Ciudadana para las Américas y Secretario Ejecutivo del Consejo de las América –Chile, Ex-secretario General del CEAAL, autor de libros y artículos sobre temas de historia, ciudadanía, desarrollo sustentable, educación para los derechos humanos. josorio@fdla.cl



Hablar de Formación Ciudadana exige plantear algunas características de nuestra modernidad educativa: la diversidad cultural, la tendencia a trabajar sobre curriculums ideales distantes de la práctica de los educadores, la ausencia de estos en los debates político-educativo. Sólo desde estos datos es posible hablar de construcción de ciudadanía en el ámbito educacional. La escuela misma puede ser sujeto y espacio de educación ciudadana. Ella es una esfera pública sujeta a escrutinio y conversaciones públicas, tanto sobre sus desempeños profesionales como sobre su sentido cultural y ético. Ciudadanía en este caso significa reconstrucción de las posibilidades de participación de los educadores y de las comunidades en el proceso de hacer escuelas para la democracia; significa la posibilidad de pensar tanto lo público de la educación como la propia escuela pública desde los distintos sectores ciudadanos, incluyendo los populares; implica la creación de redes profesionales de aprendizaje de los educadores, nuevas alianzas entre los gremios magisteriales y las organizaciones productoras de conocimientos y procurar un cambio sustantivo de los contenidos de la participación magisterial en las reformas para hacerlas verdaderamente sustentables; significa construir un sentido de justicia curricular para que las discriminaciones que ocurren en la escuela sean procesadas de manera explícita en las relaciones escolares, valorando la ciudadanía de los jóvenes, sus culturas, su pluralidad y sus desplazamientos éticos.

La Formación Ciudadana exige plantearse el asunto de las dinámicas identitarias y los principios de participación y pertenencia social. Es preciso articular las lógicas afirmativas de los sujetos, su pluralidad y reivindicación a ser titulares de los derechos a la diversidad y la diferencia con las lógicas de la cooperación, inclusivas y generadoras de “orden” y gobernabilidad. La ciudadanía en el ámbito de la educación significa el fortalecimiento del “hogar público” que es la escuela, espacio de civilidad y de sintonía entre la dinámica reconstructiva de lo común que constituye al ciudadano(a) y los procesos de identificación que nutren los deseos diversos y las actuaciones de los sujetos que son convocados por las escuelas. Las escuelas deben hacer su propia síntesis entre ética pública y pertenencia. Dos vertientes se dan cita en este dilema: las tendencias que afirman los principios deliberativos de la razón práctica y comunicativa y que promueven los acuerdos basados en fundamentos (mínimos o máximos imperativos éticos) y las tendencias que constituyen la ética pública desde la pluralidad de narraciones identificando impulsos éticos que desde la individualidad construyen cartas ciudadanas diferenciadas según contingencias. La primera vertiente nos coloca en el lugar de un pensamiento paradigmático, la segunda nos sitúa en el lugar de un pensamiento narrativo. Ambas son nutrientes de una pedagogía ciudadana (Mardones, 1997).



4

El desarrollo de la Formación Ciudadana en la escuela supone entonces plantearse una cuestión ética: ser ciudadano(a) implica una acción pública y una práctica comunicativa, un aprendizaje del valor del otro, de su diversidad y del respeto de sus derechos. Para una tradición de la ética política, la formación ciudadana es principalmente una educación en las virtudes civiles adecuadas para vivir democráticamente. En efecto, la formación ciudadana es un aprendizaje de las “artes específicas de una ciudadanía moral” (Bárcena, 1997), lo que implica practicar la deliberación y el juicio, desarrollar capacidades y competencias para analizar dilemas éticos de alcance social y público, argumentar acerca de los fundamentos de las controversias y construir desde la cotidianidad escolar la noción de la escuela como una “esfera pública” en la cual se manifiestan tensiones y controversias que deben ser procesadas de manera comunicacional. En este sentido, la escuela puede entenderse como un “orden” basado en una racionalidad comunicativa y un “espacio” de encuentro de sujetos conversantes. Vista así, la escuela es un ámbito de construcción de sentidos, de interpretación de narrativas plurales y de encuentro ciudadano (es decir, encuentro de personas con derechos y responsabilidades públicas).

Formar para el ejercicio de la ciudadanía significa primeramente un proyecto hermenéutico, una acción pedagógica orientada a procesar narrativas, una manera de recuperar la memoria crítica y una aproximación a una tradición ética

fundada en aciertos universales, que en nuestro entender deberían ser los derechos humanos.

5

La formación ciudadana nos plantea una cuestión de definiciones a nivel político: debemos entender ciudadanía en cuatro niveles.

El primero se refiere a la ciudadanía como una cualidad jurídica que hace titulares de derechos a los sujetos en virtud de un marco objetivo, por ejemplo, los contenidos de una Constitución o de las cartas internacionales de los derechos humanos.

El segundo nivel es el de la ciudadanía como condición de calidad de la democracia y hace referencia a los procedimientos de la convivencia democrática, al conocimiento de las instituciones y a la participación ciudadana. En este nivel es preciso entender que la competencia principal es actuar responsablemente en el ámbito público y ejercer la titularidad democrática en los márgenes de la ética y de la política definidos por los universales arriba indicados.

El tercer nivel es el de la ciudadanía como fenómeno cultural y comunicacional. Se relaciona con la competencia de indagar en la realidad, identificar déficits democráticos, asociarse, comunicarse, resolver controversias de manera no violenta, globalizar dilemas de ética pública particulares, formar juicios críticos desde referencias o fundamentos que le dan sentido a la “ciudadanía moral”.



El cuarto nivel es el de la ciudadanía como rememoración crítica: este nivel es el de la ciudadanía como solidaridad con la historia del sufrimiento humano, como recuperación del sentido memorial de todo acto pedagógico y como simbolización de los límites de la modernidad en cuanto proyecto humanizador.

6

La Formación Ciudadana, según lo dicho, constituye un test ético para la escuela. Es algo más que una cuestión de transversalidad metodológica. Es una declaración de fundamentos en el plano de la práctica pedagógica. Se nutre de tradiciones universales y locales. Y constituye un “orden” de sentido para la escuela, en la medida que es un proceso de constitución de un espacio público para la educación escolar y una fuente de competencias críticas que se expresan dentro y fuera de la escuela. Resulta trascendente que la escuela se plantee su condición de posibilidad como institución cultural hábil para constituir sujetos deliberantes, responsables, respetuosos de los derechos humanos, capaces de identificar dinámicas de interculturalidad, aprendices de la tolerancia, competentes moralmente en el ejercicio voluntario de la solidaridad.

7

La Formación Ciudadana en la escuela es una pedagogía de la responsabilidad que implica plantearse desafíos claves para la ciudadanía activa de los(as) jóvenes.

En primer lugar, esta Formación Ciudadana debe ser capaz de replantear la relación entre privacidad y sentido público. En la situación actual de los jóvenes es evidente que es preciso reflexionar en torno al tema de la “justificación” de las relaciones humanas, el valor que se le asigna a la “proximidad” como ámbito de responsabilidad y solidaridad y la identificación de *éticas hospitalarias* que orienten las contingencias (Boff, 1999; García Molina, 2003; Yus Ramos, 2001).

Un segundo tema que debe plantearse la formación ciudadana en la escuela es su capacidad de promover el altruismo cívico, y los movimientos voluntarios que permitan un tránsito de la “tribu” a un asociativismo afectivo abierto a la seducción del “civismo” en cuanto práctica de la mutualidad, de la reciprocidad y de la donación (Moratalla: 1997). La formación ciudadana es una especie de posibilidad gramatical para una pedagogía del reencantamiento y una tensión reconstructiva de lo que Lipovetsky llamó el “crepúsculo del deber” que terminó asociándolo con una ciudadanía fatigada y anémica (Lipovetsky, 1994).

Existen tres escenarios de justificación para una formación ciudadana juvenil: uno es el escenario del individuo que identificamos con los retos de la actualización, de la práctica de la tolerancia, de encuentro con temas emergentes (ecología, discriminaciones, multiculturalidad, etc.) y del desarrollo de competencias de escucha y de inmersión en el “siglo” entendiendo sus claves, sus fuentes y sus dilemas.

Un segundo escenario es el de la proximidad que implica un ámbito de construcción de la alteridad, del sentido de vivir con otros en espacios mínimamente institucionalizados, que remiten a



una historia y tradiciones comunes (rememoración crítica); es el escenario de deconstrucción de los pragmatismos estériles y de una pedagogía de lo público que asiente en los(as) jóvenes la idea de asociatividad y de participación ciudadana.

El tercer escenario es el de la política y por tanto el ámbito de las competencias del juicio, de la deliberación, de la formación del sentido de lo común y de la construcción de una idea de sujeto y de acción colectiva. En este escenario la pedagogía debe reconstruir la noción de ciudadanía como el derecho a tener derechos, por tanto, debe plantearse el asunto de las instituciones y de la ética pública aplicada a contingencias reconsiderándose los fundamentos dominantes de la “ciudadanía juvenil”. Estamos en el ámbito que permite una acción neoparadigmática, refundacional en los jóvenes, abierta a lo global y a lo plural, a una estimativa ética incorporada en la “cultura” pública de los sujetos y reafirmada en la escuela en cuanto comunidad interpretativa, tal como señalábamos en párrafos anteriores. Los mínimos universales no son leídos sólo como imperativos sino como fuente de sentido y de un habla pública, como referenciales contextualizados por el juicio propio y asumidos como orientación y utopías éticas.

8

Dejemos hasta aquí este conjunto de definiciones y planteemos algunos dilemas prácticos en relación a las posibilidades que tiene la escuela de hacer una formación ciudadana tal que sus-

tancialice democráticamente la convivencia de sus actores plurales. Quizás sea recomendable hacernos unas preguntas casi obvias, pero no por ello insignificantes: ¿qué valor estamos dispuestos a asignar a una explícita formación ciudadana de los(as) jóvenes en la escuela? y ¿qué sentido tiene para nosotros la formación ciudadana escolar en cuanto tanto una enseñanza de una memoria histórica y jurídica asociada a los derechos humanos, como una arquitectura pedagógica en una estimativa ética y cultural democrática? según nuestro parecer, la formación ciudadana supone plantearse, en la actualidad, el desafío dilema de una educación para la ciudadanía juvenil capaz de nutrir una moral voluntaria deliberante (educación de juicio) y una educación orientada a ampliar la solidaridad individual y a la práctica de virtudes ciudadanas referidas a los derechos humanos y a la creación de sociedades justas.

Bibliografía

Barcena, Fernando (1997): *El Oficio de la Ciudadanía*, Paidós, Barcelona.

Boff, Leonardo (1999) : *Saber Cuidar. Etica do Humano – Compaixao pela Terra*, Editora Vozes, Petrópolis.

García Molina, José (2003): *Dar (la Palabra). Deseo, Don y Etica en Educación Social*, Gedisa, Barcelona.

Gimeno Sacristán (1998): *Poderes Inestables en Educación*, Morata, Madrid.

Lipovetsky, Gilles (1994): *El Crepúsculo del Deber*, Anagrama. Barcelona.

Mardones, José María (1997): *Desafíos para Recrear la Escuela*, PPC. Madrid.

Moratalla, Agustín (1997): *“Etica y Voluntariado PPC”*. Madrid.

Yus Ramos, Rafael (2001): *Educación Integral . Una Educación Holística para el Siglo XXI*, Desclée. Bilbao.

LAS REDES SOCIALES: UN CAMINO PARA LA ACCIÓN POLÍTICA TRANSFORMADORA



Mariela Arce*

Este artículo fue elaborado como un aporte al debate celebrado en el 1er. Foro nacional de Redes Sociales de México, celebrado en octubre del 2004 en el D.F., en la búsqueda de mejores formas de trabajo colectivo. Vuelvo a releerme y a compartir con ustedes las siguientes reflexiones.

Sabiendo lo complejo que es y consciente de que **“no hay recetas”** exitosas para este tema, lo abordaré desde la práctica de muchos años en el trabajo en redes en el ámbito local, nacional, regional y en redes temáticas de educación popular, género y salud alternativa.

Sin querer categorizar asuntos tan complejos como las **redes no gubernamentales**, desearíamos compartir algunas características que me sugiere el trabajar en Red:

- Una red es un espacio de trabajo flexible pero a la vez con reglas claras para todos.

- No es un espacio gremial pero si cuida y potencia a sus miembros.
- Algunas pueden ser muy selectivas en sus miembros pues sus objetivos son estratégicos y a largo plazo, por lo tanto no les interesa crecer en afiliados, sino en constituirse en un espacio impulsor y articulador de iniciativas propias y de otros.
- O pueden ser muy abiertas y tener una política agresiva de afiliación masiva que luego la reorganizan según sus intereses y/o prácticas (ejes temáticos, programas, etc.)
- Otras pueden tener objetivos vinculados a coyunturas de emergencias y a su accionar urgente, y por lo tanto contienen gran heterogeneidad y desniveles entre sus miembros.
- Pero en todas, su permanencia depende principalmente de la confianza y las prácticas comunes entre sus miembros.

* Economista y educadora popular panameña, Exdirectora de CEASPA, y fundadora de varias Redes y coaliciones de mujeres y de educación popular. Coordinó la Red Alforja (Programa Mesoamericano de Educación Popular), representante del Movimiento de mujeres ante el Consejo Nacional de la Mujer en Panamá y miembro de Redes internacionales de educación popular como el Just Associates. Actualmente coordina el Programa de Participación Ciudadana e Integridad Pública de CEASPA. coordinación@prointegridad.org.



El ejercicio anterior es útil para tener claro que no todo espacio colectivo crea automáticamente una Red. Una Red es un proceso acumulativo de trabajo, cuya calidad de sus productos está en relación directa con la cohesión de las prácticas, visiones e identidad de grupo.

Ahora bien considerando las particularidades y niveles, en todas las redes se pueden identificar elementos comunes que pueden aportar algunas pistas para ir mejorando cada día esta perspectiva del trabajo político de la sociedad civil. Los principales nudos o retos que he encontrado en las redes son los siguientes:

1. Reposicionamiento estratégico y actualización de su propuesta de trabajo a la luz de los cambios del contexto.
2. Coherencia entre liderazgos múltiples, mecanismos de funcionamiento y toma de decisiones y sus marcos éticos.
3. Insuficiente análisis contextual e investigativo para el diseño de políticas de alianzas lo que afecta su relación con actores claves.
4. La sostenibilidad institucional.

En el abordaje de éstos cuatro nudos hemos elaborado las siguientes reflexiones:

1. Reposicionamiento estratégico y actualización de la propuesta de trabajo a la luz de los cambios del contexto

.....
No existe una fórmula mágica para el trabajo en redes.

Si les pidiéramos a las personas que han fundado redes que nos hablaran de su historia y origen, nos encontraríamos con cosas muy interesantes, desde coyunturas políticas nacionales o regionales como la solidaridad con la Revolución Sandinista (tal es el caso de nuestra Red Alforja); un encuentro de amistades que deciden juntarse para potenciar sus trabajos individuales; la propuesta de un organismo financiador interesado; la sobrevivencia institucional de un grupo de organismos; la urgencia de unirse para enfrentar desastres socio ambientales; hasta combinaciones de todo lo anterior y más.

En términos generales, una Red es una respuesta colectiva y organizada a preguntas similares, y cuyas respuestas individuales por mucho tiempo no fueron suficientes para una acción transformadora. La Red se concreta gracias a que se dan las condiciones de voluntad política de sus fundadores/as, y entonces como colectivo, se asume los retos emocionales, conceptuales, metodológicos, políticos-organizativos y económicos del contexto en que se concibió la idea de funcionar como una red.

Su nacimiento, mediante una practica colectiva, da inicio a un proceso de construcción de su identidad política que se visibiliza como respuesta a exigencias específicas de su entorno. Ella nace para llenar un vacío en el quehacer



social. El desarrollo de una Red es un proceso permanente que nos obliga a preguntarnos continuamente sobre nuestra pertinencia y vigencia como espacio articulado y colectivo de trabajo. Al preguntarnos sobre los elementos que dan cohesión interna a los miembros de la Red, estamos garantizando su vida orgánica y la calidad del pacto político que los hace actuar coordinadamente, así como evaluar si el propósito constitutivo se está alcanzando.

A lo largo de los años he comprobado que aunque el origen de una red es vital para su identidad, lo importante es su evolución y desarrollo sin perder coherencia con sus principios originales de servicio al bien común. Aunque parezca obvio, para aquellos que intentamos mirar el mundo dialécticamente, hemos aprendido a cuidar que el nacimiento y su contexto original, no se convierta en una mortaja que le impide hacer las transformaciones y cambios necesarios para su vida orgánica y cumplir su misión.

Esto que parece tan sencillo, muchas veces cuesta aplicarlo a los cambios institucionales y de reposicionamiento estratégico de las redes, somos buenos para analizar e incluso “asesorar” los procesos ajenos, pero a veces cuesta hacer el autoanálisis. Es más, a veces hacemos el análisis pero el problema está en la implementación de las acciones que emanan del mismo. Las acciones que nos obligan a realizar cambios en nuestra Red, en sus enfoques y su cultura institucional; muchas veces se convierten en crisis que terminan con la disolución y ruptura de las mismas.

.....
Explicitar y trabajar colectivamente la tensión entre: los intereses particulares y los intereses colectivos; entre los desafíos del contexto y la vida institucional.
.....

En las redes internacionales hemos vivido la tensión permanente entre las perspectivas macro regionales y los intereses, ritmos y demandas de los países y sus miembros. Encontrar el punto medio no es fácil, aunque muchas veces lo hemos logrado sobre la base de ejes comunes. La rapidez de los cambios del contexto hace de esta tarea una permanente búsqueda. Lo que nos ayuda en esta dimensión es tener una visión estratégica común, y periódicamente ir aplicándola a planes y proyectos según las posibilidades y retos de cada país y organismo miembro.

Un asunto importante a trabajar es la comunicación. Y es que las dinámicas de algunas redes tienden al elitismo en el manejo de las informaciones y por lo tanto en las tomas de decisiones, de ahí la importancia de invertir en sistemas y mecanismos de comunicación que involucren a todos los equipos de las entidades que forman la Red, y no sólo a sus directivos o responsables del seguimiento a esta “relación”. Esto es clave para que las personas de los centros se sientan parte de la Red, y no vean las tareas que emanan de ellas como una sobrecarga de trabajo sin sentido para su quehacer cotidiano.

Otra dimensión del problema antes ubicado es el asunto del centralismo pues cuando se trata de Redes nacionales es muy difícil lograr una parti-



cipación equitativa de las entidades que están en la capital, con relación a las que están en provincias y áreas rurales. No obstante, se debe intencionar esto e incluirlo en el sistema de comunicación con sus costos así como en los tiempos de planificación y de mecanismos de toma de decisiones.

2. Coherencia entre liderazgos múltiples, mecanismos de funcionamiento, toma de decisiones y marcos éticos

.....
La base del trabajo en red es un pacto ético-político entre pares diversos que comparten responsabilidades y se empoderan recíprocamente.

En nuestra Red Alforja¹ acordamos colectivamente un conjunto de principios rectores de su práctica, que orienten las relaciones entre sus miembros. Los principales son:

- **La subsidiaridad:** Cada miembro aporta desde sus experiencias y sus posibilidades.
- **La responsabilidad y gradualidad:** Se trata de desarrollar procesos sin violentar las dinámicas de cada realidad o institucionalidad, sin rupturas violentas, pero también contar con la disposición para atender coyunturas o situaciones extraordinarias.

- **La equidad:** Destinar esfuerzos y apoyos a diversos centros miembros de la red y no concentrar en algunos la mayoría de los recursos.
- **La solidaridad:** Desarrollar la empatía entre los centros, compartiendo intereses y aún necesidades, como una condición de justicia.
- **La corresponsabilidad en las decisiones acordadas en colectivo:** Aportar recursos materiales y humanos básicos para que se funcione como colectivo, asumiendo las tareas acordadas.
- **La estrategia de trabajo regional debe estar alimentada desde abajo, desde los países.** Es como Anteo el personaje mitológico que tomaba su fuerza del contacto con la tierra. Los planes de trabajo regional deben sustentarse en las prioridades de los países identificando ejes comunes que alimenten los procesos en marcha.

Se desprende de lo anterior que en una Red **somos pares diversos**. Las ventajas de un trabajo en Red es la diversidad de fortalezas que aglutina. Su éxito está en hacer un reconocimiento de dichas capacidades colectivas e individuales y una división de las acciones y tareas según ellas. El valor agregado de una alianza es **la potenciación de lo particular dentro de lo colectivo** sin subsumirlo, por esto es importante que se visibi-

1. Red Alforja: *Plan Estratégico de Desarrollo Político y Sostenibilidad Institucional 2002-2005.*



licen todas las partes por igual pero que se aprecien y destaquen públicamente como un equipo.

Esto no quiere decir que se debe forzar a todos los organismos, instancias y personas de una Red a que piensen y actúen del mismo modo, aparte de que no es posible porque sino estaríamos hablando de otro tipo de organización (secta, partido tradicional, etc.), pero sí les debe unir convicciones colectivas que les permita tener la visión estratégica común que oriente la acción coordinada. Las personas en Red deben estar convencidas que esa alianza es importante y útil para su entidad particular, que no significa una sobrecarga de trabajo o que se está porque “es mejor estar adentro y luego salirse, que estar afuera y no poder entrar”. Esta relación debe pasar de la percepción de estar juntos para hacer “algo” a crear y conducir una dinámica de empoderamiento en el trabajo cotidiano, en donde los múltiples acumulados contenidos en la Red se convierten en recursos y oportunidades de fortalecimiento disponibles para todos/as los/as miembros.

Sobre la base de la experiencia de la Red Alforja para garantizar la cohesión entre pares diversos también decidimos:

- Establecer un nivel de **participación diferenciada** a partir de los propios intereses estratégicos, de acuerdo a los acumulados de cada equipo o la especificidad de su aporte. Para cada decisión en Red hay implicancias de tipo geográfico, institucional, político y temático.

- Identificación de **ejes comunes** sobre los cuales se puede construir acción coordinada. Cada centro podría elegir participar en proyectos regionales que potencien su trabajo nacional.
- Los **actores sociales prioritarios** podrían articular iniciativas sobre temas diversos y con ello establecer relaciones sistemáticas, en la medida que la red promueva estos espacios.
- Se identifican **experiencias importantes a profundizar** en la propuesta regional.
- Reconocer que es necesario continuar en constante búsqueda de **nuevas formas de articulación que equilibren** las demandas locales y nacionales, junto con la búsqueda de financiamiento regional.
- Se mantiene **la sistematización** como un componente fundamental de intercambio con el fin de contribuir a construir un pensamiento compartido. Otro componente fundamental es el enfoque de género, que si bien es transversal en el discurso, en la práctica no se da en igual sentido y profundidad en los centros.

Este o cualquier marco de principios a los cuales una red se adscriba, para que se concreten es fundamental la confianza entre sus líderes y la capacidad de actuar transparentemente. La construcción de confianza, reiteramos, pasa por el respeto



y el reconocimiento de las particularidades y por mecanismos claros que se incorporen en la cultura de trabajo y no dé pie a la discrecionalidad sin límites de quienes en su momento coordinen. En este sentido, la rendición de cuentas interna de la red a sus miembros es vital para la transparencia y el fortalecimiento de la confianza.

Otro elemento que debe estar claro es que el trabajo en la red no impide las relaciones bilaterales entre sus miembros, siempre y cuando éstas estén claramente explicitadas y no atenten contra los intereses y el acumulado colectivo que les une.

.....
Aprovechar los diversos niveles y estilos de liderazgo existentes en la red.

Cada vez es menos común que una red funcione sólo con las “vacas sagradas” que la fundaron. Los supuestos tradicionales de que son estas personas las que garantizan el avance de una Red cada vez son menos sostenibles, pues es de entidades inteligentes reconocer que si bien es cierto que estas personas juegan y siempre jugaran un papel importante en esta instancia, no es menos cierto que para que una Red no sólo sobreviva sino que se desarrolle, tiene que tener una clara política de incorporación e impulso de nuevos liderazgos.

Una visión democrática del liderazgo trabaja para que de forma armónica cohabiten los “viejos y los nuevos” en una clara definición de tareas y roles, conscientes que en una red bien estructurada “nadie sobra y siempre hay espacio

para que todos/as puedan aportar”. Un verdadero liderazgo ubica la rotación de cargos directivos como una política de corresponsabilidad y de democracia interna, fundamental para su sobrevivencia institucional y de la alianza política.

La política de convivencia respetuosa de los diversos liderazgos tiene que institucionalizarse en el sistema y estructura de trabajo de la red, de lo contrario, se presta al manejo de subjetividades y de espacios de poder que pueden desatar tensiones desgastantes para todos los involucrados y perjudicar el trabajo de la red.

.....
Las redes son tan fuertes como la más débil de sus partes.

Reiteramos, el trabajo en una red debe ser el reflejo de un permanente juntar fuerzas para crear oportunidades extraordinarias y de alto nivel de especialización para todas las personas y entidades involucradas, oportunidades que cada una por su lado no hubiera podido concretar.

En este sentido, es importante el continuo fortalecimiento profesional e institucional de los equipos, y la creación de una cultura del trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, en donde cada acción conjunta deje un saldo positivo a nivel personal, institucional y como red.

Muchas veces tratamos legitimidad como sinónimo de representatividad, una instancia puede tener representatividad pero no ser legítima, como en el caso de algunos partidos políticos.



Dado que el asunto de la representatividad en nuestra región es sumamente complejo y es un camino muy espinoso que pasa por los conflictos de poder y protagonismos, es más útil abordar el asunto de la legitimidad por la perspectiva de la especialización; los que se juntan dentro de una red son los que están en condiciones óptimas y dispuestos a llevar adelante ese objetivo común identificado. Si en el desarrollo de la red esta promueve que se incorporen otros en el camino, es un valor importante para la red, pero de salida, **con sus integrantes se garantiza la calidad y el logro de los objetivos** trazados por el colectivo.

3. Insuficiente análisis contextual e investigativo para el diseño de política de alianzas

.....
La sostenibilidad política amerita una clara estrategia de relación con los gobiernos.
.....

El análisis de coyuntura de los cambios globales del contexto deben ser insumos permanentes para nuestras estrategias de alianza y planes de incidencia política. Un espacio permanente de análisis de coyuntura colectivo permite no solo socializar informaciones, sino debatir perspectivas de los mismos hechos que finalmente complementaran un análisis útil para todos. Permite, tener más seguridad en la conducción política de los procesos y monitorear las políticas y estrategias de alianzas y de incidencia en los gobiernos.

Para los gobiernos es más manejable el elitizar una relación política con “la sociedad civil” que tener que negociar con multiplicidades de actores. Esta perspectiva la podemos aprovechar las redes para los procesos de incidencia política, pero teniendo claro cómo vamos a manejar este riesgo de elitizar la acción y de finalmente avallar procesos ajenos al bien ciudadano. La incidencia en red depende en gran medida de tener una estrategia de comunicación interna y la creación de mecanismos de comunicación ágiles y sencillos. En la medida que todas las partes de la Red están comunicadas y enteradas de por donde van los procesos y sus disyuntivas, avalarán y retroalimentarán las decisiones.

El asunto de la relación con los gobiernos y los esfuerzos de incidencia en políticas públicas tiene gran validez pero pasa por ciertos riesgos para las redes sociales. La legitimidad política de las redes sociales tiene como una de sus bases centrales la autonomía frente a los diversos gobiernos. Los buenos procesos de incidencia en políticas públicas profundizan los procesos de construcción de tejido social y eleva la cultura democrática de los actores sociales involucrados; no obstante, también se corre el riesgo de ser manipulados, invisibilizados y cooptados.

En un escenario negativo de manipulación y cooptación política de las redes, el financiamiento gubernamental hacia los organismos de la sociedad civil, debe pasar por transparentar los mecanismos y criterios de selección de asignación de fondos públicos (subvenciones) a las ONGs;



además de visibilizar en el discurso político el valor que representa para la democracia la autonomía de los organismos de la sociedad civil. La calidad de una sociedad democrática se puede medir a partir de los espacios ciudadanos para el disenso, el pensamiento crítico y la auditoría social. Tanto para los organismos no gubernamentales como para los gobiernos les conviene tener claros los roles y aportes de cada quién. Esto cobra más relevancia en la última década en nuestros países, caracterizados por las crisis de credibilidad política de los partidos políticos y los escándalos de corrupción en las entidades gubernamentales.

.....
La autonomía de las redes ante diversos actores.

Las decisiones de una Red deben emanar de los análisis objetivos y no de intereses particulares que se imponen a los intereses colectivos y por lo tanto le afectan en su actuar autónomo. Tener capacidad para relacionarse ampliamente y dar aportes específicos estratégicos a actores claves es una tarea vital de una red.

Las redes no suplen a las entidades miembros ni duplican su labor, deben de incrementar y redimensionar el trabajo de todos y cada una de sus miembros, por esto es indispensable que sea autónomo de intereses particulares.

En este sentido, las alianzas de una red deben pactarse luego de un análisis objetivo del mapa de fuerzas y actores en donde identifican de co-

mún acuerdo qué alianzas les representa las mayores oportunidades para el avance social, como también identificar aquellas que les afectan negativamente e inciden en sus áreas de trabajo. Es común ver redes que adolecen de análisis sistemático de la realidad y la identificación objetiva de actores sociales claves con los cuales trabajar. Entre más vasta y diversa es una Red, más dificultosa es la tarea de análisis y seguimiento por la multiplicidad de actores con los cuales se relacionan sus miembros. No obstante hemos comprobado, que vale la pena el esfuerzo, dado lo valiosa de la información, útil para apreciar la evolución de los mismos y sus dinámicas; además este ejercicio sirve para la identificación de ejes de trabajo que son realmente de trascendencia para dichos actores, lo que garantiza en gran parte el éxito de futuras iniciativas y proyectos.

De lo antes expuesto surge la necesidad de estar consciente que nuestro aporte específico en algunas áreas o territorios a veces se tensiona con el surgimiento de temas, demandas de grupos, relaciones políticas cercanas y hasta oportunidades de financiamiento que nos pueden alejar de nuestro campo y aliados escogidos. Esto, si no se hace luego de análisis y evaluaciones de rentabilidad social puede traer desgastes y problemas de diversos tipos. Desde rupturas de relaciones políticas con grupos con los cuales trabajamos muy estrechamente, hasta entrar en competencia con otros actores y organismos en el tratamiento de problemas nuevos. Por estas razones es importante que existan mecanismos internos de debate y análisis para que las decisiones sean del colectivo y no de una de las par-



tes, que por la vía de los hechos involucre a todos en tareas y proyectos que no son los que originalmente les convocaron a trabajar juntos.

Una de las partes no puede comprometer a todo el colectivo con sus aliados o compromisos políticos propios. A veces, la principal virtud de una red es su independencia y capacidad de trabajo amplio, lo que le permite hacer labores de puente, impulso de sinergias y comunicación entre organizaciones sociales, más allá de sus miembros.

.....
Es importante explicitar los distintos niveles de responsabilidad y representación que se encuentran en una red.
.....

Muchas redes por su origen ligado a una coyuntura de emergencia están formadas por una heterogeneidad organizativa muy compleja, donde conviven otras redes, ONG, organizaciones de base, academia y hasta personas a título personal. Dando por resultado procesos ambiguos y complejos de toma de decisiones tanto en decisiones estratégicas, como en acciones muy operativas como por ejemplo: la elección de quienes hablarán en “la conferencia de prensa”, esto en un ambiente difuso se convierte en una batalla de “principios”.

La vocería de una red en determinados espacios, tales como los espacios de relación con gobiernos o con la cooperación, debe estar previamente acordados para que se logre el objetivo establecido en común y que las personas designadas se sientan respaldadas y a la vez respeten el voto

de confianza depositado en ellas. Muchas veces, sobre todo, cuando se refieren a procesos de incidencia en políticas públicas que ameritan estrategias de visibilidad de algunos liderazgos y de relaciones con autoridades el no tener esto claro es caldo de cultivo para competencias por protagonismos que debilitan y distraen la atención entre los miembros de la red.

4. Sostenibilidad institucional

.....
Los cambios en la cooperación afectan grandemente el trabajo de las redes.
.....

La mayoría de los organismos de cooperación no apuestan a procesos sino a un enfoque de proyectos con “productos muy concretos”, además que aportan muy poco para la gestión institucional de los mismos, todo esto ha impactado negativamente en la sostenibilidad de las redes y de los centros y organizaciones que dependían de la cooperación internacional para su trabajo.

El principal problema es mantener la coherencia entre los principios y misiones de las redes y los intereses y prioridades temáticas de la cooperación, cuando esto no se logra la labor se concentra en la ejecución de dichos proyectos y poco a poco se van dejando de lado las demandas e intereses de los afiliados, debilitando cada vez más los vínculos e intereses que los une.

Otro problema que se enfrenta es que a las redes se les desea aplicar el mismo proceso de gestión



y seguimiento que a un proyecto llevado por una sola entidad, soslayando los procesos de negociación y de comunicación interna que se desarrollan al interno de la misma para ejecutar un proyecto colectivo o programa coordinado entre múltiples contrapartes.

Por otro lado, casi nunca se reconoce el valor agregado y los ahorros en gerencia que representa las redes a los organismos donantes en un momento de reducción de costos de operación y manejo. No obstante, producto de diversos cambios en la geopolítica de la cooperación se retoma la importancia de apoyar a las redes, pues una de sus ventajas es como ya antes expresamos, ahorran costos para el manejo articulado de proyectos asignando cada vez menos recursos en salarios y gastos de operaciones de las redes, recayendo los mismos en los centros sedes y en la búsqueda desgastante de recursos complementarios.

.....
Trabajar la tensión entre la institucionalización básica y mantener una estructura flexible y facilitadora.

En la sostenibilidad de una Red también nos encontramos con la tensión entre un fortalecimiento institucional que permita ser transparentes, eficaces y eficientes y la flexibilidad y frescura que debe animar el trabajo coordinado. La experiencia nos enseña que no es suficiente tener mecanismos y sistemas de trabajo, pues a veces éstos se convierten en todo lo contrario a lo que se buscaba, introduciendo buro-

cracias que encarecen el costo de funcionamiento y dificultando la comunicación entre pares. No obstante, la no existencia de ellos puede traer problemas de inequidad y hasta de corrupción.

Es por ello que es importante diseñar sistemas sencillos y adaptados a cada tipo de Red social, los mismos deben ser elaborados colectivamente y evaluados constantemente para que se vayan adecuando a las necesidades y ritmos de los miembros, lo que debe permitir llevar adelante los principios establecidos por la alianza.

Finalmente, como expresé al principio de este escrito: **no hay recetas para funcionar exitosamente como red.** Lo que existe, son buenas prácticas de las cuales podemos aprender, caminos espinosos ya andados que nos pueden orientar para no repetir errores cometidos. Desde mi práctica, y muy respetuosamente me permito decirles que pese a las dificultades y obstáculos vividos, son más las bondades y ventajas comparativas para los centros y entidades que hemos logrado trabajar en red.

Creo firmemente que hoy más que nunca por la globalización de las luchas, la magnitud, complejidad y regionalización de los problemas, es “políticamente correcto” trabajar coordinadamente, potenciando alianzas estratégicas, fundando coaliciones éticas que nos permitan compartir sueños y propuestas para construir democracias radicales de calidad, ciudadanías plenas, que son la base de sociedades justas, solidarias y éticas.

UNA AMÉRICA PLURAL: LOS RETOS DE LA INTERCULTURALIDAD



Marcela Tovar*

.....
El mundo global se presenta ante nuestros ojos como un espacio “abierto”, con oportunidades para todo aquel que se proponga conquistarlo.

En este espejismo neoliberal, se han evidenciado dos polos de una tendencia: la necesidad global de reconocer la diversidad, y el proceso de visibilización de las identidades negadas históricamente.

.....

El neoliberalismo ha puesto en el centro del debate el reconocimiento de la diversidad, en cuanto necesita esta categoría para suavizar ideológicamente la invasión de los espacios locales a través de las “aperturas comerciales”. Por otro lado, esta perspectiva ha abierto la posibilidad de que identidades construidas en los procesos de reivindicación de los derechos y/o en la resistencia histórica encuentren un espacio social y político para manifestarse. Así, en el ámbito de la pluralidad de culturas del Continente, la relación entre el Estado y los pueblos

indígenas ha recibido poca atención, ya que el enfoque liberal entiende al Estado como la confluencia de individuos. Los grupos no tienen lugar en este esquema. Sin embargo, la etnicidad no puede entenderse aislada de un proceso histórico concreto; se le debe considerar en el marco de un sistema de relaciones étnicas, incluyendo el marco económico y político en el que esas relaciones tienen lugar.

En este trabajo pretendo abordar la discusión sobre los usos y significados con los que se organiza el discurso sobre la diversidad en el ámbito latinoamericano, como un primer aspecto para delinear después la problemática que se deriva de la opresión histórica que han sufrido los pueblos indígenas.

Asimismo, me ocuparé de analizar las propuestas de educación intercultural considerando su dimensión como medida de acción afirmativa de las identidades excluidas y discriminadas, así

* Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, en el tema de equidad y pertinencia cultural en la educación. Ha realizado trabajos de formación y capacitación, de intervención educativa y de investigación participativa así como de propuestas educativas realizadas por organizaciones no gubernamentales y organizaciones indígenas. Se desempeña actualmente como docente en la Licenciatura en Educación Indígena dirigida a la profesionalización de maestros indígenas en servicio. mtovar@upn.mx



como proponiendo un acercamiento a la necesidad de transformar las concepciones sobre lo que significa enseñar y aprender en el aula tradicional, centrando la atención en la construcción de ambientes de aprendizaje interculturales que hagan posible la comunicación auténtica entre los distintos actores que confluyen en el espacio educativo.

Para los educadores y proyectos educativos, el reto está en construir nuevas concepciones de aprendizaje, enseñanza e interacción pedagógica cuya finalidad sea el desarrollo de capacidades de mediación pedagógica y de descentramiento de la propia cultura, para involucrarse en relaciones en las que los sujetos sean percibidos desde la dignidad y respeto que merecemos todos los seres humanos, respetando, a la vez, la diferencia cultural.

La alteridad

Un primer reto que surge al abordar la discusión sobre la diversidad y sus usos se refiere a las distintas maneras de percibir al Otro. Las expresiones de la diversidad muestran de manera evidente, un rasgo en común: la inequidad en las relaciones de alteridad. Así, el término “diverso” abarca una multiplicidad de situaciones y luchas; de manera esquemática, se advierte debajo de éstas la necesidad de reconocimiento y visibilización que organiza la acción de distintos sectores sociales. Estas identidades no siempre son excluyentes; emergen al calor de las reivindicaciones o se construyen socialmente a

partir de complejos procesos históricos de resistencia. Las identidades de género y etnia abarcan a grandes núcleos poblacionales, en tanto que los movimientos que reivindican la diversidad sexual suelen estar subsumidos en otras esferas de lo social.

Las distintas expresiones de la diversidad sitúan sus luchas en el contexto de la sociedad global, con mayor o menor espacio para hacer avanzar sus demandas. La inserción de los actores sociales que son portadores de tales identidades ha adquirido mayor o menor legitimidad, en coherencia con complejos procesos de concientización. Sin embargo, todas ellas atraviesan las sociedades modernas en mayor o menor grado.

Frente al reciente reconocimiento de la presencia de diversidad ha surgido, correlativamente, un discurso que valora el diálogo y la convivencia plural entre los distintos actores sociales. Sin embargo, este discurso a menudo esconde una visión en la que el entendimiento mutuo entre las personas radica en la adopción de determinados comportamientos socialmente aprobados, que no han contemplado las problemáticas en torno a las cuales giran las demandas de los distintos actores marginalizados de la sociedad. Así, la búsqueda de la armonía social se asume como base de un discurso que, generalmente, oscurece las motivaciones que dan origen a las relaciones conflictivas. En esta perspectiva, se entiende que el diálogo plural cobra vigencia a través de la vivencia de los valores; destacadamente, se reconoce la tolerancia como un principio que fortalece la interacción y el diálogo. El mecanismo privilegiado es



la negociación; es decir, el traslado del conflicto a una situación en la que se combina el diálogo con la presión social y la fuerza.

En este sentido, un avance importante es la percepción de la alteridad como una característica de toda realidad social; distintos actores sociales reconocen que la presencia de otras identidades ha impulsado un pensamiento en el que deben construirse espacios para la coexistencia de la diferencia; esta perspectiva reivindica la heterogeneidad por principio. En esta definición abarcativa de la diversidad a menudo se reconocen las diferencias, a la vez que se desdibuja la vigencia de lo universal. Los actores que se reconocen diferentes generan procesos identitarios y culturales que alimentan su cohesión frente a la sociedad.

