

Pablo Gentili
Ingrid Sverdlick
(compiladores)

Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios

Sigfredo Chiroque Chunga
Alfredo Rodríguez Torres
Pablo Dávalos
Florencia Stubrin
Ingrid Sverdlick
Paula Costas

**Movimientos Sociales
y Derecho a la Educación:
cuatro estudios**

El presente libro publica cuatro casos que forman parte del estudio *Las luchas por el Derecho a la Educación en América Latina*. Es una investigación desarrollada por el Laboratorio de Políticas Públicas bajo la dirección de Ingrid Sverdlick y Pablo Gentili, que contó con el financiamiento de la Fundación Ford y se llevó a cabo durante el período octubre 2006-diciembre 2007.

Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios / compilado por Ingrid Sverdlick y Pablo Gentili. - 1ª ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008.
E-Book.

ISBN 978-987-1396-11-5

1. Movimientos Sociales. I. Sverdlick, Ingrid, comp. II. Gentili, Pablo, comp. CDD 303.4

Coordinación editorial: Ingrid Sverdlick

Corrección editorial: Teresa Cillo

Diseño gráfico y armado: Beatriz Burecovics | Leticia Stivel

Ilustración de tapa: ESCRITO CON LÁPIZ, instalación, Luján Funes, Centro Cultural Recoleta, Buenos Aires, febrero de 1999

Primera edición: julio de 2008

Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos de este libro, citando la fuente y enviando copia de la publicación al Laboratorio de Políticas Públicas:

Fundación Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires (LPP)
Tucumán 1650 2º E, Buenos Aires
www.lpp-buenosaires.net

La responsabilidad por las opiniones expresadas en el presente libro incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista del LPP.

Movimientos Sociales y Derecho a la Educación: cuatro estudios

Pablo Gentili - Ingrid Sverdlick (compiladores)

Sigfredo Chiroque Chunga

Alfredo Rodríguez Torres

Pablo Dávalos

Florencia Stubrin

Ingrid Sverdlick

Paula Costas

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
<i>Pablo Gentili / Ingrid Sverdlick</i>	
1. EL MOVIMIENTO INDÍGENA AMAZÓNICO CONSTRUYE SU “DERECHO” A LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN MAGISTERIAL	
<i>Sigfredo Chiroque Chunga / Alfredo Rodríguez Torres</i>	
Introducción	13
Descripción de una propuesta	14
Contexto socioeconómico de los pueblos indígenas y nuevas relaciones en educación	20
El FORMABIAP y su lucha por el derecho a la educación de la población indígena amazónica	37
Consideraciones finales	62
Bibliografía	72
2. LAS LUCHAS POR LA EDUCACIÓN EN EL MOVIMIENTO INDÍGENA ECUATORIANO	
<i>Pablo Dávalos</i>	
El movimiento indígena ecuatoriano y las luchas por la educación superior	77
Contexto político, histórico y social. De saberes y resistencias: la lucha por la escritura como una lucha política	80
Las luchas por la educación en el movimiento indígena ecuatoriano	114
Consideraciones finales	129
Bibliografía	132
3. UNA EXPERIENCIA ALTERNATIVA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: EL MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA	
<i>Florencia Stubrin</i>	
Introducción	135
Presentación del caso	138

El contexto político-educativo actual	146
Movimientos y organizaciones sociales: las luchas por el derecho a la educación	157
Consideraciones finales	191
Bibliografía	194

4. BACHILLERATOS POPULARES EN EMPRESAS RECUPERADAS Y ORGANIZACIONES SOCIALES EN BUENOS AIRES-ARGENTINA

Ingrid Sverdlick / Paula Costas

Introducción	199
Contexto de surgimiento y desarrollo de los bachilleratos populares	201
Contexto político-educativo	208
Luchas por el derecho a la educación.	
Los Bachilleratos Populares	221
Consideraciones finales	240
Nota final	243
Bibliografía	245

5. LAS LUCHAS DE LOS MOVIMIENTOS Y ORGANIZACIONES SOCIALES POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Ingrid Sverdlick / Paula Costas

Relación entre los Movimientos Sociales y el Estado	256
Incidencia en las políticas públicas	262
Consideraciones finales	264
Bibliografía	266

PRESENTACIÓN

En el Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) venimos trabajando desde hace varios años en distintos proyectos vinculados con la consecución del derecho a la educación, comprometiéndonos con las organizaciones sociales y sindicales que luchan por ese derecho y con la convicción de la necesidad de una real participación ciudadana en la definición de las políticas públicas educativas.

Con ese convencimiento, desde el LPP asumimos el desarrollo de una investigación que indagara en los procesos innovadores de la movilización por la defensa del derecho a la educación y de las formas de participación protagonizados por organizaciones y movimientos sociales en América Latina, a partir de las preocupaciones que quedaron evidenciadas en los estudios *Derecho a la Educación en América Latina* y *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas*,¹ realizados por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) durante 2006. Algunas preocupaciones centrales se relacionaban, por un lado, con las evidentes restricciones institucionales al cumplimiento efectivo del derecho a la educación, contrastando el “grado de universalidad” con el “grado de efectividad” y, por otra parte, con la coexistencia de diversos y nuevos modos de participación que ponen en debate nuevas y viejas formas de hacer política, tanto desde las organizaciones de la sociedad civil como desde el Estado.

Durante el año 2007 desarrollamos la investigación *Las luchas por el Derecho a la Educación en América Latina*, un estudio de casos que involucró a ocho países de la región: México, Colombia, Perú,

Ecuador, Bolivia, Brasil, Chile y la Argentina. Para el estudio seleccionamos experiencias que fueran intervenciones con iniciativa en la construcción de propuestas educativas específicas, institucionalizadas o en vías de institucionalización, con vínculos de diverso grado de formalidad con los Estados (con reconocimiento formal o en tanto espacios de conflicto y negociación), autosustentables o que buscaran su sostenibilidad en alianza con otros grupos sociales y con cierto grado de reconocimiento y prestigio como experiencia innovadoras en el campo educativo. Con estos criterios, el análisis realizado en nuestra investigación estuvo centrado en el Programa de Formación de Maestros Interculturales Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Ecuador, los movimientos sociales indígenas, originarios y campesinos y su participación en la refundación del proceso educativo en el marco de la Asamblea Constituyente en Bolivia, la propuesta educativa del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y de los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos en empresas recuperadas y organizaciones sociales de la Argentina, y las experiencias sindicales del Colegio de Profesores de Chile, de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) de Colombia y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de México.²

Sobre estas experiencias nos preguntamos entre otras cosas: ¿cómo surgieron y se desarrollaron?, ¿cómo actúan?, ¿qué relación establecen con el Estado?, ¿cuál es su impacto y su grado de incidencia política?, ¿qué alianzas estratégicas establecen con otros actores sociales?, ¿contra quiénes se enfrentan y cómo definen sus estrategias de oposición?, ¿cuáles son las concepciones sobre el derecho a la educación y sobre la participación ciudadana que sustentan con su accionar?, ¿cómo y con quién evalúan sus acciones?, ¿cómo registran su memoria institucional?

El texto, que estamos presentando como libro en esta oportunidad, reúne las síntesis de cuatro casos, elaboradas por los propios

autores, y un capítulo final que pretende aportar a una mirada transversal. Las experiencias analizadas en este texto son diversas, tanto desde una lectura “más educativa” como desde un análisis que pone el énfasis en la política pública.

El *Programa de Formación de Maestros Interculturales Bilingües de la Amazonía Peruana* (FORMABIAP) se desarrolló desde 1988 y sigue constituyendo una de las propuestas educativas más fuerte de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), el principal movimiento social indígena de la Amazonía peruana. El FORMABIAP fue concebido, en el marco de la AIDSESP, como un instrumento que le permitiría al movimiento indígena la promoción y respeto de las diversas identidades culturales de sus pueblos. La intención inicial fue formar jóvenes indígenas como líderes en una nueva perspectiva para defender y desarrollar su propia identidad como pueblo. En este marco, entonces, la búsqueda no era sólo la formación de pedagogos interculturales sino también, y sobre todo, la de promotores sociales del movimiento indígena.

Con el transcurso de los años, se fueron consolidando y estableciendo alianzas y articulaciones tanto en torno a su financiamiento (principalmente por organismos de cooperación internacional) y a su legalización (en relación con el Estado, obteniendo un “formato legal” a través del Instituto Superior Pedagógico Loreto), como en torno a su identidad política, revisando los currículos, becando estudiantes de diversos pueblos de la Amazonía peruana e incorporando a los sabios de las distintas culturas indígenas como maestros del Programa. No obstante, el transcurso de los años también trajo aparejado tensiones, tanto en el interior del movimiento indígena como dentro del FORMABIAP y, a su vez, entre todos ellos en su relación con el Estado.

La *Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas* de Ecuador comenzó a gestarse a fines de los años 90 por la necesidad del movimiento indígena ecuatoriano de abrir un nuevo espacio de reflexión y análisis. A mediados de la década del 80, se constituyó la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), lo que posibilitó la irrupción de un nuevo actor social—los indígenas—e introdujo la noción de “interculturalidad” en la

discusión política. La década del 90 estuvo signada por la presencia del movimiento indígena y sus demandas de Interculturalidad para la sociedad y de Plurinacionalidad para el Estado.

La formulación de la Interculturalidad y su acercamiento al campo de la educación parecen estar signadas por las particularidades del proceso político y organizativo de los pueblos indígenas del Ecuador. Históricamente educarse significaba, de una manera u otra, luchar por la liberación del dominio casi feudal del sistema de hacienda. La noción de Interculturalidad viene a posibilitar nuevas formas de organización, apegadas más al campo de la cultura y de la identidad que a la referencia de clase social y a la producción.

Es así que, a inicios del nuevo milenio, el movimiento indígena ecuatoriano se planteó la necesidad de crear un nuevo espacio para reflexionar sobre sí mismo a través de instrumentos teóricos y analíticos que le permitieran una comprensión de su mundo sin violentar su cosmovisión y sus valores éticos fundamentales: este nuevo espacio es la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, “Casa de la Sabiduría”. Allí, la investigación científica, la docencia académica y la preparación técnica significan la posibilidad de emprender un diálogo teórico desde la interculturalidad. Significa la construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos, teóricos, en los cuales se vayan generando nuevos conceptos, nuevas categorías, nuevas nociones, bajo la noción fundamental de la interculturalidad y la comprensión de la alteridad. El desafío central que se presenta es cómo generar condiciones para un diálogo, es decir, cómo articular la interculturalidad con los conceptos, nociones y categorías científicas y sociales creadas desde la modernidad occidental, cuando es sabido que las condiciones de saber siempre están implicadas en las condiciones de poder.

En el estudio del caso brasilero, la experiencia educativa analizada fue la del *Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra* (MST), por constituir una iniciativa impulsada por actores organizados de la sociedad civil y enmarcada en el sistema público de enseñanza. En principio, esta particularidad nos permitiría identificar elementos relevantes de los vínculos entre los movimientos sociales y el Estado que abonan el análisis sobre las dinámicas de las luchas

por el derecho a la educación. Además, se trata de una experiencia cuyos grados de institucionalización e impacto alcanzan niveles sumamente significativos, propiciando una considerable incidencia en las políticas públicas destinadas a este sector. En este trabajo, sostenemos que el MST ha contribuido, a lo largo de los últimos años, a una cierta reconfiguración del escenario de las políticas públicas de educación del campo, en la medida en que ha fortalecido la instalación de una determinada visión acerca de sus principios, propósitos y características.

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

Los *Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos en empresas recuperadas y organizaciones sociales* de la Argentina surgieron a fines de los 80 y en la década del noventa, en el marco de la aplicación del programa neoliberal y como respuesta a una crítica

situación educativa y de limitadas políticas públicas. En particular, la educación de jóvenes y adultos constituyó, históricamente, la última posibilidad educativa para quienes fueron excluidos del sistema y, a su vez, una modalidad frecuentemente desatendida por la mayoría de las políticas públicas de la educación argentina. La iniciativa de los Bachilleratos Populares se presentó como una opción alternativa a las ofertas educativas existentes, en el contexto de organizaciones sociales y empresas recuperadas que ya venían desarrollándose durante los 90. Otorgando otra oportunidad a una población con varios fracasos educativos en sus trayectorias de vida, incentivó nuevos procesos de participación y democratización. La propuesta fue tomando forma bajo la denominación de “escuelas como organizaciones sociales”.

En la actualidad, este colectivo se encuentra enraizado en la trama de participación y tensiones que caracterizan a la presente coyuntura política argentina que, por cierto, es bien distinta a la de los años noventa. Esto lleva a nuevas discusiones en su interior, especialmente en relación con las estrategias políticas a seguir. El desarrollo de experiencias educativas públicas en el marco de la educación formal, pero que surgen de las organizaciones y movimientos sociales, impone sin dudas una discusión sobre los sentidos de la educación pública, y obliga a dirigir la mirada hacia el sistema de gestión estatal y de gestión privada de la Argentina. Las nuevas experiencias de gestión social ponen en conflicto estas categorías, introduciendo conceptos como el de educación popular y de democratización de la educación en el marco de la educación formal. En este contexto, resulta central la relación que las organizaciones sociales tienen con el Estado y los conflictos actuales en dicha interacción.

Para finalizar con esta presentación, queremos destacar que la investigación sobre *Las luchas por el derecho a la educación en América Latina* pudo realizarse entre octubre de 2006 y diciembre de 2007 gracias al financiamiento otorgado por la Fundación Ford y a la colaboración prestada por el Institute of International Education. Sin este inestimable apoyo, no habría sido posible desarrollar nuestro trabajo.

Esperamos que el lector encuentre en este texto nuevas preguntas y un estímulo a continuar un debate necesario para que el derecho a la educación pueda concretarse realmente en una América Latina que se nos presenta con grandes desafíos.

Buenos Aires, julio de 2008
Pablo Gentili / Ingrid Sverdlick

1. EL MOVIMIENTO INDÍGENA AMAZÓNICO CONSTRUYE SU “DERECHO” A LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN MAGISTERIAL

*Sigfredo Chiroque Chunga
Alfredo Rodríguez Torres*

INTRODUCCIÓN

Uno de los movimientos sociales más significativos de los últimos veinte años en la Región Andina es el movimiento indígena. El reflujó del movimiento social urbano, clasista, gremial, desarrollado en los años 1960-1970 en el Perú, Ecuador y Bolivia, de alguna manera, va dando lugar, en su reemplazo, a otro de tipo rural, indígena, comunitario, cuyas reivindicaciones se están convirtiendo en una contradicción central a la que se enfrentan el “Consenso de Washington” y todo el movimiento neoliberal en dicha región, particularmente en los países donde la población indígena es altamente significativa.

Este “nuevo” actor social en América Latina ha generado modificaciones importantes en el discurso de las clases y las comunidades, incluyendo al ámbito académico y al político.

En el caso del movimiento indígena amazónico, el discurso de los oprimidos se ha ido desplazando del salario al territorio, de las libertades democráticas burguesas a la libre determinación, de las condiciones de trabajo y asociación a la defensa del medio ambiente, de la negociación con las empresas mineras y petroleras a la oposición total a estas actividades en territorios indígenas, de la libertad de expresión a la jurisdicción indígena, de la “democratización de la educación” a la “Educación Intercultural Bilingüe”, de la ampliación de las atenciones en salud a la “salud intercultural”.

En el tema específico de la práctica educativa, esta adquiere singular connotación cuando se relaciona con el movimiento de los pueblos indígenas amazónicos. En este documento queremos explicitar dos grandes connotaciones específicas:

- Por un lado, el protagonismo de la *Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP)*, el movimiento social indígena más importante de la Amazonía peruana, en este caso, como sujeto colectivo que viene construyendo una importante experiencia de formación docente en el Programa de *Formación de Maestro Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP)*.