En una perspectiva distinta, en América Latina existe una tradición de análisis de la alteridad que vincula la identidad a la cultura, y que centra su atención en el cuestionamiento de los procesos históricos de la construcción del estado-nación. Sin embargo, lo que se entiende por cultura generalmente se enfoca desde una visión minimalista de los seres humanos, que existen en cuanto el observador los define y los categoriza. Esta concepción se mantiene y expresa en una mirada que considera al otro desde las des-

cripciones o denominaciones que el observador hace del observado.

En el largo proceso histórico en el que las naciones americanas se han construido, describir culturas o seres humanos se perfiló desde el asombro que provoca en el observador lo nuevo; desde esta perspectiva, este último lo nombra, sin ocuparse de conocer o entender las denominaciones preexistentes. Como revelan las descripciones de Colón sobre los pueblos originarios, por un lado se resaltan la bondad, la presencia física y los paisajes; por el otro, se enumeran sus rasgos demoníacos: practicantes de la antropofagia, traicioneros, sanguinarios, de naturaleza agresiva¹. Los habitantes del nuevo continente invadido son denominados **indios**; la sociedad productora de conocimientos será la que establezca el significado de esta denominación, en una perspectiva en la que los así nombrados no se les reconoce la capacidad de producir significaciones. Europa se apropia de este término y lo vulgariza estereotipado: genera una imagen que permite y legitima la explotación². Los europeos (y después los criollos y mestizos) hablan sobre el otro, pero no con él. Al denominarlo, desaparecen los rostros y los gestos, y en su lugar se reconoce a una masa homogénea: la rica pluralidad cultural de América se invisibiliza.

1. Krotz, Esteban: *La otredad cultural. Entre utopía y ciencia*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2003.

2. Hacia 1830, el *Diccionario Geográfico Universal* contenía las siguientes caracterizaciones: Indio: aborígen. Pueblo muy atrasado en la carrera de la civilización a la llegada de los españoles. Hospitalarios y resentidos; se hacen la guerra por los motivos más leves, sus guerras son a muerte y se presume que se comen a sus prisioneros. Adquieren más los vicios de la civilización europea; abusan del alcohol. Poco instruidos; permanecen en estado salvaje y miserable del que es dificultoso sacarlos. Indios algo civilizados sirven para los desmontes y para rechazar los ataques de los demás salvajes. Expresiones figurativas: ¿Acaso somos indios?; indio de carga; persona cualquiera. Reissner, Raúl Alcides: *El indio en los diccionarios. Exégesis léxica de un estereotipo*. Instituto Nacional Indigenista, México, 1983. Pág. 125.



Al surgir la discusión sobre la diversidad cultural, las culturas indígenas emergen en las narraciones que dan cuenta del pasado. También se reconoce la compleja diversidad que opone a indios y mestizos y se construye una caracterización del Otro basada en territorio, compleción corporal y lengua³; posteriormente, se agregarán los “usos y costumbres”. Mientras el indio histórico adquiere connotaciones épicas, el indio actual sufre la exclusión social y el racismo. Hasta la fecha, el idioma, reducido a “dialecto”, sigue siendo el criterio principal para definir las identidades indias.

Para hablar del Otro es necesario adentrarse en el debate sobre la construcción de las identidades. La identidad es “[...] el conjunto de repertorios internalizados (representaciones, valores, símbolos...), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado”⁴.

Un primer aspecto que es necesario resaltar es que la identidad es relacional; así, se puede considerar se formula con base en “[...] categorías de adscripción e identificación que son utilizadas por los actores mismos y tienen, por lo tan-

to, la característica de organizar la interacción entre los individuos [...]”⁵. Como consecuencia, la identidad parece expresarse en dos órdenes: señales y signos manifiestos (vestido, lenguaje, forma general de vida), y las orientaciones de valor; es decir, “[...] las normas de moralidad y excelencia por las que se juzga la actuación. Como pertenecer a una categoría étnica implica ser cierta clase de persona, con determinada identidad básica, esto también implica el derecho de juzgar y ser juzgado de acuerdo con normas pertinentes para tal identidad [...]”⁶.

En este marco, resulta ineludible el reconocimiento de la pluralidad de lenguas y culturas que caracterizan a las naciones americanas, renunciando al ideal de la integración homogeneizante y asumiendo con todas sus consecuencias la construcción de una nación multiétnica. Este reto implica re-pensar las identidades, identificando aquellas que han sido construidas históricamente para distinguirse del otro (el negro, el indio, el pobre). Se requiere asumir el trauma provocado por el no reconocimiento, superando la pobre imagen de sí mismo que se genera en los sujetos y comunidades que sufren la exclusión y discriminación. No somos lo que decimos que somos, somos también lo que los otros reflejan de nosotros: es necesario tomar en cuenta que la identidad es relacional.

3. Krotz, op. cit, pág. 254.

4. Giménez, Gilberto: “Identidades sociales, identidades étnicas”, en Aclaman, Eugenio, y otros: *interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*. Ed. Castellanos, Asociación Alemana para la Educación de Adultos y Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), pág. 60.

5. Barth, Fredrik (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras*; Fondo de Cultura Económica, México, Pág. 15.

6. Op. Cit., pág. 16.



La superación de los imaginarios que arraigan en el pensamiento latinoamericano a estas identidades negativas requiere una lucha tenaz contra la discriminación y el racismo, que permean toda la vida social. La familia, la comunidad y la escuela pueden ser espacios privilegiados para emprender este camino⁷. Para ello, es necesaria una visión de largo plazo, en la que se entienda la interculturalidad como una categoría que se ocupa de la relación entre distintas culturas en el marco de la equidad y el reconocimiento del otro.

Esta visión es también un tema que involucra los derechos. En los distintos enfoques para el tratamiento de los derechos humanos, se toma como punto de partida el paradigma que proclama como base de la democracia la igualdad de derechos. Cuando las sociedades son homogéneas (y existen muy pocos ejemplos reales de sociedades culturalmente homogéneas), se puede aplicar este principio igualitario. Sin embargo, esta categoría es un enunciado formal, que tiene vigencia a partir de su aplicación con dos dimensiones: sociedades y contextos específicos, y desarrollo histórico de la problemática de igualdad de derechos. Esta perspectiva de equidad requiere de la toma de conciencia sobre los procesos históricos que nos han conducido a la situación actual, y de sus consecuencias.

Una perspectiva histórica permite reconocer que la idea de igualdad de derechos está basada en un pensamiento social que no deja lugar para una política de la diferencia. Así, no es posible pensar la diferencia desde una perspectiva en la que se parte de valores fundamentales para la equidad, pero que no pueden ser concebidas como cosas que se puedan distribuir equitativamente, como es el caso de la autoestima y la identidad; es decir, el tratar a las personas como si todos fueran iguales cuando su situación es diferente produce daño moral y es injusto. Tomando en cuenta valores universalmente reconocidos, dos principios pueden contribuir a revertir las consecuencias del daño moral sufrido: contar con posibilidades reales para desarrollar y ejercer las propias capacidades y expresar las propias experiencias, y participar en la determinación de las propias acciones y de las condiciones necesarias para esas acciones⁸.

Como puede advertirse es evidente la necesidad de procesos de cambio de largo plazo: eliminar la dominación y opresión institucionalizadas que sufren grupos específicos en las sociedades, como resultado de la diferencia. Un reto para las sociedades latinoamericanas y sus gobiernos es el diseño de políticas públicas basadas en el principio de **acción afirmativa**, que consiste en el diseño de programas, la instrumentación de

7. Atran encontró que antes de los 4 años los niños, que no han estructurado las nociones de orden y secuencia (mayor que -menor que) no manifiestan estereotipos discriminatorios basados en jerarquías. Cuando surgen estas nociones, se trasladan a las concepciones que, en el medio en el que se desarrollan, son predominantes. Así, sostiene que antes de esta edad la mayoría de los niños no han adquirido estereotipos discriminadores, en el sentido negativo del término. Ver Atran, S.: *Cognitive foundations of natural history*. Cambridge University Press, 1990.

8. Young, I.M. *La justicia y la política de la diferencia*, Ed. Cátedra, Madrid. 2000.



medidas y la aprobación de mecanismos que permitan que el sector social que ha sufrido la discriminación y exclusión, revierta en la medida de lo posible los daños que se derivan de esa situación y que lo ubican en desventaja. **La acción afirmativa** es un medio para recompensar daños perpetrados en el pasado por la exclusión sufrida, a la vez que contrarresta actitudes discriminatorias⁹. La educación ha sido considerada como una de las medidas de acción afirmativa con mayores posibilidades de impacto en la disminución de las desventajas sociales que se derivaron de la discriminación histórica que han sufrido los pueblos indígenas.

La educación intercultural

A la luz de la discusión anterior, podemos preguntarnos: si la educación tiene un papel protagónico en la formación integral de los sujetos, ¿cuál sería el proyecto educativo que podría contribuir a la construcción de sociedades equitativas y justas, que consideren como valor fundamental el respeto y valoración de las diferentes culturas que conviven en los países que conforman el Continente?

La respuesta construida a través de décadas de lucha de los pueblos indígenas por sus derechos se sintetiza en las propuestas de educación intercultural. Desde una perspectiva utópica, se entiende que el espacio escolar puede constituirse en un ámbito de encuentro de culturas, a partir de la enseñanza y práctica de los valores que sustentan una visión de convivencia armónica. Sin embargo, en la realidad han ido emergiendo categorías, discursos y prácticas diversas, en muchas de las cuales la interculturalidad se entiende como la construcción de opciones escolares compensatorias, en las que se retoman algunos rasgos de las culturas indígenas pero se deja de lado los referentes identitarios de los educandos¹⁰. En otras, la interculturalidad permite diseñar propuestas educativas “para indígenas”, de manera que haga posible que se apropien de los conocimientos universales¹¹.

La discusión sobre el sentido y las posibilidades de aporte de la educación intercultural a la construcción de esquemas de convivencia entre las distintas culturas admite un sinnúmero de interpretaciones: se trata de una temática emergente en las ciencias de la educación, en la que los discursos y propuestas intentan constituirse en organizadores de prácticas que permitan nuevos

9. La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial reconoce el carácter histórico de los daños derivados de la discriminación, que pone en desventaja a quienes la sufren, y establece en el artículo 2 que las medidas que se tomen para superar esta situación no serán consideradas como discriminatorias.

10. McCarthy, Cameron: *Racismo y Curriculum. La desigualdad social y las teorías políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre enseñanza*. Fundación Paideia, Ediciones Morata, España, 1973.

11. Llama la atención el enfoque denominado Educación Intercultural para Todos, que implica que los educandos no indígenas se involucren en procesos de acercamiento a las culturas indígenas, en tanto que los indígenas se convierten en “los que tienen que mostrar” su cultura. En estos enfoques, se diluye la diferencia en nombre de valores universales que no siempre encuentran correlato con la ética de las culturas indígenas.



modos de relación. Sin embargo, más que un repaso de las posiciones existentes, me interesa resaltar los rasgos principales que definen la educación intercultural como una propuesta política y pedagógica que, constituyéndose en acción afirmativa, permita la construcción de nuevos horizontes para la convivencia plural.

Como proyecto político-educativo, es necesario reconocer, en primer lugar, los límites que tienen las propuestas de educación intercultural: un cambio profundo en las relaciones sociales no puede ser operado desde la escuela; se requiere una voluntad política que, si bien se puede apoyar en la dimensión educativa, abarca a otros sectores, ámbitos y propuestas de cambio institucional y social. Las propuestas de educación intercultural pueden ser entendidos como proyectos que acompañan, refuerzan o aportan a la creación de condiciones para los cambios; sobre todo, en una perspectiva de largo plazo, al incidir en la formación de los ciudadanos del futuro. Una perspectiva esperanzadora ha sido señalada por Touraine quien, al analizar los actores y movimientos sociales contemporáneos, reconoce que los pueblos indígenas constituyen sujetos portadores de demandas históricas, en la medida en que sostienen reivindicaciones sobre temas y procesos que se relacionan con su sobrevivencia en cuanto pueblos¹².

Otro aspecto que es necesario considerar es que el principal aporte de los programas de educación intercultural se ubica en la construcción de procesos históricos, necesariamente lentos y a menudo inciertos. Una profunda voluntad de reflexión resulta indispensable para que los procesos de educación intercultural puedan moldearse en función de los ritmos y cualidades de los cambios sociales.

En la dimensión pedagógica, la educación intercultural implica una redefinición epistemológica en la medida en que buscar superar la designación de contenidos legítimos a la vez que se relega otros, que no pertenecen a un pasado idealizado, sino a las sucesivas reinvenções y reinterpretaciones de la memoria histórica ubicada en espacios y lugares que encuentran su sentido en la actualidad; así, en cuanto programas educativos institucionales, «[.]. No se trata de producir una institución más que replique las relaciones de poder existentes en la sociedad, y en la que lo indígena sea un aspecto circunstancial o formal en la currícula académica. No se trata tampoco de inventar un espacio de saber reservado solamente para los indígenas, y en el cual los contenidos fundamentales reproduzcan los criterios de verdad del poder, pero esta vez disfrazados de contenidos indígenas»¹³. Implica, más bien, la construcción de nuevos marcos

12. Así, Touraine señala que «[.]. a lo largo del Continente, nuevas formas de organización social ponen en el centro de sus demandas la afirmación de su identidad cultural. Se advierte el rechazo a las nociones de identidad que desembocaban en una ciudadanía como fusión de las identidades en una sola conciencia nacional unificadora: diversidad de intereses, de valores y de herencias: Touraine, Alain: “¿Nuevos movimientos sociales?”, en *¿Cómo salir del liberalismo?* Paidós Estado y Sociedad, Barcelona, 1999, págs. 72-73.

13. Walsh, Catherine: (De) *Construir la Interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*, en Fuller, Norma (Ed.): *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima, 2002, pág. 136



de referencia que permitan la reflexión a partir de nuevas nociones y categorías que hagan posible un diálogo entre saberes, renunciando a la tentación de hibridarlos en contenido y forma, y construyendo nuevas concepciones acerca de la construcción del conocimiento, así como nuevos criterios de verdad.

Otro aspecto central que permite pensar la educación intercultural se refiere a los procesos en los cuales están involucrados sujetos sociales. Actualmente, las relaciones inter-étnicas tienen lugar en un marco de sociedades segmentadas y plurales donde los pueblos indígenas y comunidades mantienen existencias separadas y paralelas. Se requiere formular una nueva política educativa diseñada con el fin de contribuir a la reconstitución identitaria donde las relaciones de alteridad se asuman como parte de los procesos de superación de la segmentación, y que considere la equidad como base de las propuestas educativas, superando los enfoques compensatorios, pero también los folklorizantes e incidiendo en el proceso educativo desde una perspectiva que, por un lado, implica la reconstrucción de aquello que la discriminación ha dejado como saldo, y por el otro, facilita la generación de un sistema educativo plural.

La educación intercultural implica, como ya fue señalado, repensar el conocimiento desde otros marcos culturales, rompiendo con la persistencia de una propuesta sobre “conocer” como un acercamiento a datos y saberes descontextualizados. La alternativa es construir procesos educativos que, por un lado, puedan

acoger los estilos de aprendizaje en los que los educandos han sido socializados, y por el otro, acercarse a conocimientos y procesos de apropiación de los mismos caracterizados por la pertinencia cultural.

En el ámbito escolar, es necesaria una revisión profunda de la docencia para construir estilos de enseñanza en los que el educador se entienda y desempeñe como facilitador y mediador, capaz de acrecentar la autovaloración y la propia identidad; valorar las diferencias culturales y usarlas como recurso pedagógico. En este sentido, la organización de las experiencias de aprendizaje por parte del educador conlleva la necesidad de crear ambientes interculturales, cuya denominación expresa la intención de resaltar una de las múltiples características de un ambiente educativo: la presencia de educandos y educadores portadores de distintas identidades culturales, en un espacio en el que convergen expectativas y visiones contradictorias.

En sus aspectos sustanciales, la creación de un ambiente intercultural implica construir un entramado a partir de los distintos elementos del trabajo pedagógico del mediador-educador, tomando en cuenta desde los esquemas curriculares y de contenidos, hasta metodologías y distribución de roles y tareas. Pero no abarca solamente lo pedagógico, sino aspectos muy importantes como la interacción entre los actores del proceso, los simbolismos y significados del hacer humano que se comparten en esa interacción, la cultura y percepción de sí y del otro.



La interacción entre sujetos que se encuentran en un ambiente de aprendizaje intercultural requiere superar el enfoque simplista que retoma retazos de la cultura como contenidos descontextualizados y cuyo uso es solamente retórico, para adoptar un enfoque centrado en el desarrollo de la identidad, entendiendo el presente cultural de los niños y su complejo sentido de pertenencia que define una forma de ser indígena; que hunde sus raíces en el mundo de significaciones y referentes simbólicos de su cultura materna¹⁴. En estos espacios, la interculturalidad debería ser entendida como una experiencia¹⁵.

El ambiente de aprendizaje intercultural demanda una interacción comunicativa entre los actores presentes en él que valide su identidad al entrar en contacto con el Otro. En este ambiente, es necesario instrumentar procesos que superen la opresión que se deriva de la incapacidad para satisfacer y expresar las potencialidades humanas; implica construir alternativas para superar la inhibición de la aptitud para desarrollar y ejercer las capacidades y expresar necesidades, pensamientos y sentimientos. En este ambiente educativo el objetivo es preparar a los educandos para que decidan, frente a las culturas externas, lo que desean ser, pensándose desde sus propios marcos culturales de referencia.

A menudo hablamos de dos niveles de socialización: la que se produce en el seno de la familia y la que tiene lugar cuando el niño entra en contacto con las instituciones sociales; particularmente, con la escuela. Sin embargo, en los contextos latinoamericanos es especialmente importante considerar una “socialización terciaria”¹⁶, aquella que se produce cuando personas de distintas culturas entablan interacciones en espacios sociales, culturales o educativos. Esta socialización terciaria implica una reflexión que cuestiona y “desnaturaliza” tanto la cultura del alumno como la del otro.

Este proceso de cuestionamiento cultural requiere del diseño de estrategias docentes que permitan estructurar en el aula, de manera sistemática, el proceso de socialización terciaria y de descentralización de la “incuestionable” realidad propia. Evidentemente, esta perspectiva requiere el empleo de procedimientos de socialización que dinamicen los procesos internos de los sujetos. Es decir, se requiere de la construcción del ambiente de aprendizaje en el que tenga lugar la comunicación intercultural.

Es necesario recordar que en la interacción con otros, se percibe al diferente desde sus identidades, una de las cuales es la étnica. El problema central a resolver es cuál de estas identidades en interacción se constituye en dominante en el es-

14. Luna, Laura, y Carolina Hirmas: “Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile. Análisis para una propuesta de convivencia”, en Rodríguez, Miguel Ángel: *Foro de Educación, ciudadanía e interculturalidad*. CGEIB, México, 2005.
15. Fonet-Betancourt, Raúl: “Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica” en Alcaman, Eugenio, y otros: *interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*.
16. Byran, M. (1989): *Cultural studies in foreing language education*, Clevedon, Uk: Multilingual Maters.



pacio comunicativo. En los momentos iniciales, la interacción entre personas de dos naciones distintas se realiza desde la identidad propia como referente, que influye en la percepción mutua de los actores involucrados. Por ello, un primer momento de interacción debe darse en un ambiente en el que los sujetos puedan interactuar hasta captar las percepciones propias sobre el otro, con el objeto de establecer los estereotipos mutuos.

La interacción en estos espacios comunicativos debería ocuparse del desarrollo de las destrezas que requiere cada uno de los actores para descubrir otras identidades y culturas por sí mismos; sin embargo, no se trata de que se identifiquen con el otro o que rechacen su propia cultura e identidad, sino que cada uno fortalezca su identidad y cultura y reconozca cómo otros lo perciben. Las destrezas requeridas abarcan actitudes para establecer lazos entre una cultura y otra, para mediar y explicar la diferencia, y para aceptarla como referente valioso de otras culturas¹⁷.

Una relación intercultural implica una interacción en la que se fomente la perceptividad y un mayor entendimiento de la sociedad y la cultura indígena, pero al mismo tiempo, de la sociedad y cultura del otro, así como de los vínculos entre ambos: se trata de establecer condiciones para que se dé un proceso cognitivo de aprendizaje. En este sentido, es necesario un cambio afectivo. Se trata de conseguir una perspectiva de la sociedad y cultura propias tanto desde su propio

valor como desde la comparación –a menudo con la cultura de prestigio– con la otra, visibilizando así la propia cultura.

Es decir, es necesario poner en duda, en los miembros de cada una de las culturas en contacto, la naturalidad y la normalidad de la situación; una crítica constructiva y una relación plena entre culturas distintas implica renunciar al carácter incuestionable de la cultura propia o de aquella en la que se produce una socialización terciaria.

Indudablemente, contamos ya con herramientas pedagógicas para acometer la tarea de construir espacios comunicativos interculturales. Sin embargo, lo aquí planteado son apenas las primeras definiciones de un camino largo y tortuoso. La mejor manera de aprender hasta dónde llega es, simplemente, caminarlo.

Bibliografía

- Atran, S.: *Cognitive foundations of natural history*. Cambridge University Press, 1990.
- Barth, Fredrik: *Los grupos étnicos y sus fronteras*; Fondo de Cultura Económica, México, 1976.
- Byran, M: *Cultural studies in foreing language education*, Clevedon, Uk: Multilingual Maters, 1989.
- Byran, Michael, y Michael Fleming: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas, Cambridge University Press, Madrid, 2001.

17. Byran, Michael, y Michael Fleming: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas, Cambridge University Press, Madrid, 2001.



- Fornet-Betancourt, Raúl: "Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica" en Alcamán, Eugenio, y otros: *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*.
- Giménez, Gilberto: "Identidades sociales, identidades étnicas", en Alcamán, Eugenio, y otros: *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*. Ed. Castellanos, Asociación Alemana para la Educación de Adultos y Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Krotz, Esteban: *La otredad cultural. Entre utopía y ciencia*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2003.
- Luna, Laura, y Carolina Hirmas: "Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile. Análisis para una propuesta de convivencia", en Rodríguez, Miguel Ángel: *Foro de Educación, ciudadanía e interculturalidad*. CGEIB, México, 2005.
- McCarthy, Cameron: *Racismo y Curriculum. La desigualdad social y las teorías políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre enseñanza*. Fundación Paideia, Ediciones Morata, España, 1973.
- Reissner, Raúl Alcides: *El indio en los diccionarios. Exégesis léxica de un estereotipo*. Instituto Nacional Indigenista, México, 1983.
- Touraine, Alain: "¿Nuevos movimientos sociales?", en *¿Cómo salir del liberalismo?* Paidós Estado y Sociedad, Barcelona, 1999.
- Tovar, Marcela: "Hacia una pedagogía intercultural", en Godenzzi, Juan Carlos, y Marcela Tovar: *Creación de ambientes interculturales en contextos educativos multiculturales*. Red Interamericana de Formación de Formadores de Educadores Indígenas. Organización Universitaria Interamericana-Colegio de las Américas. 2004.
- Walsh, Catherine: "(De) Construir la Interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador", en Fuller, Norma (Ed.): *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima, 2002.
- Young, I.M. *La justicia y la política de la diferencia*, Ed. Cátedra, Madrid. 2000.



EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: ENTRE LA DIVERSIDAD Y LA DESIGUALDAD



Liliam Hidalgo*

Vivimos en una realidad de una maravillosa diversidad, de culturas, lenguas, formas de ver, de sentir, que hasta hoy no hemos aprendido a apreciar en toda su magnitud. Pero también vivimos en una realidad de grandes desigualdades, ante las cuales debemos reaccionar, por que no hacer nada es “ya” tomar partido. Estas dos situaciones, diversidad y desigualdad, que no son lo mismo, nos colocan frente a nuevos retos, sobre todo a quienes hemos decidido ejercer la enorme responsabilidad de formar ciudadanos.

En los últimos tiempos todos hemos escuchado hablar acerca de la interculturalidad y de la educación intercultural, esta en los libros y en los discursos de los políticos. Hay quienes creen que es una postura temporal, hay quienes creen que hay una intención de manipulación en el fondo y hay quienes creemos que es absolutamente indispensable acercarse a ella y tomarla en serio, mejor aun, vivirla en serio por que probablemente allí encontremos una de las claves para afrontar nuestro futuro como humanidad.

Porque hablar de interculturalidad

Contamos con un nuevo entorno internacional integrado por algunos aspectos que sitúan a la interculturalidad como un imperativo y signo de nuestro tiempo. Existe una mayor conciencia y sensibilización hacia la pluralidad cultural, nos encontramos frente al fenómeno de la globalización y tenemos una mayor visibilidad de las desigualdades, entre otros. Pero existen algunas situaciones que no han supuesto cambio sino por el contrario continuidad. Nuestro actual marco histórico presenta el proceso de “globalización” como fenómeno representante de una política y estrategia que se expande mundialmente como “la opción” civilizadora, imponiéndose como el proyecto para la humanidad, en un intento homogenizador contradictorio a una propuesta intercultural. Diana de Vallescar, afirma que la interculturalidad se levanta abiertamente *frente a un proyecto de la modernidad marcado por el progreso sin límite, por el triunfo del más apto y fuerte que no requiere de nadie*. He aquí una ra-

* Educadora, docente de formación inicial y capacitadora de docentes en servicio. Ha publicado materiales educativos dirigidos a niños y docentes, en los temas de gestión educativa y educación intercultural. Presidenta de TAREA - Asociación de Publicaciones Educativas. Ha sido responsable del proyecto “Alfabetización Infantil y formación pedagógica” desarrollado con poblaciones rurales bilingües del Cuzco. liliam@tarea.org.pe



zón fundamental para la interculturalidad, hacer frente a una modernidad uniformizante aportando a construir un futuro de diversidad y pluralidad para todos.

Hablar de interculturalidad es, sacar a la luz muchos de los conflictos que existen en nuestras sociedades, es aceptar que hay diferentes culturas y que no todas tienen el mismo reconocimiento y poder, (Jurjo Torres) este reconocimiento de la diversidad obliga a cuestionar las desigualdades y todo tipo de consecuencias que ellas traen (pobreza, discriminación, racismo, xenofobia, etc.). Encontramos aquí otra poderosa razón para la interculturalidad, contribuir a cuestionar las situaciones estructurales y las condiciones que permiten que haya dominación de unas culturas sobre otras, de determinados colectivos humanos sobre otros, etiquetados como diferentes e inferiores.

El Perú es uno de los países con mayor *biodiversidad* en el planeta, poseemos además de esta, una considerable diversidad cultural y lingüística. En la amazonia coexisten alrededor de 65 grupos étnicos pertenecientes a doce familias lingüísticas, conviven también ramificaciones de la familia del aimara con diversas variedades del quechua y un castellano hablado por la mayoría de la población con sus propias variedades regionales. Por otro lado tenemos una *sociedad ordenada jerárquicamente*, situación que se comienza a perfilar durante la colonia (Norma Fuller) periodo en el que se organizó un sistema dentro del cual la cultura occidental fue la dominante, es decir aquella valorada y quien daba las pautas de

los saberes legítimos, controlaba las instituciones y se considerada superior a otras culturas.

Pero, nuestra historia ha supuesto también un conjunto de *saberes respecto al manejo de la diversidad*, de la naturaleza y también de los grupos sociales, haciendo posible la convivencia entre quienes eran diferentes. Un rasgo relevante, sobre todo en el ande es el manejo de la diversidad en todos sus aspectos, tanto físicos como sociales y culturales. Estamos ante una gran civilización agrícola que logró avances considerables sobre la base del poli cultivo en lugar del monocultivo seguido por las demás grandes civilizaciones agrícolas en el orbe. Si el reto en el próximo siglo es el de crear relaciones de convivencia sobre la base del respeto y aprovechamiento de la diversidad, el Perú tiene algo que aportar.

En las últimas décadas hemos vivido una situación de *violencia política* que deja una huella imborrable para todos los peruanos. La Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), ha constatado que el conflicto armado que vivió el Perú entre 1980 y el 2000 constituyó el episodio de violencia más intenso y prolongado de toda la historia de la República. Se estima que la cifra de víctimas fue de 69 mil 280 personas y que la población campesina se encontraba entre la principal afectada. Conjuntamente con las brechas socioeconómicas, el proceso de violencia puso de manifiesto la gravedad de las desigualdades de índole étnico-cultural que aún prevalecen en el país. El 75 por ciento de las víctimas tenían el quechua u otras lenguas nativas como idioma materno. La tragedia que sufrieron las poblacio-



nes del Perú rural, andino y selvático, campesino, pobre y poco educado, no fue sentida ni asumida como propia por el resto del país; ello delata, a juicio de la CVR, el velado racismo y las *actitudes de desprecio subsistentes en la sociedad peruana* a casi dos siglos de nacida la República.

La igualdad o desigualdad entre los seres humanos no tiene nada que ver con la biología sino con preceptos éticos, algo que una sociedad puede otorgar o quitar a sus miembros (Dobzhansky). La diversidad observable es un producto genético, un conjunto de diferencias genéticas y ambientales mientras que la desigualdad es un producto cultural, una construcción social. Estas son las razones para trabajar la interculturalidad en países como el nuestro.

Pero, ¿a qué nos referimos cuando decimos interculturalidad? El termino interculturalidad alude al encuentro entre (inter) culturas, lo cual nos lleva en primer lugar a una necesaria aproximación (porque asumimos la dificultad de definirla) a lo que entendemos por cultura. La cultura está presente en el conjunto de formas o modos particulares de expresar la vivencia del mundo y de la vida, en la cerámica, el teatro, la danza, la música, pero no sólo como producción tangible sino como el conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse uno mismo en cuanto individuo y en cuando a grupo. (Heise, Tubino y Ardito). En esta perspectiva cada uno de nosotros hacemos cultura y somos portadores de cultura.

Las expresiones materiales son parte de la cultura, pero en tanto es viva, una cultura no se reduce nunca a la suma de todas sus producciones. Lo central de la cultura no se ve; se encuentra en el mundo interno de quienes la comparten; son todos los hábitos adquiridos y compartidos con los que nos relacionamos con el mundo. Las culturas no son estáticas en el tiempo, cambian. Cada grupo cultural es como un ser vivo que con el tiempo se va transformando por crecimiento y adaptación. Así aquello que se considera lo propio de una cultura es en realidad fruto de una constante transformación cuyos orígenes han sido de diversos encuentros culturales. La manera de conservar las culturas es contribuir a la afirmación del yo colectivo “el grupo” afirmando su tendencia al cambio y a la reinención constante de sus formas de expresión.

Algunos se preguntarán, si las culturas están en constante encuentro, para que hablar de interculturalidad si esta ya existe. Esta interculturalidad –la que existe– es una interculturalidad de “hecho”, pero si esta fuera suficiente para asegurar relaciones de equidad entre culturas estaríamos conformes con lo que tenemos hasta hoy y no tendría sentido trabajar la interculturalidad, pero no es así. Es importante aquí, diferenciar la interculturalidad de “hecho”, que podemos encontrarla en situaciones de pluriculturalidad o de multiculturalidad de la interculturalidad como proyecto social y político. Aunque las tres parten del reconocimiento de la diversidad son respuestas diferentes respecto al tipo de sociedad que detrás de cada una de ellas se plantea.



La pluriculturalidad es un concepto que tipifica la particularidad de una región en su diversidad sociocultural. En esta definición no se hace referencia al tipo de relaciones entre los diferentes grupos culturales. Se trata de un primer reconocimiento de la diferencia, casi constatación, sin acción como consecuencia. La multiculturalidad, parte del reconocimiento del derecho a ser diferente y del respeto entre los diversos colectivos culturales. El respeto apunta a la igualación de las oportunidades sociales más no necesariamente favorece la interrelación entre los colectivos interculturales. (Teresa Valiente).

La interculturalidad parte también del reconocimiento de la diversidad y del respeto a las diferencias, pero es un proceso que busca establecer el diálogo e intercambio *equitativo* en una sociedad plural, es en este sentido, más que un concepto, una propuesta, un desafío que supone una actitud que parte de la base de aceptar la condición nata de igualdad y respeto de todos los seres humanos (a pesar de las diferencias), por el solo hecho de serlo (Norma Fuller).

Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales, en un intento por romper con la historia hegemónica de una cultura dominante (Walsh).

La interculturalidad de la cual hablamos, no sólo centra su atención en el respeto a las diferencias, esto no es suficiente, porque podría incluso –acaso sin ser conciente– estar colaborando para que se mantengan las relaciones de asimetría en la sociedad actual, siendo funcional al sistema. La interculturalidad así entendida –funcional– se basa fundamentalmente en el respeto a las diferencias, creando una atmósfera de tolerancia y aparente igualdad, con un trasfondo homogeneizador que mantiene las relaciones asimétricas de la sociedad actual. La interculturalidad de la cual hablamos es aquella que respetando las diferencias, evidencia la situación de asimetría existente en las relaciones entre las culturas, y considera su tratamiento como condición para un efectivo diálogo intercultural, es aquella que invita a una actitud crítica, que busca suprimir estas causas por métodos políticos, no violentos, aquella que permite el derecho a un futuro diferente, sólo de esta manera la apuesta final por la democracia, la paz y la justicia serán posibles. Es aquella que se asume la diversidad como riqueza y enfrenta la desigualdad.

Interculturalidad y educación

La interculturalidad es una dimensión que no se limita al campo de la educación, sino que se encuentra presente en las relaciones humanas en general como alternativa frente al autoritarismo, el dogmatismo y el etnocentrismo. Sin embargo, la búsqueda de sociedades más democráticas y plurales supone procesos educati-



vos que afirmen y proporcionen experiencia de vivir en democracia y de respeto a la diversidad. Como educadores tenemos una responsabilidad ineludible.

Luis Enrique López, afirma que, la interculturalidad en la educación aparece estrechamente ligada al nuevo espíritu de equidad y calidad que inspiran las actuales propuestas educativas, superando así la visión igualitarista que predominó en el escenario social latinoamericano desde la llegada de las primeras oleadas liberales al continente. Nos dice que la interculturalidad en la educación supone un doble camino: hacia adentro y hacia fuera y que una de las direcciones necesarias a las que debe dirigirse un proyecto educativo intercultural, particularmente cuando se trata de pueblos que han sido objeto de opresión cultural y lingüística, (como los nuestros) es precisamente hacia las raíces de la propia cultura y de la propia visión del mundo, para estructurar o recomponer un universo coherente sobre el cual se pueda, luego, cimentar desde una mejor posición el diálogo e intercambio con elementos culturales que, si bien ajenos, son necesarios tanto para sobrevivir en el mundo de hoy cuanto para alcanzar mejores niveles de vida, usufructuando aquellos avances y desarrollos científico – tecnológicos que se considere necesario.

La educación intercultural, debe entenderse en un proceso pedagógico que involucra a varios sistemas culturales. Nace del derecho individual y colectivo de los pueblos indígenas que conlleva, no solo gozar del derecho a la educación como todos los ciudadanos/as, sino también, el

derecho de mantener y cultivar sus propias tradiciones, cultura, valores, pero también de la necesidad de desarrollar competencias interculturales que permitan a cualquier ciudadano de cualquier lugar del país pertenezca este a la cultura hegemónica o no, a poder convivir democráticamente con los otros.

Una manera de pensar una propuesta de educación intercultural es abordándola desde los diferentes ámbitos de acción, sea éste hacia uno mismo y sus pertenencias (identidad), hacia el otro (convivencia), o hacia el mundo referencial (conocimiento). (*Curso: Creación de espacios interculturales en contextos educativos multiculturales*).

IDENTIDAD

.....
Es el lugar de las “pertenencias” del individuo. El objetivo en ese campo es lograr que los educandos asuman con libertad sus pertenencias y tradiciones valorándolas, y sean capaces de establecer entre ellas un vínculo fecundo e innovador.

CONVIVENCIA

.....
Es el ámbito de la interacción con el otro, del “vivir juntos”, de los derechos de la exigibilidad; es el ámbito en el que se construye una “ciudadanía intercultural”. El desafío de una educación intercultural en ese campo es lograr que los educandos generen



una ética de la reciprocidad, en los diversos circuitos en los que interactúan.

CONOCIMIENTO

Es el ámbito del conocimiento del mundo referencial. Hay diferentes formas de percibir el mundo, de conceptualizarlo y representarlo. El desafío de una educación intercultural en ese campo es romper la lógica de una sola fuente y forma de conocimiento.

La interculturalidad supone la búsqueda de relaciones positivas entre personas de diferentes culturas, ello supone el encuentro de un YO (nosotros) con un OTRO (los otros), para que este encuentro se lleve a cabo en el marco de relaciones positivas se ha tenido que trabajar en lo que Xavier Albo llama “los dos polos necesarios” *la identidad* (desde el yo) y *el reconocimiento del otro* (alteridad). Mi identidad se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo. En otras palabras, es el horizonte dentro del cual puedo adoptar una postura. (Taylor, Charles). Lo que entendemos por “identidad”, se trata de “quien” somos y “de dónde venimos”, constituye el trasfondo en el que nuestros gustos y deseos, opiniones y aspiraciones, cobran sentido.

El reconocimiento de la propia identidad supone echar raíces hacia adentro. Empieza en el re-

conocimiento y aceptación de la propia personalidad, del “yo”, pero tiene enseguida su expansión social natural al sentirse parte de un grupo social básico de referencia, de un “nosotros” compartido entre varios. El fortalecimiento de esta identidad grupal cultural es el punto de partida indispensable para cualquier relación de interculturalidad positiva. Es particularmente necesario trabajar en esta auto identificación cultural en el caso de los miembros de las culturas subordinadas.

La revalorización cultural es un aspecto fundamental de la interculturalidad, pues solamente en la medida en que las culturas tradicionales refuercen su autoestima grupal, será posible una relación de horizontalidad democrática y no de verticalidad dominante con la cultura de la sociedad envolvente.

Bien asentada la propia identidad hacia adentro, el otro polo es hacia fuera, es decir, la actitud de apertura, respeto y acogida hacia los otros, que son distintos por venir de culturas distintas, quizás incluso desconocidas. No se acepta a alguien simplemente por ser “mejor”, ni se lo rechaza por ser “peor”, sino que, por principio, se lo acoge con apertura a pesar de ser distinto y quizás desconocido (Albó, Xavier).

En el campo del conocimiento se da un conflicto entre el conocimiento consagrado en el ámbito escolar y los saberes locales, excluidos y menospreciados. Un enfoque intercultural se abrirá a indagar sobre los saberes, valores, y prácticas locales, a fin de incorporarlos en el trabajo coti-



diano. Esa apertura hacia lo local también debe incluir el conocimiento de la historia. La incorporación de los saberes, valores y prácticas locales no se limita a la identificación de los saberes previos de los alumnos, sino que merece un espacio de trabajo definido en el cual se explore su significado y aportes. Ese espacio educativo deberá ser debidamente contextualizado recuperando escenarios y formas de aprendizaje locales (Tubino).

La educación en general debe ayudar a relativizar las propias concepciones y abrir el camino a la perspectiva pluralista e intercultural de la que hablamos. Sin embargo, este proceso no es fácil, pues la educación no está terminando de cumplir su promesa. En lugar de abrir las mentes al respeto por el pensamiento del otro, fortalece el dogmatismo cuando exige del alumno la mera repetición de memoria de las “verdades” escritas en los libros y proclamadas como eternas por los profesores (Zuñiga y Ansion).

Tenemos, los educadores, en principio que reconocer el carácter cultural de nuestro trabajo. Esta generación del vínculo que supone el educar no se da en espacios aislados, sino dentro de determinados contextos y situaciones reales de vida, dentro de un contexto cultural altamente significativo, porque da sentido a todo cuanto el niño, niña o adolescente, en general los sujetos, aprendemos. Esta situación exige un rol mediador, entre un enorme bagaje de conocimiento local y universal, de manera que no se imponga una sola fuente cultural, una sola forma de comprender el conocimiento, una sola lengua.

Pero como la interculturalidad es una propuesta que trasciende la escuela, los cambios en la escuela requieren de un acompañamiento desde otras esferas de la vida social. La escuela por si sola no puede transformar la sociedad. La educación y la escuela constituyen factores y agentes importantes de cambio social, pero las modificaciones que ellas introduzcan deben necesariamente ser acompañadas por otras transformaciones que también promuevan y ejerzan esa interculturalidad que la educación busca y a la vez fomenta (Lopez) en otros ámbitos de la vida nacional.