- Por otro lado, el contenido y la finalidad de la práctica educativa que está implícita en la citada experiencia. Ella se presenta como parte de la misma lucha de la población indígena por sobrevivir y desarrollarse. De alguna manera, es funcional a la defensa-desarrollo de su identidad cultural. Con este enfoque, el derecho a la educación, más que ser conceptualizado, se practica. Solamente cuando el mestizaje crece en la Amazonía, la percepción de las poblaciones indígenas desarrolla la conciencia del derecho a la educación con enfoque occidental. En este sentido, no podemos esperar que los pueblos indígenas explícitamente pugnen por el derecho a la educación tal como se concibe en el mundo occidental.

Vamos a presentar nuestro estudio en cuatro partes: inicialmente haremos una breve presentación del caso; en un segundo momento, delimitaremos el contexto de la experiencia; en la tercera parte, vamos a detenernos en el análisis de la propuesta del FORMABIAP, gestada por el movimiento indígena amazónico del Perú; finalmente, arribaremos a algunas conclusiones.

DESCRIPCIÓN DE UNA PROPUESTA

Históricamente, las dispersas y nómades familias indígenas de la Amazonía fueron obligadas a agruparse en “reducciones” o “co-

comunidades” durante la Colonia. Esta agrupación comunal facilitó la explotación del trabajo indígena y la labor de la Iglesia Católica durante la Colonia y la República. A partir de 1946 –cuando el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) ingresa a la Amazonía–, las comunidades nativas serán espacio de influencia del proselitismo religioso de los evangélicos, forjando líderes juveniles con una visión que va más allá de la comunidad nativa.¹

En los inicios de 1970, núcleos progresistas del gobierno de Juan Velasco Alvarado llevaron la prédica de reforma agraria a las comunidades indígenas; se planteó, entonces, la necesidad de organizarse para entregar títulos de tierra a las comunidades nativas. Con este objetivo, dichas comunidades se agruparon y así, en 1980, se llegó a la creación de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), bajo el liderazgo de la juventud indígena de entonces; actualmente, es la institución de mayor representatividad de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana.

La AIDSESP surge básicamente con un “proyecto propio” de afirmación de su propia identidad en la tierra, con “adversarios” que la llevan a pugnas más bien formales y con una relativa visión de “totalidad” de país pero asumiendo la representatividad de la totalidad de los pueblos indígenas amazónicos. Surge, entonces, como un “Movimiento social” que todavía no acaba de insertarse en la dinámica global del país.

De manera específica, podríamos decir que los pueblos indígenas de la Amazonía peruana asumieron la educación formal también como parte de su proceso de autoafirmación en tanto sujeto colectivo y como una práctica que les permitía desarrollar capacidades para interactuar mejor con el resto de la sociedad peruana. El derecho a la educación se plasmaba en la medida en que la práctica de enseñar y de aprender servía para el desarrollo mismo de la identidad de los pueblos indígenas, pero también para potenciar mejor su relación

1 Aún hoy coexisten en las comunidades indígenas cuatro liderazgos: (1) el de los ancianos, viejos dirigentes de las comunidades; (2) el de los líderes con influencia de la iglesia católica; (3) el de los líderes con influencia de las iglesias evangélicas (ILV); y (4) el de los líderes con relativa influencia de la izquierda vinculada al movimiento campesino y politizada.

con una sociedad que los tenía y tiene en condición de excluidos. La educación devino *fin y medio*.

Para los pueblos indígenas, el “derecho” a la educación no surgió aislado; es parte de otros componentes de su propia sobrevivencia y desarrollo. Y, como parte de esta dinámica, la AIDSESEP prioriza la formación de docentes indígenas y crea el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP). En este proceso, podríamos encontrar tres grandes hitos que, en algunos casos, se yuxtaponen en el tiempo:

- 1) Creación y legalización del Programa Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP).
- 2) Desarrollo y consolidación del FORMABIAP (1988-2004 y 2004-2007).
- 3) Actual clima de indecisión sobre el futuro del FORMABIAP.

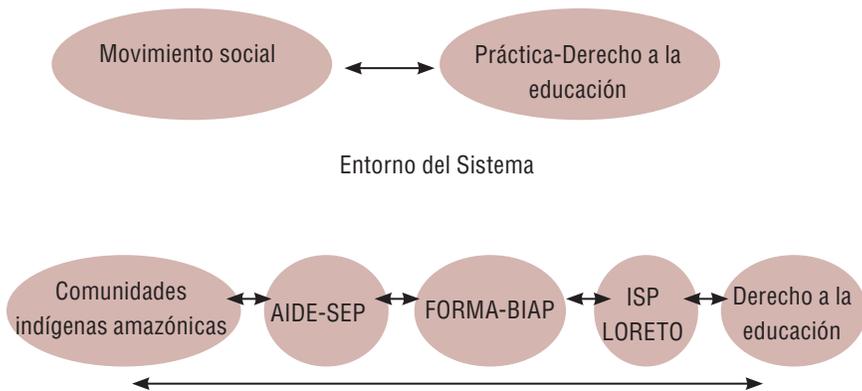
Cuadro 1. Hitos en el desarrollo del FORMABIAP

1. Creación y legalización del FORMABIAP	<p>1980-1987: AIDSESEP desarrolla políticas de formación de cuadros indígenas mediante el Programa de Becas; posteriormente promueve la inserción de sus becados en el sistema. La experiencia hace tomar conciencia de la importancia de la educación formal.</p> <p>A partir de esta experiencia de becarios, surge la iniciativa de la formación propia de docentes para atender las necesidades de las escuelas de sus comunidades, las cuales eran mal atendidas por colonos, principalmente andinos.</p> <p>1985: La AIDSESEP, el Instituto Superior Pedagógico Loreto y el Centro de Investigaciones Antropológicas de la Amazonía Peruana (CIAAP) firman convenio para elaborar un diagnóstico educativo, sociolingüístico y socioeconómico. El estudio precisó la necesidad de contar con docentes de Educación Primaria en Educación Intercultural Bilingüe (EIB).</p> <p>1988: AIDSESEP propone la creación del Programa FORMABIAP y firma convenio con el Ministerio de Educación, para aplicar el currículo intercultural de formación de maestros dentro del ISP Loreto –a través de la Dirección Regional de Educación de Loreto–, y con el Instituto Superior Pedagógico Loreto (ISP LORETO). Se crea así el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP)</p>
2. Desarrollo y consolidación del FORMABIAP	<p>1988-1997: Diseño inicial de programas curriculares y publicación de materiales (trabajo en áreas independientes)</p> <p>1992: FORMABIAP ingresa al campo de la formación de docentes en servicio de comunidades indígenas.</p> <p>2000: El Ministerio de Educación ratifica el convenio que creaba el FORMABIAP.</p> <p>2004-2005: Nuevos ajustes en el currículo de formación docente para recuperar mejor el conocimiento indígena.</p> <p>1995-2006: Reconocimiento nacional e internacional de la experiencia.</p>
3. Clima de indecisión sobre el futuro del FORMABIAP	<p>2005: AIDSESEP sigue insistiendo para que el Estado asuma su responsabilidad de formar a los docentes EIB que la Amazonía requiere, sin lograr atención. Esto coincide con una merma en recursos de cooperación.</p> <p>2006-2007: El MED cambia reglas de juego para el ingreso a las ISP del país. No hay ingresantes indígenas al ISP Loreto para el Programa FORMABIAP, a pesar de que su formación no le significa costos al Estado.</p>

Actualmente, el Programa FORMABIAP legalmente se encuentra adscrito al Instituto Superior Pedagógico de Loreto (Iquitos), aunque físicamente funciona en local separado.² El Programa se fue consolidando no solamente como la instancia formativa de docentes indígenas, sino como el brazo educativo de la organización de los pueblos indígenas amazónicos.

Podríamos preguntarnos: ¿De qué manera se concretiza el derecho a la educación de los pueblos indígenas mediante el FORMABIAP? En realidad, se trata de una experiencia donde el nexo entre movimiento social y práctica-derecho a la educación se da, por lo menos, con tres intermediaciones importantes:

- Comunidades indígenas (de base) y Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP).
- Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y Programa de Formación de Maestro Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP).
- AIDSESP y Estado (Ministerio de Educación): Programa de Formación de Maestro Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) e Instituto Superior Pedagógico Loreto.



2 El ISP Loreto es una institución de educación superior no universitaria que desarrolla sus actividades en la ciudad amazónica de Iquitos. El FORMABIAP, de conformidad con el Convenio con el Ministerio de Educación, legaliza sus actividades y emite sus certificaciones a través del ISP Loreto, pero desarrolla sus actividades en su propio local ubicado en Zúngarococha, a 23 kilómetros de Iquitos.

Estas intermediaciones que se vienen dando en los hechos, nos plantean algunas dificultades teórico-prácticas en el estudio. En efecto, cada una de las relaciones genera una especificidad alrededor de actores concretos e históricamente determinados dentro de un entorno peculiar del sistema. Al final, podríamos preguntarnos: ¿Qué es derecho a la educación para los pueblos indígenas? ¿Cómo “categorizan” este derecho dentro de su cosmovisión? ¿Y cómo ella se plasma en la práctica del FORMABIAP que es objeto de estudio? ¿Acaso en la misma creación del FORMABIAP no se concretiza el derecho a la educación de los pueblos indígenas?

El nacimiento de la AIDSESP y del FORMABIAP no es producto de luchas beligerantes de los pueblos indígenas. De alguna manera, se han gestado con pugnas más bien formales y sectoriales, con apoyo significativo de la sociedad civil nacional y de la cooperación internacional. Como veremos más adelante, los adversarios de la propuesta han sido fundamentalmente núcleos de personas e instituciones ligados al quehacer de la Educación Bilingüe Intercultural. El sistema parece haber “consentido” el desarrollo de la experiencia. Y esta situación nos alerta en el sentido de tener que precisar si estas oportunidades no son sino las mismas condiciones impuestas por la reformulación del sistema neoliberal; es decir, se permiten esas oportunidades siempre y cuando ellas: a) no afecten el núcleo duro de las relaciones sociales de trabajo y la apropiación privada de la riqueza producida; y b) se focalicen en la “microfísica del poder”, sin entorpecer el ejercicio del poder central del Estado favorable a los intereses de las empresas transnacionales.

Lo que acabamos de señalar no implica desmerecer el trabajo de la AIDSESP y del FORMABIAP, ni mucho menos señalar que se trata de una experiencia que proviene del modelo neoliberal. Lo que estamos indicando es que se trata de una propuesta surgida en un período de reformulación del sistema capitalista en el Perú, que, de alguna manera, favorece este tipo de experiencias. La pregunta, entonces, es: esta propuesta, ¿ha sido capaz de relativizar las condiciones del entorno y, más bien, de aprovecharlas para la defensa y desarrollo de los intereses de las poblaciones indígenas?

CONTEXTO SOCIOECONÓMICO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y NUEVAS RELACIONES EN EDUCACIÓN

La Amazonía se ubica en la parte oriental del territorio del Perú, al oeste de la Cordillera de los Andes. Se trata de un amplio territorio (la mitad del país) lleno de riquezas naturales, donde se han formado ciudades (que albergan a los mestizos) y pequeñas aldeas –ubicadas en las riberas de los ríos (poblaciones denominadas “riberañas”) y “cochas” o pequeñas lagunas– donde subsisten no menos de 60 pueblos indígenas con unas 14 familias lingüísticas y una población estimada de 226.000 habitantes.³ Algunos pueblos indígenas viven también en las vertientes orientales de los Andes, en la llamada “Selva Alta”. La experiencia del FORMABIAP (1988-2008) se concretiza en este espacio. Para mejor entenderla, explicitemos tres dimensiones del contexto:

- los cambios en la dinámica económica y social del país y en la Amazonía;
- el desarrollo del movimiento indígena;
- la dinámica de la educación, principalmente bilingüe e intercultural.

CAMBIOS EN EL PAÍS Y EN LA AMAZONÍA

Históricamente la Amazonía peruana ha sido un espacio de explotación extractivista de recursos sin políticas de renovación y de invasión de los territorios de los pueblos indígenas por colonos europeos, criollos, mestizos y por los mismos indígenas andinos:

- Durante la Colonia, se creyó que allí se ubicaba “El Dorado”. Varias expediciones buscaron este país de riqueza, invadiendo territorios y arrasando las poblaciones nativas. No consiguieron ubicar los tesoros, pero diezmaron la población por los abusos y las enfermedades nuevas.

3 De acuerdo con el último Censo 2005, la población indígena sería de: 4.132.000 quechuas más 550.930 aymaras más 226.000 amazónicos.

- Ya en la etapa republicana (fines del siglo XIX e inicios del siglo XX), la industria automotriz hizo necesaria la explotación de la “shiringa” para extraer la materia prima en la fabricación de neumáticos. La extracción del recurso natural estuvo acompañada de una de las más crueles formas de explotación de la mano de obra indígena.

- Adicionalmente –en la primera mitad del siglo XX–, se inició la explotación de plantas medicinales, insumos para la perfumería (palo de rosa), frutas nativas y maderas finas como la caoba, pero a escala reducida. Simultáneamente, el paisaje selvático –y aun las comunidades indígenas– han sido objeto del turismo receptivo.

- En la década de 1970 y 1980, se intensificó la utilización de la Amazonía como espacio de colonización para la creciente presión campesina indígena serrana, en particular como consecuencia del fracaso de la reforma agraria del primer gobierno de Belaúnde y de la construcción de la Carretera Marginal de la Selva, como sueño de las clases dominantes costeñas de desfogue del movimiento campesino andino.

- En el marco del desarrollo neoliberal, la explotación de petróleo y gas se han intensificado en la Amazonía peruana. Se trata de la actividad de mayor impacto en las poblaciones indígenas. Podríamos decir que la explotación petrolera sistemática de la selva peruana comenzó a partir de 1969⁴ con el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado, se intensificó en la década de 1980 y se generalizó durante la dictadura del Alberto Fujimori. Los territorios amazónicos fueron literalmente lotizados y entregados a empresas transnacionales.

- Política y socialmente, la Amazonía ha recobrado un renovado significado para el sistema. Han convergido situaciones de migraciones internas, explotación de recursos, desarrollo de narcotráfico, localización de la Amazonía como centro de operaciones de los grupos alzados en armas y determinación de reservas ecológicas y de recursos agua. Además, las dinámicas de los movimientos políticos de América Latina recuperan la categoría étnica. En las dos últimas

4 La Compañía Texaco en 1953-1957 y la Internacional Petroleum Company en 1957-1961 no tuvieron mucho éxito en la exploración petrolera en la selva norte del país.

décadas, este componente tiene niveles explicativos en los resultados eleccionarios de Ecuador (Lucio Gutiérrez), Bolivia (Evo Morales) y Perú (Ollanta Humala). El sistema hace esfuerzos por contener esta dinámica con alto ingrediente racial.

El FORMABIAP se desarrolla en un período donde se afianza el modelo neoliberal en el Perú y se verbaliza una opción por la denominada tercera vía. El gobierno dictatorial de Alberto Fujimori realizó las “reformas estructurales” exigidas por el sistema, tarea que afianzó Alejandro Toledo y continúa el Dr. Alan García. La reformulación del rol del Estado y de la sociedad civil –también en educación– se encuentra en marcha. FORMABIAP nace cuando, en un marco más amplio, el sistema permite una relativa ampliación de la participación ciudadana en el campo económico, social, político, cultural y educativo. Se trata de un período neoliberal donde las contradicciones de clase se concretizan en la contradicción entre socialización del trabajo y apropiación privada de los resultados del trabajo social y la contradicción entre socialización de la política y apropiación individual y grupal del poder político. Obviamente el manejo de estas contradicciones se da a favor de las clases dominantes.

En efecto, en el Perú, al igual que en otros países de América Latina, se generan nuevas formas en el ejercicio de la hegemonía de las clases dominantes en todos los campos, incluyendo el de la educación (véase Wanderley Neves, 2005). Se impone el criterio de “libre mercado” y se instaura y genera una *ampliación formal*⁵ en las posibilidades de participación de las personas y grupos en la dinámica económica, social, política y también educativa. Surge así una suerte de coherencia con el ejercicio de la libertad dentro del marco del sistema. Pero, en realidad, se trata de una “ampliación” controlada y permitida en tanto no afecte intereses estratégicos del capital.

En este marco, a nivel social y político, proliferaron los grupos de “participación”, vigilancia ciudadana, “rendición de cuentas”. Se im-

5 Preferimos usar el término “ampliación”, antes que el de “socialización” o “democratización” que algunos usan.

pulsó que las mismas organizaciones populares se reorientasen en esta dirección, como una forma de ejercicio de un poder focalizado (microfísica del poder). En educación, se multiplicaron los organismos de participación, desde los “comités de aula”, hasta el “Consejo Nacional de Educación”.

También se impulsó el proceso de descentralización y regionalización del país, al mismo tiempo que se reducían los ministerios. Pero esta descentralización era “monitoreada” en el campo de recursos presupuestales desde el poder central.

En el caso del sector que estamos analizando, el núcleo central del Ministerio de Educación se redujo drásticamente y se impulsaron los contratos temporales por servicios profesionales y consultorías. Desaparecieron los grupos que, con cierta permanencia, acumulaban y daban cierta sostenibilidad a las políticas educativas. Finalmente, la descentralización educativa derivó en una incipiente propuesta de “municipalización de la educación”.

La iniciativa privada también tuvo campo libre en el campo educativo. Se fue consolidando el proceso de “privatización de la gestión educativa”, antes que la “privatización de la propiedad”, aflorando cada vez más un rol decidido del Estado en situaciones de exclusión, como en el caso de la selva amazónica.

Pero importa anotar, cómo la dimensión cultural asume un sitio importante en el quehacer educativo formal. Hasta el año 1985, aproximadamente, el Ministerio de Educación postulaba el enfoque de *educación bilingüe* (enseñar el castellano a los nativos para insertarlos en la dinámica del país). Posteriormente, se aceptó la propuesta de *Educación Bilingüe Intercultural (EBI)*, donde se recuperaba la enseñanza en lengua originaria y la interculturalidad. La nueva Ley General de Educación (2003) dio mayor peso a lo cultural, hablando sutilmente de una *Educación Intercultural Bilingüe (EIB)*, al mismo tiempo que señalaba que la “interculturalidad” no estaba referida solamente a las poblaciones indígenas, sino a toda la población nacional.

ORGANIZACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

El movimiento indígena amazónico ha pasado por tres grandes etapas en su desarrollo:

- Una primera etapa que comprende los años 1970-1980, que se caracteriza por un proceso de autonomización en relación con la férrea influencia que ejercían las iglesias católica y evangélica sobre los pueblos indígenas en las diferentes regiones de la Amazonía.
- Una segunda etapa, que va desde los años 1980 a 1990, que podríamos caracterizar como una etapa de formación y organización del movimiento autónomo nacional. El punto más alto de esta etapa es la formación de la AIDSESP; y, como parte de este desarrollo, nace el FORMABIAP.
- Una tercera etapa, que podría calificarse como de consolidación, que va desde los años 1990 hasta la actualidad.

PRIMERA ETAPA (1970-1980)

Los pueblos indígenas amazónicos son originariamente nómades y se asentaban en las orillas de los ríos, de manera dispersa. La mayoría de etnias tribales no tenían un asentamiento fijo; pero los misioneros los obligaron a la vida sedentaria, con fines de adoctrinamiento y mejor utilización de la mano de obra servil, así como para el cobro del tributo indígena. La invasión colonial y de cristianización los obligó, entonces, a agruparse en “reducciones” o pequeños núcleos de familias, hasta formar “rancherías”, como denominan los colonizadores a los grupos familiares de una misma etnia. Durante la República (siglo XIX y mitad del siglo XX), la organización indígena era muy fragmentada y se cristalizaba en *comunidades indígenas* denominadas en la Amazonía “comunidades nativas”.

Para mediados del siglo XX, la principal organización de la población amazónica era la comunidad indígena o nativa. Y allí se ejercía un poder no coercitivo. Esto permitía que los líderes cumplieren su rol con la aceptación de su gente. En estas comunidades, el poder no era ni es propiedad de un individuo, sino del grupo, y existe mientras no

se desintegre el grupo. Los *apus*, *corneshas* o presidentes comunales eran personas destacadas y aceptadas por su población. Quizás este rasgo fue muy importante para que el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) decidiese seleccionar a dirigentes indígenas comunales para formarlos como los futuros docentes de su pueblo.⁶ El ILV tenía el apoyo del gobierno norteamericano y su liderazgo originario era utilizado para un nuevo ejercicio de adoctrinamiento y aculturación. Sin embargo, también sentó las bases para un *encuentro de dirigentes de diversos pueblos indígenas*. Ellos se conocen e interactúan en el local del ILV y avanzan en una *relación interdirigentes de pueblos indígenas, como base para forjar un movimiento social*.

Cuando el gobierno de Velasco, en 1974, ordenó la conformación de *comunidades nativas*, a partir de estas organizaciones de base se fueron generando otros niveles de organización. Sin embargo, estas autoridades formales irán desplazando a los líderes originarios: la directiva de estas instituciones fue copada por dirigentes formados en el Instituto Lingüístico de Verano.

En realidad, durante la década de 1970, luego de haberse iniciado la titulación de tierras de comunidades, se producen invasiones de buscadores de jebe, de oro, regatones (denominación amazónica de los comerciantes itinerantes que llevan sus mercaderías por los ríos), empresas petroleras y madereras. Estos actores irrumpen en tierras indígenas y esto genera un rechazo natural. Las comunidades nativas empiezan a llevar a cabo protestas y se inicia el desarrollo organizativo más allá de los núcleos comunales. Comienza a destacarse el dirigente indígena del pueblo awajun o aguaruna Evaristo Nugkuag, quien sintetiza, de esta manera, los albores del movimiento indígena amazónico:

En mayo de 1977 se celebró la primera Asamblea General de las Comunidades Aguarunas y Huambisa (CAH) que posteriormente impulsó y colaboró arduamente para lograr la unidad de todos los pueblos indígenas amazónicos, bajo el lineamiento de la autonomía (Entrevista en AIDSESP, 2005a, p. 8).

Durante esta etapa, los líderes y dirigentes indígenas de las comunidades empiezan a sentir una presencia diferente por parte del Estado. Emerge un tercer tipo de dirigencia, con relativa autonomía frente a la iglesia católica y al ILV. El Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas desarrolla una reforma agraria muy profunda en la costa y sierra del Perú, que influye decididamente para que se promulgue la Ley de Comunidades Nativas de la Selva Peruana, la cual reconoce el derecho de posesión ancestral de territorios indígenas e inicia el proceso de reconocimiento legal y titulación de estos territorios como propiedades comunitarias.

El profesor indígena Néver Tuesta Cerrón –actual directivo del FORMABIAP– nos señala:

El movimiento indígena amazónico empieza en la década de 1970, teniendo como principal reivindicación el problema de la tierra. Así se produjeron denuncias sobre problemas de la tierra en las diferentes zonas, concretamente en las zonas Shipibas, Asháninkas y Awajun. En estas provincias no siempre fueron atendidas estas demandas por lo que ven la posibilidad de ir a la capital. En Lima se encuentran representantes de estas tres comunidades y hablan del problema de tierras; entonces acuerdan hacer frente en conjunto a la problemática.⁷

Bajo el liderazgo del dirigente awajun Evaristo Nugkuag⁸ se fueron estableciendo nexos entre comunidades indígenas y entre diversas etnias, formándose federaciones.

El *movimiento social indígena* emergía con varios rasgos:

- Encuentro de dirigencias.
- Renovados enfoques ideológicos en las dirigencias.

7 Entrevista a Néver Tuesta realizada para el presente estudio.

8 Evaristo Nugkuag, nacido en el pueblo Awajun, fue fundador de AIDSESP. Ha sido su presidente en el período 1980-1988.

- Una reivindicación común: el territorio.
- Un espacio común donde deben resolverse sus problemas: instancias del Estado.

Lo que predominó no fue un rasgo de movilización interna en las comunidades; más bien se dieron relaciones de interacciones formales y de dirigencias:

La primera federación nativa –fundada en la selva central a fines de los años 70– fue la de los Amuesha [antigua denominación del Pueblo indígena Yanasha] (FECONAYA), que reúne a las comunidades de este pueblo ubicadas en los valles de los ríos Palcazu, Pichis y Villa Rica. Poco tiempo después, los dirigentes asháninkas del Perené, vinculados a la iglesia adventista y otras denominaciones evangélicas, crearon la Central de Comunidades Nativas de la Selva Central (CECONSEC), con el fin de representar a toda la población asháninka. No lograron su objetivo, pero fueron aliciente para la creación de más organizaciones, como la Asociación de Nativos Asháninkas del Pichis (ANAP), Federación de Comunidades Nativas Campas de Satipo (FECONACA), la Organización Campa Asháninka del Río Ene (OCARE), la Central Asháninka del río Tambo (CART) y la Organización Asháninka del Gran Pajonal (OAGP) [...] (Contreras, 2004, p. 255).

Miqueas Mishari –uno de los protagonistas del movimiento indígena y presidente de AIDSESEP en el período 1989-1994– recuerda los hechos de esta manera:

Como promotor del Movimiento Indígena de la Selva Central venimos nosotros a Lima para exigir al Ministro de Agricultura reconocimiento oficial de la organización que es la Central de Comunidades Nativas de la Selva Central, CECONSEC. Entonces, allí, nosotros nos entrevistamos con el hermano Evaristo (Nugkuag), quien en ese tiempo era el representante acá en Lima de su organización del Consejo Aguaruna Huambisa (CAH). Aquí hablamos la primera conversación, primera reunión. Con él conversamos para hacer esta

propuesta de una organización a nivel nacional. Entonces, él dijo: “Bueno, voy a pensarlo, de repente”. En ese entonces [1979] había una capacitación de líderes, invitados por CIPA.⁹ Entonces, se aprovechó la gente que había venido a capacitarse para la formación del COCONASEP.¹⁰

Unos meses después, se discute la sigla. Se busca superar el acento en las comunidades nativas y dar mayor énfasis a la dimensión asociativa, de relación interétnica y de propuesta de desarrollo de los pueblos. Fue así que nació la AIDSESP, teniendo como primer presidente a Evaristo Nugkuag. El dirigente Miqueas Mishari señala:

Eso ha sido en enero de 1980, donde se cambia las siglas. Se le puso Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana, AIDSESP. Así se hizo para oficializarlo después [...] ¹¹ [...] Estaba conformada por cuatro organizaciones indígenas regionales: la Central de Comunidades Nativas de la Selva Central (CECONSEC), la Federación de Comunidades Nativas del Ucayali (FECONAU), el Consejo Aguaruna Huambisa (CAH) y el Congreso Amuesha [...] Su primer presidente nacional fue el hermano Evaristo Nugkuag Imanan del pueblo Awajun, el Secretario fue Augusto Francisco López del pueblo Yanasha y el Tesorero, Alcides Calderón Martínez del pueblo Asháninka (AIDSESP, 2005a, p. 9).

SEGUNDA ETAPA (1980-1990)

La ola de desarrollo del movimiento indígena no afectó solamente al Perú. Los gobiernos reformistas de la década de los 70 habían despertado expectativas en los países que, como Ecuador, Bolivia, Colombia, tienen una población nacional con un componente indíge-

9 Miqueas Mishari Mofat es nacido en el pueblo asháninka. Nos precisa: “CIPA es ONG del Carlos Mora, que presidía en ese entonces. Eran gente vinculada del gobierno militar de la época de Velasco”.

10 Entrevista a Miqueas Michari realizada para el presente estudio.

11 Ídem.

na dominante. De tal suerte que, en las diversas reuniones internacionales a las que fue invitado AIDSESEP, también concurren dirigentes indígenas de países de la cuenca amazónica.

Así, en el año 1980, el primer presidente de AIDSESEP, Evaristo Nugkuag, participa en el IV Tribunal Russel en Holanda; al año siguiente participa en la Primera Reunión Amazónica de Asuntos Indígenas, desarrollada en Puyo (Ecuador). En 1983 AIDSESEP participa en el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas de la ONU en Ginebra, entre otros eventos internacionales. Esta actividad internacional de AIDSESEP permite que muchos dirigentes indígenas amazónicos se conozcan y reciban con entusiasmo la invitación de AIDSESEP para constituir una organización panamazónica. En el año 1984 se constituye la Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA), agrupando a las organizaciones indígenas de Brasil, Ecuador, Bolivia, Colombia y Perú; luego se incorporarían las organizaciones indígenas de Venezuela y de las tres Guyanas.

En esta segunda etapa, la dirigencia nacional estableció tres prioridades:

- La titulación de territorios de las comunidades.
- Su reconocimiento legal.
- La formación de los líderes indígenas jóvenes en niveles de la educación superior universitaria.

El trabajo sistemático alrededor de estas prioridades permitió a la organización indígena consolidarse en todo el territorio amazónico del país. Es interesante anotar la capacidad de movilización que tuvo la AIDSESEP con el apoyo de mestizos y profesionales progresistas. Rápidamente se hizo conocer, a tal punto que en el año 1986 recibe el Premio Nobel Alternativo de la Paz, en Suecia, por su lucha a favor de la recuperación de los derechos territoriales y humanos de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana.

TERCERA ETAPA (1990-2007)

Esta es una etapa de consolidación de la organización indígena AIDSESP. Se caracteriza por un crecimiento constante de su influencia en el movimiento indígena amazónico, nacional e internacional. Algunos hitos importantes son los siguientes (AIDSESP, 2005a, “Cronología de AIDSESP”, pp. 27-29):

- En 1991, la Organización Indígena Regional de Atalaya (OIRA), base regional de AIDSESP, recibe el premio “Antiesclavitud”, otorgado por Anti Slavery Internacional, por la liberación de miles de indígenas asháninkas esclavizados por los patrones madereros en dicha región.

- En 1991 se logra el financiamiento para 50 becas integrales universitarias más para jóvenes indígenas.

- En 1995 se presentan ante el Ministerio de Agricultura los estudios técnicos que fundamentan la creación de la Reserva Comunal “El Sira”, iniciándose una política de lucha por reservas territoriales indígenas en la Amazonía.

- Crecimiento organizativo, al fundarse: Coordinadora Regional de Pueblos Indígenas de San Lorenzo, CORPI-SL (1996); Organización Regional AIDSESP Iquitos, ORAI (1997); Coordinadora Permanente de los Pueblos Indígenas del Perú, COPPIP (1997); Asociación Regional de Pueblos Indígenas de Selva Central, ARPI (1998); Organización Regional de Pueblos Indígenas de la Amazonía Norte, ORPIAN (1999); Organización Regional AIDSESP-Ucayali, ORAU (2000).

- En 1997, se consigue establecer tres reservas territoriales en Ucayali a favor de los pueblos indígenas aislados de Murunahua, Mashco Piro e Isconahua.

- En 1999, se institucionaliza la Secretaría de la Mujer en el XVIII Congreso Nacional de la AIDSESP. Tres años después (2002), se crearía el Programa Nacional de la Mujer Indígena en el XIX Congreso de la organización.

- En 2000, la AIDSESP discute y aprueba un plan estratégico que denominó *Plan de vida de los Pueblos indígenas amazónicos*.

- Bajo el impulso de ARPI, se consigue formar una Comisión Especial Multisectorial para los asuntos prioritarios de las Comunidades Nativas (Decreto 015-PCM) (2001).

- En 2003, se lucha contra la invasión de petroleras en territorio de poblaciones indígenas. Un año después –en reunión del BID– se denuncia la violación de los derechos de los pueblos indígenas y los graves impactos socioambientales ocasionados por el Proyecto del Gas de Camisea.

- En 2003 y 2004, el Programa de FORMABIAP de la AIDSESEP recibe premios internacionales.

- En 2005, se promulga la Ley N^o 28.495 que crea el Instituto Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas (INDEPA), a propuesta de AIDSESEP, COPPIP y CONACAMI.