Esta interculturalidad nos plantea un proyecto de sociedad distinto al actual y a los educadores el reto de construir la escuela para esa sociedad, una escuela que enseñe a pensar, a sentir, no solo a ejecutar, una escuela que ayude a descubrir que hay otros que piensan diferente, a aceptar que no hay una verdad única, una escuela que haga mujeres y hombre sensibles, que conozcan la visión histórica – y la actual– de la construcción de las desigualdades, que se involucren en solucionarlas, una escuela que haga hombres y mujeres democráticos, felices y libres. Todo esto puede quedarse en un prolongado discurso o puede empezar a convertirse en práctica, lo que suceda dependerá estrictamente de nosotros.

Bibliografía

Albó, Xavier. Selección extraída de: “Iguales aunque diferentes” tomado de: *módulo Interculturalidad. Diploma de Segunda Especialidad en Educación Intercultural*. PUCP. 2003.



Cunningham, Myrna, *Educación Intercultural Bilingüe en contextos multiculturales*. Ponencia Inaugural. Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena. Guatemala Julio 25-27 2001.

De Vallescar Palanca, Diana. *Interculturalidad, creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Complicación María Heise, Ministerio de Educación – Programa Forte – Perú 2001.

Fornet – Betacourt, Raul. “Interculturalidad y globalización”. Tomado de Raul Fornet-Betancourt. Selección Extraída de *Interculturalidad y globalización*. San José de Costa Rica. DEI, 2000.

Fuller, Norma *La política Intercultural en el Perú*, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Heise, María; Tubino, Fidel y Ardito, Wilfredo. *Interculturalidad, un desafío CAAAP*. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Prácticas. Lima. 2001.

López, Luis Enrique. “Algunas claves para entender la interculturalidad en la educación”, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países Andino. (PROEIB), GTZ Seminario Internacional *Educación primaria al final de la década: políticas curriculares en el Perú y los países andinos*. 3 al 115 de marzo de 1999. Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas. Pp. 1-23.

Modulo 4: *Educación e interculturalidad*. Curso creación de espacios interculturales en contextos educativos multiculturales. Curso en línea. Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Indígena (RIF-FOEI). <http://132.248.48.80/crp/puel/cursos/indigenas/>. Nov 4004-enero 2005.

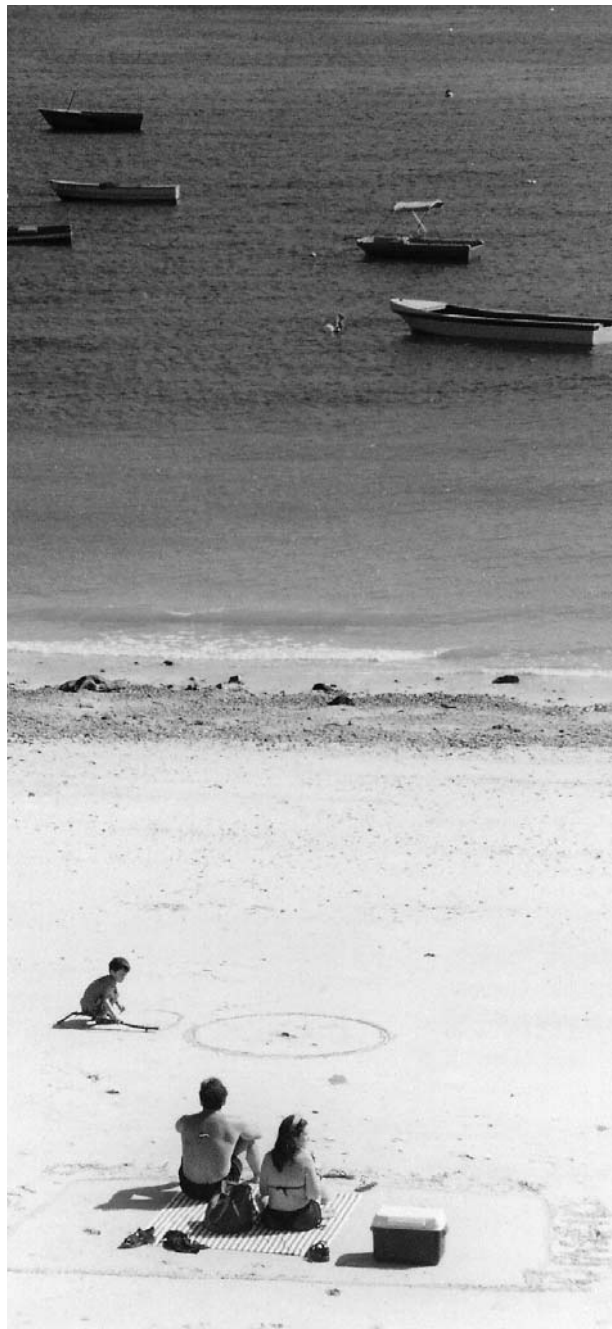
Taylor, Charles, “La ética de la autenticidad”, Selección extraída de Barcelona. Paidós, 1994.

Tubino, Fidel, *Interculturalidad para todos: ¿un slogan más?*. Profesor del Departamento de Humanidades de la PUCP. Lista de internet. interculturalidad@eListas.net

Valiente Catter, Teresa, *Encanto de lo diverso, fascinación de lo diferente, desafío de la creatividad: Interculturalidad y Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural*. PROFODEBI – GTZ.

Walsh, Catherine. *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. 2000. Documento de Trabajo. MED.

Zúñiga Castillo, Madeleine, Ansión Mallet, Juan. *Interculturalidad y educación en el Perú*. Foro Educativo. Lima 1997. Documento lista internet. macareo.pucp.edu.pe.



ALTERNATIVAS DE POLÍTICA EDUCATIVA: IDEAS PARA DEMOCRATIZAR EL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN



Axel Rivas*

Resumen ejecutivo

En la actualidad existe un contexto especialmente propicio para avanzar en una profunda discusión sobre el contenido y sentido de las políticas educativas en Argentina. El marco de crecimiento económico permite pensar ya no sólo las urgencias sino las estructuras y los orígenes de los problemas educativos. La llegada de una nueva época político-ideológica de la educación hace posible cierto diálogo entre los actores del sector (sindicatos, gobiernos, etc.) e incluso abre las puertas para discutir una nueva Ley Nacional de Educación. Al mismo tiempo, la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo genera nuevas esperanzas que la política educativa deberá responder con acciones a la altura de las circunstancias.

El desafío que plantea este contexto es clave, porque la educación atraviesa una larga crisis histórica, vinculada con una multiplicidad de factores que evidencian el padecimiento de un sistema que no encuentra soluciones para brindar las condiciones de equidad y calidad educa-

tiva esperadas. Así, la urgencia de acciones de política educativa, garantizadas por recursos sustentables y por una apuesta social y política unificada, es también parte central del diagnóstico que abre el presente documento.

Sintéticamente, el objetivo de este trabajo es proponer distintas alternativas de política educativa para discutir a la hora de enfrentar los desafíos de la educación argentina actual. Las alternativas de política educativa serán agendas basadas en ejes temáticos claramente diferenciados entre sí, que tienen en común una ambiciosa propuesta de cambio del sistema educativo, partiendo de un diagnóstico particular de los problemas estructurales que lo aquejan.

En el texto se presentan 10 alternativas centrales y otras 6 alternativas en forma más sintética, que intentan abrir la imaginación político-educativa para llenar de contenido los debates democráticos sobre los cambios educativos. Las alternativas se definen a partir de distintos ejes conceptuales centrales, modalidades y condiciones de implementación necesarias y se ejem-

* Escritor, Argentino, Director del Programa de Educación del CIPPEC - Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, Argentina. Profesor de Política Educativa en la Universidad de Buenos Aires y Alberto Hurtado de Chile. arivas@cippec.org



plifican a través de una serie de políticas específicas y de casos de países y provincias que hayan avanzado en algunas de estas direcciones.

Además de aportar ideas para el debate educativo, el propósito principal del texto es permitir un acceso más directo y sistemático a estos debates por parte de los diversos actores externos al campo de la educación, que muchas veces desconocen cuáles son las alternativas de política educativa posibles y que no tienen suficientes herramientas para comparar las acciones de los distintos gobiernos frente a otros potenciales rumbos. No esperamos que cada lector elija una alternativa, sino que pueda tener más elementos para participar de los debates educativos, que de esta manera pueden ser más democráticos en su desarrollo, si bien requieren de especialistas propios del campo educativo para una discusión técnica más profunda.

Aún remitiendo al texto para una lectura más amplia de cada alternativa, aquí presentamos un breve resumen que permite situar sus ejes centrales, motivando una comprensión global de las discusiones que se suscitan en el mundo de la política educativa. Como se verá, cada alternativa parte de un diagnóstico distinto de los problemas de la educación, algunos basados en los docentes, en los alumnos, en las falencias del Estado, en las dinámicas educativas o en las desigualdades. Las 10 alternativas sintetizadas (véase el cuadro para un resumen más claro) son:

1. “*La democratización y la participación ciudadana*”, que plantea basar los cambios en

un eje político orientado en dirección de ampliar las posibilidades de participación horizontal de los diversos actores intervinientes en los procesos educativos. Desde los niveles macro de gobierno del sistema hasta las prácticas internas de las escuelas, existen distintas opciones de política educativa que podrían garantizar una participación democrática que cambie la cultura de relaciones entre los actores y promueva mejoras en la calidad a partir de una mayor implicación de ellos.

2. “*El direccionamiento pedagógico y curricular*”, basado en una mayor intervención del Estado en las prácticas pedagógicas de las escuelas, brindando nuevos materiales de apoyo (tanto para los docentes como para los alumnos), más asesoramiento directo y capacitaciones para garantizar la equidad de los procesos de enseñanza mediante un rol protagónico del Estado en esta dimensión.

3. “*Las políticas docentes, con énfasis en su formación*”, centradas en dos ejes de reforma: la formación y la carrera profesional de los docentes. En ambos casos se apela a la mejora de las capacidades y condiciones laborales de los docentes como eje clave de los cambios, tanto en el largo plazo de la formación como en el impacto más inmediato de nuevas políticas de profesionalización docente.

4. “*La extensión del tiempo escolar*”, como principal política incremental, que basa su diagnóstico en la necesidad de contar con



más tiempo de clases. El ejemplo más conocido es la jornada completa, ya sea como oferta universal para enfrentar los numerosos desafíos del presente o como política compensatoria para los sectores más vulnerables que no tienen tantas oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela.

5. “*Justicia social y equidad*”, que apela a una variada gama de políticas para enfrentar los problemas derivados de las desigualdades educativas, tanto entre las provincias como en general en términos de condiciones y resultados educativos diferenciados según niveles socioeconómicos.
6. “*El aumento salarial*”, que implica una gran inversión de recursos en la mejora de las condiciones de trabajo de los docentes, apelando tanto a un motivo ético de recomposición de su histórica caída salarial como a una razón educativa, fundamentada en la necesidad de tener maestros y profesores mejores pagos para poder garantizar más altos niveles de calidad.
7. “*Esfuerzo, presión y exámenes*”, como opción que prioriza un cambio cultural y educativo orientado en dirección de revalorizar el esfuerzo por el estudio y de crear incentivos específicos para que los alumnos tengan más dedicación en sus aprendizajes. Se trata de una alternativa que propone revalorizar ciertos aspectos tradicionales de la educación, capaces de garantizar las condiciones educativas necesarias para el aprendizaje.

8. “*La privatización y los incentivos*”, como fórmula que valora la competencia entre escuelas basada en la autonomía escolar y en el pago por demanda de los alumnos, y que auspicia la creación de premios y castigos para los docentes, a partir de evaluaciones que permitan un pago diferenciado según calidad, y la revalorización de una cultura organizacional más eficiente, similar a la del sector privado.
9. “*La educación popular*”, basada en la tradición Latinoamericana de concebir a la educación como un hecho político, que requiere la toma de conciencia de las relaciones de dominación vigentes para poder participar críticamente en los procesos educativos, dirigidos fundamentalmente a los sectores más pobres de la población.
10. “*El buen gobierno y el federalismo*”, como estrategia basada en cambios institucionales en las condiciones de gobierno, apelando a mejores carreras profesionales de las administraciones centrales de la educación en la Nación y en las provincias, generando dinámicas que aporten a la construcción de un federalismo más justo y autosustentable. Una de las motivaciones de esta alternativa es el supuesto de que, mejorando el gobierno de la educación, las políticas educativas en su conjunto serían más efectivas en cumplir sus objetivos.

En el texto se incluyen otras 6 posibles opciones, que intentan mostrar la variedad de posibi-

Cuadro comparado de agendas alternativas de política educativa

Alternativa	Ejes conceptuales	Costos y tiempos	Posibles actores a favor	Posibles actores en contra	Grado de cambio	Políticas
Democratización y participación ciudadana	Democracia, participación popular, conciencia política y social (como condición del cambio educativo)	Costos bajos, tiempos largos	ONG, en parte docentes y sindicatos	Gobiernos provinciales	Alto	Consejos escolares, Consejos provinciales, Foros educativos, Centros de estudiantes, Elección de directivos, Presupuesto participativo
Direccionamiento pedagógico	Intervención pedagógica, cambio de prácticas y concepciones educativas, control centralizado para garantizar equidad	Costos medios, tiempos medios	Gobierno nacional, agentes técnicos	Quizás los docentes	Medio/alto	Libros de texto del Estado, Capacitación, Guías pedagógicas para docentes, Supervisión pedagógica, Posibles incentivos
Políticas docentes	Cambio prácticas docentes a futuro, Profesionalización	Costos medios, tiempos largos	Gobierno nacional, agentes técnicos	Quizás los Institutos de Formación Docente	Medio/alto	Cambios en la formación docente, Capacitación, Nueva carrera docente profesional
Extensión del tiempo escolar	Tiempo escolar, organización institucional	Costos altos, tiempos cortos/medios	Familias, en parte docentes	Quizás los Ministerios de Economía	Medio	Ampliación jornada, Reorganización curricular e institucional
Justicia social y Equidad	Justicia social, Igualdad, Derechos	Costos bajos, tiempos cortos/medios	Agentes específicos	En parte el sector privado	Medio	Sistema de medición de la equidad, Reforma coparticipación, Políticas antidiscriminación, Libre acceso en todas las escuelas, Gratuidad
Aumento salarial	Derechos docentes, Dignidad laboral, Cambio en el reclutamiento	Costos altos, tiempos cortos	Sindicatos y docentes	Gobiernos provinciales y Ministerios de Economía	Bajo	Aumento salarial, Equiparación interprovincial
Esfuerzo, presión y exámenes	Esfuerzo, Revalorización del estudio y de la escuela tradicional	Costos bajos, tiempos medios	En parte docentes y algunos gobiernos	Alumnos	Medio/alto	Exámenes de finalización secundario, Tareas, Incentivos
Privatización	Competencia, mercado, calidad, libre elección, rendición de cuentas, incentivos	Costos bajos, tiempos cortos/medios	Campo económico, algunos gobiernos	Sector público, sindicatos, universidades nacionales	Alto	Mecanismos de mercado, Elección de escuelas y vouchers, Gestión privada, Incentivos por resultados, Competencia
Educación popular	Participación política de los docentes, Autogestión, Concientización	Costos bajos, tiempos medios/largos	Educadores populares	Sindicatos, algunos gobiernos	Alto	Educación no formal, Formación en pedagogía social, Democratización enseñanza, Cooperativismo
Gobierno y federalismo	Reglas institucionales, Profesionalismo de los agentes públicos, Independencia de la cartera educativa	Costos bajos, tiempos medios/largos	En parte, agentes técnicos	Gobiernos provinciales	Medio/alto	Formación de funcionarios, Carreras profesionales en Ministerios, Fortalecer el Consejo Federal de Educación



lidades y la parcial arbitrariedad de las alternativas seleccionadas: (a) “*la educación en valores*”, que prioriza la base moral de la enseñanza por encima de la instrucción “neutral” de contenidos, (b) “*los estándares, indicadores y resultados*”, que propone un tablero de control para seguir los resultados de las políticas educativas, (c) “*la nueva estructura de niveles*”, que puede tomar distintos rumbos basando su accionar sobre las formas de implementar o modificar la Ley Federal de Educación, (d) “*la autogestión escolar*”, que propone entregar mayores cuotas de poder a los educadores para gestionar sus proyectos y recursos, (e) “*la preparación para el mundo laboral*”, que prioriza los vínculos con el desarrollo económico del sistema educativo y la formación de los jóvenes para ingresar en el mercado de trabajo, (f) “*nuevos códigos de transmisión*”, basados en distintas propuestas que van desde el uso de internet en las escuelas hasta la creación de un canal educativo o de nuevas formas de acercamiento al saber.

En el total de estas 16 alternativas brevemente presentadas, es posible observar los grandes ejes de discusión de la política educativa, propiciando no sólo el debate acerca de sus contenidos, sino el interrogante entre avanzar en una alternativa específica o buscar abrir múltiples frentes de acción simultáneamente. Así, el texto propone pensar los contenidos, las dinámicas y la continuidad y discontinuidad de las posibles agendas políticas para la educación del futuro.

La posibilidad gestada por el contexto inédito de discusión de una posible nueva era en la edu-

cación argentina requiere la apertura de diversos debates sociales y políticos. El presente documento apuesta a una discusión madura y reflexiva que se asiente sobre bases participativas y democráticas, y que permita pensar a la educación como una cuestión crucial para proponer políticas de Estado que superen las ambiciones partidarias de turno. Tanto las urgencias que viven las instituciones educativas actualmente como la esperanza que en ellas depositamos requieren renovar las opciones y el compromiso por la política educativa como motor de diálogo y transformaciones. Esa es la apuesta en la cual se inscribe este breve aporte.

Introducción

Distintos pasos y situaciones han ido generando un contexto, una arena política propicia para pensar en una nueva era para la política educativa en la Argentina. La lenta pero firme salida de la peor etapa de la crisis social y económica permite comenzar a pensar en los problemas estructurales de la educación, en lugar de ocupar todo el tiempo en las emergencias más inmediatas. El cambio de era ideológico-política (acompañada por un ministro de Educación, Daniel Filmus, que despierta respeto y experiencia educativa) permite avistar cierto diálogo entre los actores políticos, sindicales y académicos del campo educativo, que en la década pasada estaba en gran medida vedado por el marco del menemismo. A su vez, la Ley de Financiamiento Educativo, que propicia la llegada de cuantiosos recursos para el sector, permite pensar en una nueva agenda para la polí-



tica educativa, donde se discuta cómo utilizar esos recursos y materializar cambios que mejoren la distribución y el sentido social de la educación. Incluso, como un aporte más en este camino, parece existir un firme terreno político para discutir la Ley Federal de Educación y proponer una nueva ley acorde con este escenario propicio de discusiones educativas.

A su vez, el sistema educativo enfrenta desafíos acuciantes luego de tres décadas de profundas transformaciones. Las tendencias educativas de largo plazo han estado marcadas por al menos seis grandes procesos: (a) Las transformaciones globales de caída de las instituciones estatales de la modernidad y de auge de nuevos medios masivos y tecnologías que compiten con la autoridad escolar; (b) El crecimiento de la pobreza y de las desigualdades, hasta llegar a niveles inéditos en la historia argentina; (c) La expansión de la escolarización, especialmente en el nivel secundario, con la llegada de muchos nuevos alumnos pero más pobres y más desiguales; (d) El aumento de la segmentación socio-educativa y del pasaje de matrícula al sector privado, aumentando las brechas de desigualdades al interior del sistema educativo (como reflejo de los procesos sociales señalados); (e) La caída de los salarios y del prestigio social de los docentes, mucho más profunda que la vivida incluso por otros países de la región; (f) La caída de la calidad educativa, como parte de un pasaje progresivo de las funciones pedagógicas a las sociales en la vida de las escuelas, que soportaron estas transformaciones intentando *contener* a los alumnos. Estas tendencias señalan la crítica si-

tuación del sistema educativo argentino, que la Ley Federal de Educación no logró paliar e incluso dejó el rastro de una fragmentación de estructuras de niveles educativos entre las provincias, difícil de recomponer.

Así, este contexto crítico llama a la pregunta acerca de qué hacer con el potencial marco de diálogo, el período de crecimiento económico y la llegada de más presupuesto educativo y de una probable nueva ley de educación. En el presente documento se aborda esa pregunta desde una perspectiva específica, que pretende pensar ese “qué hacer” en términos estructurales, desde las capacidades de la política educativa de modificar al sistema educativo.

Aquí abordaremos distintas *alternativas*, que se caracterizan por ser propuestas de cambio educativo profundo y sistémico, a diferencia de las medidas entrecortadas y las recomendaciones puntuales que seguramente también serán debatidas en otros contextos. Se trata entonces de pensar en los núcleos principales del cambio educativo, que pueden ser analizados a través de la coherencia interna según sus preceptos filosóficos e ideológicos, factores de poder y representaciones en debate. Según los contextos de referencia de cada lector, estas alternativas pueden ser pensadas de dos formas: en su extremo paradigmático, como tipos ideales o principios orientadores fundamentales de la política educativa, y en su costado más sintagmático, como políticas educativas individuales perfectamente complementarias entre sí (no todas, pero sí varias de ellas).



Como veremos, cada alternativa de nueva agenda para la política educativa será diferenciada según distintas dimensiones: ejes conceptuales, filosóficos e ideológico-políticos; agentes y modalidades de implementación privilegiados; costos y tiempos de implementación; viabilidad política, económica, cultural y técnica de la implementación; principales actores a favor y en contra de cada alternativa; grado de cambio o continuidad con las bases estructurales actuales del sistema educativo. A su vez, se presentarán ejemplos concretos de posibles políticas educativas implicadas en cada alternativa y ejemplos de otros países o contextos donde la agenda haya sido implementada. En base a estas dimensiones se compararán diez alternativas (y otras seis más brevemente), que intentaremos describir en sus propios términos, sin prejuicios ni identificaciones inmediatas, para facilitar una lectura crítica por parte de todos aquellos interesados en participar de los debates y discusiones que el contexto favorable a los cambios educativos suscitará.

De esta manera, el objetivo de este documento es doble. Por un lado, pretende aportar ideas para pensar la nueva agenda educativa, con la esperanza de que los cambios sean discutidos democráticamente, planificados coherente y adecuadamente, justificados teórica y empíricamente y valiosos en términos de su impacto en las futuras generaciones de alumnos. Por otra parte, se espera lograr una sistematización ca-

paz de brindar herramientas concretas a los actores externos al campo educativo, para evaluar las distintas alternativas de política educativa que la oportunidad histórica de la Ley de Financiamiento Educativo permite discutir¹.

Muchas veces los actores políticos, empresarios, periodistas y los ciudadanos en general no terminan de entender qué se puede hacer desde el nivel político del Estado para mejorar y/o cambiar la educación. Los debates educativos terminan rodeados por un halo sectorial que intenta llevar “hacia dentro” las discusiones, utilizando prácticas de apropiación técnica de los problemas y las soluciones. A su vez, cierta naturalización del sistema educativo actual como el único posible y existente niega la diversidad de experiencias históricas y comparadas de modelos educativos e intervenciones posibles desde la política educativa. Este documento intenta ofrecer a los lectores que desconocen la especificidad del campo educativo ciertos elementos para juzgar los posibles rumbos de la política educativa, no para reemplazar la capacidad técnica de los expertos educativos, sino para ampliar las bases democráticas de quienes discuten los grandes trazos y destinos de cualquier política pública.

La organización del documento se divide en un primer apartado que pretende señalar las dimensiones sobre las cuales se construyeron las alternativas de política educativa, con ciertas aclara-

1. Cabe señalar que la Ley de Financiamiento Educativo abarca también la inversión en Ciencia y Tecnología y en Educación Superior, aspectos que no serán analizados en este documento, dada nuestra visión más concentrada en el sistema educativo no universitario.



ciones para evitar juicios apresurados sobre cada una de ellas. Luego, se expone cada una de las alternativas, en términos sintéticos y amistosos para el lector, buscando ganar en claridad para generar debates antes que cerrar filas en torno de posicionamientos apresurados. Finalmente, se comparan las distintas alternativas y se sugieren algunos ámbitos para la discusión profunda y participativa que merecen.

Los criterios para definir las alternativas

Ateniéndonos al objetivo de describir las alternativas de política educativa que impliquen cambios estructurales en la organización, gestión, prácticas y sentidos del sistema educativo actual, aquí nos proponemos introducir los principales criterios para definir cada alternativa y diferenciarlas entre sí. Dado que no se trata de “alternativas educativas” sino de “alternativas de política educativa”, el primer criterio excluyente es que se trate de modificaciones o definiciones que estén dentro del rango de acciones del Estado como actor de referencia principal, a diferencia de muchas alternativas educativas que las propias escuelas o los educadores pueden desarrollar en sus ámbitos de competencia.

Un primer punto de partida para diferenciar las alternativas es su concepción filosófica, ideológica y política del sentido de la educación y, sobre todo, de los aspectos que se considera que serán ejes claves para mejorar los procesos educativos. En general, estas orientaciones serán las que definirán gran parte de la agenda de cada

alternativa, tanto en el diagnóstico que se realiza de la educación argentina, como en sus propuestas de política y en las formas de implementación de esas políticas.

En esta dirección, un criterio fundamental para entender las alternativas de política educativa es el diagnóstico implícito o explícito que cada una de ellas toma como punto de partida. En toda agenda de propuestas hay una lectura de la realidad que no es objetiva ni evidente. Así, veremos que lecturas muy distintas de los “orígenes” o las “causas” de los problemas de la educación argentina llevan a alternativas claramente diferenciadas tanto en sus focos temáticos como en sus grados y modos de generar los cambios.

Una vez definidos los ejes conceptuales y los elementos centrales del diagnóstico disparador de las alternativas, para diferenciar cada una de ellas es posible señalar algunos criterios referidos al modo de implementación. De esta forma, cada alternativa tendrá distintos agentes prioritarios de implementación (implícitos o explícitos), si bien en todos los casos involucrarán algún área de competencia del Estado. La principal distinción aquí refiere a la estructura federal de toma de decisiones políticas de nuestro país, que en el caso educativo permitirá diferenciar las alternativas según si éstas son conceptualizadas para ser implementadas primordialmente por el nivel nacional o por las provincias. A su vez, veremos que algunas alternativas abren la participación en el proceso de implementación a distintos actores del sistema educativo, lo cual nos permitirá analizar sus grados de apertura a



otras instancias no centradas en el aparato de gobierno del Estado.

El siguiente criterio que permite comprender las modalidades de implementación involucra los costos y tiempos supuestos en cada alternativa de política educativa. Así, veremos las diferencias entre las políticas más o menos costosas en términos presupuestarios y más o menos prolongadas en el tiempo para su correcta implementación. En conexión con esto, se compararán las alternativas según el criterio de la viabilidad política, técnica, económica y cultural de su implementación. Esto implica pensar en qué aspectos de cada una de estas cuatro dimensiones deben estar presentes para facilitar la correcta implementación de cada alternativa. A su vez, como parte del proceso de descifrar los niveles de viabilidad –especialmente política– se señalará un siguiente criterio que permite distinguir las alternativas según qué actores se supone que estarían a favor y en contra de su implementación.

Por otra parte, un criterio clave para diferenciar cada alternativa será el grado de cambio o permanencia de los factores estructurales actuales del sistema educativo que se proponen. Así podremos diferenciar aquellas políticas más centradas en aspectos “incrementales” de la dinámica actual del sistema y aquellas propuestas más definidas en torno de transformaciones de distintos aspectos claves de la organización del sistema educativo.

Finalmente, para clarificar nuestro análisis, señalaremos en cada alternativa algunos ejemplos concretos de las políticas educativas implicadas.

Al hacer referencia a algunas de estas políticas, también citaremos casos específicos de países, estados o provincias que realizaron reformas similares en años recientes o no tan recientes. De esta manera, se espera situar las alternativas en marcos próximos a las realidades de la toma de decisiones, pensando que cada política individual forma parte de un esquema conceptual que tiene una raíz distintiva o paradigmática dentro del campo de la política educativa.

Esto implica que cada alternativa será concebida en términos *paradigmáticos*, como un conjunto de políticas y definiciones conceptuales de la educación, que tienen su propiedad diferenciada y parcialmente enfrentada con las otras alternativas aquí desarrolladas. Sin embargo, también las alternativas tendrán un costado *sin-tagmático*, es decir que mostrarán continuidades entre sí y sobre todo en algunos casos señalaremos cómo dos alternativas específicas pueden convocarse mutuamente como complementos de sus líneas propositivas. En el apartado comparado veremos ambas cuestiones (las continuidades y discontinuidades entre las alternativas), interrogando acerca del grado en que la agenda de la política educativa debe concentrarse en ejes temáticos diferenciados o expandirse en conexiones inter-temáticas.

A continuación se presentan las distintas alternativas en un orden aleatorio, definidas según los criterios aquí descriptos. Posteriormente, la mirada comparada facilita una lectura más simple de las adaptaciones que permite cada criterio al aplicarse en las alternativas analizadas.



Alternativa 1: “Democratización y participación ciudadana”

Una primera alternativa es la que concentra sus energías en la dimensión política de democratización de los procesos educativos. Las ideas que vitalizan esta orientación destacan el carácter netamente político de la enseñanza, señalando que para mejorar tanto la equidad como la calidad de la educación es necesario que haya más conciencia política del significado social de la educación y que existan mecanismos de participación permanentes. Así, la formación del proceso educativo sería más valiosa si los actores involucrados (docentes, alumnos, padres, organizaciones sociales, etc.) tuviesen ámbitos concretos de participación en la toma de decisiones que hicieran de la educación algo sentido como más propio. La *implicación* en el proceso educativo sería un concepto clave y determinante de las demás variables, por ejemplo de las formas de enseñanza, de los propios contenidos y de los posibles incentivos de los actores.

Si bien esta primera alternativa tiene muchos puntos de contacto y puede ser vista como una clara continuidad con la número 9, vinculada con la educación popular, en este caso nos referimos a la “democratización” como un proceso con lógicas particulares y políticas distintivas

de esta otra alternativa. Específicamente, las políticas que incluiría una reforma plenamente democratizadora de la educación se vinculan principalmente con la generación de espacios permanentes de participación de los distintos actores educativos. De esta manera, se trata de iniciativas que atraviesan los niveles macro y micro de gobierno educativo, como se puede observar en los siguientes ejemplos de políticas:

- Creación o fortalecimiento de Consejos Provinciales de Educación, donde representantes de los docentes, padres, incluso alumnos y otros actores sociales deban ser elegidos democráticamente para participar en el proceso político de toma de decisiones, tanto como un organismo de consulta como de contralor permanente de las actividades gubernamentales en materia educativa².
- Creación de Consejos Escolares, con representantes de docentes, padres y alumnos elegidos democráticamente, generando un espacio de participación permanente en distintos aspectos del gobierno escolar³.
- Posibilidad de participación de los docentes en la selección de los directivos escolares, como una instancia de decisión de las autoridades de abajo hacia arriba (complementa-

2. Históricamente existen en muchas provincias Consejos Provinciales de Educación que tenían en distinta medida una carga democrática no siempre cumplida, al preverse la elección de representantes de distintos sectores. Sin embargo, durante los años noventa varios gobiernos provinciales (12 en total) eliminaron los consejos o los pasaron a funciones meramente consultivas, como parte de un proceso de concentración de poder en las autoridades del Poder Ejecutivo (Rivas, 2004).

3. Esta iniciativa se desarrolló en una amplia cantidad de escuelas a fines de los años ochenta en la provincia de Buenos Aires, aunque luego quedó en desuso. A su vez, varias provincias han legislado la creación de consejos escolares, pero no los han llevado a la práctica.



ria al rol de los jurados especializados), que genere un principio democrático en la gestión institucional.

- Fomento de la creación de centros de estudiantes, capacitando líderes juveniles para participar en ellos y brindando asistencia técnica y financiera a estas organizaciones de las escuelas.
- Elaboración de instancias de presupuesto participativo, donde distintos actores sociales participen del proceso político de distribución de las prioridades en el financiamiento de la educación⁴.

Estas opciones intentan mostrar el eje distintivo de la alternativa democratizadora, que supone una modalidad de implementación compleja, dado que involucra a diversos actores gubernamentales y no gubernamentales, nacionales y locales. Se trata de una alternativa de costos bajos, dado que no implica muchos insumos, sino grandes esfuerzos y en todo caso un presupuesto específico para los agentes capacitadores y multiplicadores o tiempo pago para poder ocuparse de las instancias de participación en la toma de decisiones que implicarían a los distintos actores. Sin embargo, se trata de una alternativa de largo plazo, dado que supone la transformación de prácticas verticalistas y burocráticas muy ancladas en tradiciones culturales de las organizaciones educativas y políticas de nuestro país.

Con lo cual, la modalidad de implementación debería apuntar a consolidar una instancia permanente de avance en distintas iniciativas, con la mira puesta en el largo plazo y no en resultados inmediatos. Requiere, por lo tanto, de acuerdos entre múltiples actores para consolidar políticas de Estado que tendrían a muchos actores sociales a favor (como las ONG, en parte los docentes y los sindicatos y seguramente los propios alumnos), pero también supondría fuertes resistencias de los gobiernos provinciales que no quieren entregar cuotas de poder a otros actores y de cualquier actor que se sienta perjudicado por la discusión de sus espacios de poder que este proceso democratizador implicaría.

El grado de cambio sería alto, dado que se trataría de un objetivo de transformación profunda, en el nivel de las formas de tomar las decisiones, en la propia cultura relacional de los actores y en las esferas de poder dentro del sistema educativo. En los propios términos de la alternativa, esto implicaría también una transformación en el sentido que los actores otorgan a su implicación y por lo tanto tendría el potencial de mejorar el destino de la educación en todas sus dimensiones. De cualquier forma, también esta modificación profunda de prácticas tan arraigadas es una señal de las dificultades que la alternativa democratizadora debería atravesar para ser viable en el corto y largo plazo.

4. Aunque no se trate de iniciativas exclusivas del sector educativo, las experiencias recientes de Porto Alegre en Brasil y de Rosario en nuestro país representan ejemplos en dirección de la elaboración de presupuestos participativos.



Entre las experiencias internacionales que pueden ser consultadas para visualizar con mayor claridad las opciones de esta alternativa⁵, una de las más cercanas es la desarrollada por el municipio de Porto Alegre en la última década, a través de diversas instancias participativas y en particular mediante la creación de las “escuelas ciudadanas”, que vitalizan muchos de estos principios. La reforma española de principios de los ochenta asimiló estas mismas ideas, en un contexto de democratización de la sociedad postdictatorial, estableciendo (entre otras cosas) un sistema de nombramiento de los directores de escuela definido por la participación democrática de los docentes de la propia institución. A nivel nacional, las experiencias de planes provinciales participativos de Neuquén y Río Negro, a fines de los años ochenta, son dos ejemplos cercanos para observar las posibilidades y dificultades de iniciar estos procesos. Incluso, el propio restablecimiento de la democracia en nuestro país en 1983 intentó avanzar en la agenda presente en esta alternativa, aunque sólo se concretó de forma muy parcial.

Alternativa 2: “El direccionamiento pedagógico y curricular”

El diagnóstico que abre la segunda alternativa indica que existen enormes disparidades y fragmentaciones en qué y cómo se enseña, fa-

lencias de formación y actualización de los docentes y debilidad constitutiva del Estado en preocuparse por apoyar pedagógica y curricularmente a las escuelas. Básicamente se trata de una lectura centrada en el eje pedagógico, según el cual es necesario enfatizar y coordinar las capacidades técnicas y conceptuales de la enseñanza, sobre todo en los docentes, como máximos responsables del proceso educativo.

Detrás de esta alternativa, las ideas-guía indican que el Estado debe fortalecerse en su rol técnico para producir materiales, capacitaciones y políticas que generen una intervención pedagógica más directa en el sistema, provocando de esa manera un “efecto cascada” sobre la calidad educativa. A su vez, las posibilidades de centralizar acciones y orientaciones del Estado generarían un impacto positivo en la equidad, distribuyendo en todo el sistema procesos de enseñanza más valiosos y significativos.

En términos de políticas públicas, algunos ejemplos de este paradigma podrían ser los siguientes:

- Diseñar libros de texto desde el Estado (hoy el Estado libra esta cuestión en el mercado editorial), o delinear criterios y evaluar los libros elaborados por las editoriales, con una “bajada de línea” pedagógica más clara, ho-

5. Véase el reciente trabajo de Torres (2005) para una aproximación general a esta perspectiva, así como a algunas experiencias latinoamericanas en esta dirección.



mogénea y concordante con otras políticas pedagógicas y curriculares⁶.

- Elaborar guías de trabajo pedagógico mensual o semanal para los docentes, aconsejando en los métodos y recursos de enseñanza ligados con los contenidos curriculares⁷.
- Establecer un sistema de estándares o núcleos de contenidos comunes con claras acciones para garantizar su efectiva inclusión en las prácticas de enseñanza de las escuelas⁸.
- Crear dispositivos de supervisión escolar mucho más centrados en el asesoramiento pedagógico, con experiencia técnica y tiempos acordados para realizar esta tarea como parte primordial del rol de los supervisores.
- Enfatizar los procesos de capacitación y actualización docente, como complementos obvios de todas estas políticas y acciones.
- Crear incentivos específicos para orientar el fortalecimiento pedagógico del sistema, por ejemplo con asignaciones salariales por capacitación, evaluaciones periódicas a los docentes, sistemas de medición de los resultados con énfasis en la mejora pedagógica

de las prácticas, etc. Se trata en este caso de orientaciones políticas quizás distintas a las demás por la forma de intervenir sobre los actores, de manera tal que podrían estar vinculadas con las alternativas 7 y 8 (como puede observarse más adelante).

En cuanto a las modalidades de implementación de esta alternativa, existen muchas variables según qué orientaciones se definan. Quizás implicaría un gran esfuerzo nacional de coordinación técnica, dado que se trata del ámbito donde deberían concentrarse las capacidades para ejercer el liderazgo pedagógico implícito en esta alternativa. Así, debería establecerse cuál sería el rol que le correspondería a los ministerios provinciales, conjugando la equidad que garantiza la Nación con el respeto por el federalismo y la diversidad.

Los costos de estas políticas serían medios, dado que implicarían muchos insumos (publicaciones, materiales didácticos) y muchas horas de capacitación, así como la posible creación y fortalecimiento de equipos de asesoramiento pedagógico, aunque no implicarían otras grandes inversiones estructurales. A su vez, los tiempos de implementación serían de mediano alcance, dado que se trata de un pro-

6. Como ejemplo de esta política, puede citarse el caso reciente de la provincia de Buenos Aires que inició un ambicioso plan de crear libros de texto propios desde la Dirección General de Educación, lo cual generó muchas resistencias por parte de las editoriales.

7. Actualmente, el Ministerio de Educación de la Nación produce diversos materiales, pero no realiza una producción en línea con las planificaciones cotidianas de los docentes, que en la práctica recurren a revistas de circulación masiva para elaborar sus clases y planificaciones didácticas.

8. La iniciativa reciente del Ministerio de Educación de la Nación, de establecer Núcleos de Aprendizaje Prioritario va en esta dirección, aunque existan distintas alternativas en la orientación y profundidad de estas políticas.



ceso complejo de formación de una identidad pedagógica renovada, que implica modificar las prácticas arraigadas de los actores (especialmente de los docentes). Sin embargo, habría medidas y acciones específicas que harían notar cambios en un plano más inmediato, como el uso de ciertos materiales pedagógicos para docentes y alumnos.

Entre los actores que favorecerían esta alternativa, probablemente los principales implicados serían el Ministerio de Educación de la Nación, como agente que lideraría el proceso, junto con los diversos actores técnicos de las distintas esferas y organizaciones que se verían fortalecidos como agentes de cambio. No está claro, a primera vista, quiénes se podrían oponer a esta agenda de políticas, aunque probablemente los docentes como población objetivo del cambio serían quienes tendrían algunas objeciones y resistencias (dependiendo de la orientación más focalizada hacia remarcar sus falencias o hacia una concepción de apoyo y fortalecimiento de sus capacidades).

Analizando la viabilidad de esta alternativa, es posible señalar que haría falta una conjunción de decisión política, competencias técnicas, acuerdos intersectoriales, partidas presupuestarias no menores y continuidad de mediano plazo en el tiempo para que se concrete en toda su dimensión la agenda indicada. Esto hace suponer que se trata de una alternativa con media o baja viabilidad en nuestro contexto, dada las falencias actuales en varias de estas dimensiones.