- En 2007, la AIDSESEP participa en la movilización nacional de julio, junto con otras organizaciones sociales del país.

Podríamos decir que en esta tercera etapa, la AIDSESEP perfila mejor un proyecto propio, conocido como *Plan de Vida de los Pueblos amazónicos*. Este documento es importante en la medida en que dota al movimiento social indígena de un componente importante para su desarrollo. Sin embargo, importa señalar que el Plan no ha tenido mayor difusión a nivel de bases.

CONTEXTO EDUCACIONAL

La experiencia del FORMABIAP se gesta en la década de 1980 y se consolida en la década de 1990 y en el primer quinquenio del año 2000. ¿Cuáles son las situaciones educativas que le sirven de contexto?

La experiencia reformista del general Juan Velasco Alvarado (1968-1975) también incluyó una significativa *reforma educativa*. Por ello, su caída incluyó la desactivación de elementos progresistas en el campo de la educación (segundo quinquenio de 1970), la modernización capitalista de la educación (década de 1980) y la construcción de nuevas formas de concreción de la hegemonía neoliberal en educación (década de 1990 y 2000). Todo ello se daba en un marco donde

el espacio educativo –principalmente rural– era terreno de disputa entre tres fuerzas: la izquierda radical armada, la contrainsurgencia gubernamental¹² y algunos núcleos progresistas de la sociedad civil que formaban Organismos No Gubernamentales de Desarrollo. En este último caso, en la Amazonía peruana surge un vigoroso movimiento indígena que, junto con profesionales progresistas, entran en disputa con el trabajo que realizaba la iglesia católica (desde la Colonia) y las iglesias evangélicas (desde la implantación en el Perú del Instituto Lingüístico de Verano en 1946, hasta su retiro en 1972).

ALGUNOS RASGOS DE LA DISPUTA

El FORMABIAP nace en 1988 dentro de un contexto específico de disputa: una renovada propuesta de *Educación Bilingüe* que posteriormente se presentaría como *Educación Bilingüe Intercultural (EBI)* y más recientemente como *Educación Intercultural Bilingüe (EIB)*. Aparentemente, la disputa se refiere al rol de las lenguas indígenas y de otros elementos culturales en las prácticas educativas con las poblaciones indígenas. Sin embargo, lo que está en juego no es una simple manera de relación educativa, pues esta no es sino la expresión –en el campo de la enseñanza y del aprendizaje– de las relaciones económicas, sociales, políticas e ideológicas que se establecen entre el conjunto de la sociedad peruana y los pueblos indígenas. La disputa, entonces, va más allá de lo idiomático y cultural en los procesos educativos con los pueblos indígenas; implica el juego entre el poder hegemónico de la sociedad peruana y el poder realmente existente en las poblaciones indígenas, alrededor de determinados intereses –por ejemplo, la tala de madera o la explotación petrolera en los territorios donde viven la población indígena de la Amazonía.

El maestro Moisés Rengifo, uno de los fundadores del FORMABIAP y profundo conocedor de la Amazonía peruana nos decía:

12 Recordemos que en la violencia política del Perú en las décadas de 1980 y 1990, los docentes y estudiantes fueron contingente importante de los alzados en armas.

Los madereros –de alguna manera– querían que algunos pobladores tuviesen ciertos niveles educativos. Así tenían “capataces” para contar la madera que era talada por el resto de población analfabeta. Pero, también querían que esos “capataces” supiesen el idioma nativo y el castellano, ya que así servían de puentes para que sus órdenes en castellano fuesen entendidas por la población indígena en su propio idioma. Claro está que si los indígenas estaban castellanizados era mejor.¹³

Hasta la década de 1960, la disputa era absolutamente desigual. Por un lado, estaban los grupos de poder en los gobiernos de turno que se arrogaban la representatividad del conjunto de la sociedad; y, por otro lado, estaban los pueblos amazónicos representados por personas individuales, núcleos familiares y, en el mejor de los casos, por comunidades indígenas pequeñas. Los objetivos y contenidos de las relaciones entre ambas partes se imponían desde el poder hegemónico.

Como veremos más adelante, en la década de 1960 y 1970, se gesta una relativa organización centralizada de los pueblos indígenas amazónicos en el Perú. Este desarrollo orgánico-social de las poblaciones indígenas –que culmina con la creación de la AIDSESEP– replantea la correlación de fuerzas y el mismo contenido de la disputa. Los actores centrales serán, por un lado, los grupos de poder que han venido manejando el gobierno y el Ministerio de Educación en el país; y, por otro lado, un creciente movimiento indígena amazónico, aliado con sectores profesionales progresistas.

LA DISPUTA DE LA LENGUA Y LA IDENTIDAD CULTURAL

Bien sabemos que en la década del 70 se puso en marcha en el Perú una importante *reforma educativa*. Esta se formalizó con el Decreto Ley N^o 19.326 del 21 de marzo de 1972, donde se consagraban

importantes cambios en el sistema educativo peruano. Sin embargo, en el campo específico de las poblaciones indígenas amazónicas, la nueva Ley de Reforma Educativa tuvo un enfoque dual: *civilizatorio* en lo lingüístico y de *impulso a la participación y culturas originarias* en lo social. Postulaba una práctica educativa “adecuada” a los requerimientos locales, zonales, regionales y nacionales (Art. 10^o), estableciendo como una prioridad los Programas de Promoción Educativa para Áreas Rurales (Art. 240 a 246).

En aras de forjar una “comunidad nacional” (Art. 7^o), la Reforma Educativa velasquista postula la “castellanización” de las poblaciones indígenas. Por ello, se mantiene en una posición ambigua con respecto a la identidad cultural y lingüística de los pueblos, dentro de lo que hoy llamamos EIB:

La educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vínculos de educación (Art. 12).

En los casos que sea necesario se utilizará la respectiva lengua vernácula para facilitar el proceso de alfabetización y de castellanización, y para la conservación y comunicación de los auténticos valores de la cultura local (Art. 246).

El nacionalismo del general Velasco generó un hecho importante para la formación del FORMABIAP: hacia 1972, dejó sin efecto el control norteamericano del Instituto Lingüístico de Verano, institución que venía formando maestros indígenas, tomando como alumnos a los dirigentes de las comunidades indígenas o *apus*. Este acontecimiento y la puesta en marcha de la reforma agraria en la Amazonía condicionaron el surgimiento de un sector progresista de nuevos dirigentes que serían los forjadores del renovado movimiento indígena.

Cuando el general Francisco Morales Bermúdez sustituyó a Velasco Alvarado, se ingresa a una etapa de desmontaje de las re-

formas velasquistas. El segundo gobierno del arquitecto Belaúnde Terry daría continuidad a un nuevo planteamiento de educación modernizada, es decir, acorde con el desarrollo del sistema capitalista. Se hizo necesaria una nueva Ley General de Educación que formalizase otro tipo de propuesta educativa. Esto se plasmó en la Ley de Educación 23,384 de mayo de 1982. En ella se mantiene la ambigüedad con respecto a las lenguas originarias y a la EIB:

En las comunidades cuya lengua no es el castellano se inicia esta educación en la lengua autóctona con tendencia a la castellanización progresiva, a fin de consolidar en el educando sus características socioculturales con las que son propias de la sociedad moderna (Art. 40).

Mientras tanto, entre sus reivindicaciones étnico-sociales, las nacientes organizaciones indígenas esgrimían prioritariamente el derecho a la tierra y al territorio. Paralela a esta reivindicación central, fue creciendo en forma paulatina el reclamo por el derecho a una educación que tuviera en cuenta las particularidades culturales y lingüísticas de los pueblos y comunidades indígenas. Es interesante señalar que la oficialización del FORMABIAP se dio durante el primer gobierno del APRA y que en los gobiernos de Fujimori y Toledo se plasmó un crecimiento significativo de la Educación Bilingüe e Intercultural. En este período se consagró la tesis de la interculturalidad en la totalidad de las instituciones educativas y no solamente como una categoría de escuelas indígenas; de igual manera, se aceptó explícitamente la lengua materna como primera lengua en los procesos educativos, es decir, se postuló la vigencia de las lenguas indígenas como primer idioma a ser enseñado en las comunidades nativas y del castellano como segundo idioma. Era como si el sistema concediese cuotas de poder controlado y fragmentado a las poblaciones indígenas.

CONCIENCIA DE UNA EDUCACIÓN EN CRISIS

El FORMABIAP nace y se desarrolla en un período donde cada vez hay una mayor claridad en que el país vive con una educación en

crisis. En la última década del siglo xx, nuestra educación tenía deficiencias en variados aspectos que configuraban, en su conjunto, la “crisis educativa” del país. Se conjugaban problemas de *cantidad, calidad, equidad, pertinencia, recursos, desprofesionalización docente, probidad y enfoque educativo y pedagógico*. Detrás de las limitaciones anteriores, se podían percibir desvíos en la misma concepción educativa hegemónica (énfasis en asumir la educación como servicio y no como derecho), la mercantilización de la educación y el uso de procesos técnico-pedagógicos inadecuados.

Todos estos problemas referidos al derecho a la educación constituyeron una unidad explosiva: la *crisis estructural de la educación*. Hacia fines del siglo pasado, la situación de crisis tocaba fondo. Ni las políticas educativas de Fujimori, ni las de Toledo, ni las actuales de Alan García han atacado de manera holística esta crisis estructural.

La propuesta educativa de la AIDSESEP, cuya punta de lanza es el Programa FORMABIAP, ha sido impactada por todo este proceso de crisis de la educación nacional y por la forma específica en que cada gobierno enfocó y priorizó la EIB en la Amazonía. La década de los 90 ha sido una década en que la EIB se consolidó teórica y prácticamente en América Latina y especialmente en el Perú. Sin embargo, desde fines del gobierno de Toledo y los inicios del gobierno de García, se desconocieron todos estos avances y se retomó la idea de los reformadores de los años 70: hay que hacer bilingüismo como estrategia de castellanización de toda la población.

En tal sentido, el gobierno de García adoptó las siguientes medidas: desactivó el Instituto Nacional de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA) y la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) subordinándola a la Dirección de Educación Rural; desactivó también el Programa Especial de Titulación de Tierras (PETT); ha dictado normas para la venta de las tierras indígenas, etc.

De esta manera, las políticas neoliberales orientadas a la consolidación de un Estado monocultural en una sociedad multicultural han recuperado la iniciativa. Inclusive se ha obligado a los estudiantes indígenas de FORMABIAP a pasar una prueba “nacional” (homogénea)

como requisito para ingresar al Programa adscrito al ISP Loreto. Como era previsible, los resultados no podían ser sino que todos los postulantes indígenas fueron desaprobados y, por lo tanto, impedidos de iniciar sus estudios para ser profesores de EIB de sus pueblos.

EL FORMABIAP Y SU LUCHA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA AMAZÓNICA

Analicemos mejor la experiencia del Programa de *Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP)*. Para ello, precisemos: su nacimiento, sus líneas de trabajo y resultados cuantitativos, algunos rasgos de los sujetos que enseñan y aprenden, los aliados y enemigos, y el enfoque de “derecho a la educación”.

NACIMIENTO DEL FORMABIAP

El desarrollo de las organizaciones nativas exigía nuevos liderazgos. Los dirigentes de la AIDSESEP tenían experiencia de ser convocados para eventos de capacitación por instituciones del Estado y por ONG. Esto les inspira la necesidad de una formación de jóvenes indígenas organizada por la propia AIDSESEP. Se trataba de formar jóvenes en una perspectiva diferente: capaces de defender la identidad de sus propios pueblos. Con esta misma motivación, en 1983, la AIDSESEP gestiona y canaliza becas de estudios para jóvenes indígenas.

A partir del debate sobre la formación de jóvenes líderes indígenas, paulatinamente se fue transitando hacia la urgencia de cambiar también la educación primaria formal en los pueblos indígenas. Néver Tuesta recuerda el debate de esa época:

Hacia los años 80 se empieza a hablar no solamente de *tierras* sino de *territorio*. En el marco de la concepción de territorio, el problema de la educación ya no está al margen. Desde entonces, se empieza a desarrollar una fuerte crítica sobre el tipo de educación formal que se estaba imponiendo en las

comunidades. Esta crítica proviene tanto de los dirigentes como de los ancianos de nuestros pueblos. Hacia los años 82 y 83 recuerdo perfectamente un evento muy importante de la UNESCO donde invitan a diferentes organizaciones para hablar sobre el tema de la educación. En esa oportunidad, hay una crítica muy fuerte sobre el tipo de educación para nuestro pueblo donde se dice claramente que esta educación se ha hecho para los pueblos con el objetivo de “civilizar” a las poblaciones indígenas, a partir de las concepciones de la sociedad occidental. Un indígena debería civilizarse dentro de estos parámetros de la sociedad occidental para poder participar como ciudadano.¹⁴

Recordemos que en 1972 se suprime la vigencia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en el marco del reformismo nacionalista de Velasco Alvarado. Esto generó la necesidad de una nueva alternativa educacional para las poblaciones indígenas. Como se ha dicho, la Ley de Reforma Educativa velasquista y la nueva Ley General de Educación de 1983 tenían una ambigüedad importante respecto del quehacer educativo en las poblaciones indígenas. Asumía el criterio civilizatorio y de castellanización generalizada como una nueva forma de modernizar a los indígenas.

Mientras en las comunidades indígenas se desarrollaba el movimiento organizativo de sus poblaciones, en las ciudades –como Iquitos– también surgían algunos intelectuales que no solamente apoyaban al naciente movimiento indígena sino el diseño de nuevas prácticas educacionales.

El debate sobre la educación intercultural y bilingüe se profundiza en el país en la década de 1980. ¿Cómo poner en marcha una nueva propuesta? Las dirigencias de la AIDSEP tenían presente la experiencia del ILV que había preparado a los dirigentes de las comunidades como docentes de sus poblaciones. Por ello, inicialmente se

piensa en una educación para formar dirigentes y se trabaja en este sentido.

La población indígena no tiene una actitud abiertamente conflictiva. Por ello, desde que asumió la decisión de trabajar en el campo educativo, buscó trabajar en coordinación con instancias del Estado. En el año 1982 no solamente se llevó a cabo el Simposio Nacional sobre Comunidades Nativas, sino que en Ucayali se desarrolló el Seminario de Educación Bilingüe y Supervisión Educativa de las Comunidades Nativas de Ucayali, en coordinación con el Ministerio de Educación.

En 1985, el Instituto Superior Pedagógico Loreto, la Confederación Indígena AIDSESEP y el Centro de Investigaciones Antropológicas de la Amazonía Peruana de la UNAP firmaron un convenio de apoyo interinstitucional con el fin de desarrollar un diagnóstico educativo, sociolingüístico y socioeconómico que sentaría bases para el diseño de una propuesta de formación de docentes de primaria en la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe (Trapnell, 2007, p. 1).

El estudio se realiza durante los años 1985 y 1986 y marca un hito importante. La organización indígena había ingresado al campo de la educación formal, centrándose paulatinamente en la formación de docentes para la educación básica. Sin ellos, era imposible hacer el cambio de enfoque educativo. La práctica de los maestros mestizos y aún de los docentes indígenas asumía el enfoque civilizatorio y esto debía superarse:

En estos años, se empieza enviando profesores mestizos a las diferentes comunidades, convirtiéndose en los impulsores de la civilización. En esta relación con los mestizos vemos una fuerte discriminación hacia los niños, hacia los mismos los padres de familia, porque no respondían a los parámetros de la sociedad nacional. Había una imposición muy fuerte, discriminatoria hacia los niños, para que aprendan el castellano. Hacia los primeros años esto es casi general en la

Amazonía. Esta educación es encargada a los jesuitas y a los miembros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV).