En lo referido a los casos que pueden ser analizados en busca de pistas de sentido sobre esta alternativa de “direccionamiento pedagógico y curricular”, no son fáciles los ejemplos. Por un lado, México es un ejemplo parcial al ser el único país de la región que tiene una política de creación de libros de texto estatales repartidos a todos los alumnos del país gratuitamente, así como por la difusión de diversos programas que cubren en cierta medida con los criterios esbozados en este apartado. Un ejemplo distinto en la región, lo constituye el caso de Cuba con un fuerte imperativo pedagógico propio, que tiene una larga historia de presencia pedagógica estatal en todas las dimensiones educativas, desde la formación y capacitación hasta en los contenidos y materiales utilizados por los docentes.

Alternativa 3: “Las políticas docentes, con énfasis en su formación”

La tercera alternativa hace eje en los docentes, aunque puede asumir orientaciones diversas. El diagnóstico en este caso indica que los bajos niveles de formación y las múltiples barreras al profesionalismo que imponen las condiciones laborales actuales, son los factores centrales para entender los problemas del sistema educativo, que sigue basado en los docentes como piedra basal de su funcionamiento. Quizás las dos orientaciones principales que se derivan de esta alternativa (y que no son mutuamente excluyentes) sean la apuesta a largo plazo a través de la reforma estructural de la formación docen-



te y la mirada más inmediata localizada en transformar aspectos claves de las carreras profesionales docentes.

En el primer caso, el énfasis estaría puesto en una nueva planificación de la formación docente, que abarque modificaciones tanto en la estructura de la oferta (hoy sumamente fragmentada en una enorme cantidad de instituciones) como en los contenidos y formatos institucionales de la enseñanza (con predominio de modelos tradicionalistas y desactualizados). Así, algunas posibles políticas⁹ dentro de este marco serían:

- La creación de un instituto nacional de formación docente o la apuesta más riesgosa de “renacionalizar” los institutos de formación docente provinciales, intentando garantizar un modelo de formación similar en todo el país y atacando las desigualdades regionales desde el centro.
- La posibilidad de avanzar en un proceso de profundización de la acreditación de los institutos de formación docente, que permita bajar la cantidad de instituciones formadoras (que se concentrarían en menos instituciones pero más especializadas) y transformar las restantes en centros de apoyo pedagógico y capacitación.
- La reestructuración interna de los institutos de formación docente, generando concursos

públicos para los cargos docentes y renovaciones generales de los contenidos y las dinámicas organizacionales, aumentando por ejemplo la cantidad de años de formación para el nivel inicial y primario o EGB (actualmente de 2 años y medio).

- En reemplazo de este último punto, algunos incluso sugieren un parcial traslado de la formación docente a las universidades, como forma más directa de asimilación de sus lógicas académicas.

En la segunda orientación, ligada a las políticas docentes, podría suponerse un vasto menú de opciones, dado que se trata de un tema extensamente debatido y polémico. Sin embargo, aquí asumiremos una visión orientada a fortalecer a los docentes, tanto con posibles aumentos salariales como con garantías de derechos laborales en todas las posibles reformas de su carrera profesional. De esta manera, quedarán otras alternativas de reforma para ser incorporadas en el paradigma número 8, que prioriza nuevos esquemas de incentivos ligados a la privatización como fórmula de cambio. El argumento para separar estas opciones de política educativa es que la mirada más “amistosa” con el docente parece ligarse más con el sentido ideológico que podría encuadrar las reformas dentro de la presente alternativa. En tal caso, algunas opciones de política ligadas a las carreras docentes podrían ser las siguientes:

9. Recientemente el Ministerio de Educación de la Nación formó una Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, que elaboró una serie de propuestas para la formación docente (que coinciden en algunos puntos con las ejemplificadas aquí). Véase la Resolución 251/05 del Consejo Federal de Cultura y Educación.



- Modificar la carrera docente, sin tocar los derechos laborales vigentes (la estabilidad en el cargo, el mismo salario al mismo trabajo, el régimen de licencias, etc.), buscando propiciar nuevos ámbitos de enseñanza, con cambios horizontales que permitan a los docentes “salir del aula” para investigar, capacitar o capacitarse, realizar proyectos socio-comunitarios, etc. De esta manera, se evitaría que la única salida del aula sea en dirección vertical hacia los cargos directivos.
- Aumentar los salarios, como política que permite –además de dignificar la profesión– generar nuevos patrones de reclutamiento de los docentes, atrayendo a más jóvenes a la posibilidad de elegir la docencia y a trabajar con mayor disponibilidad de acceso a recursos culturales y a la actualización permanente (opción desarrollada como alternativa número 6).
- Favorecer las posibilidades de capacitación de los docentes, especialmente en postítulos de larga duración y no en cursos cortos, modificando la estructura actual de puntaje que genera un mercado de capacitaciones poco valiosas en términos académicos. Posiblemente, esto implique ligar una porción del salario a la capacitación docente.

Como se puede observar a primera vista, se trata de un paradigma que, tanto en su orientación hacia la formación como hacia la carrera profesional, supone grandes apuestas políticas de

cambio. El gobierno nacional debería ser responsable de liderar varios de estos procesos de reforma, pero las provincias tendrían un rol central (en comparación con otras alternativas), dado que los docentes dependen administrativa y financieramente de esa esfera política. Los costos de estas políticas serían medios (sin incluir la opción de aumento salarial), dado que las reformas llevarían tiempo y muchos actores técnicos involucrados. Por su parte, los tiempos para materializar estos cambios deben asumirse como de largo plazo, especialmente en la opción ligada a la formación, dado que involucra el accionar sobre las futuras generaciones de docentes, y de mediano plazo para el resto de las políticas, que implicarían cambios importantes en la cultura docente.

Dado el alto grado de cambio que supondría esta alternativa (en sus dos versiones), es de suponer que la viabilidad política sería baja, en distintos sentidos. Por un lado, las políticas vinculadas con la formación docente podrían tener dos fuertes resistencias: las comunidades locales donde funcionan muchos institutos de formación docente como única oferta postsecundaria no aceptarían fácilmente perder esa oferta –aunque sea de baja calidad y aunque sea reemplazada por centros de capacitación–, mientras que los propios actores de poder de los institutos no verían con buenos ojos ninguna reforma que plantee cambios en la estructura actual. Por el lado de las políticas docentes, debería lograrse un acuerdo profundo con los sindicatos del sector para plantear las reformas y debería consolidarse un espacio técnico-político que diseñe e



implemente las reformas de la carrera docente en el nivel provincial.

Frente a estos posibles obstáculos, los actores que deberían encabezar el proceso serían los agentes técnicos y el Ministerio de Educación de la Nación, que podrían tener a los docentes como aliados (de ser sus políticas claramente favorables a sus reclamos laborales). De todas formas, en lo referido a la viabilidad técnica, se trata de un proceso de cambios complejos, dado que requiere transformar las estructuras organizacionales del sistema, modificando regulaciones, procesos administrativos y modalidades de gestión, que nunca resultan áreas sencillas de intervención.

Entre los ejemplos, la temática parece sumar más intentos frustrados de reformas que procesos efectivos de cambio. Ninguna provincia inició un proceso importante de transformación de la carrera profesional docente, aunque algunas jurisdicciones como San Luis y Ciudad de Buenos Aires avanzaron en reformas de la formación docente. En la región, el panorama frente a las carreras docentes es similar en cuanto a las escasas reformas concretadas (véase Navarro 2002 y Vegas 2005 para un resumen de casos).

Alternativa 4: “La extensión del tiempo escolar”

Una hipótesis de diagnóstico más llano y pacificador es que no hace falta transformar la educación, sino fundamentalmente incrementarla.

Partiendo de la importancia que han tomado los problemas de pobreza y de desigualdad social, junto con la complejidad que el mundo actual requiere de la formación escolar, se plantea que la educación necesita más tiempo para responder a estas nuevas demandas. De allí que la alternativa de la “extensión de tiempo escolar” implique un proceso tanto de continuidad y de apoyo al funcionamiento del sistema educativo con más tiempo incremental para desarrollarse, como de cambio parcial al utilizar ese tiempo extra de formas innovadoras, que incluso puedan plantear cambios organizacionales en las escuelas y laborales en los docentes.

La forma más conocida de extensión del tiempo escolar es la jornada completa, que puede ser diagramada con distintas orientaciones desde la política educativa:

- Como política compensatoria que brinde más tiempo de aprendizaje para los sectores más pobres de la población, complementando la relativa carencia de apoyo pedagógico en el hogar.
- Como política universal, apuntando a formar en nuevas competencias (por ejemplo, una segunda lengua y computación), requeridas por la sociedad actual y ante las cuales la escuela sólo puede responder si tiene más tiempo y recursos.
- Como mecanismo de transformación de la estructura escolar, especialmente destinada a los sectores de menos recursos, pero con



una fuerte orientación en ganar tiempo para actividades no formales, recreativas, deportivas, etc. que permitan un acercamiento más amistoso de los niños, niñas y adolescentes a la cultura escolar. Esta opción se podría combinar con la alternativa 9, ligada a la pedagogía popular.

La alternativa, en cualquiera de sus modalidades, es de alta viabilidad política y técnica, ya que requiere incrementar la estructura vigente con escasas resistencias. Sin embargo, sus costos económicos son muy altos y se convierten en el principal obstáculo a la hora de tomar las decisiones. En términos de recursos, el esfuerzo inicial debería ser especialmente importante dado que abarcaría la construcción de una alta cantidad de escuelas, mientras que el costo corriente también sería muy alto por los salarios de los docentes que se duplicarían en cantidad.

De esta manera, la discusión que provoca esta alternativa tendría un claro tono económico, basado en las posibilidades de financiar semejante inversión. Aún así, existen múltiples variantes en cuanto a la cantidad de escuelas e incluso en relación con el tiempo incrementado, que podría ser menor a una jornada completa, reduciendo los costos de la política. En cuanto al tiempo de implementación, se trataría de una política de alcance más inmediato –siempre supeditada al costo de la inversión–, salvo que se proponga una opción que implique formar en nuevas competencias a los docentes, para aprovechar el tiempo extra en nuevos contenidos de enseñanza.

Los ejemplos de esta alternativa pueden ser hallados casi plenamente en el vecino caso de Chile, que desde 1997 implementó una política de creación de escuelas de jornada completa y, luego de casi 10 años de esfuerzo económico, logró llegar al 80% de los alumnos del sistema educativo subvencionado (que incluye escuelas públicas y privadas). A su vez, es posible analizar los ejemplos de la Ciudad de Buenos Aires con el 50% de los alumnos asistiendo a escuelas públicas de doble jornada (aunque no como resultado de una política pública, sino como respuesta a demandas específicas y a situaciones coyunturales) y los casos de otras provincias que han desarrollado políticas de extensión de la jornada en un grupo de escuelas (La Pampa, Mendoza y, más recientemente, la provincia de Buenos Aires y Córdoba).

Alternativa 5: “Justicia social y equidad”

Otra línea de reformas surge cuando el diagnóstico se concentra en la estructura de desigualdades sociales que impacta sobre el sistema educativo, y que incluso se ve reproducida por éste. Diversos estudios (Feijoo 2002, CIPPEC 2004, Tiramonti 2004, López 2005) coinciden en mostrar las complejas dimensiones de la desigualdad educativa, que se manifiesta en niveles crecientes de segregación de las escuelas según nivel socioeconómico, disparidades interprovinciales profundas en las condiciones y resultados educativos y asociaciones directas entre niveles de pobreza y discriminación educativa.



La alternativa “justicia social y equidad” intenta llamar la atención sobre las formas políticas de intervención en esta pesada agenda. Aquí el acento estaría puesto en el concepto de justicia social, como condición inapelable para mejorar la calidad educativa desde una definición del derecho a la educación no sólo en el acceso sino en los aprendizajes logrados por todos los alumnos. Más allá de la discusión teórica acerca de los conceptos de equidad e igualdad¹⁰, lo que intentamos reflejar en este caso es la cosmovisión de que lo más urgente a atender en el sistema educativo son sus múltiples injusticias, que condicionan todos los problemas educativos perjudicando a los sectores más vulnerables.

Dada la complejidad del problema de las desigualdades, aquí se plantean algunos posibles ejemplos de políticas, cuya adopción con mayor o menor énfasis señalaría las distintas orientaciones posibles dentro de esta alternativa:

- Promover la oferta de nivel inicial para los sectores más pobres de la población, dado que distintos estudios demuestran que se trata de un factor clave de inclusión escolar, sin el cual los niños y niñas que ingresan directamente en la EGB (o primaria) tienen muchas más posibilidades de fracasar por no haber aprendido los códigos escolares previamente.

- Crear un sistema nacional de medición de la equidad, que establezca la correlación entre nivel socioeconómico de los alumnos y las condiciones de la oferta educativa que reciben, propiciando de esta manera políticas compensatorias claramente progresivas a favor de los más necesitados.
- Reformar la coparticipación federal de impuestos o crear mecanismos alternativos que destinen los recursos públicos con un criterio objetivo de compensación según condiciones socioeconómicas, afianzando la redistribución de los recursos a favor de las provincias con mayores niveles de pobreza (esta propuesta escapa al ámbito específico de la educación, pero tendría un efecto mayúsculo en el mismo).
- Establecer claras políticas frente a la discriminación educativa, liderando campañas de promoción del derecho a la educación y sancionando a las autoridades de las escuelas públicas y privadas que niegan el derecho al libre acceso de todos aquellos que quieran ingresar al sistema educativo.
- Promover la creación de bibliotecas populares, centros de apoyo y otras iniciativas dentro y fuera de las escuelas que atienden a la población más vulnerable (ver las conexio-

10. No sólo el debate conceptual y teórico sobre la igualdad y la equidad (que puede rastrearse en los textos de Feijoo 2002 y López 2005) ha suscitado múltiples discusiones en el campo educativo, sino también el debate sobre las políticas universales y compensatorias. No es este texto el oportuno para ampliar las definiciones y posiciones teóricas, pero basta señalar que esta alternativa no se asume como unívoca en ninguna de estas posiciones, sino que apela más a una unidad temática (la “justicia social”) que a una modalidad específica de abordaje.



nes de estas políticas con la alternativa 9, referida a la educación popular).

- Implementar políticas que enfrenten el problema de la repitencia en los dos primeros ciclos de la EGB, que termina siendo un factor de alta incidencia en el fracaso posterior de los alumnos de bajos recursos y que puede ser abordados con estrategias alternativas.
- Profundizar las diversas políticas compensatorias, con entrega de materiales (especialmente libros de texto), comedores, becas y programas de apoyo a los alumnos en situación de vulnerabilidad social¹¹.

Dado que la agenda es variada, resulta complejo señalar las formas de implementación y la viabilidad de los cambios. En términos generales, lo que debería guiar un andar en esta alternativa es la voluntad nacional de liderar una amplia campaña basada en el derecho a la educación y en la justicia social, como eje transversal de todas las acciones. Las provincias deberían ser socias directas de esta agenda política y otros actores complementarios serían parte de un proceso profundo de intento de cambio de la estructura desigual vigente. Quizás los pocos actores que resistirían estas políticas serían aquellos que tengan ancladas sus prácticas en la construcción de las inequidades y en la discriminación o se-

lección social (como ocurre parcialmente en el sector privado y también en algunas escuelas públicas).

En cualquier caso, se trataría de una agenda política compleja pero posible en la mayoría de las acciones señaladas (con la clara excepción de la reforma de la coparticipación, que se plantea como poco viable políticamente). La voluntad política sería un factor clave para impulsar muchas de las reformas planteadas en este paradigma, dado que no requieren tantos recursos (con excepción de las políticas compensatorias), sino de mandatos normativos y campañas políticas que quiebren muchos de los esquemas vigentes que amparan las desigualdades.

Más allá de esta alta viabilidad política, un factor que juega en contra de esta agenda es que resulta difícil encontrar claros actores a favor de avanzar en esta dirección decididamente. Se trata, como muchas veces ocurre con la educación, de una cuestión que todos están dispuestos a apoyar discursivamente, pero en la cual pocos actores de poder tendrían incentivos directos para avanzar con su implementación.

En relación con los posibles ejemplos de esta alternativa, son más numerosos los casos de países de la región que avanzaron en grandes programas de intervención compensatoria

11. Actualmente, el Ministerio de Educación de la Nación desarrolla distintas acciones compensatorias, principalmente a través del Programa Integral para la Igualdad Educativa, el Programa Nacional de Inclusión Educativa, el Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo y la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, que con diferentes líneas de acción alcanzan aproximadamente 12.000 escuelas de nivel EGB 1 y 2, y 6.000 escuelas de nivel EGB 3 y Polimodal.



que en una decidida agenda transversal de abordaje de las múltiples dimensiones de la equidad educativa. Los programas Progres a de México, P-900 de Chile y Plan Social de Argentina son algunos ejemplos significativos, así como los Programas Bolsa Escola y FUNDEF fueron las dos grandes iniciativas en Brasil por generar mecanismos de transferencias de fondos más justos para incrementar la equidad en el sistema educativo.

Alternativa 6: “El aumento salarial”

La sexta opción no necesita demasiadas aclaraciones, ya que involucra una decisión más concreta y específica: el aumento del salario docente. Evidentemente esta alternativa puede combinarse con muchas de las otras planteadas en este documento (especialmente con la número 3), aunque aquí se intenta separarla como un paradigma distintivo, partiendo del diagnóstico de que el gran problema de la educación está vinculado con los bajos (y desiguales) salarios de los docentes.

Los ejes conceptuales de esta alternativa se basan en aspectos éticos y propiamente educativos. Por un lado, una postura ética de dignificación de la profesión docente indica la necesidad

de recomponer el poder adquisitivo de los maestros y profesores¹², defendida principalmente por los sindicatos del sector, como es evidente. Por otra parte, la visión educativa señala la necesidad imperiosa de mejorar los salarios para permitir a los docentes adquirir bienes culturales (libros, acceso a internet, etc.) y dedicarse más plenamente a su labor pedagógica, concentrando sus horas de trabajo en menos instituciones y teniendo más tiempo para preparar clases, corregir tareas y capacitarse.

Una medida que podría incorporarse en esta alternativa es la referida a la equiparación salarial entre las provincias, dado que no sólo se trata de un problema de mejora salarial sino de equidad. En este caso, las políticas podrían ligarse con la alternativa analizada en el apartado previo, especialmente en lo referido a las reformas fiscales necesarias para posibilitar asignaciones de recursos educativos (y, por consiguiente, salarios docentes) más justas entre las provincias¹³.

La modalidad de implementación de esta alternativa requeriría de una decisión política nacional y provincial, dependiendo de dónde recaiga el costo económico del aumento y en qué proporciones. Los docentes y sindicatos serían los actores que apoyarían esta política, mientras

12. Argentina sigue siendo uno de los países con más bajos salarios docentes en América Latina, tanto en referencia al PBI por habitante como en su poder adquisitivo (OECD 2003). A su vez, en términos históricos, el salario docente acumula una caída en términos de su valor real (contrastado con el costo de vida) de más de 25 años, que se evidencia en haber caído a la mitad de su valor en relación con el PBI por habitante desde 1981 a la actualidad (Tedesco y Tenti 2002).

13. Es importante señalar que la recientemente sancionada Ley de Financiamiento Educativo, apunta tanto a mejorar los salarios docentes como a intentar equiparlos a través de un fondo compensatorio salarial proveniente de recursos del Tesoro Nacional.



que los representantes de los ministerios de Hacienda serían probablemente sus más acérrimos opositores. El tiempo de implementación sería tan inmediato como pronto estén disponibles los fondos, aunque en esa faz estaría el gran impedimento político. El alto costo de esta política, que implica aumentos estructurales del presupuesto educativo, es el factor que hace menos viable esta alternativa, aunque en momentos de expansión de los recursos públicos esto se vería facilitado.

El grado de cambio que esta política implicaría sería bajo, dado que no se halla asociada a otras reformas sino que aquí se analiza como un paradigma de reforma en sí misma. Sin embargo, la posibilidad de disponer de más tiempo para que los docentes puedan realizar mejor sus tareas y el efecto a futuro que esto puede generar en el patrón de reclutamiento de los docentes, al alterar el mercado de trabajo y convertir a la profesión docente en una posibilidad más atractiva para más jóvenes, no deja de ser una iniciativa que alteraría positivamente la calidad educativa.

Un ejemplo cercano de un país que desarrolló esta alternativa (en conjunto con otras analizadas en este documento) es Chile, que desde 1990 aumentó los salarios docentes en un 147% en términos reales durante los siguientes 12 años. Esto implicó un enorme esfuerzo presupuestario, en momentos donde el Estado invirtió paralelamente en otros aspectos de la educación (como la creación masiva de escuelas de doble jornada) y demostró básicamente el compromi-

so político constante de poner las prioridades de inversión en la educación. En la región, México es otro caso donde los salarios docentes se mantuvieron en términos reales, con un gran esfuerzo fiscal del Estado y gracias al gran poder de negociación sindical.

Alternativa 7: “Esfuerzo, presión y exámenes”

Una alternativa orientada hacia un eje conceptual claramente diferenciado de las presentadas hasta aquí es la referida a fomentar la cultura del esfuerzo y la presión por el aprendizaje de los alumnos. En este caso, el diagnóstico parte de una mirada crítica de la caída de la autoridad escolar tradicional a manos de las nuevas culturas juveniles dominadas por los medios masivos, el entretenimiento y la distracción generalizada. Las transformaciones sociales profundas que ha vivido el mundo en los últimos 40 años serían parte de la caída del peso del mundo escolar en su capacidad de enseñar y mantener la disciplina sobre los alumnos. De allí que el principal paso hacia una reforma educativa indique la necesidad de recuperar el poder sobre los alumnos, para garantizar las funciones básicas de la escuela: la dedicación, el estudio y, en última instancia, el propio “respeto” por la institución escolar.

Se trata de una propuesta ambiciosa y compleja, que requiere de múltiples actores para su concreción. De parte del Estado, quizás algunas de las líneas políticas que podrían encabe-



zar un proceso de cambio de estas características son las siguientes:

- Establecer exámenes de finalización de secundario, cuya aprobación sea obligatoria para recibir el título habilitante, fomentando de esta manera la obligación por el estudio que una instancia de estas características generaría.
- Incrementar los requisitos de aprobación de las materias, quitando posibilidades de exámenes recuperatorios y entregando más actividades, ejercicios, tareas y evaluaciones parciales para fomentar el esfuerzo de los estudiantes.
- Generar distintos incentivos para lograr un mayor esfuerzo de los alumnos, como por ejemplo ligar más fuertemente las becas a sus rendimientos, crear mecanismos competitivos de acceso a escuelas prestigiosas y carreras universitarias con cupo de ingreso y exámenes de acceso, etc.
- Establecer normas de disciplina más estrictas y realizar un proceso de concientización más profundo sobre la importancia de su cumplimiento.

Como se observa, estas medidas tendrían mucha resistencia en los propios alumnos, que parecen ser el blanco de cambio de esta alternativa. Una porción de los docentes serían probables aliados de estas políticas, que intentan recuperar su poder y su voz de autoridad sobre el sistema edu-

cativo, aunque no está claro qué porcentaje de los docentes y qué actores políticos podrían comprometerse en esta compleja agenda de reformas. Los padres serían los actores clave de este proceso, dado que su posición frente a estas políticas parece ambivalente: por un lado, a través de algunas encuestas, los padres, como parte de la opinión pública, parecen favorecer estas propuestas, pero cuando se intenta avanzar con alguna de ellas los propios padres (una porción de ellos, al menos) terminan apoyando el reclamo de sus hijos por flexibilizar las presiones.

Este escenario indica que la alternativa del “esfuerzo, presión y exámenes” sería muy difícil de implementar, más allá de algunas iniciativas aisladas que puedan intentarse en esta dirección. Pese a que los costos económicos de estas reformas son bajos (dado que no implican mayores insumos ni gastos), la viabilidad política de tamañas transformaciones a contrapelo de la cultura dominante a nivel global parece ser menor, dado que el propio poder político no parece ser capaz de controlar las variables en juego que componen los elementos centrales del diagnóstico sobre el origen del “desgano estudiantil”.

Además, un riesgo importante en esta alternativa se refiere a la amenaza de ampliar las desigualdades que las distintas políticas mencionadas suponen, dado que ponen mucho peso en las condiciones de origen individuales de los alumnos (aspecto muy atado al contexto y posibilidades de aprendizaje fuera de la escuela). Si bien es posible pensar en políticas complementarias que intenten mitigar los efectos inequitativos de



estas políticas, su eje central pasa más por el mejoramiento de la calidad que por el énfasis en la equidad.

Entre los ejemplos, quizás la remisión más conocida en torno de esta alternativa sea la apelación a los países asiáticos que logran muy buenos resultados de aprendizaje sostenidos sobre las dimensiones analizadas aquí (véase Moura Castro y Verdisco 2004). Más allá de las diferencias culturales notorias con el contexto asiático, en la región Cuba es un caso donde priman los principios de la presión y el esfuerzo basado en exámenes y premios y castigos para los alumnos, aunque también en un contexto político muy específico. En relación con los exámenes, países como Francia, Alemania y Japón tienen una tradición de pruebas muy rigurosas y selectivas de finalización de secundario, mientras en la región hay varios países que tienen pruebas similares para acceder a la educación universitaria, como Chile o Brasil.

Alternativa 8: “La privatización y los incentivos”

Una de las alternativas más debatidas en los últimos 15 años es la presentada aquí como la propuesta de “privatización”, basada en la dinámica del mercado para favorecer la competencia entre las escuelas y docentes como incentivos para mejorar sus prácticas. El diagnóstico en este caso indica que las escuelas y docentes no tienen motivaciones para mejorar, pues que no tendrán ninguna recompensa clara si esto su-

cede, ni ningún castigo si ocurre lo contrario. Desde esta mirada, los actores que quieran hacerlo pueden realizar su trabajo sin iniciativa, sin esfuerzo y sin dedicación, ya que está garantizada la estabilidad de los docentes, no existen verdaderas evaluaciones de su rendimiento, no se utilizan los resultados de los aprendizajes para que los padres o autoridades tomen decisiones sobre las escuelas, ni se establecen claras normas para garantizar siquiera la presencia de los docentes en las aulas. Transformando estas dinámicas se lograría cambiar la educación en dirección de un sistema de más alta calidad de los aprendizajes.

Algunas de las propuestas de política educativa que forman parte de este paradigma, y que han sido debatidas en muchos países de la región y del mundo, son las siguientes:

- Crear mecanismos de financiamiento por demanda, por ejemplo los vouchers, donde el Estado entrega a las familias sus fondos para que éstas elijan la escuela libremente y de esta manera generar un mercado de competencia entre las escuelas (públicas y privadas) para capturar alumnos, mejorando la calidad por la presión de quedarse sin clientes.
- Aumentar los niveles de autonomía escolar y brindar más alternativas de gestión privada de las escuelas, asumiendo que un modelo de gestión en manos de actores privados garantiza mayores niveles de eficiencia, calidad e innovación.



- Eliminar prerrogativas laborales de los Estatutos Docentes, como la estabilidad y los regímenes de licencias especiales, y generar incentivos salariales basados en resultados y en capacitación, antes que en la antigüedad.
- Aumentar los niveles de descentralización en el gobierno de la educación, cediendo a las municipalidades la gestión de las escuelas, bajo el postulado de acercar la oferta a la demanda más inmediata.
- Brindar más atribuciones a los directivos escolares, permitiendo la elección de los docentes en base a decisiones institucionales y formas de despido por mal rendimiento.
- Establecer un sistema de evaluación nacional de los docentes, que genere un sistema de premios y castigos condicionando sus salarios con sus rendimientos y generando una competencia entre los docentes para mejorar sus prácticas.

El nivel de competencia política de estas reformas es básicamente provincial, dado que se trata de atribuciones normativas en manos de esta jurisdicción, mientras que el peso del gobierno nacional en la materia podría ser como promotor más que como implementador. De esta manera, es posible pensar que algunas provincias intenten avanzar en este rumbo, con mayor independencia que otras alternativas presentadas en este documento. Aún así, es claro que las resistencias ante estas reformas serían extremas por parte de los sindicatos docentes (como lo

han sido en el pasado), entre otros actores sociales opuestos a las dinámicas privatizadoras.

Los costos económicos de estas reformas serían bajos, e incluso pueden combinarse con objetivos de reducción del gasto educativo o de eficiencia de sus usos. A su vez, los tiempos de implementación serían de corto o de mediano plazo, puesto que implican cambios concretos en el comportamiento de los actores a partir de modificaciones en las normativas e incentivos. Quizás los cambios en las prácticas de enseñanza serían de alcance menos inmediato, porque no son aspectos tan fáciles de modificar incluso a través de nuevos incentivos.

Los actores defensores de esta alternativa vendrían en su mayoría de fuera del campo educativo, como por ejemplo algunos actores políticos y referentes del campo económico convencidos de los postulados neoclásicos, con lo cual no sería nada fácil su implementación en alianza técnica con los actores educativos. A su vez, las múltiples resistencias a estas políticas las transforman en parte de una agenda poco viable en términos políticos, especialmente en un contexto de cambio de los postulados dominantes de la década del noventa en el eje político-ideológico de las reformas educativas. En esta dirección, la amenaza de aumentar las desigualdades que implicarían las políticas basadas en la demanda (en contexto social sumamente desigual) sería el principal argumento contrario a esta alternativa, que sumaría opositores en el campo académico de las universidades públicas y en los propios sindicatos docentes.



Entre los ejemplos más cercanos a esta alternativa, se puede citar el caso de Chile y, parcialmente, de Colombia como dos países en la región que instrumentaron el financiamiento por demanda (conocido como vouchers), incentivando la competencia entre escuelas para captar matrícula, o el caso de Nicaragua, que instauró la autonomía escolar en el sector público, como forma semiprivatizada de la gestión escolar. En el plano internacional, los países anglosajones han consolidado muchas de estas tendencias en sus reformas de los años ochenta y noventa, en particular Estados Unidos, Gran Bretaña, Nueva Zelanda y Australia avanzaron con distintos procesos de privatización de la educación, que merecen un análisis más detallado para señalar sus características particulares.

Alternativa 9: “La educación popular”

Una alternativa distinta tiene una historia propia en América Latina, a partir del pensamiento de Paulo Freire, como uno de los padres de la concepción de la “educación popular” que aquí describiremos. Se trata de una propuesta que basa su postura crítica en las formas tradicionales de enseñanza, que establecen relaciones de poder jerárquicas (entre docentes y alumnos) y burocráticas (a partir de la intervención oficial de las normas y titulaciones del Estado). En este diagnóstico, los problemas del sistema educativo serían *endémicos*, por la propia historia disciplinaria de los métodos de enseñanza, y *exógenos*, porque reproducen un sistema económico generador de desigualda-

des y relaciones de dominación entre clases hegemónicas y subalternas.

La educación es vista como un hecho político y desde allí parten los ejes conceptuales que guían esta alternativa, que se halla muy ligada con la número 1, de “democratización”. En este caso, el énfasis está puesto en que la propia práctica docente debe ser concebida primordialmente como un acto de concientización, donde la relación con los alumnos sea un proceso de aprendizaje mutuo en camino de una formación política acerca de los orígenes de las desigualdades y de las estructuras de dominación vigentes. Sólo ese vínculo puede ser liberador de todos los aprendizajes, ya que los sujetos deben interpretar la realidad a través de una lupa política y no mediante el tradicional intento de neutralismo de la racionalidad pedagógica dominante.

Las propuestas ligadas con la educación popular han estado generalmente reducidas a experiencias particulares o locales, pero aquí nos interesa pensar en las políticas públicas que podrían situarse en este paradigma, para comparar esta alternativa con las demás:

- Fomentar procesos de educación no formal, como alternativas de producción de sentidos no escolarizados, que intenten lograr mejores acercamientos con las realidades de los sectores populares.
- Crear programas de formación y capacitación en pedagogía social, como modelo de enseñanza que pretende trabajar con las po-



blaciones más vulnerables desde una visión social de sus problemáticas y con herramientas contextualizadas para generar cooperación y redes de trabajo pedagógico que respeten la diversidad.

- Propiciar distintos procesos de democratización de la enseñanza, descritos en el apartado 1.
- Apoyar con fondos públicos las iniciativas de escuelas y centros educativos cooperativistas y de autogestión, propiciando la creación de un tercer sector público no estatal, con prerrogativas y regulaciones distintas a las del sector privado de la educación.

Dado que son pocos los actores políticos que parecen encolumnarse en esta alternativa, quizás los sectores a favor quedarían reducidos al fragmentado conjunto de educadores populares y activistas de estas propuestas, mientras el grueso de los docentes no parece terminar de identificarse con estos postulados. A su vez, los sindicatos docentes tienen una posición ambivalente frente a las propuestas de la educación popular, ya que si bien acuerdan con ciertas líneas ideológicas que sustentan esta alternativa, no ven con buenos ojos la discusión de ciertas prerrogativas educativas reguladas por el Estado (como las normas que establecen jerarquías docentes, carreras basadas en el puntaje y el énfasis en los títulos para entrar en la docencia).

En cierto sentido, la alternativa de la educación popular es un camino hacia la “desinstitucio-

nalización” de la educación. Esto implica pensar en quebrar las fronteras que establecen los rituales escolares tradicionales, para promover prácticas educativas más abiertas, más flexibles, más heterogéneas y más políticas. La viabilidad de semejante empresa es baja en un contexto donde pocos actores de poder pretenden orientar al sistema educativo en dirección de discutir las propias estructuras dominantes de la sociedad.

En cuanto a los costos económicos de estas políticas, no resultan importantes, pues suponen cambios de concepciones más que recursos para iniciar reformas. La inversión debería realizarse en una mejor utilización de los educadores populares o, por ejemplo, en transformar los institutos de formación docente, así como en un fomento de iniciativas que no tienen mayores costos. Sin embargo, los tiempos que requieren estas transformaciones son de largo plazo, al apelar a cambios profundos en las prácticas y en las concepciones socio-educativas preponderantes.

Los principales ejemplos de esta alternativa se materializaron en las grandes campañas de alfabetización de adultos que apelaron en distintos sentidos a aspectos de la pedagogía popular, en los casos de Nicaragua (durante el sandinismo), Cuba y Brasil. A su vez, es posible hallar muchos ejemplos de prácticas, movimientos e instituciones que desarrollaron los preceptos de la educación popular, más que políticas orgánicas que los hayan sustentado desde la acción centralizada del Estado.



Alternativa 10: “El buen gobierno y el federalismo”

Una perspectiva más vinculada con la responsabilidad de los niveles políticos (y menos ligada a lo educativo en sí), se orienta a proponer acciones que transformen el arte del gobierno de la educación en el complejo contexto del federalismo argentino. Aquí el diagnóstico señala las graves fallencias institucionales en la capacidad de generar políticas educativas de largo plazo, con garantías legales y presupuestarias y con una vocación por lo público, que hagan del Estado un órgano de defensa de la sociedad y no de intereses de gobiernos y aparatos políticos particulares. Sin solucionar estas estructuras que definen el proceso de toma de decisiones de las políticas educativas, no habría posibilidades de instrumentar, por ejemplo, muchas de las restantes alternativas presentadas en este documento. De allí que esta alternativa centre en el nivel político del gobierno las primeras responsabilidades para transformar la educación.

Tomando como puntos de partida los postulados que debieran regir en un ejemplo de buen gobierno democrático de la educación, basado en reglas institucionales, profesionalismo de los agentes públicos e independencia de la cartera educativa, algunas posibilidades de políticas que alimentarían esta visión son las siguientes:

- Creación de una escuela de gobierno de la educación, que forme a los funcionarios pú-

blicos provinciales y nacionales, instruyendo en un profesionalismo basado en la vocación por la ética del servicio público (similar a la experiencia francesa).

- Institucionalización de carreras profesionales para los funcionarios públicos de la educación, con concursos públicos y a término que garanticen la formación específica para los cargos.
- Capacitaciones y programas de apoyo diversos a los equipos técnicos de los ministerios de Educación provinciales¹⁴, generando redes de aprendizaje entre ellos, comunicando experiencias y evaluando sus prácticas.
- Desarrollar reformas en la organización de los ministerios de Educación, pasando de las actuales estructuras jerárquicas a formas de trabajo en red (véase Aguerrondo, 2002).
- Creación de agencias públicas que establezcan guías, parámetros y ejemplos de formas de diseño e implementación de políticas educativas, acordes con principios de institucionalización democrática de su accionar.
- Claros marcos de control y penalización de la violación de normas y de la independencia de poderes en los distintos ámbitos de gobierno ligados con la educación.

14. En nuestro país, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPe) de la UNESCO ha venido cumpliendo con este rol, en colaboración con el Ministerio de Educación de la Nación y con la Universidad de San Andrés.



- Fortalecer el rol del Consejo Federal de Cultura y Educación, generando más competencias para establecer los consensos e intercambios entre provincias, así como propiciando un rol más activo en las provincias, con dispositivos comunes de administración y control del sistema educativo.

La variedad de posibles orientaciones de esta alternativa abre un abanico de modalidades de implementación. Sin dudas, se trata de un camino complejo y cargado de obstrucciones basadas en los intereses de poder en juego. Los propios gobiernos que debieran impulsar estas reformas son los principales responsables de fomentar y vivir de la cultura política que este paradigma plantea enfrentar. De esta manera, aparece en un lugar de preponderancia el rol de la sociedad civil organizada como ámbito de presión para la gestión de esta agenda de reformas, junto con un conjunto dispar de agentes técnicos que tendrían un rol importante en la instrumentación de estas nuevas reglas y capacidades aquí sugeridas.

El costo económico de esta alternativa es bajo, puesto que no implica más que capacitaciones y en todo caso equipamiento para los ministerios provinciales. De todas maneras, una reforma más profunda implicaría un costo más elevado para poder solventar un aumento salarial que sea capaz de motivar adecuadamente a los agentes del Estado en las funciones que les competen y que hoy se hallan en general mal remunerados. A su vez, los tiempos de cualquier cambio de esta magnitud son de mediano o lar-

go plazo, ya que nuevamente se enfrentan con patrones de la cultura política arraigados históricamente y estructurados en lógicas de poder con muchos intereses en juego.

En cualquier caso, esta alternativa pone en el centro de las problemáticas educativas la cuestión del federalismo, ya que la estructura de gobierno de nuestro país ha atribuido las máximas responsabilidades sobre la gestión de las políticas educativas en manos de las provincias. Esto implica replantear la división de atribuciones actual y proponer alternativas que generen un círculo más virtuoso entre responsabilidades compartidas de la Nación y las provincias en materia de gobierno de la educación. Esta sería una forma de enfrentar no sólo los múltiples problemas que provienen de la falta de recursos y capacidades para gestionar las políticas educativas, sino también las enormes desigualdades en esta materia que tienen las provincias. Un abordaje integral de la revisión de las prácticas de gobierno de la educación debería generar un esquema más virtuoso de formación de capacidades autónomas en todas las provincias para poder enfrentar los problemas de la educación adecuadamente en cada contexto particular.

En cuanto a los ejemplos, no parece ser muy difundida esta alternativa en la región, aunque sí puedan hallarse iniciativas elogiosas como la capacitación permanente de funcionarios educativos de Paraguay o la experiencia de independencia política que tienen las agencias estatales educativas en Colombia y Uruguay. Se trata de un tema poco abordado tanto desde la investigación



como de la práctica política, con lo cual los ejemplos resultan más difíciles de hallar aún.

Otras alternativas

Reducir a diez el número de alternativas de agendas para la política educativa es sólo una forma entre muchas otras de exponer las posibilidades de acción en este campo. Para mostrar las limitaciones de esta selección, arbitraria en muchos sentidos, aquí presentamos al menos seis nuevas alternativas (algunas de las cuales son variaciones de las ya vistas), expuestas de forma más sintética aún, pero intentando ampliar la mirada comparada con más opciones. En todos los casos se mantiene la concepción de definir a una alternativa como una agenda de prioridades políticas para enfrentar los problemas de la educación, que proponga soluciones estructurales desde el punto de partida de un diagnóstico centrado en ejes temáticos específicos.

La educación en valores. Quizás la opción privilegiada por algunos sectores sociales y especialmente por la Iglesia Católica, sea una visión más ligada a la “moral” que a la “calidad” educativa, privilegiando los aspectos filosóficos y trascendentales de la enseñanza como condiciones previas para mejorar los niveles de aprendizaje en sí. En esta dirección, la agenda política debería conducir a una recuperación de ciertos valores básicos tanto en los diseños curricula-

res, como en la formación y capacitación de los docentes. En cierto sentido, esta alternativa se liga a la número 7, referida al “esfuerzo, presión y exámenes”, dado que recomienda la vuelta a aspectos de la educación tradicional que premian el esfuerzo por el estudio y el respeto por la autoridad de la enseñanza como condición para mejorar la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, se diferencia al centrarse más en la moral de la enseñanza que en los procesos instrumentales de mejoramiento de los rendimientos medidos por evaluaciones.