Como parte de esta concepción “civilizatoria”, también había una imposición de la religión en cada una de las comunidades. Desde estos años, se viene criticando este tipo de educación para las comunidades que no responden en ningún aspecto a la realidad cultural y lingüística de cada una de las comunidades, por ser totalmente ajena a esta realidad. Recuerdo que en esa oportunidad un dirigente, Benjamín Chumpi, con el ánimo de hacer entender a los funcionarios del Ministerio de Educación, les decía que los árboles en la selva no crecen con las hojas hacia abajo sino que siempre crecen a partir de las raíces y se fortalecen en las raíces y de ahí crecen y dan frutos, y este tipo de educación que está impuesto para los pueblos indígenas es al contrario, como un árbol totalmente invertido que quieren que, con las raíces hacia arriba, ... dé frutos; pues eso nunca va tener resultado.

Desde entonces se viene hablando desde las organizaciones, concretamente de AIDSESP, sobre qué hacer en educación. Muchos sostenían que era un problema de materiales educativos; otros que era el problema de currículo; otros que el problema era de profesores. Y, al final ... proveniente de un diagnóstico que hacemos de los pueblos indígenas, se reconoció que el *principal problema es el profesor*. Entonces, si queremos cambiar la educación en los pueblos indígenas debemos empezar a formar nuestros propios profesores, profesores que sean de nuestro propio pueblo, que hablen nuestra lengua y que practiquen nuestra cultura; y , a partir de esto, proponer un tipo de educación diferente que responda a esta realidad concreta para los pueblos indígenas.¹⁵

En realidad, la importancia que se asignaba a la formación de docentes y de promotores dentro de la educación para poblaciones

indígenas no era novedad. De algún modo, en el inconsciente colectivo se aceptaba que, si se modificaba la enseñanza con nuevos maestros y/o promotores, esto iba a generar cambios también en el aprendizaje. Es decir, por entonces se asumía una suerte de conductismo social:

- Desde 1951, el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) tenía un Programa de Promotores Bilingües en tres comunidades. En 1986, la experiencia se amplía a Lamas, Chazuta y San José de Sisa en el departamento de San Martín, sin mayores perspectivas.

- En 1975, se inicia el Programa Bilingüe Intercultural del Alto Napo (PEBIAN), con apoyo del Vicariato San José del Amazonas. Su objetivo central era promover que jóvenes indígenas terminasen la secundaria, para así desempeñarse como docentes. Su presencia cruza la década de 1990, pero no ha tenido mayor impacto (Lozano Vallejo, 2001, p. 42).

- En 1980, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) había presentado un proyecto para la creación y funcionamiento del Instituto Pedagógico Nacional Bilingüe de Yarinacocha, el cual se aprueba en 1983. A esta institución se le encarga la profesionalización y formación de docentes de educación primaria para los diferentes pueblos indígenas.

- En 1981, la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) también inicia un debate en el seno de su Facultad de Educación para formar a maestros bilingües. El proyecto se concretiza en 1985, brindándose profesionalización y formación docente.

Entonces, el debate interno de la AIDSESP sobre formación de docentes para los pueblos indígenas no era aislado. Dirigentes indígenas entran en contacto con grupos de profesionales progresistas de Iquitos y junto con ellos se promueve un diagnóstico socioeconómico-pedagógico y lingüístico de la población indígena (1985-86). Participaron en esta experiencia: Moisés Rengifo Vásquez (educador), Lucy Trapnell (educadora y antropóloga), Jorge Gashe (educa-

dor y lingüista) y Rosa María Zumarán (economista). Moisés Rengifo nos dice sobre este estudio:

El estudio se realizó bajo los auspicios de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) quien solamente nos daba viáticos. En el estudio detectamos que alumnos indígenas eran malos en educación, en secundaria su rendimiento se aproximaba a uno de primaria. La evaluación también señaló que los profesores eran pésimos aunque fuesen mestizos o indígenas. A los maestros les dimos una prueba de 6^o de primaria y no aprobaron. Todos buscaban simplemente castellanizar a los estudiantes.¹⁶

Esta información sirvió de base para afianzar la idea de diseñar un nuevo tipo de propuesta educativa para las poblaciones indígenas con una triple peculiaridad:

- En primer lugar, tomaba distancia del enfoque civilizatorio de la educación bilingüe e intercultural. Siendo así, se trataba de formar docentes con un nuevo enfoque.
- En segundo lugar, se ponía énfasis en preparar como docentes de las poblaciones indígenas a personas que venían de las mismas comunidades.
- En tercer lugar, la organización social asumía un rol de primer orden en el proceso de selección de estudiantes, de orientación en el proceso formativo y en la misma práctica de los futuros egresados de la institución de formación magisterial.

La dirigencia de AIDSESEP y el núcleo de profesionales mestizos evaluaron que la mejor manera de poner en marcha una formación magisterial de nuevo tipo era haciendo funcionar un programa dentro del Instituto Superior Pedagógico Loreto de la ciudad de Iquitos, aunque con relativa autonomía. Para ello, adquirieron terreno en la comunidad de Zungarococha, a 20 kilómetros de Iquitos. Aquí for-

malmente debería funcionar el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP). Sobre el particular, recuerda el dirigente Miqueas Mishari:

Haciendo gestiones, se consiguió por 80.000 dólares que costó ese terreno de Zungarococha... Se compró para que puedan estar los posibles becados de todas las etnias de la Amazonía peruana. Así podían estudiar, con tranquilidad, porque pagar habitaciones y cuartos salía muy costos. Entonces, se ha visto conveniente comprar un terreno.

Nosotros, bueno, exigimos al Ministerio de Educación, juntamente con Evaristo. Yo era el iniciador en este caso de este convenio que después se cristalizó. Dudaban ellos de que nosotros éramos capaces. Siempre nos han tratado como indígenas incapaces; nos trataban como niños que no podíamos administrar ni hacer algún convenio de ese índole. El Ministro dudaba hasta que se presionó y se logro firmar, acá en Lima mismo. El gobierno exactamente era del APRA.¹⁷

Efectivamente, en 1988 se firma un Convenio con el Ministerio de Educación para que un Programa de AIDSESEP, denominado de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), se incorpore al Instituto Superior Pedagógico Loreto, para la formación de maestros indígenas. La creación quedó formalizada mediante la Resolución Ministerial N° 364-88-ED, la cual sería ratificada por R.M. N° 389-200-ED. Cabe señalar que ambos dispositivos fueron firmados durante el primer gobierno del APRA, por los Ministros de Educación Mercedes Cabanillas y Felipe García Escudero, respectivamente. Nace así el FORMABIAP como *Especialidad en Educación Primaria Intercultural Bilingüe del Instituto Superior Pedagógico Loreto de Iquitos*.

OBJETIVOS FORMALES

FORMABIAP surge con un propósito general: “Mejorar la calidad de la educación en los centros educativos bilingües de la Amazonía Peruana”. Para conseguirlo, se enuncian cinco objetivos específicos:

- Formar maestros indígenas de Educación Primaria en la especialidad Intercultural Bilingüe, con actitudes y capacidades que les permitan orientar la educación indígena a la solución de los problemas que plantea la realidad socio-económica y ecológica de sus pueblos.
- Completar la formación profesional de maestros indígenas en servicio sin título pedagógico en la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe.
- Mejorar el desempeño profesional de los maestros indígenas de la Amazonía peruana, a través de la ejecución del plan de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural, en estrecha relación con el Ministerio de Educación.
- Elaborar material educativo para la escuela primaria intercultural bilingüe.
- Promover la demanda social por una educación intercultural bilingüe de calidad.
- Iniciar a corto plazo el trabajo de formación magisterial en los niveles de Educación Inicial y Educación Secundaria Intercultural Bilingüe.

Como podemos notar, el acento principal se da en el bilingüismo y en la formación magisterial. La dimensión cultural y los procesos de aprendizaje solamente aparecen cuando se habla de materiales educativos. Lo lingüístico y el rol de los maestros se encuentran en primer orden, asumiendo implícitamente el nexo entre: Desarrollo de capacidades docentes-Desempeños docentes-Logros de aprendizaje por los estudiantes.

LÍNEAS DE TRABAJO. RESULTADOS CUANTITATIVOS

La formación de los docentes indígenas es el eje del trabajo con el cual surgió el FORMABIAP. En un primer período (1998-2004), esto se tradujo en la formación inicial y en servicio de los maestros; sin embargo, en un segundo momento (2005-2007) las líneas de trabajo se ampliaron, al profundizarse el trabajo de investigación, de comunicación y de búsqueda de sostenibilidad.

PERÍODO 1988-2004

En este período (AIDSESP-ISP Loreto, 2005), el trabajo se centra básicamente en la formación inicial de maestros para los pueblos indígenas, pero también incursiona en la formación de maestros en servicio, así como en la preparación de promotoras de educación inicial:

- **Formación inicial de docentes.** Desde 1988, se preparan como maestros de educación primaria a jóvenes nativos seleccionados por su propia comunidad. Ellos estudian becados por el FORMABIAP, con el enfoque intercultural bilingüe de la institución. Los estudios de cinco años se alternan: un semestre escolarizado en el local de Iquitos-Zúngarococha y otro semestre no escolarizado en su propia comunidad de origen, donde el estudiante realiza investigación y participa en la vida escolar de la comunidad.

En el período se venían atendiendo a 88 jóvenes pertenecientes a los pueblos: Achuar, Awajun, Asháninka, Bóóra, Kandosi, Shawi, Kukama-kukamiría, Wampis, Uitoto, Shipibo, Chapara, Shiwilu, Tikuna y Kichwua. Al año 2005, habían concluido sus estudios unos 99 jóvenes (de los cuales 32 habían sustentado y aprobado su trabajo de tesis) y otros 88 se encontraban estudiando.

- **Formación de docentes en servicio.** En esta línea de trabajo se contempló la profesionalización de maestros sin título pedagógico y la capacitación docente.

La *profesionalización* se inició en 1992 y atiende a maestros que laboran con población indígena pero que no tienen título pedagógico. El estudio de profesionalización tiene duración de cinco años y combina una fase presencial durante las vacaciones escolares y una fase no presencial (a distancia) durante el año lectivo. Se trabajó en las sedes de Nieva (Alto Marañón), San Lorenzo (Bajo Marañón) y Satipo (Selva central). Al año 2005, había culminado su trabajo de profesionalización docente unos 69 docentes (de los cuales 13 habían sustentado y aprobado su trabajo de tesis) y 143 se encontraban estudiando.

La *capacitación docente* fue actividad inicial del FORMABIAP, para orientar a los maestros que trabajaban con poblaciones indígenas en aspectos curriculares en la perspectiva de educación intercultural bilingüe. En 1996, se intensificó la actividad cuando la institución fue seleccionada por el Ministerio de Educación para hacer esta labor en el marco del denominada PLANCAD-EBI. Se usó la modalidad de talleres presenciales en diferentes sedes y el seguimiento a los maestros capacitados a nivel de escuelas.

- **Capacitación de promotoras de educación inicial.** A partir de 1999, se da comienzo al trabajo de capacitación de madres de familia como promotoras de educación inicial. Esto se realiza en dos pueblos indígenas: Asháninka y Nomatsiguenga. Al año 2005, se tenían 38 madres de familia, las cuales desarrollaban programas no escolarizados con niños de 0 a 5 años de edad.

PERÍODO 2005-2007: LÍNEAS DE TRABAJO

En el Plan trienal 2005-2007 (AIDSESP, ISP Loreto-FORMABIAP, 2005) se formularon cuatro objetivos estratégicos:

1. Desarrollar mecanismos orientados a asegurar la sostenibilidad del FORMABIAP, promoviendo la participación de organizaciones indígenas, instituciones públicas y privadas regionales, nacionales e internacionales.

2. Fortalecer el liderazgo indígena, desarrollando capacidades relacionadas con el diseño y puesta en práctica de propuestas de desarrollo social, según las aspiraciones de los pueblos indígenas.

3. Elaborar y llevar a la práctica la construcción de propuestas curriculares para los distintos campos de formación profesional y técnica, aprovechando de manera crítica los diferentes enfoques pedagógicos acordes con los principios de interculturalidad.

4. Desarrollar investigaciones sobre diversos aspectos de la realidad indígena para potencializar la formación de actores sociales en los pueblos indígenas.

Los avances en el logro de estos objetivos pueden resumirse así:¹⁸

- Con respecto al objetivo 1: La previsión de tener dos sedes descentralizadas se viene cumpliendo haciendo convenio con universidades públicas; sin embargo, esto podría llevar a la pérdida del enfoque del FORMABIAP; se ha cumplido con elaborar un reglamento interno, de manera participativa; la prevista página web actualizada de la institución se encuentra en rediseño; hay un boletín virtual, aunque de manera irregular; la revista “Kuúmu” se viene publicando, aunque no con la frecuencia prevista; la radioemisora “Kuúmu” está en proceso de organización; se ha promovido la organización de los pueblos indígena; hay avances para la captación de recursos propios.

- En relación con el objetivo 2: se realizan investigaciones en los pueblos Tikuna y Kukama; de igual manera, en los pueblos Tikuna, Kukama y Kukamiria se impulsa el liderazgo indígena; hay avances en la organización de las mujeres de los pueblos Kukama, Kukamiria y Tikuna; existen significativos avances en la conformación de “Redes Comunales Zonales” y de Consejos Directivos de la Redes.

18 Para establecer el logro de las metas, se ha recogido información directa de la institución.

• En cuanto al objetivo 3: existe una estrategia altamente valiosa en el caso de educación inicial y primaria para asegurar la pertinencia cultural de la práctica educativa; de igual manera, existe un currículo muy articulado para el proceso de formación de nuevos maestros indígenas: la formación tiene una estrategia sumamente significativa en relación con la interculturalidad; los estudiantes del FORMABIAP tienen como escuela de aplicación a instituciones educativas que funcionan en los alrededores; la profesionalización docente continúa, aunque de manera decreciente; es interesante la práctica investigativa de los estudiantes: se han identificado 159 tesis de investigación; existe en fase inicial un programa de segunda especialización en coordinación con la Universidad Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque; se continuó con la capacitación de los maestros indígenas en educación intercultural bilingüe, aunque esta práctica se ha interrumpido en 2007, en la medida en que el Ministerio de Educación entregaba recursos insuficientes para su ejecución; existen importantes experiencias y propuestas para la formación técnica de la población indígena; hay interesantes textos de lectura y otros materiales para la educación intercultural bilingüe.

• Con respecto al objetivo 4: hay dos investigaciones sobre procesos de estimulación temprana para los pueblos Shawi y Tikuna; se vienen trabajando talleres en la perspectiva de género en los pueblos Tikuna, Kukama y Kichwa; en cuanto a formación docente, desde 1995 hasta 1997 solamente se han titulado 13 jóvenes indígenas como maestros, mientras que entre 1988 y 1995 se titularon 51 jóvenes. Del total de jóvenes titulados (64), 55 son varones (86%) y 9 (14%) son mujeres. Moisés Rengifo explica de la siguiente manera este fenómeno:

El indígena cree que la mujer sólo sirve para atender a su marido y para ello no necesita mayor educación. En edad muy tierna tienen marido. Entre los shipibos hasta hace unos años, desde que nacen ya se les asignaba un futuro marido. Además las familias tienen miedo de enviar a sus hijas fuera de la comunidad ya que pueden engañarles. Las mujeres tienen embarazo precoz y por eso a las pocas indígenas que estudian secundaria se les saca del colegio para que no con-

tagien a las demás. Todo esto hace que la población indígena de mujeres que egresan de secundaria sea mínima y por ello, cuando se seleccionan los postulantes para que vengan al FORMABIAP, el número de mujeres es minoritario. Además, cuando vienen a estudiar a nuestra institución, las mujeres son las que tienen mayor número de retiros.¹⁹

En relación con la profesionalización de maestros indígenas, el FORMABIAP ha conseguido titular a 87 docentes en servicio. De ese total, 67 son varones (77%) y 20 son mujeres (13%). Podríamos hacer dos observaciones sobre estos datos: a) la mayoría absoluta de maestros que laboran en poblaciones indígenas no tienen título pedagógico; sin embargo, solamente una mínima cantidad de ellos ha participado en este programa;²⁰ y b) se ratifica el predominio masculino entre los docentes que laboran en la población indígena.

SUJETOS QUE APRENDEN Y ENSEÑAN

Queremos precisar algunos rasgos básicos de los estudiantes y profesores del FORMABIAP.

LOS ESTUDIANTES

Los jóvenes que vienen a estudiar a la Comunidad Educativa de Zúngarocha reciben una beca de estudios y de gastos de alimentación y estadía. Ellos provienen de diversos pueblos de la Amazonía y básicamente de: Awajun, Wampis, Shipibo, Shawi, Ashaninka, Nomatsigüenga, Kukama, Uitoto y Achuar.

Los criterios de selección de un joven o una joven indígena que postula al Programa FORMABIAP tienen dos grandes componentes:

19 Entrevista realizada para el presente estudio.

20 Solamente en la UGEL de Nauta (Loreto) existen 287 docentes que laboran en poblaciones indígenas. En el Anexo 7 se informa que, para el año 2005, FORMABIAP capacitó a 649 maestros en la población indígena.

los criterios sociales y políticos y los criterios académicos y técnicos. Estos dos grandes componentes se desarrollan en dos procesos diferentes: el primero en las comunidades y federaciones, a cargo de los dirigentes de la organización, y el segundo en la sede del Programa por parte del equipo profesional de FORMABIAP.

El proceso inicial se desarrolla en las propias comunidades del futuro estudiante, donde los jefes y la misma comunidad seleccionan a los (las) jóvenes que aspiran a estudiar en el Programa. Muchas veces los padres motivan a sus hijos para que postulen al FORMABIAP, pensando ciertamente en su “porvenir”, como lo observa un estudio de Héloïse Rougemont (2007).

Los jefes de las comunidades presentan a la Federación sus candidatos y, en ese escenario, bajo los criterios políticos y sociales, se escoge a los jóvenes que la Federación debe presentar a FORMABIAP. Una vez seleccionados los candidatos, FORMABIAP se encarga de desplazarlos hasta la ciudad de Iquitos, sede del Programa, y procede a desarrollar el segundo proceso que consiste en una evaluación de competencias y capacidades básicas de los postulantes. Previamente, ha habido un largo proceso de búsqueda de recursos financieros y de selección de pueblos y regiones prioritarias para la formación, de tal manera el número de vacantes existentes para cada pueblo se conoce con anticipación.

Los resultados de las pruebas de competencias y capacidades básicas para la formación profesional docente son siempre deficientes, debido, sobre todo, a que la educación primaria y secundaria rural en el Perú es la más abandonada por el sistema. En este país, el promedio de horas de escolaridad en la escuela rural es cinco veces menos que en la escuela urbana; y en las mediciones de “calidad” últimas, el rendimiento de los niños y niñas rurales ha sido *cero* (Foro Nacional “Educación para Todos”, 2004).

Este año (2007), el Ministerio de Educación nacional ha emitido una norma por la cual el ingreso a los Institutos Superiores Pedagógicos debe hacerse mediante una prueba única nacional, diseñada, implementada y ejecutada por una oficina del Ministerio Central; y para ingresar a la Carrera se exige obtener como nota míni-

ma 14/20. Los resultados han sido más que desastrosos para todos los postulantes mestizos y criollos y peor aún para los postulantes indígenas al Instituto Pedagógico Loreto y del Programa FORMABIAP. De los 23 estudiantes seleccionados por sus organizaciones para postular, ninguno aprobó la “prueba nacional”. El máximo puntaje alcanzado fue 9,40/20 y el mínimo 1,00/20; ²¹ es decir, se trata de resultados completamente alejados del mínimo requerido por las autoridades de educación superior del Ministerio de Educación.

Argumentando razones técnico-pedagógicas y el hecho de que se trataba de jóvenes indígenas que seguían procesos de formación completamente diferentes a los de los ISP tradicionales, AIDSESP, junto con el equipo de FORMABIAP y el Director del ISP Loreto, realizó gestiones ante las máximas autoridades con la finalidad de exonerar de esa prueba nacional a los postulantes indígenas a FORMABIAP. Lo máximo que se consiguió fue que la prueba se aplicara en lugares cercanos a las comunidades de origen de los postulantes, pero en ningún caso que se diversificara ni que se implementara un trato diferenciado en el caso de los estudiantes indígenas. La prueba nacional “estandarizada” no es sino la expresión del total desconocimiento que tienen las autoridades educativas del gobierno de lo que es la educación rural y más aún la educación indígena en la Amazonía.

Al ser admitidos, los jóvenes deben trasladarse a Iquitos y específicamente a la comunidad educativa de Zungarococha. Es interesante anotar que los estudiantes admitidos en su mayoría se encuentran “castellanizados” y explícitamente asumen las costumbres de los mestizos. En entrevista con ellos, se les preguntó con respecto al principal impacto que tuvieron cuando llegaron a Zungarococha; y resulta interesante constatar que respondieron que su principal impacto había sido la recepción que les hicieron en la comunidad educativa: tuvieron que pintarse a la usanza de sus comunidades nativas, algo que nunca habían hecho en sus pueblos.²²

21 Véase <http://www.minedu.gob.pe/admision/consolidado2.php>
22 Entrevista realizada para el presente estudio en agosto de 2007.

Es interesante observar que el 95% de los estudiantes tienen apellidos y nombres propios de los mestizos. Esto se debe al proceso de “diglosia” donde la cultura dominante del país se ha impuesto a las propias culturas nativas:

En las comunidades indígenas, el colonialismo hizo que los indígenas dejaran de lado su propia identidad en términos de nombre. Al momento de inscribirse en el registro de nacimientos, o después del bautismo y/o al matricularse en las escuelas y colegios, los mestizos colocaban a los indígenas el nombre y apellidos que querían. A veces le colocaban el nombre y apellido del padrino o madrina o los que les venía en gana, aunque en algunas oportunidades los mismos indígenas cambiaban sus apellidos dentro de un proceso de mimetización con la cultura hegemónica. Por eso los indígenas ahora tienen nombres y apellidos que no conciben con su origen nativo.²³

Los jóvenes que llegan al FORMABIAP ingresan a ambientes y sistemas de estudio y a un *modus vivendi* diferentes a los de su comunidad. De todas maneras, esto consolida su proceso de mestizaje y acriollamiento. Como lo señalan Guzmán y Monroe, se da un proceso de asimilacionismo que no es aceptado por los dirigentes del FORMABIAP (Guzmán y Monroe, 2003). A veces de manera inintencional, los blancos y mestizos del FORMABIAP imponen sus hábitos culturales a los estudiantes:

En FORMABIAP trabajan no solamente indígenas, sino también mestizos y temporalmente extranjeros. Esta gente también tiene sus normas culturales de vestimenta, de hacer bromas, de tratar a las personas y, obviamente, hay situaciones en que las nociones de los estudiantes de lo que es “tratar con respeto” chocan con las nociones de los no indígenas. Esto, en sí, no es nada extraño y es parte de un proceso intercultural. El problema surge cuando este proceso es influenciado por

las mismas relaciones desiguales de poder que caracterizan a la sociedad peruana en general. Los jóvenes estudiantes, al encontrarse con el mundo mestizo, pierden la autoridad que tienen en sus comunidades y su estatus de estudiantes contribuye a acentuar esta desigualdad (Feiring, 2000).

LOS FORMADORES EN LA PROPUESTA

En la experiencia de FORMABIAP, el equipo de formadores está constituido por los siguientes especialistas:

- Pedagogos indígenas y no indígenas altamente especializados en el enfoque intercultural de la enseñanza y el aprendizaje.
- Lingüistas especializados en cada una de las lenguas de los estudiantes.
- Antropólogos especializados en sociedades indígenas amazónicas y, en particular, en los pueblos y culturas de los estudiantes.
- Ancianos (hombres y mujeres) especializados (sabios) en los conocimientos y tecnologías de los pueblos cuyos jóvenes están formándose.

Este equipo multidisciplinar está apoyado por la organización indígena en todos sus niveles y actúa como promotor y gestor de la experiencia, preocupándose fundamentalmente por el financiamiento y por la incidencia política en todos los niveles del Estado. Muchas veces son los municipios provinciales o distritales, por gestión de las organizaciones, los que apoyan económicamente a uno o dos jóvenes estudiantes. El grueso de los recursos financieros se consigue por, vía la organización nacional, en las instituciones internacionales.

Una de las experiencias más significativas del FORMABIAP es la presencia de personas mayores representantes de cada pueblo indígena, seleccionadas por las Federaciones en la medida en que se destacan por ser conocedores de la lengua, cultura e historia de sus pueblos. Se les reconoce como sabios o especialistas. Son responsables de impartir el saber indígena en los estudiantes del FORMABIAP

así como de orientar a los estudiantes de sus propios pueblos en algunas situaciones de disciplina o costumbres.

Actualmente –agosto 2007– existen cuatro sabios dentro de la institución –con sus respectivas esposas–: Arvildo Serra Gómez (pueblo Tikuna), Joaquín Conquinche Sawar (pueblo Kichwa), Alberto Tangoa Lanchez (pueblo Shawi) y Rosendo Inuma Yumbato (pueblo Shiwilo).

En cuanto a los profesores, la institución selecciona al equipo según la orientación global de enfoque intercultural bilingüe. Existen dos tipos de profesores: Los *indígenas* y los *no indígenas*. En ambos casos, se busca a personas especializadas de educación superior siempre y cuando tengan una explícita aceptación del enfoque institucional de educación bilingüe intercultural.

Las limitaciones de espacio nos impiden explicar con detenimiento la importante experiencia del FORMABIAP en relación con tres aspectos esenciales:

- El currículo altamente novedoso que se usa en la formación de los docentes.
- El estilo de gestión.
- La organización de los actores, también coherente con el enfoque que se postula.

INTERACCIONES: ALIADOS Y ENEMIGOS

Como lo señalan todos los dirigentes de la época, los principales enemigos del Programa fueron los directivos y funcionarios del ILV, quienes hicieron una campaña negativa entre las propias comunidades bajo su hegemonía, señalando que los dirigentes estaban engañando a los jóvenes, prometiendo algo que era imposible que pudieran hacer los indígenas. Un sector de la iglesia católica (el sector “progresista”), apoyó la iniciativa; incluso, aceptó que el Programa funcionara en el marco legal del Instituto Superior Pedagógico Loreto, bajo su gestión. Pero otro sector del clero católico, principalmente los dominicos de la zona del río Urubamba, donde un sector

de jóvenes machiguengas estaban –y aún están– influenciados por ellos, nunca vieron con buenos ojos el Programa.

Otro sector importante de oposición al Programa surgió posteriormente, cuando AIDSESP reformuló la propuesta inicial diseñada por los antropólogos amigos en su primera etapa. Este grupo de académicos se convirtió de amigo en enemigo, augurando el fracaso de la visión indígena de la formación.²⁴

En cuanto a los aliados, los más significativos han sido la cooperación internacional (IWGIA, NORAD, PAN PARA EL MUNDO, OXFAM, AECI, GTZ, y muchas otras más) y algunos académicos peruanos y extranjeros que apostaron por continuar apoyando la propuesta indígena reformulada por la organización.

Los aliados del Programa han ido creciendo. Se han agregado las universidades, principalmente aquellas de entre sus facultades que estudian la realidad amazónica, y el Ministerio de Educación desde su Dirección Nacional encargada de la EIB. Casi todos los textos escolares en lenguas indígenas amazónicas fueron producidos por FORMABIAP y publicados por el Ministerio. También se han agregado como aliados, en el proceso de descentralización, los gobiernos regionales y locales, quienes muchas veces apoyan financieramente a algunos de los estudiantes indígenas que estudian en el Programa.

Los enemigos han ido disminuyendo, porque los logros del Programa y el espacio académico y político que se abrió la AIDSESP a través de su Programa FORMABIAP han dejado sin argumentos a quienes pensaron que nunca sería posible una aventura como esta.

Gracias a la coincidencia de enfoques sobre la formación inicial docente en la Amazonía entre las organizaciones indígenas y la dirección del ISP Loreto, en 1988 se alcanzó el consenso necesario para promover la firma del Convenio entre AIDSESP y el Ministerio de Educación, con la finalidad de incorporar el Programa de AIDSESP en

el ISP dirigido por el maestro Gabel Sotil. Recordando los procesos de interacción institucional, el dirigente Oseas Ríos nos dijo:

Bueno, FORMABIAP nace con un director del ISP Loreto que era también un aliado de este movimiento: el profesor Gabel Sotil. Luego, ya con los tiempos, hubo un cambio de dirección por una serie de problemas internos... y entraron las religiosas; y dentro de esas religiosas había una hermana que nos quería catequizar, nos quería exigir que vayamos a misa, confesarnos. Y ahí vino un poco, las malas relaciones. Pero la madre no duró mucho... Luego viene el hermano Ludolfo Ojeda como director... y, en un principio, él también estaba celoso de FORMABIAP porque estaba muy independiente del ISP y eso le preocupaba. También le preocupaba el movimiento económico que tenemos acá y él tenía que firmar cheques y no sabía por qué... Pero poco a poco se ha ido dando cuenta que no es otra cosa y ahora... tenemos un apoyo decidido de parte de él.²⁵

Uno de los problemas de gestión más difíciles es la contratación de *especialistas indígenas* para la enseñanza en el Programa, ya que estos especialistas no tienen títulos ni grados y a veces ni siquiera escolaridad básica. Si se respetara las normas del Ministerio de Educación, los sabios indígenas no podrían enseñar ni siquiera en la escuela primaria y mucho menos en la Educación Superior. Este tipo de problemas genera, a veces, relaciones complejas en la gestión.

OTROS NEXOS CON EL ESTADO

AIDSESP y FORMABIAP mantienen relaciones de cooperación con el Estado en varias instancias y niveles. Se destaca la participación de AIDSESP en:

- La Dirección Nacional de Pueblos Originarios y Afros, que antes se denominaba INDEPA (hoy transformado en una Dirección Nacional del Ministerio de la Mujer y el Desarrollo).
- El Foro Nacional “Educación para Todos”, como representante de la sociedad civil.
- El Consejo Consultivo de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (ex DINEBI); lo hace a través del FORMABIAP.
- El Consejo Consultivo de la Estrategia Nacional de Salud para los Pueblos Indígenas.

SOPORTE FINANCIERO

Desde su nacimiento, FORMABIAP ha contado con la asistencia financiera de la cooperación internacional. Muchas de esas agencias siguen manteniendo su apoyo, otorgando becas a los/las jóvenes indígenas que estudian en el Programa; otras brindaron asistencia durante algunos años y han dejado de hacerlo; y otras han apoyado un tiempo, interrumpieron su asistencia y luego volvieron a colaborar. Hasta diciembre de 2005, las principales agencias cooperantes financieramente con FORMABIAP fueron: Araucaria, Nouvelle Planete, NORAD, IBIS, NOVIB, AECI, TERRANUOVA. En el trienio 2005-2007, viene recibiendo el aporte de NOVIB-OXFAM.

Por gestiones de las organizaciones indígenas de base, algunos municipios dan aporte financiero para los desplazamientos de algunos estudiantes o la manutención de otros en el proceso de formación.

EL FORMABIAP Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Importa recordar que los iniciadores del FORMABIAP, más que pensar en la *formación magisterial*, querían preparar jóvenes indígenas como líderes en una nueva perspectiva para defender-desarrollar su propia identidad como pueblo, y que en esto también se incluía el desarrollo de las condiciones materiales de la población. Podría afirmarse que el derecho colectivo a la identidad cultural fue el eje-

finalidad de la práctica educativa de los pueblos indígenas. Por lo tanto, no se asume a la educación como un derecho individual y “per se”, sino como una práctica funcional para el desarrollo de los pueblos indígenas con su especificidad cultural y lingüística.