Estándares, indicadores y resultados. Esta opción se halla íntimamente ligada con las número 7 y 8, dado que valoriza especialmente el esfuerzo y los incentivos para mejorar el rendimiento, aunque no necesariamente ponga el acento en la presión, los exámenes y la privatización. Se trata básicamente de incrementar los instrumentos de medición de distintos factores asociados al rendimiento del sistema educativo, institucionalizando una medida evolutiva de sus resultados en términos no sólo de acceso sino de calidad, de equidad, de inversión, de tasas de retorno, etc. La instrumentación de operativos de evaluación de la calidad¹⁵ censales basados en claros estándares de contenidos a aprender, permitiría introducir un criterio más objetivo para medir el resultado de cada programa de intervención educativa y de esa manera definir su continuidad y reemplazo por otros en busca de la eficiencia de la acción del Estado en términos de logros de calidad. Se trata

15. En Argentina, como parte de la Ley Federal de Educación de 1993, se institucionalizaron los Operativos de Evaluación de la Calidad Educativa, que continúan desarrollándose, más allá de la baja difusión y cambios en las modalidades de medida de las pruebas.



de una opción que acentúa el rol del Estado como promotor de políticas evaluadas a partir de indicadores concretos, aunque puede también sostenerse en el paradigma de la privatización¹⁶.

Nueva estructura de niveles. Partiendo del diagnóstico de la fragmentación que generó la Ley Federal de Educación en cuanto a diversificar la estructura de niveles de los sistemas educativos provinciales¹⁷, esta alternativa pretende solucionar esta problemática apelando a la importancia crucial de la trayectoria interna de los alumnos dentro del sistema. El pasaje de un nivel o ciclo a otro es juzgado como clave para mejorar la calidad y equidad de la educación. En este caso, las opciones políticas surgen de la necesidad de articular mejor cada ciclo con el siguiente (generando nuevas estructuras institucionales que acentúen los vínculos entre maestros y profesores, por ejemplo), adaptándose a las necesidades de los alumnos y respetando sus contextos etarios. Las orientaciones pueden ser diversas, dado que algunos defenderán un tercer ciclo independiente que abarque los problemas de la adolescencia, mientras otros revalorizarán la división clásica entre primaria y secundaria y otros una mirada más centrada en la calidad a partir de la extensión de la secundaria a seis años que incluya el tercer ciclo con la estructura de profesores. Estas propuestas estarían muy asociadas a cambios curriculares, organizacio-

nales y laborales, ya que la estructura de niveles es un articulador de estas dimensiones.

La autogestión escolar. En este caso, se trata de una variante de la alternativa privatizadora, donde en lugar de acentuar los mecanismos de mercado, se apuesta a consolidar la autonomía de las escuelas sin necesidad de recurrir a la competencia entre ellas. La propuesta central en esta agenda es la de abrir concursos para gestionar las escuelas públicas (ampliando la propuesta de autogestión paulatinamente a todo el sistema, mientras se capacita para ello), donde equipos de educadores se presentan para asumir las responsabilidades de planificar un proyecto institucional. De esta manera, el Estado evalúa los resultados y en función de ellos otorga continuidad a los equipos de gestión, que tendrían las atribuciones de contratar al personal, manejar el presupuesto de la escuela y desarrollar propuestas autónomas y diversas. Así, esta alternativa confía en la capacidad de los educadores para mejorar la calidad educativa, dejando en un segundo plano el rol centralizado del Estado en materia de intervención pedagógica.

Preparación para el mundo laboral. Aquí el diagnóstico indica que existe un gran divorcio entre lo que se enseña en las escuelas y las capacidades que requiere el complejo mundo laboral actual, inmerso en la llamada “sociedad del co-

16. En cierto sentido, esta alternativa puede ser hallada como una de las privilegiadas por organismos internacionales como el BID o el Banco Mundial, preocupados por lograr ciertos estándares e indicadores que permitan observar los efectos de las reformas en los resultados de calidad de los sistemas educativos.

17. Como señala un reciente informe del Ministerio de Educación de la Nación, la fragmentación es tan importante que existen en la práctica 55 estructuras diferentes de adaptación de los niveles educativos en las provincias.



nocimiento”. En esta agenda se privilegiaría la generación de una mayor apertura del sistema educativo a su “exterior”, propiciando mejores adaptaciones para las necesidades del mercado laboral, tanto sea en una orientación más estrecha de formación en especialidades o más generalista en competencias para una diversidad de posibilidades laborales futuras. En este sentido, la propuesta pretende fortalecer los lazos entre el sistema educativo y la economía, intentando potenciar las capacidades productivas del país en un mundo globalizado donde la educación pasa a tener un rol estratégico fundamental.

Nuevos códigos de transmisión. Un diagnóstico más ligado a los cambios en los procesos culturales de transmisión del saber, promueve una mirada alternativa a las formas tradicionales de organizar la enseñanza. Las nuevas tecnologías y el impacto de los medios masivos de comunicación hacen necesaria una agenda de políticas que piensen el vínculo educativo desde nuevos códigos de transmisión. Allí se podrían proponer diversas posibilidades: la creación de un canal de televisión educativa, una radio educativa y una serie de programas educativos vinculados con los medios de comunicación; el uso intensivo y masivo de Internet en la enseñanza; el fomento de actividades abiertas (visitas guiadas, viajes, etc.); la posibilidad de abrir espacios de

trabajo con artistas y profesionales no docentes, etc. En todos los casos, la alternativa propone nuevas formas de relación con el saber, que abran la cultura escolar a otras perspectivas de aprendizaje, como forma de acercamiento a las nuevas culturas de los niños y jóvenes.

Comparación y síntesis de las alternativas

Las alternativas presentadas no son las únicas posibles y menos aún no es de la manera en que fueron descritas que necesariamente deberían tomar forma. Por tratarse de un ejercicio comparativo de grandes opciones de cambio en el camino de la política educativa, se ha favorecido una versión más paradigmática de cada opción, como grandes narrativas del cambio educativo. A su vez, la forma sintética en que se han presentado hace necesario remarcar que se trata de un ensayo para abrir discusiones y que debe ser complementado con otras lecturas.¹⁸ Sí esperamos que la exposición sirva para aportar elementos clarificadores e inspiradores en nuevos debates que el futuro inmediato promete convocar.

Para facilitar aún más esa lectura crítica y abierta de las alternativas, se propone a continuación realizar un paneo comparativo que ayude a

18. En general, el campo de la educación no es muy proclive a elaborar propuestas o discutir alternativas, sino a generar investigación sobre las condiciones existentes y separar el contexto de la descripción crítica del contexto de la presentación de propuestas alternativas. Las excepciones a esta generalización se encuentran principalmente en las miradas desde una perspectiva más externa a la educación (Guadagni et al 2002, FIEL 1998, entre otros), similares en sus formulaciones a algunos documentos del Banco Mundial y del BID. Una reciente excepción dentro del campo educativo es el trabajo coordinado por Tedesco (2005), que recopila propuestas de reforma para el sistema educativo argentino.



comprender las continuidades y rupturas entre las opciones de cambio educativo analizadas. Incluso, a partir de la moderación de algunas alternativas se pretende aquí mostrar las complejidades implícitas entre ellas y proponer un debate no sólo acerca de los contenidos del cambio sino sobre la cantidad y variedad de agendas que es recomendable discutir.

Tal es así que el presente documento acentúa la separación de las alternativas buscando señalar que cada una de ellas construye una agenda de prioridades, y en todo caso dejan para más adelante otras reformas y problemas, que serán generalmente una consecuencia de los problemas estructurales identificados. Pero, ¿hasta qué punto deben ceñirse los objetivos de las reformas intentando ganar en impacto concentrado en ejes temáticos específicos que funcionen como un efecto cascada? ¿No es necesario abordar todos los problemas del sistema educativo con políticas quizás más moderadas y con una visión más sintagmática, que subraye los nexos entre cada tema? También esta es una discusión clave en el terreno de la educación, que el presente resumen intenta abordar.

Las alternativas pueden ser comparadas a través de los distintos ejes que se observan en el cuadro del inicio. Como hemos señalado en cada caso, existen distintas conexiones entre ellas, que aquí veremos en tres planos distintos: en términos ideológicos y conceptuales; en relación con su grado de cambio propuesto y su viabilidad; y en cuanto a sus objetos o ejes temáticos de cambio.

En el plano conceptual, político e ideológico, es posible hallar un grupo de alternativas “progresistas” que plantean una visión crítica de las estructuras de poder dominantes y que muestran claras continuidades entre las propuestas de “educación popular”, de “democratización” y de “justicia social y equidad”. En el otro polo, las visiones más tradicionalistas y en cierta orientación conservadora, como la opción de “esfuerzo, presión y exámenes” se toca en algún punto con posiciones más ortodoxas dentro del campo económico, como la alternativa de “privatización”. El resto de las opciones, sacando quizás a la posición más sindical de defensa del “aumento salarial”, navega en un espacio menos cargado ideológicamente, pero que puede asumir distintos ribetes políticos según las orientaciones que se definan.

En cierto sentido, puede observarse aquí que en la discusión ideológica de la educación, la postura asociada a la izquierda reclama por mayores cuotas de igualdad y participación política (como condición del mejoramiento de la calidad), mientras desde la posición “de derecha” se acentúan los planos ligados a la calidad y la eficiencia a través de renovados esquemas de incentivos para los actores. En las restantes opciones, en general, priman visiones más moderadas del cambio, que ponen el foco en diversas problemáticas del sistema educativo y que pueden ser asumidas con mayor facilidad como agendas complementarias entre sí.

En el segundo plano de comparación, el interés se centra en los grados de cambios propuestos



y en los niveles de viabilidad que manifiesta cada alternativa. Aquí se observa una clara concordancia entre las propuestas más viables y menos profundas en sus ambiciones de cambio, como las opciones incrementalistas de “extensión del tiempo escolar” y “aumento salarial”, frente a opciones que implican modificar conductas o aspectos culturales intensos, como la “democratización”, “la educación popular” o “la privatización”.

Si bien todas las opciones representan desafíos complejos para cualquier proceso de toma de decisiones, es interesante analizar los diferentes niveles y tipos de viabilidad que surgen al comparar las alternativas. Por un lado, es posible agrupar las alternativas con alta viabilidad en torno de los actores del sistema educativo, pero con baja viabilidad económica por el esfuerzo que implican para el Estado, como ocurre con la “extensión de tiempo escolar”, el “aumento salarial” y el componente de políticas compensatorias de la “justicia social y equidad”. Por el otro, las alternativas se unifican en torno de la resistencia sindical que atraerían, con la “privatización” a la cabeza, y seguida por ciertos componentes del “esfuerzo, presión y exámenes” y de una orientación más conservadora del “direccionamiento pedagógico”. En otra agrupación, quedarían las opciones que implicarían fuertes resistencias políticas, por discutir las formas de tomar las decisiones políticas en el ámbito educativo, como los casos del “gobierno y federalismo”, la “democratización”, la “justicia social y equidad” y la “educación popular”.

En un último plano de análisis, esta misma comparación puede realizarse a partir de los ejes temáticos que cada alternativa define como prioridad de cambio. Así, encontraremos que las opciones “direccionamiento pedagógico”, “políticas docentes” y “privatización”, trabajan más sobre el cambio en los docentes y en la organización del trabajo pedagógico que está fuertemente centralizado en ellos. En cambio, las opciones de “esfuerzo, presión y exámenes” y “jornada extendida” afectan mucho más directamente la vida de los estudiantes al modificar su situación de forma más inmediata, ya sea con nuevos sistemas de premios y castigos o con la extensión de su tiempo escolar. Un tercer grupo es el que opera principalmente sobre el nivel político, como objeto de cambio. En este caso, se hallan ciertas continuidades entre la “democratización” y el “gobierno y federalismo”.

Si bien todas las opciones tienen distintos ejes temáticos y grupos de actores como objeto de cambio, quizás las que demuestren mayor transversalidad sean las referidas a la “justicia social y equidad”, que apela a cambios en los tomadores de decisiones, en los docentes y en los alumnos receptores de beneficios directos, y la “educación popular”, que también implica transformaciones en estos distintos niveles. En esa transversalidad, que no parte de un núcleo claro de actores de interés, quizás se explique por qué muestran tan pocos aliados orgánicos, al mismo tiempo que implican un alto grado de cambio.

A su vez, es posible rehacer este ordenamiento según objetos de cambio, pero orientado hacia



el énfasis en cambios materiales más inmediatos, como la “extensión del tiempo escolar” y el “aumento salarial”, cambios en el nivel de las regulaciones y normativas, como la “privatización”, las “políticas docentes” y en parte otros componentes de las distintas opciones, o cambios en el nivel cultural y subjetivo de las prácticas y los actores, como en los casos de la “democratización”, el “direccionamiento pedagógico”, la “justicia social y equidad” y la “educación popular”. Al pasar de un nivel de operativización del cambio a otro se encontrarán mayores tiempos necesarios para hacer posible las transformaciones deseadas, que encuentran en el plano cultural y subjetivo de las prácticas su objetivo final.

Para una mirada más inmediata y coyuntural sobre estas alternativas, la comparación en distintos planos permite repensar las variantes y posibilidades de una agenda más paradigmática—centrada en una única alternativa como gran apuesta reformista—o sintagmática—ligando varias políticas individuales por fuera de una agenda tan claramente delimitada. En la actualidad, la gestión del Ministerio de Educación de la Nación, encabezada por el ministro Daniel Filmus, parece haber escogido esta segunda opción, abriendo varios componentes de políticas educativas a un mismo tiempo y sin un claro eje articulador.

La sucesión de programas y acciones, que en un primer momento debieron atender prioritaria-

mente la urgencia de la crisis económica, multiplicó el rumbo de intervención nacional en sus distintas esferas de competencia educativa. Entre esas acciones se destacan los programas de construcción de escuelas, de igualdad educativa, de becas y comedores, de elaboración de núcleos comunes de aprendizaje, de entrega gratuita de libros de texto, de capacitación, entre otros grandes rubros.

Sin embargo, es posible que los pasos dados por la sanción a fines de 2005 de la Ley de Financiamiento Educativo marquen cierto pasaje a una agenda más paradigmática, aunque esto probablemente se defina a partir de la discusión de la Ley Federal de Educación. En las previsiones, la apuesta a extender la jornada escolar—establecida en la Ley de Financiamiento—¹⁹ es un camino que podría guiar la agenda futura con más fuerza que el resto de las iniciativas políticas paralelas, por el alto grado de impacto que tendría en el sistema educativo. A su vez, se avizoran apuestas fuertes en el terreno de las políticas docentes, que deberán estar guiadas por una clara voluntad política (así como la jugada por la doble jornada requiere del sustento económico) para mejorar las carreras profesionales docentes a la par que recuperar su decaída condición salarial.

En todas estas apuestas y posibles agendas de reforma, el camino es largo y requiere de discusiones y acuerdos para avanzar democrática-

19. La Ley de Financiamiento Educativo establece llegar al 30% de los alumnos de educación básica con la oferta de jornada extendida o completa para el año 2010.



mente en un rumbo firme de mejoramiento de la educación. La comparación de alternativas intenta aportar elementos para transitar ese camino tan ansiado y necesario.

Conclusiones

Un clásico estudio de sociología de la educación de los años 1960, comenzaba diciendo que cada mañana millones de niños se despiden con un beso de sus seres queridos y parten a esa serie de recintos conocidos como aulas de escuela, concretando un éxodo masivo que se realiza casi naturalmente (Jackson, 1991). Esa misma uniformidad de los niños, niñas y jóvenes asistiendo cada día a la escuela es materia de discusión de la política educativa, pero más aún lo es el sentido que adquiere su llegada a las escuelas o ámbitos educativos. Las decisiones públicas sobre la educación abarcan múltiples discusiones acerca de cómo y con qué llenar las horas de clases, cómo organizar la vida pedagógica de docentes, alumnos, padres y comunidades, intentando brindar respuestas justas, creativas y socialmente significativas para todos.

En este documento, esas respuestas de la política pública fueron analizadas como diversas, complejas y discutibles. El primer paso es abrir la imaginación y la capacidad de debate ante diferentes opciones, especialmente en un contexto de crecimiento de los recursos destinados a la educación y de urgentes necesidades de plantear mejoras en el sistema educativo. La primera forma de mejorar es discutir lo dado,

quitarle protagonismo a la naturalización de las prácticas, desafiando incluso las estructuras vigentes que las hacen posibles. Esta tarea está por hacerse en el ámbito educativo, en un contexto social y político donde parece existir un consenso generalizado acerca de la necesidad conjunta de una mayor apuesta por la educación y por las transformaciones necesarias para fortalecer su impacto.

Las formas de discutir el cambio (o las continuidades) en la educación de un país federal como la Argentina deben remitir a procesos democráticos, con claro protagonismo de diversos actores y sectores, aunque con un liderazgo del Estado nacional capaz de garantizar el equilibrio, la justicia y las formas de sustentabilidad de las alternativas. Posibles instancias para generar esos ámbitos de discusión democrática tienen ciertos antecedentes en nuestro país. La creación de un Congreso Nacional de Educación es uno de los más reconocidos, dada la experiencia de 1988 que generó altos niveles de participación y debate. Aunque quizás falte pensar en otras alternativas más locales y más constantes, como los foros educativos, los congresos regionales y otras instancias participativas. Falta a su vez una especie de “libro blanco” de la educación, que actualice la evolución de nuestro sistema educativo en la comparación internacional, abriendo un diagnóstico certero de las problemáticas a afrontar.

En todos los casos, creemos que es una hora justa para concertar una nueva narrativa de la política educativa, que intente dejar atrás esa visión de



desarticulación, discontinuidad y aleatoriedad que parece rodear a la política pública en su conjunto en nuestro país. Una nueva narrativa de la política educativa implica pensar a la educación como un problema de Estado, que requiere respuestas planificadas, concertadas, acordemente financiadas y desarrolladas por profesionales técnicos competentes. En esa dirección, la discusión de alternativas para una nueva agenda de la política educativa se constituye como parte del sentido democrático que debería impulsar esa narrativa. Sólo así la política educativa estaría a la altura de las urgencias y necesidades estructurales demandadas por los millones de ojos expectantes en ese universo tan singular representado por las aulas y espacios educativos.

Bibliografía

- AAVV (1995), *¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de las políticas educativas en Argentina y América Latina*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Aguerrondo, I. (2002), *Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (1999), *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Santillana-Convenio Andrés Bello, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (1997), *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*, Documento N° 5, PREAL, Santiago de Chile.
- Carnoy, M. y De Moura, C. (1997), “¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?”, en *Propuesta Educativa*, N° 17.
- CIPPEC (2004), *Los Estados provinciales frente a las brechas socio-educativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas*, Documento de Trabajo de CIPPEC, Buenos Aires.
- Feijoó, M. del C. (2002), *Equidad social y educación en los años '90*, IIPE-UNESCO. Buenos Aires.
- FIEL (1998), *Una educación para el siglo XXI*, FIEL y CEP, Buenos Aires.
- Guadagni, A., Cuervo, M., Sica, D. (2002), *En busca de la escuela perdida. Educación, crecimiento y exclusión social en la Argentina del siglo XXI*, Instituto Di Tella-Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Jackson, P. (1991), *La vida en las aulas*, Morata, Madrid.
- Llach J., Montoya, S., Roldán, F. (1999), *Educación para todos*, IERAL, Córdoba, Argentina.
- López, N. (2005), *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Moura Castro, C. y Verdisco, A. (Ed.) (2004), *Cómo mejorar la educación. Ideas latinoamericanas y resultados asiáticos*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington.
- Navarro, J. C. (Ed.) (2002), *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos en América Latina*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington.
- OECD (2003), *Education at a glance*, www.oecd.org.
- Reimers, F. (2002), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, La Muralla, Madrid.
- Rivas, A. (2004), *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*, Granica, Buenos Aires.
- Tedesco, J.C. (2005), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Tedesco, J. y Tenti, E. (2001), *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*, Proyecto Alcance y



resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID.

Tiramonti, G. (Comp.) (2004), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.

Torres, R.M. (2005), *12 tesis para el cambio educativo*, Estudio encargado por Fe y Alegría.

Vegas, E. (Ed.) (2005), *Incentives to Improve Teaching*, World Bank, Washington.

Nota:

Programa Nexos: Conectando la Educación, la Práctica Política y la Ciudadanía

El presente documento inaugura una serie de trabajos que forman parte del *Programa Nexos: Conectando la educación, la práctica política y la ciudadanía*, diseñado por el Área de Educación de CIPPEC y en marcha desde mayo de 2006.

El objetivo central del programa NEXOS es fortalecer las capacidades de los Estados provinciales para tomar decisiones en el sector educativo, a través de la creación de un espacio institucional dedicado a promover el diálogo informado sobre políticas educativas. Para lograr este objetivo general, NEXOS propone, en primer término, crear una base de lineamientos para la toma de decisiones educativas a nivel provincial, sustentados en la sistematización de saberes y experiencias educativas, en los productos de la investigación educativa, en la mirada de los expertos y en los resultados comparativos de políticas educativas a nivel internacional. Por otro lado, plantea la creación de espacios para la búsqueda de consensos entre los diferentes actores vinculados al campo de la educación (tanto desde la investigación como desde la práctica política). Con estos dos objetivos específicos, NEXOS busca brindar una caja de herramientas para orientar las decisiones de política educativa, afianzando a su vez el rol prioritario de la educación en las agendas políticas provinciales.

El Programa Nexos es una iniciativa de largo plazo, que aspira a convertirse en una de las principales acciones del Área de Educación, gracias al apoyo de un consorcio de empresas y donantes que confían en la inversión en el mejoramiento estructural de las capacidades del Estado para diseñar e implementar políticas educativas más justas y de calidad. Para más información sobre el Programa Nexos, contactarse con cocomposto@cippec.org.



EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL



Ladislau Dowbor*

***Resumo:** Uma nova visão está entrando rapidamente no universo da educação, de que os alunos, além do currículo tradicional, devem conhecer e compreender a realidade onde vivem e onde serão chamados a participar como cidadãos e como profissionais. O desenvolvimento moderno necessita cada vez mais de pessoas informadas sobre a realidade onde vivem e trabalham. Não basta ter estudado quem foi D. João VI, se não conhecemos a origem ou as tradições culturais que constituíram a nossa cidade, os seus potenciais econômicos, os desafios ambientais, o acerto ou irracionalidade da sua organização territorial, os seus desequilíbrios sociais. Pessoas desinformadas não participam, e sem participação não há desenvolvimento. O envolvimento mais construtivo do cidadão se dá no nível da sua própria cidade e dos seus entornos, na região onde cresceu, ao articular-se com pessoas que conhece diretamente e instituições concretas que fazem parte do seu cotidiano. Trata-se de fechar a imensa brecha entre o conhecimento formal curricular e o mundo*

onde cada pessoa se desenvolve. Numerosas experiências deste tipo estão se multiplicando no Brasil, e o presente capítulo visa facilitar a compreensão do processo.

A região de São Joaquim, no sul do Estado de Santa Catarina, era uma região pobre, de pequenos produtores sem perspectiva, e com os indicadores de desenvolvimento humano mais baixo do Estado. Como outras regiões do país, São Joaquim, e os municípios vizinhos, esperavam que o desenvolvimento “chegasse” de fora, sob forma do investimento de uma grande empresa, ou de um projeto do governo. Há poucos anos, vários residentes da região decidiram que não iriam mais esperar, e optaram por uma outra visão de solução dos seus problemas: enfrentá-los eles mesmos. Identificaram características diferenciadas do clima local, constataram que era excepcionalmente favorável à fruticultura. Organizaram-se, e com os meios de que dispunham fizeram parcerias com instituições de pesquisa, formaram cooperativas, abri-

* Doutor em Ciências Econômicas pela Escola Central de Planejamento e Estatística de Varsóvia, professor titular da PUC de São Paulo e consultor de diversas agências das Nações Unidas. É autor de “A Reprodução Social”, “O Mosaico Partido”, “Tecnologias do Conhecimento: os Desafios da Educação”, todos pela editora Vozes, além de “O que Acontece com o Trabalho?” (Ed. Senac) e co-organizador da coletânea “Economia Social no Brasil” (ed. Senac) Seus numerosos trabalhos sobre planejamento econômico e social estão disponíveis no site [HYPERLINK http://ppbr.com/ld](http://ppbr.com/ld) <http://dowbor.org>



ram canais conjuntos de comercialização para não depender de atravessadores, e hoje constituem uma das regiões que mais rapidamente se desenvolve no país. E não estão dependendo de uma grande corporação que de um dia para outro pode mudara de região: dependem de si mesmos.

Esta visão de que podemos ser donos da nossa própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera mas se faz, constitui uma das mudanças mais profundas que está ocorrendo no país. Tira-nos da atitude de espectadores críticos de um governo sempre insuficiente, ou do pessimismo passivo. Devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar o seu destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica social local que facilite o processo, gerando sinergia entre diversos esforços.

A idéia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a esta compreensão, e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Hoje, quando se tenta promover iniciativas deste tipo, constata-se que não só os jovens, mas inclusive os adultos desconhecem desde a origem do nome da sua própria rua até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isto começa cedo. A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la.

Numa região da Itália, visitamos uma cidade onde o chão da praça central era um gigantesco baixo-relevo da própria cidade e regiões vizinhas, permitindo às pessoas visualizar os prédios, as grandes vias de comunicação, o desenho da bacia hidrográfica e assim por diante. Entre outros usos, a praça é utilizada pelos professores para discutir com os alunos a distribuição territorial das principais áreas econômicas, mostrar-lhes como a poluição num ponto se espalha para o conjunto da cidade e assim por diante. Há cidades que elaboram um atlas local para que as crianças possam entender o seu espaço, outras estão dinamizando a produção de indicadores para que os problemas locais se tornem mais compreensíveis, e mais fáceis de serem incorporados no currículo escolar. Os meios são numerosos e variados, e os detalharemos no presente texto, mas o essencial é esta atitude de considerar que as crianças podem e devem se apropriar, através de conhecimento organizado, do território onde são chamadas a viver, e que a educação tem um papel central a desempenhar neste plano.

Há uma dimensão pedagógica importante neste enfoque. Ao estudarem de forma científica e organizada a realidade que conhecem por vivência mas de forma fragmentada, as crianças tendem a assimilar melhor os próprios conceitos científicos, pois é a realidade delas que passa a adquirir sentido. Ao estudar, por exemplo, as dinâmicas migratórias que constituíram a própria cidade onde vivem, as crianças tendem a encontrar cada uma a sua origem, segmentos de sua identidade, e passam a ver a ciência como instrumento de



compreensão da sua própria vida, da vida da sua família. A ciência passa a ser apropriada, e não mais apenas uma obrigação escolar.

Globalização e desenvolvimento local

Quando lemos a imprensa, ou até revistas técnicas, parece-nos que tudo está globalizado, só se fala em globalização, no cassino financeiros mundial, nas corporações transnacionais. A globalização é um fato indiscutível, diretamente ligado a transformações tecnológicas da atualidade e à concentração mundial do poder econômico. Nas nem tudo foi globalizado. Quando olhamos dinâmicas simples, mas essenciais para a nossa vida, encontramos o espaço local. Assim, a qualidade de vida no nosso bairro é um problema local, envolvendo o asfaltamento, o sistema de drenagem, as infraestruturas do bairro.

Este raciocínio pode ser estendido a inúmeras iniciativas, como a de São Joaquim citada acima, mas também a soluções práticas como por exemplo a decisão de Belo Horizonte de tirar os contratos da merenda escolar da mão de grandes intermediários, contratando grupos locais de agricultura familiar para abastecer as escolas, o que dinamizou o emprego e o fluxo econômico da cidade, além de melhorar sensivelmente a qualidade da comida – foram incluídas cláusulas sobre agrotóxicos – e de promover a construção da capital social. Dependem essencialmente da iniciativa local a qualidade da água, da saúde, do transporte coletivo, bem como a riqueza ou pobreza da vida cultural. Enfim, grande parte do

que constitui o que hoje chamamos de qualidade de vida não depende muito – ainda que possa sofrer os seus impactos – da globalização, depende da iniciativa local.

A importância crescente do desenvolvimento local encontra-se hoje em inúmeros estudos, do Banco Mundial, das Nações Unidas, de pesquisadores universitários. Iniciativas como a que mencionamos acima, vêm sendo estudadas regularmente. O Programa Gestão Pública e Cidadania, por exemplo, desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, tem cerca de 7.500 experiências deste tipo cadastradas e estudadas. O Cepam, que estuda a administração local no Estado de São Paulo, acompanha centenas de experiências. O Instituto de Administração Municipal (IBAM) do Rio de Janeiro acompanha experiências no Brasil inteiro, como é o caso de Instituto Pólis, da Fundação Banco do Brasil que promoveu a Rede de Tecnologias Sociais e assim por diante.

É interessante constatar que quanto mais se desenvolve a globalização, mas as pessoas estão resgatando o espaço local, e buscando melhorar as condições de vida no seu entorno imediato. Naisbitt, um pesquisador americano, chegou a chamar este processo de duas vias, de globalização e de localização, de “paradoxo global”. Na realidade, a nossa cidadania se exerce em diversos níveis, mas é no plano local que a participação pode se expressar de forma mais concreta.

A grande diferença, para municípios que tomaram as rédeas do próprio desenvolvimento, é que



em vez de serem objetos passivos do processo de globalização, passaram a direcionar a sua inserção segundo os seus interesses. Promover o desenvolvimento local não significa voltar as costas para os processos mais amplos, inclusive planetários: significa utilizar as diversas dimensões territoriais segundo os interesses da comunidade.

Há municípios turísticos, por exemplo, onde um gigante do turismo industrial ocupa uma gigantesca área da orla marítima, joga a população ribeirinha para o interior, e obtém lucros a partir da beleza natural da região, na mesma proporção em que dela priva os seus habitantes. Outros municípios desenvolveram o turismo sustentável, e aproveitaram a tendência crescente da busca de lugares mais sossegados, com pousadas simples mas em ambiente agradável, ajudando, e não desarticulando, as atividades pre-existentes como a pesca artesanal, que inclusive se torna um atrativo. Tanto o turismo de “resorts” como o turismo sustentável participam do processo de globalização, mas na segunda opção há um enriquecimento das comunidade, que continua a ser dona do seu desenvolvimento.

Com o peso crescente das iniciativas locais, é natural que da educação se espere não só conhecimentos gerais, mas a compreensão de como os conhecimentos gerais se materializam em possibilidades de ação no plano local.

Urbanização e iniciativas sociais

Boa parte da atitude passiva de “espera” do desenvolvimento se deve ao fato da nossa urbaniza-

ção ainda ser muito recente. Nos anos 1950, eramos, como ordem de grandeza, dois terços de população rural, hoje somos 82% de população urbana. A urbanização muda profundamente a forma de organização da sociedade em torno às suas necessidades. Uma família no campo resolve individualmente os seus próprios problemas de abastecimento de água, de lixo, de produção de horti-fruti-granjeiros, de transporte.

Na cidade, não é viável cada um ter o seu poço, inclusive porque o adensamento da população provoca a poluição dos lençóis freáticos pelas águas negras. O transporte é em grande parte coletivo, o abastecimento depende de uma rua comercial, as casas têm de estar interligadas com redes de água, esgotos, telefonia, eletricidade, frequentemente com cabos de fibras óticas, sem falar da rede de ruas e calçadas, de serviços coletivos de limpeza pública e de remoção de lixo e assim por diante. A cidade é um espaço onde predomina o sistema de consumo coletivo em rede.

No espaço adensado urbano, as dinâmicas de colaboração passam a predominar. Não adianta uma residência combater o mosquito da dengue, se o vizinho não colabora. A poluição de um córrego vai afetar toda a população que vive rio abaixo. Assim, enquanto a qualidade de vida da era rural dependia em grande parte da iniciativa individual, na cidade passa a ser essencial a iniciativa social, que envolve muitas pessoas e a participação informada de todos.

O próprio entorno rural passa cada vez mais a se articular com a área urbana, tanto através do



movimento de chácaras e lazer rural da população urbana, como através das atividades rurais que se complementam com a cidade, como é o caso do abastecimento alimentar, das famílias rurais que complementam a renda com trabalho urbano, ou da necessidade de serviços descentralizados de educação e saúde. Gera-se assim um espaço articulado de complementariedades entre o campo e a cidade. Onde antes havia a divisão nítida entre o “rural” e o “urbano”, aparece o que tem sido chamado de “rurbano”.

No território assim constituído, as pessoas passam a se identificar como comunidade, a administrar conjuntamente problemas que são comuns. Este “aprender a colaborar” se tornou suficientemente importante para ser classificado como um capital, uma riqueza de cada comunidade, sob forma de capital social. Em outros termos, se antigamente o enriquecimento e a qualidade de vida dependiam diretamente, por exemplo numa propriedade rural, do esforço da família, na cidade a qualidade de vida e o desenvolvimento vão depender cada vez mais da capacidade inteligente de organização das complementariedades, das sinergias no interesse comum.

É neste plano que desponta a imensa riqueza da iniciativa local: como cada localidade é diferenciada, segundo o seu grau de desenvolvimento, a região onde se situa, a cultura herdada, as atividades predominantes na região, a disponibilidade de determinados recursos naturais, as soluções terão de ser diferentes para cada uma. E só as pessoas que vivem na localidade, que a co-

nhecem efetivamente, é que sabem realmente quais são as necessidades mais prementes, os principais recursos subutilizados e assim por diante. Se elas não tomarem iniciativas, dificilmente alguém o fará para elas.

O Brasil tem quase 5.600 municípios. Não é viável o governo federal, ou mesmo o governo estadual, conhecer todos os problemas de tantos lugares diferentes. E tampouco está na mão de algumas grandes corporações resolver tantos assuntos, ainda que tivessem interesse. De certa forma, os municípios formam os “blocos” com os quais se constrói o país, e cada bloco ou componente tem de se organizar de forma adequada segundo as suas necessidades, para que o conjunto – o país – funcione.

Assim passamos de uma visão tradicional dicotômica, onde ficava de um lado a iniciativa individual e de outro a grande organização, estatal ou privada, para uma visão de iniciativas colaborativas no território. As inúmeras organizações da sociedade civil organizada, as ONGs, as organizações comunitárias, os grupos de interesse, fazem parte desta construção de uma sociedade que gradualmente aprende a articular interesses que são diferenciados mas nem por isso deixam de ter dimensões complementares.

A educação não pode se limitar a constituir para cada aluno um tipo de estoque básico de conhecimentos. As pessoas que convivem num território têm de passar a conhecer os problemas comuns, as alternativas, os potenciais. A escola passa assim a ser uma articuladora entre as ne-



cessidades do desenvolvimento local, e os conhecimentos correspondentes. Não se trata de uma diferenciação discriminadora, do tipo “escola pobre para pobres”: trata-se de uma educação mais emancipadora na medida em que assegura ao jovem os instrumentos de intervenção sobre a realidade que é a sua.

Informação, educação e cidadania

A pesquisadora americana Hazel Henderson traz uma imagem interessante. Imaginemos um trânsito atravancado numa região da cidade. Uma das soluções, é deixar cada um se virar como pode, um tipo de liberalismo exacerbado. O resultado será provavelmente que todos buscarão maximizar as suas vantagens individuais, gerando um engarrafamento monstro, pois a tendência é ocupar todos os espaços vazios, e a maioria vai ter um comportamento semelhante. Outra solução, é colocar guardas que irão direcionar todo o fluxo de trânsito, de forma imperativa, afim de desobstruir a região. A solução pode ser mais interessante, mas não respeita as diferenças de opção ou mesmo de destino dos diversos motoristas. Uma terceira opção é deixar a opção ao cidadão, mas assegurar através de rádio ou de painéis, ampla informação sobre onde está o engarrafamento, os tempos previstos de demora, e as alternativas. Este tipo de decisão, democrática mas informada, permite o comportamento inteligente de cada indivíduo, segundo os seus interesses e situação particular, e ao mesmo tempo o interesse comum.

Sempre haverá, naturalmente, um pouco de cada opção nas diversas formas de organizar o desenvolvimento, mas o que nos interessa particularmente é a terceira opção, pois mostra que além do vale tudo individual, ou da disciplina da “ordem”, pode haver formas organizadas e inteligentes de ação sem precisar mandar nas pessoas, respeitando a sua liberdade. Em outros termos, um bom conhecimento da realidade, sólidos sistemas de informação, transparência na sua divulgação, podem permitir iniciativas inteligentes por parte de todos.

Há algum tempo a cidade de Porto Alegre colocou em mapas digitalizados todas as informações sobre unidades econômicas da cidade, que estão registradas na Secretaria da Fazenda para obter o alvará de funcionamento. Quando por exemplo um comerciante quer abrir uma farmácia, mostram-lhe o mapa de distribuição das farmácias na cidade. Com isso, o comerciante localiza as áreas onde já há várias farmácias, e onde há falta. Assim, com boa informação, o comerciante irá localizar a sua farmácia onde há clientela que está precisando, servindo melhor os seus próprios interesses, e prestando um serviço socialmente mais útil.

Em outros termos, a coerência sistêmica de numerosas iniciativas de uma cidade, de um território, depende fortemente de uma cidadania informada. A tendência que temos hoje, é que só alguns políticos ou chefes econômicos locais dispõem da informação, e ditam o seu programa à cidade. Assim, a democratização do conhecimento do território, das suas dinâmicas mais va-



riadas, é uma condição central do desenvolvimento. E onde o cidadão vai colher conhecimento sobre a sua região, se discussões sobre a cidade só aparecem uma vez a cada quatro anos nos discursos eleitorais?

Um relatório recente do INESC, uma ONG que trabalha sobre o controle do dinheiro público, é neste sentido interessante: “O fato de termos uma sociedade com baixo nível de escolaridade, constitui um desafio a mais, não só para melhorar a escolaridade, mas para educar para a cidadania, para que os cidadãos saibam suas responsabilidades e saibam cobrar dos seus legisladores e do poder público em geral, a transparência, a decomposição dos números que não entendem. Apesar disso, e embora não haja uma cultura disseminada do controle social na população, muitos cidadãos exercem o controle social com extrema eficácia porque têm noção de prioridade e fazem comparações, em termos de resultados das políticas, mesmo sem saber ler, e mesmo quando o próprio poder público tenta desqualificá-los, principalmente quando se apontam irregularidades nos Conselhos. Quanto mais as informações são monopólio, ou herméticas e confusas, menor é a capacidade de a sociedade participar e de influenciar o Estado, o que acaba enfraquecendo a noção de democracia, que pode ser medida pelo fluxo, pela qualidade e quantidade das informações que circulam na sociedade. O grande desafio é a transparência no sentido do empoderamento, que significa encontrar instru-

mentos para que a população entenda o orçamento e fiscalize o poder público”¹.

O objetivo da educação não é desenvolver conceitos tradicionais de “educação cívica” com moralismos que cheiram a mofo, mas permitir aos jovens que tenham acesso aos dados básicos do contexto que regerá as suas vidas. Entender o que acontece com o dinheiro público, quais são os indicadores de mortalidade infantil, quem são os maiores poluidores da sua região, quais são os maiores potenciais de desenvolvimento – tudo isto é uma questão de elementar transparência social. Não se trata de privilegiar o “prático” relativamente ao teórico, trata-se de dar um embasamento concreto à própria teoria.

Os parceiros do desenvolvimento local

Uma educação que insira nas suas formas de educar uma maior compreensão da realidade local terá de organizar parcerias com os diversos atores sociais que constroem a dinâmica local. Em particular, as escolas, ou o sistema educacional local de forma geral, terão de articular-se com universidades locais ou regionais para elaborar o material correspondente, organizar parcerias com ONGs que trabalham com dados locais, conhecer as diferentes organizações comunitárias, interagir com diversos setores de atividades públicas, buscar o apoio de instituições do sistema S como Sebrae ou Senac, e assim por diante.