UN DERECHO FUNCIONAL Y COLECTIVO

La dirigencia de la AIDSESEP percibe que la defensa-desarrollo de la identidad cultural de sus pueblos no es fácil. Existe una deformación producida, entre otros factores, por la educación primaria en manos de docentes mestizos. Surge así la necesidad de reorientar la educación primaria de los niños y niñas de las comunidades indígenas y, para ello, importaba modificar la formación magisterial –una formación que surgió como algo instrumental para cambiar la educación básica–. Por lo tanto, en este caso, no ocurrió lo mismo que en otros lugares del país, donde se organizaron instituciones de formación magisterial para dar oportunidad de proseguir estudios superiores a los jóvenes. Una vez más –y de manera interesante– se veía a la práctica educativa con dos rasgos importantes: como funcional a la defensa-desarrollo de la identidad cultural y como una exigencia del colectivo.

Entonces, la formación de los jóvenes indígenas en el FORMABIAP se entendió como funcional a la defensa-desarrollo de la identidad cultural de los pueblos, identidad que incluía aspectos económicos, sociales y hasta territoriales. Desde el inicio, se buscó que el FORMABIAP formase a los jóvenes, en primera instancia, como ciudadanos étnicos, es decir reconociendo el derecho consuetudinario, los derechos y deberes como miembro de su comunidad; y, en segundo lugar, como ciudadanos peruanos, en la perspectiva de la construcción de un Estado pluricultural.

En su mismo diseño, FORMABIAP se concibió como una herramienta fundamental del fortalecimiento orgánico de las bases de AIDSESEP. El rol del maestro en las comunidades indígenas amazónicas es muy significativo, sobre todo cuando se trata de maestros comprometidos con sus pueblos. Porque también hay de los otros, aquellos que en las comunidades se los califica como “profesores de miércoles”,

en alusión a que aparecen recién ese día y, en el mejor de los casos, desaparecen el viernes. Esta percepción de los líderes indígenas generó que se discutiera el perfil del egresado del FORMABIAP no solamente como un pedagogo intercultural sino como un promotor social de su organización.

Por esta razón, en años recientes, se está desarrollando una intensa participación de los líderes indígenas (entre ellos maestros) en la postulación a cargos de las instancias locales y regionales de gobierno. Muchos indígenas amazónicos son alcaldes, regidores o Consejeros Regionales; y, entre ellos, hay una gran cantidad de maestros.

Los objetivos y las acciones del Programa FORMABIAP, dentro del movimiento indígena amazónico organizado en AIDSESP, han sido y siguen siendo un medio y no un fin. La formación de jóvenes indígenas como maestros primarios, y no como maestros de otros niveles o especialidades, se debió precisamente a que la organización consideró siempre que el objetivo estaba centrado en el mejoramiento de la oferta educativa en las escuelas de comunidades.

Sin duda no ha sido una tarea fácil convencer a los padres indígenas de que la educación en lengua materna, en la lengua de la marginalidad y la opresión, era mejor y más eficiente que la educación en la segunda lengua de los niños: el castellano. La mayoría de los padres mantenía la idea predicada por las sectas religiosas de que la única manera de "progresar" era castellanizándose y de que, para ello, era fundamental olvidar la lengua materna. En los procesos pedagógicos del "maestro civilizador", se les prohibía a los niños y niñas indígenas hablar en su lengua. Los castigos corporales cuando se los escuchaba comunicándose con sus compañeros en lengua materna eran frecuentes. Por lo tanto, los padres exigían a los maestros la castellanización forzosa; y, como los docentes eran mestizos y no dominaban la lengua de los niños, los intereses de padres y maestros coincidían.

La lucha por el desarrollo de la EIB en las comunidades ha sido ardua y de larga duración. Los dirigentes indígenas tuvieron que po-

ner todo el peso de su liderazgo para impulsar la EIB en las comunidades. Y aunque el contexto internacional favoreció este desarrollo de la EIB en los pueblos indígenas, neutralizando muchas veces la presión del Estado criollo, la situación todavía no es la mejor: sólo un 14% de niños y niñas indígenas reciben educación escolar en su lengua materna (Foro Nacional “Educación para Todos”, 2004); el número de profesores indígenas que egresan de FORMABIAP y del Instituto Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha (bajo gestión estatal) no alcanza para cubrir las necesidades imperiosas de las numerosas escuelas indígenas; y el Estado no desarrolla políticas sustantivas para el desarrollo de la EIB, al extremo de que, hasta la fecha, no se puede identificar a las escuelas que tienen estudiantes indígenas y a las que no los tienen.

DIMENSIÓN INDIVIDUAL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

El nexo de las comunidades indígenas con los mestizos fue generando el sentido del individualismo y el pensar-actuar en función de uno mismo. El desarrollo del mestizaje incluyó este enfoque, ajeno a la visión ancestral de las poblaciones. Dentro de este proceso de aculturación individualista, desempeñó un rol importante la educación primaria y, principalmente, la educación secundaria y superior. En la medida en que los dirigentes indígenas –en la práctica– cumplían este prerrequisito de estudios, fue cobrando mayor peso este enfoque.

La educación comenzó a ser vista de manera funcional no solamente en relación con la comunidad, sino también con los núcleos familiares y con el mismo sujeto individual. El mestizaje y la mimetización de los pueblos indígenas en una sociedad que los marginaba fueron condiciones objetivas para que paulatinamente se profundizase este proceso.

Los jóvenes indígenas que han venido al FORMABIAP ya han conceptualizado el derecho a la educación. Ellos estudian y hablan de ese derecho en referencia al sujeto colectivo y al sujeto individual. Pero, a nivel de sus comunidades, la población simplemente lleva a

cabo una práctica educativa como proceso funcional a sus necesidades fundamentalmente grupales.

EL ENFOQUE FORMATIVO LIBERADOR

Uno de los rasgos de los derechos humanos es que son *exigibles, irrenunciables e indivisibles*. Por ello, el derecho a la educación no puede darse al margen de otros (identidad cultural, trabajo, salud, alimentación, etc.) que deben ser exigidos, ya que no se puede renunciar a ninguno de ellos. Cuando se contrasta la *situación que es* con la *situación que debe ser* en materia de derechos humanos, surge la conciencia de la existencia de discrepancias o problemas. Cuando una población no asume discrepancias confunde su situación existente con una situación posible y vivencialmente no reconoce problemas.

Pero los derechos no existen fuera de las personas históricamente determinadas. Por ello, tienen *historicidad*. En las poblaciones indígenas la situación del *es* y del *debe ser* se establece con historicidad. No puedo establecer su *debe ser* utópico como una situación históricamente regresiva; ni puedo juzgar su *es* con parámetros de antaño, bajo el pretexto de ser fieles a un enfoque originario.

Dentro de este marco, el derecho a la educación de los pueblos indígenas amazónicos ha de ser visto en la dinámica histórica donde viven. Siendo así, necesariamente debe darse una relación entre educación, salud, trabajo, ecología, alimentación, etc. En este sentido, los aprendizajes que se promueven en el FORMABIAP resultan de primer orden y constituyen un logro importante.

Sin embargo, cuando se incluye a la población indígena amazónica como parte de un sistema nacional, entonces, esta problemática necesariamente debe vincularse con el contexto socioeconómico y político del país. Y claro está, la práctica educativa no puede relacionarse simplemente con las consecuencias que se derivan de un sistema de dominación, sino que debe encarar y cuestionar las propias raíces del sistema. En este sentido, hablamos de una educación liberadora. Si la formación magisterial hace suyo este enfoque, ella

deberá preparar docentes que busquen alterar las relaciones de producción y el poder central sistema.

En el caso del FORMABIAP, en varios documentos se asume el enfoque de *educación liberadora*. A pesar de ello, al revisar los programas curriculares, aunque se advierte que positivamente abordan diversos problemas referidos a los derechos humanos de los pueblos indígenas, no ingresan al terreno de sus determinaciones en el sistema de dominación (los dirigentes indígenas llaman a estos discursos “políticos” y ajenos al pensamiento indígena). El mayor logro en términos de propuesta y de práctica ciertamente es la relación entre derecho a la educación y derecho a la identidad cultural, al recuperarse y desarrollarse los conocimientos propios de las comunidades.²⁶

En los procesos de enseñanza que hemos observado en el FORMABIAP se da un uso muy importante del “método de proyectos”, donde se buscan soluciones a un problema desde diversos ángulos. Esto permite relacionar un derecho con otro, pero no se llega a las raíces de los problemas y, por lo tanto, no se logra postular cambios en el mismo sistema de dominación. Se dan prácticas con enfoque liberador, pero sin llegar al cuestionamiento global del modelo hegemónico de sociedad. Pese a todo, la perspectiva está abierta.²⁷

CONSIDERACIONES FINALES

1. La Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AI-DESEP) surge en un período de reformulación del modelo capitalista que incluyó la Amazonía peruana como parte de su intervención (1950-1968). En este marco, se postula “civilizar” a las poblaciones indígenas, para lo cual se forman dirigentes en instituciones como el

26 Un importante balance de esto se encuentra en Trapnell, Barraza y Rosales, 2006.

27 En los días que estuvimos en el FORMABIAP, los estudiantes –con enfoque ecologista– salieron a las calles de Iquitos a protestar contra el abuso de las petroleras en territorios indígenas. En reunión con los responsables y docentes, ellos tenían ideas muy genéricas acerca del “enfoque liberador” del FORMABIAP.

Instituto Lingüístico de Verano. Esto permite el encuentro de dirigentes de diversos pueblos indígenas.

Con la reforma agraria del gobierno del general Juan Velasco Alvarado (1969-1975), los pueblos indígenas encuentran un objetivo común que los organiza: *la reivindicación del territorio*. Importa señalar que, en estos años, hay un tránsito de enfoque: la lucha por la “tierra” se transforma en lucha por el “territorio”, que incluye también el suelo, el subsuelo, el agua y los aires, así como lo sociocultural. (Debemos recordar que en la legislación peruana, el subsuelo, los aires, los bosques y las aguas son de la “nación” y las gestiona el Estado). El movimiento indígena representado formalmente por sus dirigencias adquiere una nueva dimensión: la defensa-desarrollo de su propia identidad cultural.

Simultáneamente se forja un nuevo tipo de dirigencia, ajena a la manipulación de las iglesias católica y evangélica. La AIDSESP surge en 1980 más por iniciativa de sus líderes que por una movilización de bases en función de reivindicaciones muy precisas.

Por el año 2000, la AIDSESP perfila mejor un proyecto propio, conocido como *Plan de Vida de los Pueblos Amazónicos*. Este documento es importante en la medida en que dota al movimiento social indígena de un componente importante para su desarrollo. Sin embargo, cabe señalar, que el Plan no ha tenido mayor difusión a nivel de bases.

2. La AIDSESP en su origen y desarrollo asume la educación de manera funcional: los iniciadores del FORMABIAP, más que pensar en la *formación magisterial*, se proponían preparar jóvenes indígenas como líderes en una nueva perspectiva de defensa-desarrollo de su propia identidad como pueblo. La dirigencia de la AIDSESP percibe que esa defensa-desarrollo de la identidad cultural de sus pueblos no es fácil. Existe una deformación producida –entre otros factores– por la educación primaria en manos de docentes mestizos. Surge así la necesidad de reorientar la educación primaria de los niños y niñas de las comunidades indígenas y, para ello, importaba modificar la formación magisterial. Es decir, esta formación se plantea como algo

instrumental para cambiar la educación básica –y no como en otros lugares del país en los que las instituciones de formación magisterial se organizaron para dar oportunidad de proseguir estudios superiores a los jóvenes–. La práctica educativa era considerada a la luz de dos rasgos importantes: como funcional a la defensa-desarrollo de la identidad cultural y como una exigencia del colectivo.

La AIDSESP conceptualiza al mismo derecho a la educación como funcional y colectivo. Sin embargo, el proceso de mestizaje y aculturación ha condicionado el nexo entre práctica educativa e intereses de los sujetos individuales. Esta connotación se da fundamentalmente a nivel de la población indígena de base.

3. La formación de los jóvenes indígenas en el FORMABIAP se conibió también de manera funcional a la defensa-desarrollo de la identidad cultural de los pueblos, identidad que incluía situaciones económicas, sociales y hasta territoriales. Desde el inicio, se buscó que el FORMABIAP formase a los jóvenes, en primer lugar, como ciudadanos étnicos –es decir, reconociendo el derecho consuetudinario, los derechos y deberes como miembro de su comunidad– y, en segundo lugar, como ciudadanos peruanos, en la perspectiva de la construcción de un Estado pluricultural. Esta percepción de los líderes indígenas generó que la discusión en torno al perfil del egresado del FORMABIAP incluyera no solamente su condición de pedagogo intercultural sino de promotor social de su organización.

Los jóvenes indígenas que han venido al FORMABIAP ya han incorporado el concepto de derecho a la educación; estudian y hablan de ese derecho en relación con el sujeto colectivo y con el sujeto individual. Pero, a nivel de sus comunidades, la población simplemente tiene una práctica educativa como proceso funcional a sus necesidades fundamentalmente grupales.

4. El hecho que los pueblos indígenas amazónicos se encuentren en un territorio cuyos recursos son altamente cotizados por el capitalismo internacional (petróleo, gas, maderas finas, conocimientos y tecnologías de salud, agua dulce) y cuya explotación entra en contra-

dicción abierta con los objetivos del movimiento indígena convierte a la AIDSESP en un obstáculo importante para el desarrollo del neoliberalismo en el Perú, porque defiende el territorio de los pueblos indígenas y relativiza la penetración de las empresas transnacionales. Estas optan por “negociar” directamente con las comunidades indígenas de base y así pueden ejecutar su política de explotación. Los jóvenes egresados del FORMABIAP comienzan a tener presencia en sus comunidades de base y promueven allí algunos niveles de resistencia, aunque con un criterio fundamentalmente ecologista.

5. Las condiciones de dispersión de la población indígena y del entorno selvático ciertamente hacen que los costos unitarios de la Educación Básica en la Amazonía estén por encima del promedio nacional. De igual manera, los costos para formar un joven indígena como docente bilingüe e intercultural resultan altos. Todo ello hace que, para la tecnoburocracia neoliberal, la atención de los niños y niñas indígenas amazónicas represente un problema de “costo-beneficio” muy alto. Por el contrario, a nivel del movimiento indígena, la demanda y exigencia de una educación pertinente y eficaz resulta una consigna movilizadora en tanto que la escuela y la educación formal siguen siendo percibidas como el único canal de movilidad social.

6. La experiencia de FORMABIAP es una experiencia colectiva e institucional donde han jugado un rol preponderante personalidades de la educación indígena, líderes indígenas, intelectuales indigenistas y algunos representantes de la cooperación internacional sensibles a este proceso. La figura emblemática de este proceso es, sin ninguna duda, el profesor indígena awajun Néver Tuesta Cerrón, quien ha sido el conductor de todo el proceso de manera directa. Le siguen en importancia los presidentes de AIDSESP, que supieron valorar la experiencia y reconocer el papel que jugaba el Programa en la estrategia general del movimiento indígena. Ellos son, desde la creación del FORMABIAP: el líder awajun Evaristo Nugkuag, el líder asháninka como Miqueas Mishari, el líder indígena shipibo Juan Chávez; el líder

awajun Gil Inoach y el actual presidente de AIDSESP, el líder shawi o Campu Pillao, Alberto Pizango Chota.

Es necesario reconocer también, el papel significativo en la experiencia de numerosos maestros y dirigentes indígenas vinculados a la educación, quienes ahora desarrollan su labor en las comunidades indígenas: Benjamín Chumpi, el Profesor Chiajian. Asimismo, se debe reconocer a maestros mestizos con una fuerte identificación con el movimiento indígena como Gabel Sotil (Director del ISP Loreto en el momento de la creación del FORMABIAP), Oseas Ríos (actual coordinador del ISP Loreto en el FORMABIAP), el maestro Moisés Rengifo, así como al profesor Dubner Medina, al lingüista Fernando García, a Lucy Trapnell y al actual Director del ISP Loreto Hermano Ludolfo Ojeda.