1. INESC, Transparência e controle social, 2006.



O processo é de duplo sentido, pois por uma lado leva a escola a formar pessoas com maior compreensão das dinâmicas realmente existentes para os futuros profissionais, e por outro leva a que estas dinâmicas penetrem o próprio sistema educacional, enriquecendo-o. Assim, os professores terão maior contato com as diversas esferas de atividades, tornar-se-ão de certa maneira mediadores científicos e pedagógicos de um território, de uma comunidade. A requalificação dos professores que isto implica poderá ser muito rica, pois serão naturalmente levados a confrontar o que ensinam com as realidades vividas, sendo de certa maneira colocados na mesma situação que os alunos, que escutam as aulas e enfrentam a dificuldade em fazer a ponte entre o que é ensinado e a realidade concreta do seu cotidiano.

O impacto em termos de motivação, para uns e outros, poderá ser grande, sobretudo para os alunos a quem sempre se explica que “um dia” entenderão porque o que estudam é importante. O aluno que terá aprendido em termos históricos e geográficos como se desenvolveu a sua cidade, o seu bairro, terá maior capacidade e interesse em contrastar este desenvolvimento com o processo de urbanização de outras regiões, de outros países, e compreenderá melhor os conceitos teóricos das dinâmicas demográficas em geral.

Envolve ainda mudanças dos procedimentos pedagógicos, pois é diferente fazer os alunos anotarem o que o professor diz sobre Dona Carlota Joaquina, e organizar de maneira científica o conhecimento prático mas fragmentado que existe na cabeça dos alunos. Em particular, seria natural

organizar de forma regular e não esporádica discussões que envolvam alunos, professores e profissionais de diversas áreas de atividades, desde líderes comunitários a gerentes de banco, de sindicalistas a empresários, de profissionais liberais e desempregados, apoiando estes contatos sistemáticos com material científico de apoio.

Na sociedade do conhecimento para a qual evoluímos rapidamente, todos – e não só as instituições de ensino – se defrontam com as dificuldades de se lidar com muito mais conhecimento e informação. As empresas realizam regularmente programas de requalificação dos trabalhadores, e hoje trabalham com o conceito de “*knowledge organization*”, ou de “*learning organizations*”, na linha da aprendizagem permanente.

Acabou o tempo em que as pessoas primeiro estudam, depois trabalham, e depois se aposentam. A relação com a informação e o conhecimento acompanha cada vez mais as pessoas durante toda a sua vida. É um deslocamento profundo entre a cronologia da educação formal e a cronologia da vida profissional.

Neste sentido, todas as organizações, e não só as escolas, se tornaram instituições onde se aprende, se reconsidera os dados da realidade. A escola precisa estar articulada com estes diversos espaços de aprendizagem, para ser uma parceira das transformações necessárias.

Um exemplo interessante nos vem de Jacksonville, nos Estados Unidos. A cidade produz anualmente um balanço de evolução da sua qualida-



de de vida, avaliando a saúde, a educação, a segurança, o emprego, as atividades econômicas e assim por diante. Este relatório anual é produzido com a participação dos mais variados parceiros, e permite inserir o conhecimento científico da realidade no cotidiano dos cidadãos. O mundo da educação tem por vocação ensinar a trabalhar de forma organizada o conhecimento. Pode ficar fora de esforços deste tipo?²

Aparecem como parceiros necessários as universidades regionais, as empresas, o sistema S, diversos órgãos da prefeitura, as ONGs ambientais, as organizações comunitárias, a mídia local, as representações locais do IBGE, Embrapa e outros organismos de pesquisa e desenvolvimento. Enfim, há um mundo de conhecimentos dispersos e subutilizados, que podem se tornar matéria prima de um ensino diferenciado.

O que visamos é uma escola um pouco menos lecionadora, e um pouco mais articuladora dos diversos espaços do conhecimento que existem em cada localidade, em cada região. E educar os alunos de forma a que se sintam familiarizados e inseridos nesta realidade.

O impacto das tecnologias³

É impressionante a solidão do professor frente à sua turma, com os seus cinquenta minutos e

uma fatia de conhecimento pre-definida a transmitir. Alguns serão melhores, outros piores, para enfrentar este processo, mas no conjunto este universo fatiado corresponde pouco à motivação dos alunos, e tornou-se muito difícil para o professor, individualmente, modificar os procedimentos. Isto levou a uma situação interessante, de um grande número de pessoas na área educacional querendo introduzir modificações, ao mesmo tempo que pouco muda. É um tipo de impotência institucional, onde uma engrenagem tem dificuldade de alterar algo, na medida em que depende de outras engrenagens. A mudança sistêmica é sempre difícil. E sobretudo, as soluções individuais não bastam.

Um dos paradoxos que enfrentamos é o contraste entre a profundidade das mudanças das tecnologias do conhecimento, e o pouco que mudaram os procedimentos pedagógicos. A maleabilidade dos conhecimentos foi e está sendo profundamente revolucionada. Pondo de lado os diversos tipos de exageros sobre a “inteligência artificial”, ou as desconfianças naturais dos desinformados, a realidade é que a informática, associada às telecomunicações, permite:

- estocar de forma prática, em disquetes, em discos rígidos e em discos laser, ou simplesmente em algum endereço da *rede*, gigantescos volumes de informação. Estamos falando

2. Jacksonville – Quality of life progress report: a guideline for building a better community (Relatório de progresso da qualidade de vida: um guia para construir uma comunidade melhor) – HYPERLINK “<http://www.jcci.org>” www.jcci.org

3. Desenvolvemos este tema no livro *Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação*, Ed. Vozes, Petrópolis, 3ª edição, 2005 – ver HYPERLINK “<http://dowbor.org>” <http://dowbor.org>



de centenas de milhões de unidades de informação que cabem no bolso, e do acesso universal a qualquer informação digitalizada;

- trabalhar esta informação de forma inteligente, permitindo a formação de bancos de dados sociais e individuais de uso simples e prático, e eliminando as rotinas burocráticas que tanto paralizam o trabalho científico. Pesquisar dezenas de obras para saber quem disse o que sobre um assunto particular, “navegando” entre as mais diversas opiniões, torna-se uma tarefa extremamente simples;
- transmitir de forma muito flexível a informação através da internet, de forma barata e precisa, inaugurando uma nova era de comunicação de conhecimentos. Isto implica que de qualquer sala de aula ou residência, podem ser acessados dados de qualquer biblioteca do mundo, ou ainda que um conjunto de escolas pode transmitir informações científicas de uma para outra, ou de um conjunto de instituições regionais em redes educacionais articuladas;
- integrar a imagem fixa ou animada, o som e o texto de maneira muito simples, ultrapassando a tradicional divisão entre a mensagem lida no livro, ouvida no rádio ou vista numa tela, envolvendo inclusive a possibilidade hoje de qualquer escola ter uma rádio comunitária, tornando-se um

articulador local poderoso no plano do conhecimento;

- manejar os sistemas sem ser especialista: acabou-se o tempo em que o usuário tinha de aprender uma “linguagem”, ou simplesmente tinha que parar de pensar no problema do seu interesse científico para pensar no como manejar o computador. A geração dos programas “user-friendly”, ou seja “amigos” do usuário, torna o processo pouco mais complicado que o da aprendizagem do uso da máquina de escrever, mas exige também uma mudança de atitudes frente ao conhecimento de forma geral, mudança cultural que esta sim é frequentemente complexa.

Trata-se aqui de dados muito conhecidos, e o que queremos notar, ao lembrá-los brevemente, é que estamos perante um universo que se descortina com rapidez vertiginosa, e que será o universo do cotidiano das pessoas que hoje formamos.

Por outro lado, as pessoas só agora começam a se dar conta de que o custo total de um equipamento de primeira linha, com enorme capacidade de estocagem de dados, impressora, modem, scanner para transporte direto de textos ou imagens do papel para a forma magnética, continua caindo regularmente⁴.

4. A disponibilização de um computador básico na faixa de 100 dólares, meta de uma série de organizações internacionais, está em fase de materialização rápida; soluções de disponibilização generalizada de acesso banda larga como em Pirai (projeto Pirai-digital) mostram que colocar as escolas no mesmo patamar tecnológico básico tornou-se rigorosamente viável em prazo bastante curto.



Há um potencial de democratização radical do apoio aos professores, e de nivelamento por cima do conjunto do mundo educacional no país, que as tecnologias hoje permitem, e a luta por esta democratização tornou-se essencial na mudança sistêmica, que ultrapass o nível de iniciativa do educador individual ou da escola isoladamente. Não há dúvida que o educador frequentemente ainda se debate com os problemas mais dramáticos e elementares. Mas a implicação prática que vemos, frente à existência paralela deste atraso e da modernização, é que temos que trabalhar em “dois tempos”, fazendo o melhor possível no universo preterido que constitui a nossa educação, mas criando rapidamente as condições para uma utilização “nossa” dos novos potenciais que surgem.

No plano da implantação local de tecnologias a serviço da educação, o exemplo de Pirai, pequena cidade do Estado do Rio, é importante. O projeto, de iniciativa municipal, envolveu convênios com as empresas que administram torres de retransmissão de sinal de TV e de telefonia celular, para instalação de equipamento de retransmissão de sinal internet por rádio. Assim se assegura a cobertura de todo o território municipal. A partir de alguns pontos de recepção, fez-se uma distribuição do sinal banda larga por cabo, dando acesso a todas as escolas, instituições públicas, empresas. Como a gestão do sistema é pública, utilizou-se a diferenciação de tarifas para que o lucro maior das empresas cobrisse uma subvenção ao acesso domiciliar, e hoje qualquer família humilde pode ter acesso banda larga em casa por 35 reais por mês. Con-

vênios de crédito com bancos oficiais permitem a compra de equipamentos particulares com juros baixos. O resultado prático é que o conjunto do município “banha” no espaço internet, gerando uma produtividade sistêmica maior do esforço de todos, além de mudança de atitudes de jovens, de maior facilidade de trabalho dos professores que têm possibilidade de acesso em casa e assim por diante.

O que temos hoje é uma rápida penetração das tecnologias, e uma lenta assimilação das implicações que estas tecnologias trazem para a educação. Convivem assim dois sistemas pouco articulados, e frequentemente vemos escolas que trancam computadores numa sala, o “laboratório”, em vez de inserir o seu uso em dinâmicas pedagógicas repensadas.

Educação e gestão do conhecimento

Com o risco de dizer o óbvio, mas visando à sistematização, podemos considerar que, em termos de gestão do conhecimento, os novos pontos de referência, ou transformações mais significativas, seriam os seguintes:

- é necessário repensar de forma mais dinâmica e com novos enfoques a questão do universo de conhecimentos a trabalhar: ninguém mais pode aprender tudo, mesmo de uma área especializada; a opção entre “cabeça bem cheia” ou “cabeça bem feita” nos deixa poucas opções;



- neste universo de conhecimentos, assumem maior importância relativa as metodologias, o aprender a “navegar”, reduzindo-se ainda mais a concepção de “estoque” de conhecimentos a transmitir;
- torna-se cada vez mais flúida a noção de área especializada de conhecimentos, ou de “carreira”, quando do engenheiro exige-se cada vez mais uma compreensão da administração, quando qualquer cientista social precisa de uma visão dos problemas econômicos e assim por diante, devendo-se inclusive colocar em questão os corporativismos científicos;
- aprofunda-se a transformação da cronologia do conhecimento: a visão do homem que primeiro estuda, depois trabalha, e depois se aposenta torna-se cada vez mais anacrônica, e a complexidade das diversas cronologias aumenta;
- modifica-se profundamente a função do educando, em particular do adulto, que deve se tornar sujeito da própria formação, frente à diferenciação e riqueza dos espaços de conhecimento nos quais deverá participar;
- a luta pelo acesso aos espaços de conhecimento vincula-se ainda mais profundamente ao resgate da cidadania, em particular para a maioria pobre da população, como parte integrante das condições de vida e de trabalho;
- finalmente, longe de tentar ignorar as transformações, ou de atuar de forma defensiva frente às novas tecnologias, precisamos penetrar as dinâmicas para entender sob que forma os seus efeitos podem ser invertidos, levando a um processo reequilibrador da sociedade, quando hoje tendem a reforçar as polarizações e a desigualdade.

De forma geral, todas estas transformações tendem a nos atropelar, gerando frequentemente resistências fortes, sentimentos de impotência, reações pouco articuladas. No conjunto, no entanto, há o fato essencial das novas tecnologias representarem uma oportunidade radical de democratização do acesso ao conhecimento.

A palavra chave é a *conectividade*. Uma vez feito o investimento inicial de acesso banda larga de uma escola, ou de uma família, é a totalidade do conhecimento digitalizado do planeta que se torna acessível, representando uma mudança radical, particularmente para pequenos municípios, para regiões isoladas, e na realidade qualquer segmento relativamente pouco equipado inclusive das metrópoles.⁵ Quando se olha o que existe em geral nas bibliotecas escolares, e a pobreza das livrarias – centradas em livros de auto-ajuda, volumes traduzidos sobre como ganhar dinheiro e fazer amigos, além de algumas bobagens mais – compreende-se a que ponto o aproveitamento adequado da conectividade pode tornar-se uma forma radical de de-

5. Há uma batalha planetária na área da propriedade intelectual, com diversas corporações mundiais tentando tornar o conhecimento em geral pouco acessível, através de diversos tipos de protecionismos. Há uma forte contra-corrente na linha da liberdade de acesso ao conhecimento. Ver a este respeito o livro de Jeremy Rifkin, *A Era do Acesso*, Makron Books, São Paulo, 2001.



mocratização do acesso ao conhecimento mais significativo.

Ao mesmo tempo, esta conectividade permite que mesmo pequenas organizações comunitárias, ONGs, pequenas empresas, núcleos de pesquisa relativamente isolados, podem articular-se em rede. O problema de “ser grande” já está deixando de ser essencial, quando se é bem conectado, quando se pertence a uma rede interativa.

Em outros termos, a era do conhecimento exige muito mais conhecimento atualizado e inserido nos significados locais e regionais, e ao mesmo tempo as tecnologias da informação e comunicação tornam o acesso a este conhecimento muito mais viável. A educação precisa, de certa forma, organizar esta transição.

O desafio educacional local e os conselhos municipais

Um diretor de escola anda em geral assoberbado por problemas do cotidiano, com muita visão do imediato, e pouco tempo para a visão mais ampla. O professor enfrenta a gestão da sala de aula, e frequentemente está muito centrado na disciplina que ministra. Neste sentido, o conselho municipal de educação, reunindo pessoas que ao mesmo tempo conhecem o seu município, o seu bairro e os problemas mais amplos do desenvolvimento local, e a rede escolar da região, pode se tornar o núcleo irradiador da construção

do enriquecimento científico mais amplo do local e da região.

Estas visões implicam sem dúvida uma atitude criativa por parte dos conselheiros de educação. Um documento endereçado ao Pró-Conselho ressalta o respaldo formal que estas iniciativas podem encontrar: “Importa dizer que o Conselho desempenha importante papel na busca de uma inovação pedagógica que valorize a profissão docente e incentive a criatividade. Por outro lado, ele pode ser um pólo de audiências, análises e estudos de políticas educacionais do seu sistema de ensino. Finalmente, importa não se esquecer da fundamentação ética, legal de suas atribuições para se ganhar em legitimidade perante a sociedade e os poderes públicos...Sob esses aspectos, o conselheiro será visto como um gestor cuja natureza remete ao verbo gerar e gerar é produzir o novo: um novo desenho para a educação municipal consoante os mais lúdicos princípios democráticos e republicanos”.

Outro documento, de Eliete Santiago, insiste no papel dos Conselhos Municipais de Educação como “forma de participação da sociedade no controle social do Estado. Configura-se como um espaço para a discussão efetiva da política educacional e conseqüentemente seu controle e avaliação propositiva. Nesse caso, espera-se a afirmação do seu caráter deliberativo de modo a avançar cada vez mais em relação á sua função consultiva”. Isto envolve “a organização do espaço e do tempo escolar e do tempo curricular com ênfase na sua distribuição, organização e uso, e os re-



sultados de aprendizagens com ênfase no conhecimento de experiências inovadoras”⁶.

Esboços desta orientação podem ser encontrados em diversas iniciativas no país. Em Santa Catarina, gerou-se o projeto “Minha Escola – Meu Lugar”, por meio do qual o estudo dos problemas locais está sendo inserido nos currículos escolares. Paralelamente, as universidades regionais – como Lajes, Blumenau e outras – estão contribuindo com a elaboração de visões da situação e necessidades regionais, o que por sua vez está gerando material para o ensino fundamental, mas também as escolas médias, as instituições de formação profissional e as próprias universidades. Gera-se assim a problematização e organização científica do conhecimento aplicado. São passos iniciais, mas a abertura de caminho é muito importante.

No quadro do Ministério do Meio Ambiente, junto com o Ministério das Cidades, gerou-se o programa “Municípios Educadores Sustentáveis”, que também permite inserir nas escolas uma nova visão tanto do estudo da problemática local, como da responsabilização e protagonismo infantil e juvenil relativamente ao seu meio. Assim, por exemplo, as escolas podem contribuir para elaborar indicadores regionais e sistemas de avaliação para o monitoramento e avaliação da situação ambiental. “O Programa Municípios Educadores Sustentáveis propõe promover o diálogo entre os diversos setores organizados, colegiados, com os projetos e ações desenvolvidos nos municípios, bacias hidro-

gráficas e regiões administrativas. Ao mesmo tempo, propõe dar-lhes um enfoque educativo, no qual cidadãos e cidadãos passam a ser editores/educadores de conhecimento socioambiental, formando outros editores/educadores, e multiplicando-se sucessivamente, de modo que o município se transforme em educador para a sustentabilidade”⁷.

A responsabilidade escolar neste processo é essencial, pois precisamos construir uma geração de pessoas que entendam efetivamente o meio onde estão inseridos: o mesmo documento ressalta que “todos somos responsáveis pela construção de sociedades sustentáveis. Isso significa promover a valorização do território e dos recursos locais (naturais, econômicos, humanos, institucionais e culturais), que constituem o potencial local de melhoria da qualidade de vida para todos. É preciso conhecer melhor este potencial, para chegar à modalidade de desenvolvimento sustentável adequada à situação local, regional e planetária”.

No município de Vicência, em Pernambuco, encontramos o seguinte relato: “Educação é a principal condição para o desenvolvimento local sustentável. Nessa dimensão, a Secretaria de Educação do Município implantou o projeto ‘Escolas rurais, construindo o desenvolvimento local’, com a perspectiva de melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida das comunidades rurais”. O projeto permitiu “uma metodologia diferenciada que leva a uma contribuição para uma melhor com-

6. Eliete Santiago – *Direito à aprendizagem: o desafio do direito à educação* – (texto preliminar).

7. Ministério do Meio Ambiente – Programa Municípios Educadores sustentáveis – 2ª edição, Brasília, 2005, 24 p.



preensão de um verdadeiro exercício de cidadania. O projeto tem como objetivo tornar a escola o centro de produção de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento local”⁸.

No município de Pintadas, na Bahia, pequeno município distante da modernidade do asfalto, todo ano quase a metade dos homens viajava para o sudeste para o corte de cana. A parceria de uma prefeita dinâmica, de alguns produtores e de pessoas com visão das necessidades locais permitiu que os que buscavam emprego em lugares distantes se voltassem para a construção do próprio município. Começaram com uma parceria da secretaria da educação local com uma universidade de Salvador, para elaborar um plano de saneamento básico da cidade, o que reduziu os custos de saúde, liberou terras e verbas para a produção e assim por diante. A geração de conhecimentos sobre a realidade local, e a promoção de uma atitude pro-ativa para o desenvolvimento, fazem parte evidente de uma educação que pode se tornar no instrumento científico e pedagógico da transformação local.

São visões que vão se concretizando gradualmente, com experiências que buscam de forma diferenciada, segundo as realidades locais e regionais, caminhos práticos que permitam dar à educação um papel mais amplo de irradiador de conhecimentos para o desenvolvimento local, formando uma nova geração de pessoas conhecedoras dos desafios que terão de enfrentar.

Não há “cartilha” para este tipo de procedimentos. Em alguns municípios o problema central é de água, em outros é de infraestruturas, em outros ainda é de segurança ou de desemprego. Alguns podem se apoiar numa empresa de visão aberta, outras se ligarão com universidades regionais. Há cidades com prefeitos dispostos a ajudar no desenvolvimento integrado e sustentável, há outras onde a compreensão do valor do conhecimento ainda é incipiente, e onde as autoridades acham que desenvolver um município consiste em inaugurar obras. Cada realidade é diferente, e não há como escapar ao trabalho criativo que cada conselho municipal deverá desenvolver.

Isso dito, apresentamos a seguir algumas sugestões, para servir de pontos de referência, baseadas que estão no conhecimento de coisas que deram certo, e de outras que deram errado, visando não servir de cartilha, mas de inspiração. Em termos bem práticos, a sugestão é que um conselho municipal de educação organize estas atividades em quatro linhas:

- Montar um núcleo de apoio e desenvolvimento da iniciativa de inserção da realidade local nas atividades escolares;
- Organizar parcerias com os diversos atores locais passíveis de contribuir com o processo;
- Organizar ou desenvolver o conhecimento da realidade local, aproveitando a contribuição dos atores sociais do local e da região;
- Organizar a inserção este conhecimento no

8. Relato comunicado pelo prof. Peter Spink do Programa Gestão Pública e Cidadania, FGV-SP, São Paulo; o programa tem acompanhado experiências similares em Araraquara (SP); São Gabriel da Cachoeira (AM); Turmalina (MG); Sento Sé (BA); Três Passos (RS); Mauá (BA) e outros. Acesso [HYPERLINK “mailto:inovando@fgvsp.br”](mailto:inovando@fgvsp.br) inovando@fgvsp.br



currículo e diversas atividades da escola e da comunidade.

Montar um **núcleo de apoio** é essencial, pois sem um grupo de pessoas dispostas a assegurar que a iniciativa chegue aos resultados práticos, dificilmente haverá progresso. O Conselho poderá nomear um grupo de conselheiros mais interessados, traçar uma primeira proposta, ou visão, e associar à iniciativa alguns professores ou diretores de escola que queiram colocá-la em prática. É importante que haja um coordenador, e um cronograma mínimo.

Quanto aos **atores locais**, a visão a se trabalhar é de uma rede permanente de apoio. Muitas instituições hoje têm na produção de conhecimento uma dimensão importante das suas atividades. Trata-se evidentemente das faculdades ou universidades locais ou regionais, das empresas, das repartições regionais do IBGE, de instituições como Embrapa, Emater e outras, de ONGs que trabalham com dimensões particulares da realidade, de organizações comunitárias. O objetivo da rede não é de simplesmente recolher informação, na visão de um grande banco de dados, mas de assegurar que seja disponibilizada, que circule entre os diversos atores sociais da região, e sobretudo que permeie o ambiente escolar. Na cidade de Santos, por exemplo, foi criado um centro de documentação da cida-

de, com dotação da prefeitura, mas dirigido por um colegiado que envolveu quatro reitores, quatro representantes de organizações da sociedade civil, e quatro representantes da prefeitura. O objetivo era evitar que as informações sobre o município fossem “apropriadas” e transformadas em informação “chapa branca”, e garantir acesso e circulação.

A diversidade de soluções aqui é imensa, pois temos desde poderosos centros metropolitanos até pequenos municípios rurais. O essencial é ter em conta que todos os atores sociais locais produzem informação de alguma forma, e que essa informação organizada e disponibilizada torna-se valiosa para todos. E para o sistema educacional local, em particular, torna-se fonte de estudo e aprendizagem⁹.

Os municípios particularmente desprovidos de infraestruturas adequadas poderão fazer parcerias com instituições científicas regionais, e apresentar projetos de apoio a instâncias de nível mais elevado. Há municípios que recorrem também a articulações inter-municipais, como é o caso dos consórcios, podendo assim racionalizar os seus esforços.

Organizar o **conhecimento local** normalmente não envolve produzir informações novas. As diversas secretarias produzem informação, bem

9. Há uma antiga e estéril discussão sobre a superioridade da teoria ou da prática. Na realidade não há nenhuma superioridade pedagógica no ensino de visões conceituais mais abstratas relativamente ao conhecimento concreto local: é uma falsa dualidade, pois é na interação que se gera a capacidade de aprender, e de lidar com os próprios conceitos abstratos. Esta falsa dualidade tem dado lugar a simplificações absurdas como “na prática a teoria não funciona”, prejudicando justamente a apreensão teórica dos problemas.



como as empresas e outras entidades mencionadas. Temos hoje também informação básica organizada por municípios no Ibge, no projeto correspondente do Ipea/Pnud e outras instituições, com diversas metodologias, e pouco articuladas, mas que podem servir de base. Estas informações hoje dispersas e fragmentadas deverão ser organizadas, e servir de ponto de partida para uma série de estudos do município ou da região.

Há igualmente, mesmo para as regiões pouco estudadas, relatórios antigos de consultoria, monografias nas universidades da região, relatos de viagem, estudos antropológicos e outros documentos acumulados, hoje subaproveitados, mas que podem se tornar preciosos na visão de se gerar uma compreensão, por parte da nova geração, da realidade em que vivem.

Sem recorrer a consultorias caras, é hoje bastante viável contratar o apoio metodológico para a organização e sistematização destas informações, e a elaboração de material de ensino, de textos de apoio para leitura e assim por diante.

A inserção do **conhecimento local no currículo e nas atividades escolares** implica numa inflexão significativa relativamente à rotina escolar, mais afeita a cartilhas gerais rodadas no tempo. A dificuldade central, é de se inserir na escola um conhecimento local que os professores ainda não têm. Neste sentido, parece razoável, enquanto se organiza a produção de material de apoio para os professores e alunos – as diversas informações e estudos sobre a realidade local e regional – ir gradualmente inserindo o

estudo da realidade local através de um contato maior com a comunidade profissional local.

Há escolas hoje que realizam “trabalhos de campo” em que alunos de prancheta vão visitar uma cidade, ou um bairro. São atividades úteis, mas formais e pouco produtivas quando não são acompanhadas da construção sistemática do conhecimento da realidade regional. Qualquer cidade tem hoje líderes comunitários que podem trazer a história oral do seu bairro ou da sua região de origem, empresários ou técnicos de diversas áreas, gerentes de saúde ou mesmo de escolas que podem explicitar como se dão na realidade as dificuldades de administrar as áreas sociais, agricultores ou agrônomos que conhecem muito do solo local e das suas potencialidades e assim por diante, artesãos que podem até atrair os jovens para a aprendizagem e assim por diante.

Uma dimensão importante da proposta, é a possibilidade de mobilizar os alunos e professores nas pesquisas do local e da região. Este tipo de atividade assegura tanto a assimilação de conceitos, como o cruzamento de conhecimentos entre as diversas áreas, rearticulando informações que nas escolas são segmentadas em disciplinas.

Em outros termos, é preciso “redescobrir” o manancial de conhecimentos que existe em cada região, valorizá-lo, e transmiti-lo de forma organizada para as gerações futuras. Conhecimentos técnicos são importantes, mas têm de ser ancorados na realidade que as pessoas vivem, de maneira a serem apreendidos na sua dimensão mais ampla.

REPOLITIZAR LA SOCIEDAD: TAREA PEDAGÓGICA Y DESAFÍO PARA LA ACCIÓN*



Néstor Borri y Fernando Larrambere**

¿Cómo hacerse cargo del retorno de lo político desde el ámbito de las organizaciones sociales? En la actual coyuntura, esta pregunta plantea desafíos importantes a quienes participan de grupos y movimientos, instituciones y organizaciones, y quieren estar a la altura de las circunstancias actuales: superar el mero discurso impugnador y de resistencia y contribuir, con un aporte específico, a una dinámica donde la política tiene la oportunidad de retomar un lugar central en la sociedad.

1 / La primera hipótesis de trabajo, a la hora de repensar propuestas de reflexión, debate y formación de dirigentes, es que se hace necesario reinsertar la cuestión del *poder* en el debate y la tarea político pedagógica. Se trata de una afirmación relativamente obvia si se habla de formación de dirigentes, pero es necesario reafirmarla. Esto se debe a que, en décadas anteriores, hubo una ope-

ración ideológica que retiró el tópico del conjunto de cuestiones a ser abordadas en los espacios formativos de las organizaciones sociales. Entonces, es clave reintroducir la problemática del *poder* como eje articulador de toda estrategia formativa de dirigentes, como condición de su contenido político.

Durante los años de fuerte hegemonía neoliberal –que hoy, a pesar de estar debilitada, no ha cesado y persiste– el énfasis en la gestión y en la eficiencia, dejó de lado la cuestión del poder y abortó todo contenido político e histórico de la reflexión. Lo eliminó del lenguaje. Para comprobar esto, basta hacer un ejercicio: revisar los materiales de formación editados por muchas ONGs y fundaciones, o por Ministerios como el de Desarrollo, y ver la impecable eliminación de toda referencia a la historia y al poder en la profusa bibliografía sobre “sociedad civil”, “organizaciones comunitarias”, “solidaridad”. Es significativa la misma denominación sobre los su-

* Tomado de: Revista MAPAS Año 1, Núm. 1, Feb. 2006, BS AS Argentina.

** Miembros del Centro Nueva Tierra (Argentina), Coordinadores del Proyecto Escuelas de Ciudadanía. *El proyecto Escuelas de Ciudadanía es una iniciativa del Centro Nueva Tierra que busca promover en la Argentina la formación de dirigentes, el fortalecimiento de organizaciones y la articulación de redes y actores políticos. 1000 dirigentes de organizaciones y 100 educadores populares participan de procesos sistemáticos, coordinados y continuos sostenidos por dirigentes de organizaciones sociales en distintas localidades de Argentina. www.nuevatierra.org.ar*



jetos de la formación: “animadores”, “coordinadores”, “mediadores”, a lo sumo “promotores” o en todo caso “líderes”. La idea de *dirigentes*, y con ella la idea de *conducción*, no sólo no aparece casi en absoluto, sino que, aún hoy, cuando se trata en espacios formativos, genera resquemores y pruritos. ¿Por qué suponemos que los sectores populares no necesitan construirse, darse su propia conducción para asumir una etapa histórica?

Dentro de este derrotero de la cuestión del poder, una mención especial merecen las propuestas de “*empowerment*” –o “*empoderamiento*”– que se ubican en una zona intermedia y ambigua que debe ser también revisada. Sutilmente, la idea de *empoderamiento*, incorpora la cuestión del poder al tiempo que elimina el conflicto. El término supone que es posible empoderarse, asumir un rol más protagónico en la sociedad y la escena pública. Pero en el mismo momento, “congela” las relaciones de poder en la sociedad y delimita el destino de los sectores populares y de sus organizaciones a meros grupos de presión o, en todo caso, a grupos autogestivos con “capacidades propias” pero sin posibilidades –y, en perspectiva, sin intención– de promover cambios estructurales. El *empoderamiento* tiende fácilmente a reproducir la fragmentación de los sectores populares al promover que “cada cual” –persona u organización– se *empodere*: cada cual “baja las escaleras como quiere”.

2 / La construcción de ciudadanía y la ciudadanía como conflicto constituyen un se-

gundo eje central. Entendemos que asumir la construcción de ciudadanía como matriz y marco general de la reflexión-acción para la formación de dirigentes supone una apuesta tendiente a articular la cuestión de construcción del poder popular con la ampliación de la democracia.

Entendemos también que, en el momento actual, esta articulación es la más efectiva para canalizar y fortalecer las posibilidades de promover una sociedad más justa, asignándole a las organizaciones sociales un rol y un horizonte de acción e interpretación que active al máximo sus potencialidades transformadoras (al tiempo que se neutralizan, en la medida de lo posible, sus inercias y características reactivas y reproductoras del statu quo).

Pero asumir la cuestión de la ciudadanía supone además una serie de deslindes y precisiones ideológicas y políticas.

En primer lugar, trascender la idea “normativa” de ciudadanía, centrada en los derechos y deberes y en su reconocimiento legal. Más bien, se trata de entender que la ciudadanía es el nombre de la constitución y el resultado de la creación de sujetos políticos en términos democráticos, y de la activación e intervención en los conflictos donde esto sucede. Se le cuestiona a la idea de ciudadanía su matriz liberal. Es frecuente escuchar hablar de “la trampa de la ciudadanía activa” como propuesta de matriz neoliberal. Valen las advertencias, pero al respecto se puede decir que es justamente su matriz “liberal”, la que permite entrar en la dis-



puta que, en el marco de la complejidad histórica y de matrices de la democracia, da posibilidades a los sectores populares para construir e intervenir en procesos políticos fortaleciendo la *soberanía popular* –uno de los componentes centrales, aunque no el único, de la tradición y la teoría de la democracia–. Dicho en otros términos: plantear la cuestión de la ciudadanía permite mantener abierto el campo que articula la cuestión de “*lo popular*” con la cuestión democrática.

Tensionada, por un lado, por la idea vertiente liberal de la democracia y, por otro, por la *construcción de poder popular*”; la noción de ciudadanía capta y resignifica fuerzas de matrices diversas de la teoría y la historia política. Es en ese conflicto, y no en la seguridad de términos “precisos”, doctrinas de certezas e ideologías cerradas, donde se pueden realizar construcciones que conduzcan a abrir espacios para la vida popular en la sociedad afectando los proyectos de país. Se evita así el riesgo de la creación de burbujas y grupos sectarios o, en el mejor de los casos, insignificantes, meramente testimoniales.

Trabajar la formación de dirigentes en clave de construcción de ciudadanía trae *riesgos*. Pero son éstos los que, justamente, marcan las potencialidades de debate, confrontación y transformación: cuando la construcción de ciudadanía interroga tanto los problemas como las luchas, permite encontrar denominadores comunes en el amplio y fragmentado abanico de “microluchas” o “mini-propuestas” (experiencias, iniciativas, grupos, movilizaciones) que tienen el valor de ser el punto de partida de muchos dina-

mientos bienintencionados y concretos, pero el límite profundo de no permitir abordar los problemas en la dimensión que éstos exigen para ser solucionados.

Además de la capacidad de “hilvanar” (*articular*) diversidad de problemáticas y luchas populares, la noción de ciudadanía pone a estos debates en la arena política de la democracia representativa, que es el modo actual y real por el cual han optado la mayoría de las sociedades.

En ese sentido, *construir ciudadanía desde los sectores populares* es otro nombre para denominar la apuesta de *ampliar* la democracia y de construir una sociedad con presencia y protagonismo popular. Esto es, reconstruir y ampliar la democracia como soberanía del pueblo y tensar el “gobierno de los muchos” desde la perspectiva de las mayorías.

3 / Si desde una perspectiva conceptual o ideológica, la idea de ciudadanía puede y debe ser tensionada por la matriz liberal y por la construcción de poder popular; desde la perspectiva histórica y de la experiencia concreta de los sectores populares en nuestro país, la tensión principal a trabajar es la que surge de reconocer que, aquí, *ser ciudadano ha sido* –en términos político históricos y de experiencia y memoria– *ser trabajador*.

Esto nos lleva a un doble problema, pero en el mismo movimiento nos pone de cara a los desa-



fíos correctos, entendidos como los más fecundos para activar potencia política. La memoria de la experiencia pone a la luz la realidad actual de muchas organizaciones populares que no están estructuradas en torno al trabajo, sus instituciones y sus conflictos. En cambio, se estructuran en torno a las problemáticas de la sobrevivencia en una sociedad de trabajo inestable e informal, de alta desocupación, de problemas que no sólo trascienden ampliamente el de los salarios y las condiciones de trabajo, sino que además aparecen como “desconectados” y ajenos. (Entran aquí organizaciones barriales, de mujeres, de jóvenes, de pequeños productores, grupos culturales, los llamados “grupos territoriales”). Esto exige, por un lado, incorporar al proyecto democrático popular, a la creación de sus dirigencias y el diseño de sus luchas, las dimensiones y conflictos específicos que la transformación de la sociedad salarial deja a la vista –entre los cuales las problemáticas de género, de medio ambiente, de reconocimiento son un claro ejemplo–. Problemáticas que en tiempos donde el conjunto de los conflictos eran procesados en el mundo del trabajo, quedaban ocultas o postergadas, no nombradas.

La nueva configuración de la sociedad exige asumir estas “novedades”, porque enfrentar estos nuevos conflictos potencia nuevas posibilidades; pero al mismo tiempo exige reconectar con la problemática económica, y asumir que las cuestiones del trabajo y de un proyecto de país donde se genere mano de obra, empleo, riqueza, son centrales en la resolución efectiva y consistente de los problemas de la pobreza en Argentina. Estos puntos deben ser tematizados con elementos

más consistentes que los que provee la llamada economía social o solidaria; pensando en qué medida las organizaciones sociales pueden traducir sus esfuerzos en fuerza para construir un proyecto de país que desarrolle condiciones de calidad de vida y autonomía para sus habitantes. Pensar y activar las posibilidades desde las cuales las organizaciones sociales puedan articularse con el movimiento obrero –el cual debe ser reconstruido desde una nueva perspectiva–, aparece como una exigencia si no se quiere ser cómplice de la consolidación de una sociedad dual. Una sociedad en donde una parte vive de trabajos precarios, mientras otra es una sociedad “alternativa”, informal y excluida; reproduciendo en ambos lados del campo las condiciones de subordinación, disciplinamiento de los sectores populares.

La idea de que “lo territorial” es el nuevo nombre y escenario de construcción del sujeto popular es válida siempre y cuando no se olvide que la cuestión de la *distribución de la riqueza* no se resuelve sencillamente en lo barrial –de hecho, *no podrá* resolverse desde ese lugar– y que trabajar en “nuevas organizaciones” surgidas desde allí, está lejos de esquivar redes de poder que subordinan –no ya desde los estilos y matrices del viejo sindicalismo, como se suele acusar, sino desde las también viejas redes de poder y subordinación comunitarias y barriales–.

Otra tarea que se presenta es tematizar la experiencia *peronista*, su cultura política, sus expresiones institucionales y sociales. Problematicar su vigencia como identidad y memoria, y a la vez como significante común en la experiencia



política actual. Si ser ciudadano ha sido históricamente ser trabajador, y si actualmente la exclusión económica, la posición subalterna en lo político y el disciplinamiento social están articulados por el desempleo; entonces es indispensable pensar qué es hoy el peronismo como realidad y como memoria. Hacerlo tanto en términos de recuperar críticamente continuidad histórica, como de diseñar acciones que transformen el terreno real del poder político.

4 / Todo esto nos sitúa en el escenario actual en que debemos continuar o emprender experiencias político-pedagógicas.

Tres cuestiones entendemos como centrales aquí. Primero, reconocer el estado actual de la “ventana de oportunidad” que surgió con la crisis del 2001 para una nueva politización de la sociedad y la reconstrucción de proyectos de transformación. Entendiendo ésta en un doble sentido. Por un lado, como el “cierre” del ciclo histórico abierto en nuestro país por la dictadura de 1976. Al mismo tiempo, como una crisis que no ha sido orgánica (esto quiere decir que no se trata del agotamiento y mucho menos del derrumbe del modelo neoliberal, sino, sobre todo, de una crisis de hegemonía, de las posibilidades de legitimación del modelo). Esto supone que por un lado hay que reconocer un cambio de ciclo, pero por otro asumir que las brechas abiertas son parciales y deben ser trabajadas para darles un sentido. En ellas hay que construir poder y fuerza para acumular posibilidades de transformación.

Teniendo como marco estas rupturas y continuidades, estas posibilidades y límites, lo segundo a tener en cuenta es que se dio y está vigente un reacomodamiento de los actores. Allí se abre un proceso de “*cooptación*” de movimientos sociales y de reconfiguración del sentido de los conflictos y las propuestas, de las luchas y los discursos. “*Cooptación*” no es visto aquí como un proceso negativo o degradante, sino como el dinamismo por el cual los movimientos sociales y las organizaciones populares actúan como proveedoras y actores –activos y limitados a la vez, pero siempre con márgenes de libertad y autonomía de nuevos liderazgos políticos. En este sentido es que hay que comprender los procesos vividos en el movimiento de desocupados y sus dirigentes, o entre los cuadros técnicos de las ONGs y la academia, y en el seno mismo del fragmentado sistema de partidos del país. No se trata de que la cooptación suceda o no; sino de preguntarse *en qué términos y con qué sentido se da, a qué aporta* esa cooptación. Una posición que sólo promoviera la “*no cooptación*” estaría cerrando la posibilidad de la política, reivindicando una autonomía estéril de las organizaciones sociales. Se trata de las condiciones y la direccionalidad, el resultado y los marcos, de esa cooptación. Lo cual implica reflexionar qué se puede hacer o habilitar en ese proceso.

En tercer lugar, es importante ver este marco actual de oportunidades allí donde tiene relación directa con la estabilización, el dinamismo y la asignación de sentido de ese proceso de “*cooptación*” de cuadros y movimientos. Especialmente después de las elecciones legislativas,



se abre un proceso interesante en este campo, no sólo de cara a las elecciones presidenciales de 2007, sino también de cara a qué alianzas, espacios institucionales y espacios de interlocución es posible habilitar y aprovechar para influir en la direccionalidad de las políticas.

Un conjunto de temáticas y núcleos de conflictos se presentan como estructuradores de una agenda para la intervención ciudadana y de los movimientos sociales en la acción política en la etapa que sigue. La *puja salarial* y el debate sobre la *distribución de la riqueza* son centrales como horizonte de todos los planteos a realizar en organizaciones solidarias, de reivindicación, de protesta, de gestión comunitaria e incluso de autoayuda y contención. A todas las tensionará hacia el centro de la cuestión social en Argentina.

Conjuntamente, surge el objetivo de traducir los múltiples esfuerzos de las organizaciones en una fuerza que colabore para la reconstrucción y el fortalecimiento del estado democrático y de su rol distributivo y democratizante; al tiempo que se perfila como componente necesario de este debate la necesidad de promover desde el ámbito social y el político un poder con hegemonía y capacidad para disciplinar al capital concentrado local y trasnacional. Es fundamental asumir la escala nacional como fundamental en esta etapa, ya que es *en/desde* el nivel nacional donde se presentan las brechas para reconfigurar las relaciones de poder y porque es en esa escala donde tienen consistencia las problemáticas a enfrentar. Desde y

hacia esa escala es necesario articular los debates, las redes de organización, las articulaciones y las acciones coordinadas.

La formación de dirigentes es una instancia que conjuga la capacidad de construir pensamiento, constituir sujetos y diseñar intervenciones. En esta etapa, debe estar orientada e interpelada en un proceso mayor de repolitización de la sociedad. Eso significa no sólo incorporar nuevos tópicos y ejes. También implica realizar fuertes rupturas que van más allá de “cambiar de temas”. Se trata de reconfigurar la propia identidad de organizaciones y experiencias, y la subjetividad militante de quienes las conducen. Eso tiene un costo y conlleva riesgos. Crear condiciones para tomarlos, y reconocer las oportunidades del contexto como efectivas pero provisorias, es parte de la tarea pedagógica; allí donde ésta se articula con la acción política, en el punto preciso en donde la pregunta a formular es, justamente, ¿qué nos debemos preguntar juntos?



DESDE LAS REGIONES

JUVENTUD, VIOLENCIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS ESPERANZAS*

Una mirada desde El Salvador, Centroamérica



*Cuando despertés un día
y sientes que no puedes más
en el nombre del de arriba
tu vida van a manejar.
Si sientes que el miedo
se pega a tu piel
por ser como el aire, justicia, querer
si te rindes hermano
por ti nunca pensarás...*

Fiesta Pagana

(Mago de Oz, joven rockero salvadoreño)

...Con este aporte nos atrevimos abordar una de las problemáticas que más aqueja nuestro país y quizás toda la región centroamericana: la violencia y la necesidad de construir nuevas esperanzas, pero enfocándolos desde el contexto de la juventud, es un atrevimiento porque si bien varios de nosotros y nosotras trabajan con jóvenes, no somos jóvenes los y las que participamos de este análisis, pero quizás acercarnos a la juventud, nos ayudó a romper un poco con nuestras miradas adultistas para descubrir nuevos retos y avanzar en nuestras practicas educativas...

La violencia: Una epidemia recorre las calles de El Salvador

Cualquier visitante que llegue a San Salvador se asombraría al escuchar cómo las personas hablan de matanzas y muertes con la insensibilidad que da el acostumbramiento a la delincuencia. También se asombraría de ver vigi-

lancia privada armada con metralletas en los bancos, pero también en las farmacias y negocios de menor importancia. Las rejas, los alambres retorcidos de púas rodeando los frentes de la mayoría de los hogares y el temor generalizado dan la impresión de que cada casa es la propia cárcel de los salvadoreños y salvadoreñas.

* Elaborado con aportes del Colectivo CEAAL ampliado de El Salvador: ACISAM, CIAZO, MAM; Fe y Alegría, FUNPROCOOP, Fundación Segundo Montes, FUNSALPRODESE.



Efectivamente en El Salvador los niveles de violencia están produciendo cada día más estupeor e incertidumbre. Sólo en este año el promedio de homicidios por día subió a una cifra de 12, afectando el 40 % a la población femenina, cuando hace tres años era de 6 diarios. Con más de 50.1 homicidios por 100 mil habitantes, bien se puede hablar de la violencia como una epidemia, tomando en cuenta que la Organización Mundial de la Salud (OMC) considera epidemia cuando en un país ocurren más de diez homicidios por cada 100 mil habitantes.

Pero esta epidemia de homicidios no ataca a niños y ancianos, como suelen ser otras, el blanco son los jóvenes, el 60.4% según el PNUD, y los hombres en general que representan un 93.3% de las víctimas, mientras que la violencia intrafamiliar está ensañada contra la mujer (79%) y concentrado en rangos de edad entre 18 y 35 años sin diferencia de clases sociales.

Las “Maras”: ¿Un laberinto sin salida?

Una de las teorías más aceptada ante la situación de violencia en El Salvador, al igual que en otros países de Centroamérica, es que este fenómeno se debe a la proliferación de las Maras o Pandillas juveniles, hipótesis enarbolada por el Gobierno de Elías Antonio Saca que ha puesto en marcha varios planes contra la delincuencia que se concentran en su programa insignia: Súper Mano Dura. Una política represiva para luchar contra estas pandillas que aparentemente ha tenido como único re-

sultado un mayor incremento de la violencia en el país.

El fenómeno de las pandillas tiene muchas explicaciones pero la mayoría de ellas coinciden en que la causa principal es la exclusión social de que son objeto los y las jóvenes. La marginación social les ha convertido en flagelo de la sociedad y finalmente en víctimas de ésta. Por su parte, la respuesta de las autoridades a la violencia juvenil ha sido siempre la misma: una mayor violencia.

El nombre que la sabiduría popular dio a ciertas pandillas de Centroamérica: “las Maras” viene de “¡Marabuntas!”, un tipo de hormigas legionarias que viven en la selva, decididas a devorar todo lo que encuentran a su paso. Las feroces hormigas marabuntas, sin embargo, eran bienvenidas en las comunidades pobres, porque acababan con todas las plagas, dejando los hogares libres de ratas y víboras. Aclarar sin embargo que la única pandilla juvenil que reivindica el nombre “mara” es la Mara 18.

En El Salvador, existen dos grandes pandillas: la Mara Salvatrucha (MS) y la Mara 18 (M-18), que tiene más de cinco mil miembros solo en ese pequeño país, y que parece gobernar las calles. Según datos oficiales, doce mil pandilleros habitan en El Salvador. Según estos datos, uno de cada 500 habitantes, o más precisamente uno de cada 150 jóvenes de entre 10 y 24 años, pertenecería a alguna de estas “Maras” o Pandillas. Sin embargo son datos difíciles de comprobar, los jóvenes según les convenga suelen reivindicar o negar la pertenencia a estos grupos.



Por otro lado algunas de estas pandillas mantienen relaciones con el crimen organizado, narcotráfico y demás bandas de traficantes de la región, aunque pareciera que no están sujetas a éstas.

Frente a este fenómeno, las políticas gubernamentales han estado compuestas por reformas a las leyes penales y de niñez que permiten la persecución, captura y encarcelamiento de jóvenes por la forma en que se visten, los tatuajes que portan o por la simple sospecha de ser pandillero. Los operativos masivos de captura de jóvenes –pandilleros o no– sin procesos de investigación han estado a la orden del día, resultando en encarcelamiento y reclusión, muchas veces sin sentencias judiciales que lo confirmen.

Las consecuencias de las medidas represivas ‘no han sido positivas’, además, el irrespeto de los derechos fundamentales de los jóvenes se ha materializado en abusos en los procedimientos policiales y jóvenes encarcelados sin los debidos procesos ni condenas.

Desde hace varios días, la Procuradora de los Derechos Humanos de El Salvador, Beatrice de Carrillo viene denunciando la existencia de Comandos de Exterminio paralelos a las estructuras policiales oficiales, y en toda América Central se observa la activación de grupos de limpieza social en contra de las y los jóvenes. Todos los días aparecen muchachos/as, que no siempre pertenecen a una “mara” o pandilla, sino que son ejecutados por escuadrones de exterminio, los cuales no son desactivados por los

cuerpos de seguridad estatal. En el 83% de los casos de homicidios, el perpetrador del hecho no fue identificado, ni capturado. Sólo en 16% casos hubo una captura.

Por lo tanto, si bien las estadísticas demuestran que la mayoría de las víctimas de homicidios son hombres jóvenes, nada nos permite concluir que hay más jóvenes que participan como agresores, ni podemos respaldar la afirmación de que las pandillas juveniles o “maras” son los únicos causantes de homicidios.

Mas bien el fenómeno de las pandillas juveniles esta manejado de tal manera a utilizar o transformar a la juventud en chivo expiatorio, para invisibilizar las principales causas del incremento de la violencia social, como lo son la falta de oportunidades y las condiciones económicas precarias en las cuales apenas esta sobreviviendo la mayoría de familias salvadoreñas.

¿Pero porqué los y las jóvenes?

Un chivo expiatorio, para serlo, tiene que llenar ciertos requisitos: por ejemplo, no tener poder y un poco de verdad. Si es puro invento es más difícil hacerlo creíble. De este modo hoy es a la juventud a quien se cobra la factura, y para ello se cuenta con al apoyo incondicional de los medios de comunicación. Poco a poco se van introduciendo en la opinión publica un serie de mitos, estereotipos, y estigmas, que se objetivan en un especie de “manual para la sobrevivencia urbana”, que opera pragmáticamente, y “el mal”,



las violencias, el riesgo, las amenazas, encuentran en estas formulaciones explicaciones causales automáticas que terminan relacionando a los jóvenes a las pandillas, a los guerrilleros y terroristas.

“Aunque parezca difícil de creer, en toda esa mañana de conspiraciones, el gobierno logro encontrar lo que buscaba, el nexos del enemigo interno con el fantasma del enemigo externo por lo que desde 2003 se “descubre” la vinculación de las pandillas con terrorismo internacional. Y se afirma que *“La organización terrorista Al Qaeda ha mantenido contactos con la Mara Salvatrucha, una de las mayores pandilla juveniles salvadoreñas que operan en América Central y Estados Unidos, afirmó el diario THE WASHINGTON TIMES. El diario, en un artículo de primera página que citó como fuente de su información a “funcionarios policiales” que no identifica, indicó que Adnan G., el Shukirjumah, un “jefe de células de Al Qaeda, fue visto en julio en Honduras en reuniones con cabecillas de la Mara Salvatrucha”. En marzo de 2003, la Oficina Federal de Investigaciones (FBI) emitió una orden mundial de captura para el saudita Shukrijumah, requerido en aquel momento bajo los cargos de violación de su permiso de inmigración. Shukrijumah había estado viviendo en Pembroke Pines (Florida) (Radio Corporativa: Al Qaeda entró en contacto con pandillas salvadoreñas, según diario de EE.UU.”. Publicada el Martes 28/09/04).*

Así la sociedad va asumiendo la imagen de un “sector enemigo”, y “culpable”, que convence hasta los propios jóvenes que expresan sobre

ellos mismos “estamos tirados a la perdición, hemos perdido valores” a pesar de que todo los casos que se le imputa a la delincuencia juvenil son mucho más bajo y la mayoría de los crímenes son cometidos por adultos.

Explicado el problema de la violencia con la delincuencia juvenil por un lado, e invisibilizados los problemas económicos por otro, vuelve a tener sentido el lema tan publicitado por nuestro presidente: *EL SALVADOR UN PAÍS DE OPORTUNIDADES... El hombre y la mujer salvadoreña pueden tener éxito pero de manera individual, con recursos económicos abundantes... tienen la oportunidad de consumir y acumular. Como por arte de magia las cosas vuelven a su sitio: UN PAIS UNIDO SI TIENE SENTIDO... !nos gritan los carteles de la calle de la propaganda gubernamental!*

Todo lo anterior coloca las condiciones para la marginalización de la juventud, además un estado moderno no se hace cargo de los problemas sociales, para los jóvenes no hay derechos, no hay educación, ni salud, ni trabajo, los jóvenes conflictivos simplemente son expulsados de las escuelas, y si no corresponden a un prototipo aceptable o cometen algún delito terminan en la cárcel.

Por otro lado hoy la lucha por la sobrevivencia es más feroz, hay que rebuscarse más para cubrir los mínimos gastos de una familia, las y los jóvenes en su mayoría tienen que contribuir a ello. El 70% de los hogares están integrados por madres jefas de hogar, o de hogares extendidos



(abuelos, tíos.), los padres se dedican a las actividades de sobrevivencia y no dejan tiempo para dedicarse a ellos, hay muchachos y muchachas que desde los 12 años están trabajando vendiendo agua, periódicos, recogiendo latas, además ellos y ellas se auto cuidan y cuidan a sus hermanos y primos, etc. Por ello el abandono del estudio por razones económicas es muy alto, hay jóvenes de 15 años que solo tuvieron la oportunidad de estudiar hasta el 2do. grado, y algunos recién aprenden a leer y escribir en la cárcel, es un aprendizaje por retazos con quienes conviven.

Así la adolescencia se convierte en una olla de presión, no hay espacios para el razonamiento lógico, para el querer cambiar, poder proponer, ni siquiera para amar, y los espacios “permitidos” son permeados por un estado represivo que se opone a cualquier cosa que evidencia diferencias con lo formal y establecido. Así la violencia cobra una dimensión estructural institucionalizada.

Con este contexto, en muchos casos veces la organización en las pandillas se vuelve un mecanismo de sobrevivencia, que le brinda al joven un sentido de pertenencia, una identidad, en fin una seguridad de ser alguien aun siendo esta afirmación en su negación. Cuando no es simplemente un hecho inevitable por las mismas amenazas de las Pandillas en el barrio (quién no se integra es hombre muerto o piensa que va ser muerto). Por otro lado, aun sin involucrarse directamente en estas pandillas, para muchos jóvenes las “maras” representan una referencia de

colectivo, y de la identidad de joven, y finalmente de cierto poder como sector.

*Ponte en pie, alza el puño y vé
A la fiesta pagana
de la hoguera y del beber
de la misma condición
es el duelo mi señor
ellos tienen el credo y
nosotros nuestro sudor.
Si no hay pan para los tuyos,
si tienes bueno el paladar
si su virgen viste de oro
desnúdala
¿Cómo van a silenciar al jilguero o al canario?
Si no existe cárcel ni tumba
Para el canto libertario*

Mago de Oz

¿Una juventud sin futuro?

La juventud por un lado, se le ve con muchos esfuerzos y con una gran energía creativa; por otro lado se le ve confundida, y muy sesgada por el inmediatismo. Muchas veces los jóvenes son conformistas y la dinámica de la globalización ha servido para que se vean cada vez más en su dimensión individual y no colectiva. Se les ha aislado entre ellos mismos y se les ha alienado de sí mismos, alejándoles de sus raíces históricas. Esto lleva a una pérdida de valores morales y a una gran soledad. Ellos mismo dicen “*Los jóvenes son violentos*” y *sometidos en el vicio*”. El sistema opresor explota esta realidad para fomentar el desinterés de los jóvenes en la política y para cegarles para que no vean sus propias fortalezas; al mismo tiempo, se aprovecha de la vulnerabilidad de los y las jóvenes y de su vanidad para crearles necesidades artificiales (de



ahí, el consumismo). *“Somos víctimas de las pocas oportunidades para el desarrollo; de ahí, somos los primeros en enfilarse hacia la migración a los Estados Unidos. También somos víctimas de la transculturización y ahí ubicamos el problema de las pandillas; consideramos que esto ha sido importado con la deportación de jóvenes de la USA”*. Esta última afirmación muestra la forma que los y las jóvenes también se han apropiado del discurso oficial.

Por otro lado los y las jóvenes creen que el sistema educativo contribuye a marginalizarlos, en particular la juventud rural. La reforma educativa ha significado el cierre de centros vocacionales; hay pocas oportunidades para aprender un oficio, y si se aprende, hay todavía menos oportunidades para ganarse la vida con él. Manifiestan que el proceso de depuración del sistema educativo (la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media, PAES, el proceso de ingreso a las universidades y, en particular, a la Universidad de El Salvador) se hace en aras de negar el derecho a la educación que todos los jóvenes tienen.

Finalmente, consideran que los y las jóvenes tienen pocos ejemplos vivos de personas comprometidas con la lucha social. Esto dificulta que logren ver el vínculo entre lo que se hace a nivel político y su vivir diario.

Pero hay un gran sector de jóvenes que siente un arraigo cultural muy fuerte y se caracteriza por asumir responsabilidades en su vida cotidiana. Hay gran identificación con el valor de la libertad, y un deseo generalizado de superarse, aun-

que hay dificultades para saber cómo “ser luchadores/as”. Los y las jóvenes se sienten con una gran capacidad de soñar, aunque con una menor capacidad y tenacidad en el cumplimiento de estos sueños.

Consideran que hay una diferencia entre juventud organizada y la no organizada en el sentido que las y los jóvenes organizados se van dando cuenta de las trampas anteriormente mencionadas (ej. El consumismo, el individualismo, etc.) e intentan luchar contra ellas; pero tampoco están exentos de ellos. Cumplir los sueños, dicen sin “pararnos sobre los otros para conseguir lo que queremos” es un reto difícil en la realidad actual. En este sentido proponen la reflexión constante sobre sí mismos y sobre su quehacer.

Otra limitación percibida por las y los jóvenes es la desconfianza de los adultos, además estos no quieren cederles espacios.

De igual manera la limitación en aprovechamiento de las posibles oportunidades, y el manejo de estas para las y los jóvenes y el tipo de manejo de las mismas, están ligadas a las relaciones entre jóvenes y adultos, algunas son forjadores y receptores de violencia, otras obligan al joven a hacerse Camaleón, ubicarse, mimetizar para sobrevivir, pero hay jóvenes que van en búsqueda de oportunidades para transformar su situación.

Por otra parte, los adultos también nos volvemos dadores de oportunidades en la familia, en el ámbito escolar, en los trabajos, y en nuestra



relación con ellos y ellas, muchas veces somos incapaces de entender lo que nos quieren decir, no logramos descifrar los mensajes que nos mandan, y no nos interesa escucharlos, definitivamente nos cuesta concebir una juventud de otra forma, lo cual pone en evidencia nuestras miradas adultistas, nosotros los adultos y las adultas sabemos como deben ser el joven y la joven, y no necesariamente solo desde el modelo ejemplo construido por el sistema, también tenemos miradas adultistas desde nuestros formas de ser de izquierda, revolucionarias u alternativas.

Sobre éste tema de las oportunidades surgen preguntas como: ¿Quién da las oportunidades, como se dan estas oportunidades, quien las ofrece? ... El estado invita a grandes “ferias de las oportunidades” que se llenan de cantidades abrumadoras de jóvenes con esperanzas de encontrar empleo... abren oportunidades como en sueños cuyo aterrizaje termina en una realidad terrible, porque el nivel de exigencia no es para cualquier tipo de joven, pero no le dicen lo contrario hasta que el mismo se ha dado cuenta ...solo para lograr de que lo escuchen necesita cumplir con miles de formalidades, para finalmente participar en una entrevista bajo presión, donde finalmente se le insulta diciéndole que no sirve ... pero una oportunidad que implica una nueva prueba que te hacen lo mismo ...y finalmente no te llaman, por que no califica ...

Finalmente el dador de oportunidades no tiene condiciones para hacerlo. En las escuelas se forma al estudiantado para no opinar para no pen-

sar, no se fomenta la creación de ideas propias, desde las y los jóvenes, que aprendan Matemáticas y Lenguaje, para que sean funcionales al tipo de mano de obra que necesita el sistema

Construyendo Esperanzas...

*Esa noche a la puerta tocó
en mi cuerpo una extraña vibración,
una voz desde afuera gritó
yo soy el vendedor de sueños
con miedo la puerta entreabrí
me preguntó ¿deseas tu soñar?
¿Cuál es tu sueño el que quieras?
Yo te lo puedo dar.
Sentía miedo de poder hablar y confiar
era posible que un sueño
llegara ser verdad o una realidad.*

*Sin pensar más confié en la voz
y sentí hacia él una atracción
creo que ya me decidí
lo quiero hacer real.
¿Cuál es tu sueño preguntó otra vez?
Me toca responder:
mi sueño tiene que ser
la amistad, la verdad,
y sin faltar también libertad*

El vendedor de sueños
(Chente Sibrián, rockero salvadoreño)

Desde el mundo de la música, el rock, heavy metal, etc. vamos descubriendo una dimensión de la realidad subterránea que nos acerca al pensamiento y sentir de los y las jóvenes, a sus esperanzas y sueños, a sus rebeldías con sus actuales y agresivas expresiones musicales poco comprendidas y tan rico en vivencias: “La música nos sirve para expresarnos, para desahogarnos, para sacar las tensiones, para olvidarnos de todo lo demás”, expresan las y los jóvenes.



Las expresiones musicales, o por ejemplo los múltiples grupos de batucadas (Tambores) son formas que permiten a los y las jóvenes autoafirmarse, hacer ver que saben algo que la comunidad necesita y les pide... les permite reconstruir lazos incluso con los adultos desde cierta autonomía... La autonomía o independencia como ellos le llaman, es una palabra omnipresente en sus reivindicaciones y su concreción es parte para que los y las jóvenes puedan emprender sus propios caminos.

La necesidad de ser reconocidos y respetados es urgente, y mediante la organización buscan ganarse el respeto de la gente, y tener la posibilidad de hacer cosas desde ellos mismos, que nadie les diga como hacer, de ahí esta ansiedad de expresarse de manera provocativa mediante la música, la forma de vestirse, los tatuajes, para obtener este reconocimiento, para exigir un espacio y hacer visible su existencia y obligar que la gente los acepten como son...

Afirmamos, la juventud no está desesperada. Están los chicos y chicas que tratan de retirarse definitivamente de la calle y del crimen. Por lo general, ningún miembro de las "Maras" puede salir vivo. "Solo siguiendo el camino de Dios ellos permiten que alguien se retire...", dice Mario, uno de los integrantes de la pandilla 18 que dejó la seguridad que le da la protección de sus pares, arriesgándose a morir por el ataque de otras pandillas, por los ataques de sus propios miembros porque sabe mucho, y a la persecución constante de la policía...". Es reconfortante dialogar y sentir cómo todos estos chicos

quieren cambiar, construyendo una vida diferente desde el trabajo. Y eso, en un entorno de violencia, da una brisa de esperanza: "La pandilla solo tiene una entrada, es un laberinto que no tiene salida... Yo salí en enero porque quería ver a mis hijos crecer..." En este grupo todos tienen historias similares para contar, cada uno de los más de 20 miembros ha vivido lo suficiente para escribir un libro o filmar una película. Hoy, ellos están fabricando espejos decorados y muebles para muñecas pintados a mano. Sueñan con tener un centro de cómputos para aprender, una panadería para trabajar llevando el alimento a sus hogares.

El poder aprender un oficio y afirmarse en la sociedad es el sueño máspreciado de la mayoría de los y las jóvenes, no son sueños muy altos, solo se trata de poder hacer algo que de dinero para sobrevivir, y permita tener tranquilidad para trabajar.

Según una encuesta realizada en los centros de Fe y Alegría, para el 33 % de mujeres y el 24% hombres jóvenes su mayor felicidad consiste en el desarrollo de una carrera, una formación profesional. Para 21.7% hombres y 14 % mujeres jóvenes la mayor felicidad consiste en poder tener relaciones personales buenas, y 10 % de hombres y 7% de mujeres jóvenes encuentran su felicidad en actividades espirituales o religiosas. Finalmente solo para el 5 % de jóvenes hombres y el 6 % de mujeres la diversión es la fuente de su felicidad. Otro dato interesante de esta encuesta es que al preguntarles a que modelo de persona desean parecerse 39% hombres



jóvenes y 40% mujeres responden que no quieren parecer a nadie, lo cual confirma la necesidad de autonomía y autoafirmación que mencionamos antes.

Los principales retos para nuestras prácticas en educación popular...

Frente a esta realidad, algunas organizaciones juveniles de comunidades rurales se plantean varios retos: valoran la importancia de desarrollar iniciativas propias por su sector. Consideran que es importante desarrollar sus habilidades y aprovechar sus recursos. Ellos definen el análisis de la realidad como un quehacer prioritario para los grupos juveniles; así como la búsqueda de estrategias nuevas para integrar a jóvenes. También dicen tener una responsabilidad, como organizaciones, en la creación de conciencia en las y los jóvenes para que sean más consecuentes con sus ideas de cambiar la realidad y practicar lo que predicán. Sienten que es importante ganar espacios para demostrar su capacidad. Finalmente, consideran que parte de su quehacer es usar sus fortalezas como una bandera y orientar a la juventud a creer que “ellos pueden”. “No hay que quedar esperando que nos ofrezcan. Tenemos que proponer. Y a veces una parte de proponer es exigir.

Otro grupo ve importante superar la rivalidad con otros grupos de jóvenes, pero considera que la competencia se vuelve necesaria para poder crecer y ganar este reconocimiento que tanto necesitan.

Para nosotros el reto nos pide emprender prácticas socio educativas que posibiliten a las y los jóvenes, reencontrarse con la función práctica y eficaz de la educación como instrumento de explicación del entorno y de sí mismo. Para ello una clave importante es superar la visión del joven bueno y malo, abrir espacios específicos para jóvenes y trabajar con adultos para que rompan con sus prejuicios adultistas y estén dispuestos a abrir los espacios necesarios desde acuerdos concretos.

Para romper con la visión de que existen jóvenes “buenos” y jóvenes “malos”, al llegar a una comunidad no hay que trabajar solo con los jóvenes “malos”: pandilleros, drogadictos, alcohólicos, vacilonos ya que esto sería una forma de marginarlos y reafirmar que “ellos son los culpables”.. Pero nosotros no creemos que hay jóvenes malos, entonces buscamos hacer cosas abiertas a todos los jóvenes,.

Se trata de romper con la imagen “Maldita” que tienen los jóvenes en la sociedad y ayudar a crear una nueva imagen. Superar el fenómeno espejo que lleva a los jóvenes a creer lo que afirma la sociedad. Para esto, los jóvenes tienen que cobrar voz y los “viejos” tienen que escuchar. Plantear estrategias que permitan trabajar con una diversidad de jóvenes, no necesariamente en conjunto, pero que todos participen de una misma actividad aunque no necesariamente al mismo tiempo y en el mismo espacio, porque también existen sentimientos de pertenencia territorial...



Por lo tanto, es trabajar con jóvenes para que ocupen, creando nuevos espacios, autónomos frente a los adultos, pero también implica trabajar con adultos para romper con los prejuicios generacionales y el estigma que existe hacia el joven, para que cedan espacios y respeten la autonomía que necesitan los jóvenes y encontrar su propia vía de cómo afirmarse ante la comunidad, no negarles el derecho a cambio, a ser diferentes.

Finalmente posibilitar a los jóvenes hacer conexiones históricas entre su vida actual y la de su entorno geográfico-cultural; generar espacios de encuentro entre jóvenes con personas mayores en los que la estructura de la relación entre unos y otros motive una actitud de escucha y de reconocimiento mutuos.

Por otro lado romper con el discurso que ya esta permeando mucho también en nuestras instituciones de que la familia es la responsable principal de resolver el problema. ¿De que familia estamos hablando? SI hoy en día no existe una familia que no cuente con uno o varios miembros en los Estados Unidos, si la mayoría de los hogares se articulan alrededor de madres jefas de hogar o tío/as, abuelos/as, su lucha y rebusca por la sobrevivencia obliga la mayoría de los padres de familia hombres y mujeres alejarse de su hogar, no existen ni las mínimas condiciones para que la familia pueda asumir este cargo.

Por ello el reto principal es profundizar más en el análisis crítico de nuestras acciones como organizaciones que acompañamos procesos con jóvenes hombres y mujeres, la tendencia principal de

los proyectos de acompañamiento que impulsamos se orientan a la reinserción de estos jóvenes en la sociedad actual, capacitación para oficios varios, abrir espacios para la diversión como válvulas de escape para que logren sobrevivir y aguantar la presión que ejerce la sociedad hacia ellos y ellas. Sin embargo y a sabiendas que ni nosotros y nosotras podemos vivir con dignidad en esta sociedad, es imprescindible iniciar con la construcción de una nueva forma de vivir y convivir, construir una cultura emancipadora que nos permita aprovechar de mejor manera todo el potencial transformador que conlleva una juventud con esperanzas: tenemos que aprender a ESCUCHAR, OIR a los jóvenes y las jóvenes, profundizar con ellos en entender las causas estructurales de la realidad actual de nuestra sociedad y dejar que los y las jóvenes mismos/as nos indiquen el camino por dónde ir para poder reexistir con ellos y ellas en una nueva sociedad.



CAMINOS TRANSITADOS DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR EN ARGENTINA: RETOS Y DESAFÍOS EN EL NUEVO MILENIO



María Rosa Goldar*

Los cambios vividos en la sociedad argentina en los últimos años han tenido implicaciones y significados importantes para los educadores y educadoras populares. Frente a ellos nos sentimos particularmente desafiados y, como colectivo nacional de CEAAL, consideramos que tenemos un horizonte de importantes caminos a recorrer.

Es por eso que cuando reflexionamos sobre los cambios y los desafíos que los mismos nos presentan, nos sabemos parte de un contexto complejo y a la vez estimulante para poder pensar que el movimiento de la educación popular nunca ha sido ajeno ni expectante sino parte activa de transformaciones sociales que nos trascienden pero de las que ineludiblemente formamos parte.

A su vez, nos sentimos tributarios de una rica historia que fueron construyendo y protagonizando otros/as educadores/as populares y de trayectorias, huellas, aciertos y errores que protagonizaron otros pero de la cual también somos parte.

Así nuestra identidad como colectivo de educadores/as populares se construye permanentemente y está atravesada sin duda por un presente complejo, por un futuro desafiante y por una historia rica y diversa. Diversidad, por su parte, que no sólo hace referencia a las múltiples vertientes de las que provienen nuestras prácticas de educación popular, sino también presente hoy en la multiplicidad de actores que nos reconocemos como educadores populares; en las edades —y por lo tanto en la experiencia histórica de cada uno de los/as educadores populares—; en las diferentes prácticas que desarrollamos; en las opciones políticas a las que adherimos o formamos parte, etc.

Desde allí leemos, interpretamos y resignificamos la historia y miramos y nos posicionamos ante los nuevos desafíos.

Desde nuestra historia nos posicionamos en el presente

En 1976 se inicia en Argentina la dictadura más cruenta de su historia, que dejó como saldo no

* De Fundación EcuMénica de Cuyo (Mendoza, Argentina), Enlace Nacional CEAAL-Argentina.
educacionpopular@ecumenica.org.ar



sólo 30.000 desaparecidos sino que significó la desarticulación de toda forma de organización popular y militancia social y política. Esta dictadura, además, tuvo por objeto implantar –por la fuerza– un modelo de sociedad excluyente y concentrador, bajo las políticas económicas del neoliberalismo. Mediante el terrorismo de Estado muchos educadores/as populares fueron condenados al silencio y pagaron con el exilio, la cárcel, la tortura y en muchos casos con su propia vida la opción de trabajar por una educación liberadora y al servicio de los oprimidos. La dictadura implicó el exterminio de todas las formas y procesos de educación popular que, inspirados en el pensamiento freireano y en el compromiso con los sectores populares, se desarrollaron en las décadas del '60 y '70 a través de la organización popular, en las experiencias cristianas de base (con el impulso de la teología de la liberación y de los curas tercermundistas) en las organizaciones campesinas, en los procesos de alfabetización y educación de adultos, entre otras tantas.

La apertura democrática de 1983 significó renovar los sueños impregnados por la esperanza de un cambio social luego de la terrible experiencia histórica vivida. Sueños a partir de los cuales surgieron innumerables iniciativas entre ellas la creación de organizaciones sociales que encontraron en la educación popular, la comunicación alternativa, la organización popular las posibilidades de sumarse a un proyecto político de transformación social en la incipiente democracia argentina. Caminos que las organizaciones nos empeñamos en recorrer y en el que sabíamos que no estábamos solos, que muchos tam-

bién se aventuraban en lo mismo y que valía la pena juntarse, articularse, debatir, disenter, confluir. Y así surgieron nuestras redes, las que fuimos entretejiendo, a las que apostamos, y en las que fuimos encontrándonos.

La educación popular en los ochenta, con el aprendizaje (de la década del '70) de que no eran las vanguardias iluminadas e iluministas las que trazarían los cambios que el pueblo necesitaba, hizo una clara opción de “escucha” hacia la gente. Posturas que muchas veces significaron caer en románticas idealizaciones de que “el pueblo” encarnaba la verdad y que nuestro papel como educadores/as populares era solamente “abonar” el terreno y garantizar las condiciones para que esa verdad emergiera.

Muchas apuestas, muchas ilusiones, muchos encantos y desencantos tuvimos que pasar para poder darnos cuenta que no eran ni las vanguardias en su caminar pionero ni “el pueblo” en su caminar solitario como podrían transformarse las condiciones marcadas por una creciente desigualdad y exclusión de las mayorías. Que era en el encuentro y en el diálogo con los grupos populares, con las organizaciones de mujeres, de jóvenes, con los excluidos del derecho a la tierra, al trabajo, a la vivienda, en donde encontraríamos las pistas necesarias para las luchas que aunque incipientes, fragmentadas pudieran encauzarse.

Doloroso, pero real, es también reconocer que, en la devastadora década del noventa, muchos de esos sueños quedaron truncos. Otros queda-



ron estancados, muchos silenciados. Bajo el predominio del neoliberalismo más puro en la Argentina transcurrieron años de plomo, no ya de la dictadura sangrienta sino de una nueva forma de exterminio como lo fueron las consecuencias de las políticas de ajuste en nuestro país: desocupación, miseria, exclusión. Concomitante con esas políticas avanzaba imperioso un discurso de que estábamos ante el “fin de la historia”, de que el tren era “uno” y que quienes no se subieran a ese tren eran unos “nostálgicos trasnochados”.

Fueron entonces más las intuiciones que las certezas, las preguntas que las respuestas las que nos acompañaron en nuestra búsqueda por ser fieles a nuestros principios, de seguir creyendo en que la justicia, la igualdad, la solidaridad, eran derroteros a seguir y por los que valía la pena seguir luchando. Fue así como las organizaciones que optamos por hacer educación popular –que encontramos en ella la posibilidad de que los sectores populares, los grupos oprimidos puedan ser protagonistas de sus propios procesos de cambio– podemos reconocer que aún en los escenarios más adversos hay posibilidades de que la trama de la historia continúe entretejiéndose.

Y en el turbulento, violento pero a la vez esperanzador inicio del nuevo milenio, en diciembre de 2001, cuando los grupos silenciados, excluidos, marginados, confluyeron con sus luchas en la calle junto a otros sectores que también hartos de tanto cinismo y desconcierto reclamaron y exigieron un cambio de rumbo, nos encontra-

mos desde nuestro tránsito como educadores/as populares ante nuevos retos en un reconfigurado entramado social y político.

Cambios significativos en el escenario político y social de Latinoamérica y de nuestro país, que si bien abren la posibilidad de nuevas búsquedas y utopías no puede ocultar que tenemos una sociedad devastada con impensables (hace 20 años) indicadores de pobreza, de desocupación, de exclusión junto a una brutal y vergonzosa concentración de la riqueza.

Los desafíos: A modo de agenda

Si algo hemos aprendido en estos años es que el peor enemigo se instala entre nosotros cuando no nos atrevemos a inventar, cuando nos paralizamos, cuando creemos que nada puede cambiar, cuando las ofertas baratas del eficientismo nos hacen creer que sólo hay una manera de resolver los problemas. De eso ya podemos saber que sólo se sale encontrándonos, promoviendo los espacios de diálogo entre diferentes, abriendo surcos para que fluyan las vertientes del debate, la reflexión y la acción colectiva.

Es así que los desafíos que hoy se nos abren para repensar nuestras prácticas educativas, nos plantean debates necesarios entre educadores y educadoras populares, para avanzar en la construcción de un movimiento plural, heterogéneo y diverso, pero con horizontes que confluyen.



En agosto de 2006 un grupo de organizaciones de educación popular que formamos parte de dos redes (CEAAL, colectivo argentino y Confluencia –red nacional de educación popular) convocamos a educadores y educadoras populares de todo el país a un Encuentro Nacional en el que propusimos debatir de cara a los desafíos que se nos presentan, recociéndonos en el presente como parte de una rica tradición histórica. Desde ese entramado histórico, teniendo siempre como referencia nuestras prácticas y experiencias de educación popular y de cara a los nuevos desafíos, consideramos prioritario para la educación popular hoy, asumir tres ejes de reflexión y debate: la educación popular y los movimientos sociales; la educación popular y el poder; y la educación popular en relación a las políticas públicas. Parte de ese debate (que reconocemos inconcluso y necesariamente contextualizado) ofrecemos –a modo de agenda– como aporte al debate latinoamericano.

1. La Educación popular y los movimientos sociales

Sin lugar a duda los MS son actores indiscutibles del cambio social en nuestro país. Con prácticas sociales y políticas inéditas y como parte de un complejo entramado social, hoy presentan ineludibles desafíos a nuestras prácticas educativas. Desde ellas es preciso reconocer e identificar cuáles son los movimientos sociales con mayor presencia y protagonismo en cada lugar del país y qué tipo de educación hoy demandan: en qué marco, con qué fines, con qué

metodologías. Estamos, como educadores y educadoras populares, ante la necesidad de construir propuestas pedagógicas capaces de responder a las necesidades y proyecciones políticas de esos movimientos sociales.

2. La Educación popular y el poder

El tema del poder aparece –como un desafío– tanto en términos de cómo las prácticas y procesos de educación popular construyen y acumulan poder social y político (en los nuevos escenarios que hoy se presentan), como así también la necesidad de que los procesos de educación popular contribuyan a la democratización del poder (reconociendo las propias prácticas educativas como espacios de poder) y a la construcción de espacios distintos de circulación del poder.

Es preciso además, profundizar acerca de cuáles son las mediaciones pedagógicas necesarias para promover el empoderamiento de los distintos grupos excluidos del poder con los que hoy trabajamos.

3. La Educación popular en relación a las políticas públicas

Reconociéndonos como actores sociales con capacidad de incidencia y disputa en las orientaciones de las políticas públicas, como educadores y educadoras populares –y fundamentalmente como organizaciones de educación popu-



lar— nos encontramos ante la necesidad de desentrañar el tema de las políticas públicas y replantearnos los sentidos que queremos darle a la incidencia que podamos tener en ellas. Es preciso hacer un balance de en qué políticas y en qué niveles estamos realmente incidiendo, en cuáles otras deberíamos incidir y no lo estamos haciendo, como así también repensar las estrategias de articulación/alianzas necesarias para poder incidir en las políticas públicas.

Es preciso además, desde la especificidad de nuestro rol de educadores y educadoras populares, plantearnos qué acción pedagógica específica demanda la incidencia en las políticas públicas, reconociéndolas como espacios de disputa frente a los cuales es preciso empoderar a quienes están excluidos justamente esa posibilidad de incidencia. Es decir, plantearnos la incidencia no sólo de los/as educadores/as populares y de nuestras organizaciones, sino fundamentalmente cómo podemos aportar para que

los sectores excluidos puedan alcanzar grados crecientes de incidencia en las orientaciones de las políticas públicas, dotándolas de sentidos acordes a sus intereses.

Finalmente, a modo de corolario, reconocemos que estos desafíos y retos a que hoy nos enfrentamos, nos colocan a los/as educadores/as populares en la necesidad de confluir no sólo entre pares sino con los múltiples, diversos movimientos sociales y de poder vislumbrar cuáles son los puentes necesarios, los caminos posibles para hacer de la acción política una posibilidad real de transformación social, del diálogo con los sectores populares y con los grupos que hoy expresan a los distintos rostros de la exclusión y la violencia una herramienta de articulación de una sociedad fragmentada, de las experiencias micro sociales de acción colectiva una fuente de identidad y expresión de los sueños y utopías que hoy necesitamos re-inventar.



EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, MUCHO MÁS ALLÁ DE LA NECESIDAD DE LA ADAPTACIÓN



Francisco Cabrera*

.....
Si preguntásemos a funcionarios de nuestros ministerios y secretarías de educación sobre el estado de la misma en América Latina, seguramente una buena parte de ellos nos respondería con tono triunfante afirmando que el continente ha avanzado a grandes pasos durante los últimos años y argumentaría basándose en la extensión de cobertura de la educación primaria o básica.
.....

Sin embargo, para quienes estamos en el terreno, las carencias y deficiencias siguen siendo demasiado grandes como para asumir un tono triunfalista. Los “retos” si se prefiere verlos de ese modo, no son menos que años o décadas atrás, aunque eso sí, no siempre con las mismas expresiones pues la globalización cultural y otros fenómenos se han encargado de darle una imagen más leigth a la realidad contrastante.

Si bien es verdad que en la mayor parte de los países las tasas de matriculación han experimentado aumentos más o menos sostenidos, también es cierto que a mayor velocidad han

crecido la conciencia y la demanda de acompañar la cobertura con calidad, pues se sabe bien que una sin la otra no sirve para mucho.

Pero justamente uno de los asuntos medulares de la discusión pendiente está en la pretendida búsqueda de la calidad de la educación. Cualquier desilustrado funcionario o líder social podría fácilmente conformarse con el discurso de la calidad a secas. Ése es un riesgo que no debe correrse, pues cuando la calidad se abandona al criterio de los funcionarios o de los técnicos que les escriben los discursos, nos arriesgamos a que ya sea por falta de claridad mental o bien por coincidencias ideológicas se imponga como concepto de calidad aquel inspirado por el Banco Mundial y sus sucursales ideológicas que generalmente siguen siendo prestigiosas en nuestros países, a pesar de los fracasos tan abrumadores que se constatan frecuentemente.

He ahí el primer reto para el derecho a la educación en América Latina, podría definirse como el reto de trascender de la adaptación para aspirar a la educación. Y es que a pesar de tanta luz

* Educador, investigador y autor de diversos materiales educativos. Es miembro de la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa de Guatemala y Coordinador para Centro América del CEAAL. francisco.cabrera@prodesa.net



emanada del pensamiento latinoamericano, en particular el pensamiento freiriano, pero también de muchas y muchos otros educadores, nuestras realidades educativas se ven extraviadas en las tinieblas del utilitarismo, que promueve la mediocridad intelectual a cambio de favorecer la habilidad funcional, que no educa para la vida sino para el mercado, que no enseña a convivir sino a consumir.

Trascender el rol de proceso adaptador, a pesar de haberse dicho muchas veces, es todavía un reto para nuestros sistemas de educación. Y el reto es cada día más grande en la medida que cada vez más la niñez y la juventud del continente confían su formación a un sistema educativo demasiado comprometido con el mantenimiento del orden establecido y muy poco o nada con la transformación del mismo.

Es por eso que no puede ser menos importante la acción reveladora y movilizadora de la educación popular, pues está claro que las transformaciones dentro de los sistemas oficiales serán lentas y muchas veces imposibles en tanto no haya también cambios en lo que los y las estudiantes buscan en las escuelas y lo que las familias esperan encontrar en un proceso educativo.

Mirando las cosas desde esta perspectiva, los retos son aún muy altos y quizá son los mismos retos de siempre con sus matices, pero no se puede por ello abandonarlos y esperar que las cosas cambien por sí solas. Es menester de las y los educadores latinoamericanos hacer presentes y visibles los grandes retos y trabajar de dis-

tintas maneras para que los mismos se recojan en los sistemas de educación que, no por ser oficiales deben verse siempre como ajenos. Si revisamos bien el sentido social de la educación encontraremos que la educación es siempre una acción pública cuyos efectos están relacionados inevitablemente con los destinos de las naciones. Debe ser por ello que en nuestros países se establecieron sistemas tan conservadores.

Ubicación de algunos de los retos en torno al derecho a la educación

Intentando mirar de forma más específica los retos para la educación en nuestro continente se pueden notar al menos los siguientes:

1. Instalar el concepto de educación para todos y todas a lo largo de toda la vida

Esto es superar las miradas fragmentarias que imponen focalizaciones mediatizadoras, visiones incompletas y que sobre todo excluyen a muchas personas de la posibilidad y del derecho. He aquí el sentido pleno de la educación como derecho humano, entendida como tal, la educación no puede ser negada a nadie puesto que constituye un derecho inherente a la persona, independientemente de su edad o situación.

Vista la educación como derecho implica la obligatoriedad del Estado de proveerla para todos y todas, que nadie por lo tanto quede fuera de ella y que nadie sea limitado por no poder



pagarla. Además, implica el derecho a tener una educación adecuada y pertinente con el contexto cultural y lingüístico de la persona y de su grupo social o pueblo.

2. Superar las disparidades tradicionales

Quizá en algunos casos las disparidades tradicionales hayan podido ser superadas pero en términos generales continúan prevaleciendo aquellas que afectan especialmente a los pueblos indígenas, a las mujeres y a grupos con necesidades especiales.

Respecto a los indígenas, los sistemas educativos siguen teniendo un enfoque que atenta contra la preservación de las identidades culturales. Los conceptos asimilistas siguen siendo dominantes en los enfoques oficiales. Se habla de educación intercultural para indígenas o educación bilingüe también para indígenas, asumiendo que son sólo los indígenas los que necesitan ser interculturales y bilingües. Es decir, un enfoque colonialista que no puede ocultarse.

En el caso de las mujeres, si bien se puede decir que existe un equilibrio, en la mayor parte de países en cuanto al acceso a la educación formal, también es muy claro que los conceptos sexistas siguen afectando al conjunto del sistema educativo, aunque ya no se expresen tanto en el discurso, sigue sucediendo en la práctica. Las niñas son aún consideradas y tratadas de manera diferente y generalmente preparadas para asumir los roles tradicionales. En

algunos países todavía persisten las áreas diferenciadas en las que los varones aprenden trabajos manuales y uso de herramientas, mientras las niñas aprenden oficios domésticos y hábitos maternales.

No es mejor la situación para los grupos de personas con necesidades especiales. Nuestros sistemas formales de educación generalmente no cuentan con programas, modalidades ni regulaciones que favorezcan la incorporación de estas personas y el respeto a sus derechos. En muchos casos aún son invisibles en las políticas públicas y aún permanecen limitadas al espacio doméstico.

3. Democratizar los sistemas de educación y reconocer la participación ciudadana como un aporte cualitativo

Las democracias latinoamericanas se caracterizan por estar construidas en arenas movedizas. Salvo algunas excepciones es reconocida la debilidad real de las democracias y las limitaciones que en la práctica padecen.

En el plano de la educación el reto por conquistar es el de democratizar las políticas educativas y abrir formalmente las posibilidades para que los diversos grupos de la sociedad tengan oportunidad real de participar en la construcción de las políticas del país y de monitorear el desarrollo de las mismas. Se entiende que en sociedades tan enfrentadas no ha sido fácil para los gobiernos nacionales y regionales como tampoco



lo ha sido para la sociedad civil tan diversa, aprender a dialogar en forma productiva para encontrar soluciones. Pero a pesar de los tradicionales desencuentros y de los conflictos radicales que recurrentemente se producen en nuestros sistemas de educación, existe la imperiosa necesidad de democratizar la política educativa, limitando el caudillismo y dando paso a procesos basados en los derechos ciudadanos.

Pero eso implica para las autoridades del Estado reconocer a las y los ciudadanos como sujetos capaces de asumir responsabilidades más allá de las tradicionales tareas logísticas y operativas que realizan en muchas de las escuelas a nivel micro, como una forma de hacer algo pero sin trascendencia.

Por otra parte, implica por parte de los diversos sectores sociales, la necesidad de mirar más allá de las tradicionales confrontaciones con los gobiernos de turno y apostar por el largo plazo para lo cual es preciso reconocer que a pesar de todo al final de un período de gobierno el país seguirá existiendo.

4. Asumirnos como sujetos y sujetas capaces de dirigir nuestras vidas y la de nuestro continente.

Es limitante mirarse siempre desde el mismo rol. Los y las educadores latinoamericanos, en especial aquellos y aquellas que aprendimos a entender el mundo por medio de la educación popular, tenemos la necesidad y el deber de mi-

rarnos como actores con capacidad y determinación para influir en los destinos de la educación.

Ocupar los espacios desde los cuales se puede jugar un papel a favor del derecho universal a la educación, entendiendo que la educación y la formación que buscamos es aquella que sirve para transformar el mundo bajo parámetros de equidad y bien común.

Es muy delgada la frontera entre el influir y el ser influido, lo sabemos bien quienes hemos impulsado procesos de incidencia política. Hay riesgos que son inevitables, pero ninguno tan grande y tan perverso como la inacción.

Éstos y muchos más retos tienen los pueblos de América Latina en cuanto a la realización del derecho a la educación. Y aunque son grandes y difíciles de resolver no hay otra opción que afrontarlos y trabajar para superarlos, confiando como siempre en la fuerza impulsora de la conciencia histórica que ha movido a los pueblos y provocado revoluciones que después de todo son las únicas que nos han mostrado lo que implica educar para la transformar.



LA EDUCACIÓN POPULAR, ELEMENTO ESENCIAL, PARA REVITALIZAR LAS CULTURAS DE LOS PUEBLOS



Colectivo CEAAL de Guatemala*

En Guatemala, a partir de que se firman los acuerdos de paz que concluyen con una etapa de enfrentamiento armado, el 29 de diciembre del año 1996; se empieza a desarrollar una nueva modalidad de participación, que necesariamente, pasa por reconocer la existencia de cuatro pueblos el Maya, El Xinka, el Garifuna y el Ladino o Mestizo.

En el plano educativo, se inicia por promover una Reforma Educativa, que en primer término reconozca que ha existido una fuerte exclusión social, racismo y que el mismo sistema educativo, no ha permitido la reproducción natural de las culturas, ya que se impuso un solo idioma: El Español.

Uno de los elementos centrales en esta lucha, es el marco jurídico que tiene la Educación Bilingüe Intercultural y que la tendencia de la globalización pretende imponer sus intereses hegemónicos y arrasar con las culturas desde el plano económico, social, político e ideológico.

De esta cuenta resulta de vital importancia destacar que en esta disputa entran en contradicción

los intereses nacionales (para el caso de Guatemala, las culturas de los pueblos), frente a los intereses del imperio norteamericano y las grandes transnacionales.

Esta contradicción también tiene su expresión en otros países, pero para el caso de Guatemala, cobra una relevancia estratégica. Ya que lo que para unos sólo significa caer en la esfera del comercio e intercambio; para muchos es una relación de vida, de reproducción, de respeto al ambiente. Como es el caso de la madre tierra.

Es en este plano donde la Educación Popular ha promovido sus influencias, ya que se ha demostrado a través de diversas técnicas utilizadas, que la imaginación, la percepción y las emociones son elementos esenciales en la construcción de conocimientos.

Que la Educación Popular, parte del ejemplo diario y que en la medida que mantiene coherencia, desarrolla más fuerza, más impulso para animar a impulsar los cambios que nos proponemos.

* Elaborado por el Colectivo CEAAL de Guatemala. Víctor Cristales, Enlace Nacional de Guatemala. ciep@guate.net.gt



La educación popular es como el hilo que pasa cuando se teje un güipil¹ de muchos colores, va tejiendo conocimientos, va dejando habilidades y destrezas cuando se pone en práctica y siempre cambia, no se queda en el mismo punto, avanza.

En las culturas de los pueblos, la vinculación con la naturaleza es de esencial importancia y es ahí donde radican los mayores aprendizajes de la gente: el agua, el viento, el fuego, la energía, la luz, cada grano de maíz; base esencial en la alimentación de la población guatemalteca, son elementos del aprendizaje diario.

Las propias culturas ahora se convierten en resistencia

A partir de la creación de los medios de comunicación masiva, se empiezan a ver los estereotipos a los cuales, la tendencia es a imitarlos.

En Guatemala, los factores que han defendido las culturas están en la familia, y en muchos casos en las mujeres, que han mantenido sus idiomas, sus formas de vestir, sus formas de alimentación, así como los sacerdotes y sacerdotisas mayas que mantienen vivos a través de la tradición oral, a todos los dioses que son invocados en las ceremonias mayas.

Por ello la defensa de los valores colectivos, que buscan el beneficio social, que anteponen los intereses colectivos a los individuales y que privilegian la información como un elemento esencial para tomar decisiones; se convierte en esta etapa, de hecho, en una lucha por la resistencia cultural a esas nuevas formas de comportamiento humano que exacerban el individualismo; de ahí se dice que “uno solo no puede, la unidad es el camino”.

Como se condiciona la colectividad a la individualidad y viceversa

A partir de nuestro nacimiento, tenemos un nawal, que es el enlace entre el individuo y su propia conciencia, entre el individuo y su entorno, entre el individuo y su relación con el cosmos.

Es esta diversidad de los pueblos de Guatemala, por lo que consideramos que ahora más que nunca, es fundamental continuar vinculando lo relacionado a la Educación Popular y las culturas de los pueblos, para poder fortalecer esos elementos que nos permiten alcanzar avances aunque sean pequeños, pero al fin avances, que signifiquen y que resignifiquen el quehacer desde lo popular. Este es el reto para el futuro.

1. El güipil es parte de la vestimenta de las mujeres, que expresa la identidad local y a la étnica que representa. En el plano occidental equivale a blusa.

ANEXOS

DECLARACIÓN DE CARACAS

Enero de 2006

OTRA INTEGRACIÓN ES URGENTE, POSIBLE Y NECESARIA

Nosotros, ciudadanas y ciudadanos de Nuestra América, organizados en redes e instituciones que trabajan por la defensa y ampliación de los derechos en nuestras sociedades, preocupados por el presente y el futuro de la región, nos encontramos durante el VI Foro Social Mundial para examinar las condiciones en que es posible avanzar hacia una genuina integración que se base en el respeto a la dignidad y los derechos de los pueblos, en el reconocimiento de que las personas, mediante sus representaciones colectivas, son sujetos de poder en las decisiones sobre políticas nacionales y regionales.

CONSTATAMOS que América Latina vive un nuevo tiempo. El agotamiento del esquema neoliberal y la insatisfacción creciente con sus impactos en la vida de las mayorías están abriendo paso a gobiernos más sensibles a los intereses populares. Esta nueva situación, que se acelera a partir del año 2000, nos ofrece señales del surgimiento de nuevos actores políticos, como se puede ver en la elección presidencial –que saludamos– de un indígena, Evo Morales, en Bolivia, y de una mujer, Michelle Bachelet, en Chile.

VALORAMOS la vigorosa movilización social en curso por la defensa de los bienes comunes, contra la privatización de lo público y en favor de modelos económicos orientados al bienestar de las mayorías. La dinámica de los movimientos sociales ha transformado el campo político al redefinir el sitio desde el cual se produce la política, al modificar la forma de hacerla y al incluir nuevos rostros en el escenario público.

IDENTIFICAMOS este momento como una oportunidad que se ofrece a la ciudadanía organizada, a los partidos comprometidos con los intereses sociales y a los gobiernos de nuevo tipo, para lograr profundos cambios en la cultura y los sistemas políticos, tendientes a la democratización del poder y al control ciudadano del Estado y de los actores que se rigen por la lógica del mercado. Esta oportunidad tiene límites pues enfrenta poderosos intereses que podrían reaccionar con agresividad.

AFIRMAMOS el derecho de los pueblos a un desarrollo basado en la inclusión social y el respeto a los derechos económicos, sociales, políticos, culturales y ambientales, en la preservación de nuestro patrimonio cultural y natural, en un control de los recursos naturales y energéticos que asegure el bienestar de las generaciones presentes y futuras.

APRECIAMOS el surgimiento de una ciudadanía que sobrepasa los cercados nacionales. Dicha ciudadanía se expresa a través de redes, coaliciones, plataformas y articulaciones donde participan movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales, que defienden los bienes públicos, propagan el impulso democratizador y la internacionalización de ideas, iniciativas y luchas progresistas.



OBSERVAMOS que los derechos vienen siendo recortados en razón de fronteras nacionales y campea la discriminación y exclusión por raza, origen, sexo, opción sexual o nacionalidad, por lo que los ciudadanos de Nuestra América están lejos de vivir como iguales. Esta situación afecta principalmente a millones de migrantes, refugiados y desplazados que sufren la negación de derechos esenciales cuando merecen un trato acorde con su dignidad, al margen de la situación documentaria o jurídica.

EVALUAMOS que la integración es hoy un campo de contienda en el que se enfrentan distintos proyectos sociales. El actual proyecto hegemónico integra ante todo los mercados, se desarrolla en función de las grandes corporaciones y del capital financiero, desconoce lo social, viola los derechos humanos y se impone a espaldas de nuestras sociedades. La integración hegemónica sacrifica la dignidad de las personas ante la acumulación de capital que incrementa la miseria, marginaliza regiones enteras y torna inviable la convivencia civilizada.

RECONOCEMOS que al proyecto hegemónico se contraponen una integración abierta a la participación decisiva de la ciudadanía, que respeta las identidades culturales y los derechos colectivos, las formas de organización y de vida de los pueblos originarios y las comunidades afrodescendientes como sujetos colectivos de derechos, que pone la dignidad de las personas, la solidaridad y la cooperación, por encima de los intereses económicos y de las razones de Estado, que postula economías para la soberanía nacional y el bienestar general.

PERCIBIMOS que este tiempo favorece nuestra actuación en tanto fuerzas organizadas para la defensa y ampliación de los derechos. Sin embargo, son necesarios pasos más audaces que aseguren la democratización de la democracia, amplíen el ejercicio de la ciudadanía y posibiliten un papel autónomo de nuestros países y nuestra región en el concierto internacional.

LAS ORGANIZACIONES, REDES, INSTITUCIONES Y CIUDADANOS DE NUESTRA AMÉRICA

NO ACEPTAMOS MÁS las imposiciones del poder económico que subordina a nuestros países y produce, mediante sus políticas públicas, la concentración de la riqueza y el consiguiente incremento de la desigualdad y la pobreza.

NO ACEPTAMOS MÁS los dictados de los países ricos, de las instituciones de regulación internacional y de los gobiernos que sacrifican la vida, y en especial a los pueblos indígenas y afrodescendientes, a los migrantes, mujeres, niños y personas de escasos recursos, al medio ambiente y a la misma posibilidad de un futuro mejor, en aras del crecimiento económico y de la acumulación capitalista.

NO ACEPTAMOS MÁS que los pueblos indígenas sean privados de sus derechos, que se violenten sus territorios, se los despoje de sus recursos naturales, se les arrebate su derecho a un desarrollo propio y se desestructuren sus sociedades para incrementar la masa de los pobres del continente.

NO ACEPTAMOS MÁS que doscientos veinte millones de latinoamericanos vivan en la pobreza absoluta, sin gozar de los derechos que les aseguran una vida acorde con su condición de seres humanos, ni que a trece millones de migrantes y desplazados se les prive de sus derechos por no tener un papel, o que otros treinta y tres millones de migrantes, refugiados y desplazados vivan en condiciones de pobreza y marginalidad.

NO ACEPTAMOS MÁS que las leyes se utilicen para restringir la libertad de movimiento de los ciudadanos por nuestro continente, como las recientes leyes de Seguridad Fronteriza de los Estados Unidos o de Migración y Extranjería de Costa Rica, que violan los Derechos Humanos reconocidos internacionalmente.

NO ACEPTAMOS MÁS la destrucción de lo público y el secuestro de la política por élites que no tienen otro interés que su propio beneficio y por ello se someten a los intereses del capital transnacional, arruinan los avances democráticos conquistados y transforman la democracia en un mero instrumento de control social y manipulación de conciencias.

NO ACEPTAMOS MÁS que la perversión de lo privado y la cultura patriarcal hagan a mujeres y niñas víctimas de la violencia doméstica, del tráfico y trata de personas, les impida el disfrute de sus derechos sexuales y reproductivos, las limite en sus derechos políticos y civiles y las confíe al trabajo doméstico y el cuidado familiar.

NO ACEPTAMOS MÁS que en materia de integración las iniciativas de los gobiernos se pauten según los intereses de las grandes corporaciones y del sistema financiero internacional, operando sólo en la lógica de la ampliación de mercados.

NO ACEPTAMOS MÁS la corrupción como instrumento de gobernabilidad y tampoco la impunidad que estimula, contamina y difunde estas prácticas en las formas de sociabilidad, en el sistema político y de los aparatos de gobierno,

NO ACEPTAMOS MÁS que se destruya el derecho inalienable de los pueblos a decidir sobre su destino y que se asigne a las mayorías una ciudadanía de segunda clase, criminalizando a sus organizaciones y hasta encarcelando a sus representantes por encarnar la aspiración a ser sujetos de su propia historia.

.....
NUESTRO CONTINENTE Y LOS PAÍSES QUE LO CONFORMAN, TIENEN DERECHO A UNA INTEGRACIÓN SOBERANA Y AUTÓNOMA, EXPRESIÓN DE LAS ASPIRACIONES DE LIBERTAD, JUSTICIA E IGUALDAD DE LAS MAYORÍAS.
.....

Por lo anterior, asumimos los siguientes compromisos:

NOS PROPONEMOS actuar conjuntamente en la construcción de una cultura y una ética democráticas, en las que la ciudadanía se asuma propositiva y ejerza control social como responsabilidades en la acción pública, a la vez que desempeñe un rol central en el sistema político que incluye partidos y gobiernos.

NOS PROPONEMOS luchar, desde nuestras organizaciones, por una profunda reforma política, tanto de los partidos como de las instituciones públicas. Ello parte de reconocer el carácter jerárquico, vertical, centralista, patriarcal, y autoritario de nuestra cultura política y superar estas taras mediante la descentralización y la socialización del poder, la implementación de mecanismos participativos de decisión como los referendos y plebiscitos, la realización de las consultas a los pueblos indígenas de acuerdo al Convenio 169 de la OIT, además de crear nuevas formas de decisión colectiva.

NOS PROPONEMOS luchar por el derecho a la información y el acceso a la información pública como herramienta para la educación política y por la democratización y el control social a los medios de comunicación, como condición esencial para la vida democrática y el ejercicio de la ciudadanía.



NOS PROPONEMOS una integración de sociedades que superen la exclusión que segrega y discrimina, que busquen el desarrollo integral en tanto derecho humano, como despliegue de todas las potencialidades de las personas, las comunidades y los pueblos, las regiones sin excepción y de nuestras naciones en su conjunto, sociedades que aseguren a todos sus miembros el cabal disfrute de sus derechos individuales y colectivos.

NOS PROPONEMOS construir sociedades y estados laicos respetuosos de la diversidad y garantía del pluralismo, en los que ninguna idea se imponga cómo un a priori y en los que sea posible desarrollar todas las dimensiones del ser humano en un ambiente de tolerancia.

NOS PROPONEMOS que nuestras economías crezcan en función de realizar los derechos de la gente, de garantizar la soberanía de nuestras naciones y de posibilitar la existencia de sociedades y Estados de verdad democráticos. Ello supone privilegiar la producción sustentable y el trabajo, promover el desarrollo científico y tecnológico, generar equilibrios entre los sectores de la economía y las regiones en cada país y entre las diferentes culturas que los pueblan a través de la redistribución de la riqueza y las oportunidades. Un desarrollo que signifique equilibrio entre los países de la región –sobre la base del reconocimiento de las diferencias, las asimetrías y las especificidades, desde la solidaridad y la complementariedad. Tal modelo de desarrollo debe fortalecer el mercado interno, constituir formas de economía solidaria, promover mercados alternativos y utilizar de manera racional los bienes comunes para asegurar el bienestar de las mayorías.

NOS PROPONEMOS que los Estados latinoamericanos accedan por fin a la condición de instrumento de los intereses generales y por lo tanto subordinen la economía a la política democrática y propicien un nuevo modelo de desarrollo, entendido como el disfrute de todos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales, en el marco de la equidad, de la justicia y la sustentabilidad.

NOS PROPONEMOS reafirmar la identidad latinoamericana como constelación de múltiples y diversas identidades llamadas a potenciarse en la confluencia con los distintos torrentes del mundo contemporáneo pero sabedoras de su propia significación. Este reencuentro de América Latina consigo misma es precondition de una integración auténtica e implicará un renacimiento que despierte las energías de la región, inspire la democratización de nuestros Estados y aliente la búsqueda de sociedades más justas y equitativas.

NOS PROPONEMOS fortalecer los movimientos sociales y las redes que se movilizan en procura de los derechos y en ejercicio de la ciudadanía. Esto implica articularse, construir agendas comunes y actuar de manera conjunta en los escenarios nacional e internacional como factor de democratización a todos los niveles. Implica también construir instrumentos y mecanismos que los fortalezcan en sus organizaciones y capacidad propositiva.

NOS PROPONEMOS un trabajo de educación ciudadana entendida como educación política, que permita la autovaloración, la inclusión y el fortalecimiento de la organización de hombres y mujeres, la superación de la historia de dominación en la que a la mayoría de los latinoamericanos le fue asignada la condición de ciudadanos de segunda categoría.

Porque comprendemos nuestro papel central en la construcción de la esperanza, de una nueva cultura política y de una institucionalidad realmente democrática que garanticen un futuro con equidad y justicia para las generaciones actuales y las por venir, invitamos a todas las redes, organizaciones y movimientos sociales a participar y articularse en un

movimiento de movimientos que construya una ciudadanía latinoamericana y procure otra integración como propósito urgente, posible y necesario.

Caracas, enero de 2006

- Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo – PIDHDD.
- Asociación Latinoamericana de Organizaciones de Promoción – ALOP.
- Consejo de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL.
- Federación Internacional de Derechos Humanos – FIDH.
- Articulación Feminista Marcosur – AFM.
- Organización Regional Interamericana de Trabajadores - ORIT.
- Grupo Sur, España.
- Coordinadora Regional de Investigaciones Económicas y Sociales –CRIES.
- Observatorio Control Interamericano de los Derechos de los Migrantes –OCIM – PIDHDD.
- Comisión Argentina de Juristas – FIDH.
- Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo – FIDH.
- CENID – FIDH, Nicaragua.
- CAIDH – FIDH, Guatemala.
- APRODEH – FIDH, Perú.
- Comité Latinoamericano para la Defensa de los Derechos de la Mujer - CLADEM.
- Centroamérica por el Dialogo.
- Confederación Nacional de Comunidades del Perú Afectadas por la Minería – CONACAMI.
- Asociación Política de Mujeres Mayas – MOLOJ.
- Programa Mercosur Social y Solidario - SEPA – PARAGUAY.
- CESAP – SINERGIA, Venezuela.
- CESAP – CEAAL, Región Andina.
- Proyecto de Desarrollo Santiago - PRODESSA, Guatemala.
- PET, Chile.
- Centro Flora Tristán, Perú.
- EFIP – PIDHDD, Venezuela.
- INDIA – PIDHDD, Venezuela.
- ESPACIO DESC – PIDHDD, México.
- APDH – PIDHDD, Ecuador.
- CEDAL – ALOP, Perú.
- Fundación Perseu Abramo, Brasil.
- Centro de Servicio Popular – GSCESAP, Venezuela.
- CODEHUPY – PIDHDD, Paraguay.
- Coalición de ONG de Derechos Humanos – PIDHDD, Venezuela.
- Asociación Brasileira de ONG– ABONG, Brasil.

La Declaración de Caracas, OTRA INTEGRACIÓN ES URGENTE, POSIBLE Y NECESARIA es un documento elaborado por los participantes en el VI Foro Social Mundial 2006, celebrado en Caracas en enero del 2006, representando a Redes e Instituciones que trabajan por la defensa y ampliación de los derechos en nuestras sociedades. A la misma se adhirieron miles de firmas tanto de personas individuales como de organizaciones, y fue difundida además, en forma de afiche y por Internet.

CARTA ABIERTA A LOS GOBIERNOS Y PUEBLOS LATINOAMERICANOS: EL TÚNEL Y LA LUZ

EL GRAN DESAFÍO DE TODOS Y TODAS: LA ALFABETIZACIÓN LATINOAMERICANA



En muchos países se batalla intensamente contra el analfabetismo: “Fue como salir de un túnel hacia la luz”, exclamó la Señora Eugenia quien aprendió a leer y escribir a los 65 años. “Yo no sabía hacer ni una raya, nunca había ido a la escuela. Hoy le escribí una carta a mi mamá. Ahora que he aprendido a leer y escribir me siento realmente gente, antes no me sentía gente”. Héctor (52 años). “Yo no conseguía trabajo porque no sabía nada, ahora sí porque ya sé leer y escribir. A los que no saben leer ni escribir, les diría que vengan a aprender, porque es fácil y lindo... sino, hasta los voy a buscar!”. Pablo (21 años). “No saber leer y escribir es como tener una discapacidad, es como no tener visión, es como estar ciego. “Tengo una hija de seis años que comenzó la escuela y quiero ayudarla en las tareas... ésa es mi angustia”. Marta (34 años).

Ellos y ellas resumen la fortaleza de las palabras en labios y manos de la gente que emerge de la exclusión y se empuja hacia la vida. Por ellos y ellas es importante ubicar la Alfabetización, y la Educación de Adultos y Jóvenes efectivamente en todos los niveles de los sistemas educativos y en los esfuerzos para el desarrollo integral de Nuestra América.

Pero todavía queda mucho por hacer. La existencia en pleno siglo XXI de cuarenta millones de personas que no saben leer y escribir, el 11% del total de la población adulta latinoamericana y caribeña, y 110 millones de jóvenes que no han concluido la educación primaria, por lo que son semianalfabetos o analfabetos funcionales, constituyen motivos más que de sobra para decir basta ya de desigualdad en la región, escribir esta carta y demandar a los gobiernos y a la sociedad que respondan con eficacia frente a esta dramática expresión de inequidad y exclusión.

Es bueno recordar que el analfabetismo es la máxima expresión de vulnerabilidad educativa. El problema del analfabetismo se plantea en términos de desigualdades: la desigualdad que existe en el acceso al saber está unida a la desigualdad en el acceso al bienestar. También está asociado a la ausencia de oportunidades de acceso a la escuela, y su problemática tiene relación con la baja calidad de la enseñanza escolar y con los fenómenos de repitencia y deserción.

La alfabetización significa además el disfrute del derecho a la educación, como condición importante para impulsar la ciudadanía activa en esa gran masa de personas, que podrían aportar sustantivamente tanto en la construcción del desarrollo con equidad como a la democratización de la democracia. Como afirma Pablo Freire: “Una visión de la alfabetización que va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado... la alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo, es la habilidad de continuar aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento”.

Los Gobiernos de nuestros países se han comprometido a destinar recursos importantes en aras de una reducción significativa del analfabetismo, ya sea en el cumplimiento de las metas de Dakar de Educación para Todos; de los



objetivos de Desarrollo del Milenio; del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) o en el marco del Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización, sin embargo, se constata una lentitud preocupante en los avances que se realizan en materia de alfabetización.

En la reciente XV Cumbre Iberoamericana en Salamanca, España (14-15 octubre 2005) los Presidentes se comprometieron a impulsar un Plan Iberoamericano de Alfabetización con el objeto de declarar a la región latinoamericana territorio libre del analfabetismo entre los años 2008-2015, encomendando esta tarea a la SEGIB (Secretaría General Iberoamericana) y coordinada por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). El CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina), al igual que otras redes, participó en el Encuentro Cívico Iberoamericano que se realizó articulado a esta Cumbre, donde se comprometió a incidir en la propuesta del Plan de Alfabetización.

Para el CEAAL este Plan de Alfabetización debe ser entendido como el primer paso en la dirección de asegurar el derecho a la educación básica a los jóvenes y adultos. Por esto el compromiso de los gobiernos debe ir mas allá de la tarea de alfabetizar pues debe asegurar políticas que garantice su continuidad.

El tema de los derechos humanos debe ser el eje articulador de la iniciativa en el sentido de enfatizar que la alfabetización entendida como una nueva lectura del mundo y de la palabra, debe crear mejores condiciones para el ejercicio de una ciudadanía activa. La iniciativa del Plan debe incluir una fuerte coalición de los gobiernos nacionales con fuerzas de la sociedad civil que se comprometan con tales metas.

En el marco de una coyuntura latinoamericana astillada de contradicciones, el CEAAL constituye hoy en día, en base a un acumulado de 30 años de existencia, la más amplia red continental de ONG relacionada al tema educativo en sus diversas variantes en una perspectiva transformadora. Diversos centros afiliados, colectivos, redes, programas, y amigos del CEAAL han tenido y tienen experiencias significativas de Educación Popular que pueden aportar a incidir en que este Plan de Alfabetización se realice desde una perspectiva metodológica, participativa, crítica, dialógica e intercultural involucrando como sujetos a las 40 millones de personas que no saben leer ni escribir. Así, en este año 2006, CEAAL y CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe) realizan un importante estudio sobre el Estado del Arte de la Educación de Jóvenes y Adultos (educación popular) en 21 países latinoamericanos, que servirá de base para inventariar las capacidades instaladas y potenciales en las diversas sociedades nacionales y además, CEAAL - UNESCO - CREFAL convocaron exitosamente el Concurso Latinoamericano de Experiencias de Alfabetización.

No existe justificación alguna para no poner punto final al analfabetismo, e incluso los países de bajo analfabetismo deben considerar suyo el problema, pues mientras existan iletrados/as en Nuestra América la responsabilidad es de todos, por elemental sentido de fraternidad histórica, y porque la solidaridad mueve montañas. Hoy existen buenas condiciones y oportunidades para impulsar la formulación, desarrollo y seguimiento de un plan para superar el analfabetismo de jóvenes y adultos a nivel continental, que contribuya efectivamente en contenidos y metodología en incorporar a la lectoescritura y una mayor conciencia de sus derechos humanos, a los hombres y mujeres latinoamericanos que no saben leer y escribir por la condición de exclusión de la que han sido víctima.

CEAAL, en conjunto con ALOP (Asociación Latinoamericana de Organismos de Promoción), PIDHDD (Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo), LA LIGA Iberoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil para la Superación de la Pobreza y la Exclusión Social, y los abajo firmantes, instan y exigen a los



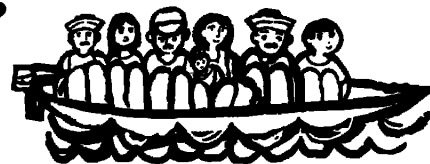
gobiernos latinoamericanos el cumplimiento del compromiso adquirido en la Cumbre de Salamanca y a ratificarlo a través de acciones concretas en la próxima Cumbre de Montevideo este año. A la SEGIB y OEI a desarrollar de forma efectiva e incluyente la tarea a ellos encomendada. Llamamos a las diversas instancias de la sociedad civil, movimientos sociales, ciudadanía activa en cada país latinoamericano y del continente a articularnos y coaligarnos para incidir, proponer y participar coherentemente en las acciones necesarias para que América Latina, sea ¡al fin! territorio libre de analfabetismo.

América Latina, 8 de septiembre de 2006, Día Internacional de la Alfabetización

- Consejo de Educación de Adultos de América Latina
- Mergeformatinet Asociación Latinoamericana de Organismos de Promoción.
- Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo.
- La Liga Iberoamericana de Organizaciones de La Sociedad Civil para la Superación de la Pobreza y la Exclusión Social.

La Carta Abierta a los Gobiernos y Pueblos Latinoamericanos: El Túnel y la Luz. El Gran desafío de Todos y Todas: La Alfabetización Latinoamericana es una campaña iniciativa del CEAAL, en conjunto con ALOP (Asociación Latinoamericana de Organismos de Promoción), PIDHDD (Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo), LA LIGA Iberoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil para la Superación de la Pobreza y la Exclusión Social, en la que instan y exigen a los gobiernos latinoamericanos el cumplimiento del compromiso adquirido en la Cumbre de Salamanca y a ratificarlo a través de acciones concretas en la Cumbre de Montevideo del 2006, en la que se le hizo entrega del mismo a los mandatarios que asistieron a la misma y a la sociedad civil reunida en el Encuentro Cívico. La Carta Abierta se difundió por medio de Afiches, en el cual se recogieron firmas en el mismo, así como se recopilaban firmas por Internet. La misma fue difundida en forma oficial el día 8 de Septiembre, día Internacional de la Alfabetización, haciendo entrega a las autoridades del Ministerio de Educación de cada país por vía electrónica y en algunos casos personalmente. El afiche 0 fue recibido Córdoba, Argentina, en el marco del Encuentro Nacional de Educadores y Educadoras de Argentina.

¿Por qué esta revista se llama La Piragua?



Dibujo de Maximino Cerezo, español, sacerdote Claretiano, pintor de La Liberación.



El nombre surgió durante un taller del CEAAL en Chile. Se inspira en la conocida cumbia colombiana del mismo nombre que para nosotros(as) representa la diversidad cultural, la energía del movimiento, y el realismo mágico de nuestro continente. Como la Piragua, el CEAAL busca desafiar las tormentas con el melódico rugir, pero renunciando a solo dormir en la arena.

LA PIRAGUA

(Cumbia¹)

Letra y música de José Barros

La piragua, la piragua,
la piragua, la piragua...

Era la piragua de Guillermo Cubillos,
era la piragua, era la piragua. (Bis)

Me contaron lo abuelos que hace tiempo,
navegaba en el Cesar² una piragua,
que partía del Banco³ viejo puerto
a las playas de amor en Chimichagua.

Doce bogas con la piel color majagua
y con ellos el temible Pedro Albuñía,
en las noches a los remos le arrancaban
un melódico rugir de hermosa cumbia.

Zapoteando el vendaval se estremecía
e impasible desafiaba la tormenta,
y un ejército de estrellas la seguía
tachonándola de luz y de leyenda.

Doce sombras, ahora viejos ya no reman,
ya no cruje el maderamen en el agua,
solo quedan los recuerdos en la arena
donde yace dormitando la piragua.

1. La cumbia como ritmo y como danza, nace de la fusión negro-aborigen, en el marco del esclavismo, y luego se enriqueció con el aporte de los europeos. Hoy por hoy, la cumbia expresa claramente el mestizaje de la cultura colombiana. Según el maestro José Barros, la cumbia nació en el país de la cultura indígena Pocabuy que habitaba la región del Banco, Magdalena. La cumbia debió nacer cerca a los asentamientos esclavistas, donde los negros podían exteriorizarse o expresarse libremente, y donde podían relacionarse con los indígenas, y estos sitios debían estar cerca de los puertos por donde ingresaron los negros en razón del tráfico de esclavos.
2. El Cesar, en cuyas ondas la piragua navegaba, es un caudaloso río de la costa norte colombiana.
3. Banco, pueblo del Magdalena de donde es originario el autor.

América Latina nos reta

EDITORIAL

Abya Yala nos reta: Propagar la alegría 3
Raúl Leis (Panamá)

NUESTRA AMÉRICA

Pueblos originarios y valores fundantes, un vistazo a nuestros retos: Raíces y valores. 8
Orlando Fals Borda (Colombia)

Democracia y política. 11
Joao Fco. de Souza (Brasil)

La deuda como arma política de sumisión: Caminos de resistencia. 33
Marco Arruda (Brasil)

NUESTRA PRAXIS

Educación, un espacio de poder y ética. 46
Eunice Alfaro (El Salvador)
y Ramón Corvalán (Paraguay).

Ocho ideas sobre formación ciudadana y escuelas para la democracia. Un planteamiento post movilización pingüino 51
Jorge Osorio Vargas (Chile)

Las redes sociales: Un camino para la acción política transformadora. 56
Mariela Arce (Panamá)

Una América plural: Los retos de la interculturalidad. 66
Marcela Tovar (México)

Educación e interculturalidad: Entre la diversidad y la desigualdad. 77
Liliam Hidalgo (Perú)

Alternativas de política educativa: Ideas para democratizar el cambio en la educación. 85
Axel Rivas (Argentina)

Educação e desenvolvimento local. 123
Ladislau Dowbor (Brasil)

Repolitizar la sociedad: Tarea pedagógica y desafío para la acción. 140
Néstor Borri y Fernando Larrambere (Argentina)

DESDE LAS REGIONES

Juventud, violencia y la construcción de nuevas esperanzas. Una mirada desde El Salvador, Centroamérica. 146
Colectivo de El Salvador.

Caminos transitados desde la educación popular en Argentina: Retos y desafíos en el nuevo milenio. 156
Ma. Rosa Goldar (Argentina)

El derecho a la educación, mucho más allá de la necesidad de la adaptación. 161
Francisco Cabrera (Guatemala)

La educación popular, elemento esencial, para revitalizar las culturas de los pueblos. 165
Colectivo de Guatemala

ANEXOS

Declaración de Caracas: Otra integración es urgente, posible y necesaria. 167

Carta abierta a los gobiernos y pueblos latinoamericanos: El túnel y la luz. El gran desafío de todos y todas: La alfabetización latinoamericana. 172