7. Los rasgos más significativos que asume el movimiento indígena amazónico, desde los años 80, es la incorporación real y concreta de la variable cultural, étnica, en el movimiento social. Durante las décadas de los años 60 y 70 –como parte de un proceso global y particularmente en América Latina como consecuencia de la influencia de la revolución cubana–, el movimiento social desarrolló un discurso esencialmente “clasista” y “antiimperialista”. El enfoque marxista de los líderes populares tiñó totalmente al movimiento social. Incluso, el movimiento campesino-indígena andino, liderado por los partidos marxistas, hizo desaparecer las reivindicaciones culturales y étnicas de su discurso.

No puede decirse lo mismo de la tradición marxista peruana que lideró José Carlos Mariátegui –en la segunda década del siglo xx–, quien se confrontó con el KOMINTERN precisamente por haber incorporado en sus célebres *Siete Ensayos* la variable identidad étnica dentro del análisis de la sociedad peruana.

AIDSESP y su Programa FORMABIAP ponen el acento donde los demás líderes del movimiento social lo expresaban a media voz y muchas veces como un obstáculo para la comprensión de la dinámica social peruana.

Hasta las elecciones del año 2001, esta visión de contraste entre los gremios agrarios andinos (Confederación Campesina del Perú

–CCP– y Confederación Nacional Agraria –CNA–) y el movimiento indígena amazónico se manifestó abiertamente. La elección de una dirigente campesina aymara (Paulina Arpasi) como Congresista de la República llevó a más de un debate entre los dirigentes andinos y amazónicos sobre el carácter de su representación: ¿era Arpasi representante de los “campesinos” (puesto que era dirigente nacional de la CCP) o de los “indígenas” (puesto que era una evidente representante del pueblo aymara)? En el primer agasajo que se le hace a esta dirigente, los líderes de la CCP y AIDSESP pronunciaron discursos totalmente encontrados en relación con la representación de “clase” o “étnica”.

Una serie de complejos y ricos procesos –entre otros, el desarrollo del movimiento social en Ecuador, Bolivia y el propio Perú; la estructuración de un pensamiento político latinoamericano que recupera el discurso étnico y cultural en el proceso de lucha contra el capitalismo; la crisis civilizatoria de occidente; los límites al desarrollo del capitalismo señalados en el Informe de Roma; la crisis del “socialismo real”; la configuración de una pedagogía indígena con enfoque intercultural, principalmente en América Latina; la firma del Convenio sobre la Biodiversidad o Cumbre de Río; la firma del Convenio 169-OIT– convergieron históricamente en un movimiento de recuperación de la *diversidad* como una fortaleza de las sociedades y, en particular, de los pueblos indígenas amazónicos.

8. Existe una diferencia sustancial entre “lo que es” un fenómeno social y “lo que dice ser”. AIDSESP y FORMABIAP, por las mismas características culturales de los líderes indígenas que conducen esta experiencia, son poco adeptos a “decir” lo que son, ya sea por razones de humildad política o porque la comprensión teórica del proceso no ha sido suficientemente desarrollada en ellos. De ahí la importancia que han tenido los “aliados”, como suelen llamar los líderes indígenas a la cooperación nacional e internacional. La comunidad académica y política no “descubre” la experiencia del Programa por medio de la comunicación propiamente indígena, sino por la de los aliados.

De tal manera que la mejor forma de analizar este proceso es presentando “lo que es” FORMABIAP y de qué manera la práctica social del movimiento indígena amazónico es “consentida” por el sistema y, por lo tanto, forma parte del proceso de modernización de la dominación política-cultural del capitalismo occidental.

FORMABIAP es una experiencia “tolerada” por el sistema, de ninguna manera “consentida” por él. Trataremos de hacer una enumeración de las políticas de AIDSESP-FORMABIAP que colisionan con las políticas del Estado neoliberal y que las cuestionan:

- La política educativa del Estado peruano se orienta por una concepción monocultural (colonial) en una sociedad multicultural, como la peruana: “Currículo Básico Nacional” de toda la educación básica; textos escolares únicos y en una sola lengua; selección de postulantes a los Institutos Pedagógicos mediante una prueba única nacional; mantenimiento de las políticas de “evaluación de la calidad” mediante pruebas nacionales únicas; conformación de un sistema de evaluación y acreditación de la calidad bajo parámetros occidentales; etcétera.

AIDSESP-FORMABIAP, por el contrario, incorpora en los currículos de cada pueblo el reconocimiento de los lugares sagrados, el culto a los antepasados, la creencia en la estrecha relación entre plantas, animales y seres humanos; los modelos sociales que se enseñan en la escuela son los modelos de cada uno de los pueblos, ya que en la mayoría de los casos difieren entre sí; la diversificación en los currículos de los pueblos indígenas se orienta a recoger los valores, los hábitos, los conocimientos y tecnologías de cada uno de ellos, recurriendo a las enseñanzas de los ancianos y fortaleciendo la transmisión oral de la cultura de cada pueblo; AIDSESP FORMABIAP reconoce la necesidad de que la educación intercultural no sólo abarque a las escuelas de las comunidades nativas sino que se desarrolle en todos los niveles y modalidades del sistema.

- El Estado no reconoce la idoneidad de los ancianos como maestros; para desempeñarse como tales, les exige una acreditación de educación superior.

AIDSESEP-FORMABIAP contrata, para cada promoción de alumnos según los pueblos, a los ancianos más sabios de dicha cultura, seleccionados por la propia organización. No exige más acreditación que la que le otorga su federación y la que demuestra en su desempeño como docente de Educación Superior.

- El Estado reconoce la “universalidad” de la formación docente; es decir que basta el título de “Profesor de Educación Primaria” para que un docente pueda desempeñarse en cualquier escuela del Perú. Esta visión colisiona precisamente con el derecho de los niños y niñas indígenas de ser educados en su lengua materna. La falta de docentes titulados en los pueblos indígenas hace que los “concursos” para las escuelas de comunidades amazónicas sean ganados por jóvenes criollos, mestizos o indígenas andinos.

AIDSESEP-FORMABIAP reconoce la “particularidad” de la formación docente, en la medida en que reconoce que los conocimientos, tecnologías, cosmovisión y valores de cada pueblo le pertenecen sólo a él. Sin embargo, la formación intercultural del docente indígena en FORMABIAP le permite reconocer la existencia del “otro” y las posibilidades y riqueza del diálogo intercultural.

9. El nexo entre pueblos indígenas amazónicos y derecho a la educación ha sido muy fuerte, aunque históricamente determinado. Desde la colonización, los pueblos indígenas valoraron la educación como “aculturación”, como poder vivir como “blanco”. Los indígenas educados terminaban enajenados de sus pueblos y de sus culturas pero convertidos en símbolos de “éxito” para los más jóvenes. Salir de la situación de indignidad sólo era posible a través de la educación. Y eso fue explotado por el colonizador y por las políticas colonizadoras para desarraigar a las elites indígenas, encerrarlas en los internados conventuales y tener como producto un “blanco” más que puede ser exhibido como símbolo de movilidad social.

AIDSESEP y FORMABIAP seleccionan a las elites indígenas: se les interna en un hábitat amazónico; se les refuerza (y en algunos casos se hace que “descubran”) su identidad indígena; se desarrolla su autoestima como indígenas; mejoran (o aprenden) sus lenguas ori-

ginarias; y, desde un principio, saben que deben regresar a sus comunidades, a sus pueblos, a fortalecer la identidad y a mostrar que es posible el “desarrollo con identidad” además de abrirse conscientemente al mundo occidental, del que hay que aprender y enseñar muchas cosas. Se da el caso de jóvenes indígenas que han perdido su lengua originaria (caso cocamas, shiwilos) y que en FORMABIAP encuentran la forma de aprenderla como segunda lengua, puesto que el castellano es ya su lengua materna.

El movimiento indígena ya no reivindica el “derecho a la educación” a secas sino el “derecho a la educación en la lengua materna” del niño o niña indígena y el correspondiente bilingüismo con el aprendizaje eficaz de la segunda lengua o lengua franca nacional. Las investigaciones psicolingüísticas en escenarios multiculturales demuestran el mejoramiento sustancial de capacidades cuando los niños aprenden en su lengua materna y desarrollan capacidades lingüísticas en la segunda lengua. Esta reivindicación del movimiento indígena amazónico podría reconocerse como el derecho a la educación pertinente.

En la actualidad ya está claro que el “derecho a la educación” para los pueblos indígenas amazónicos y sus organizaciones es el “derecho a la educación intercultural bilingüe” y que la reivindicación del derecho a la EIB está íntimamente relacionada con la recuperación de sus territorios ancestrales, su jurisdicción indígena, su desarrollo con identidad, su libre determinación y su derecho a la salud indígena intercultural.

Tal como lo señala Néver Tuesta en la entrevista que le hicimos, el desarrollo de la experiencia del Programa ha ido madurando la idea de reconocer las epistemologías indígenas, de pasar de la enseñanza *de* la lengua y cultura indígenas a la enseñanza *en* la lengua y la cultura indígenas. Los procesos anteriores a esta definición clara del tipo de educación a la que aspiran los pueblos indígenas amazónicos han sido vividos ya por el programa y en este momento se ha perfilado la necesidad de exigir una educación cualitativamente diferente de la educación escolar criolla del Estado criollo colonial.

10. Hemos encontrado algunos elementos críticos en la experiencia:

- La decreciente participación orgánica de la AIDSESP en la dinámica cotidiana del FORMABIAP para orientar su política formativa.

- El nexo no muy claro entre *formación magisterial, desarrollo de capacidades docentes, desempeños docentes y logros de aprendizaje de los estudiantes*. El acento se ha centrado en la formación magisterial y en el desarrollo de las capacidades docentes dentro del FORMABIAP. Al no existir un acompañamiento en los desempeños y en generar condiciones de educabilidad entre los estudiantes de la población de base, se nota que el impacto se relativiza. La apuesta por cambiar la formación de los docentes parece obedecer a una suerte de “conductismo popular”.

- Por otro lado, existe un condicionamiento financiero significativo. Hay altos costos para otorgar becas a los estudiantes, brindar mantenimiento a un local muy bien acondicionado y dar un “plus” al personal docente y a los sabios. Todo ello genera un gasto que, en principio, la AIDSESP debería reivindicar como obligación del Estado en carácter de gastos diferenciados de una propuesta de educación para los pueblos indígenas. Sin embargo, la opción ha sido por el lado de recurrir a la cooperación internacional. Cuando esta no fue posible, se limitaron los ingresos de admisión. Y claro está, ello genera la elevación de los costos unitarios y pone en riesgo la misma sostenibilidad del Programa.

A pesar de los condicionamientos señalados, es indudable que la experiencia del FORMABIAP es generalizable. Sin embargo, esta posibilidad supone que el sistema acepte un Estado diferente, donde se respeten las culturas originarias y se brinden los recursos necesarios para su desarrollo. De no ser así, solamente será posible aceptar algunos elementos o que, finalmente, la experiencia se mimetice dentro del sistema. El desarrollo del movimiento social de los pueblos indígenas tiene la palabra para avanzar en la propuesta o para dejar simplemente que ella sea cooptada.

BIBLIOGRAFÍA

Educación en poblaciones indígenas

ARENAS CARCHI, Fabricio (2005), “Pueblos indígenas, modernidad y conflicto cultural: La pregunta por el actor”, Lima, PUC (mimeo).

BANCO MUNDIAL (2006), “Progreso y parálisis en la Educación Bilingüe Intercultural: Un problema especial con los estándares”, en BANCO MUNDIAL, *Por una educación de calidad para el Perú. Estándares, rendición de cuentas y fortalecimiento de capacidades*, Lima, Banco Mundial.

CALLIRGOS, Juan Carlos (2004), *Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo: Aportes para la Educación Intercultural Bilingüe*, Lima, CARE.

CHIRINOS RIVERA, Andrés y Martha ZEGARRA LEYVA (2004), “Educación indígena en el Perú”, Lima (mimeo).

CONTRERAS, Carlos (2004), “Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX”, en CARLOS CONTRERAS, *El aprendizaje del capitalismo. Estudios de historia económica y social del Perú republicano*, Lima, IEP, p. 255.

KÜPER, Wolfgang (coord.) (2003), *Pueblos indígenas y educación*, 52, Quito, Abya-Ayala y GTZ.

----- (2004a), *Pueblos indígenas y educación*, 53, Quito, Abya-Ayala y GTZ.

----- (200b), *Pueblos indígenas y educación*, 54, Quito, Abya-Ayala y GTZ.

LÓPEZ, Luis Enrique (coord.) (2002), *A ver... ¿quién quiere salir a la pizarra?... ¿Jumaste? ¿Jupasti? Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana*, Lima, MED.

LÓPEZ, Luis Enrique, Enrique LÓPEZ HURTADO y Nila VIGIL (2001), *Análisis de la política nacional de lenguas y culturas en la educación*, Lima, MED-DINEBI (documento interno).

LOZANO VALLEJO, Ruth (2001), *Formación docente en educación bilingüe intercultural*, Lima, MED-GTZ, p. 42.

MALDONADO, Luis (2004), *Desarrollo con identidad*, La Paz, Ed. Fondo Indígena.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN-DINEBI (2005), *La participación de los pueblos indígenas y comunidades rurales en el Proyecto de Educación en Áreas Rurales*, PEAR, Lima, Dirección de Educación Intercultural Bilingüe y Rural.

MONTERO, Carmen y Manuel VALDIVIA (eds.) (2007), *Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú*, Lima, CNE-ACDI y otros.

PACARI, Nina (2004), *Derechos indígenas*, La Paz, Ed. Fondo Indígena.

PAJUELO, Ramón y Pablo SANDOVAL (comps.) (2004), *Globalización y diversidad cultural*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.

TUBINO, Fidel y Roberto ZARIQUEY (2007), *Jenetian. El juego de las identidades en tiempo de lluvia*, Lima, UNMSM-OEI.

VASQUES, Selene (2004), "La EBI en el Perú. Pueblos indígenas en busca de sus culturas", Lima (mimeo).

VERDESOTO, Luis (2004), *Gobernabilidad*, La Paz, Ed. Fondo Indígena.

VIGIL, Nila (2004), "El uso asistemático de las lenguas en las mal llamadas escuelas EBI. Informe sobre la Educación Bilingüe Shipibo-castellano", Lima (mimeo).

VILCHEZ, Elsa y otros (edits.) (2005), *Interculturalidad y bilingüismo en la Formación de recursos humanos: Educación, Medicina, Derecho y Etnodesarrollo*, Lima, UNMSM-UNE-UNALM-CONCYTEC-PROEDUCA-FDA-PROEIBANDES.

WANDERLEY NEVES, Lucía María (org.) (2005), *A nova pedagogia da hegemonia*, San Pablo, Xama Editora.

ZAVALA, Virginia y Gavina CÓRDOVA (2003), *Volver al desafío: Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*, Lima, MED-DINFOCAD-GTZ-PROEDUCA.

ZAVALA, Virginia, Ricardo CUENCA y Gavina CÓRDOVA (2005), *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural. Elementos para el debate*, Lima, MED-DINFOCAD-GTZ-PROEDUCA.

ZÚÑIGA, Madelaine (2002), *Uso de lenguas y logros en lectura y producción de textos en contextos hispano hablantes y bilingües con lengua indígena*, Lima, Informe de consultoría al Ministerio de Educación.

ZÚÑIGA, Madelaine y Juan ANSIÓN (1997), *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima, Foro Educativo.

AIDSESEP-FORMABIAP

AIDSESEP (2005a), *Voz indígena*, *Revista Institucional de AIDSESEP*, n° 27, Lima, AIDSESEP.

----- (2005b), *La educación indígena como base de la educación intercultural bilingüe, en la Amazonía peruana*, Lima, Informe Balance del Congreso de la AIDSESEP, diciembre.

AIDSESEP (2006), *La mujer amazónica. Fortaleciendo el futuro*, Lima, AIDSESEP.

AIDSESEP-ISP LORETO (2005), “El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana”, Loreto, AIDSESEP (mimeo).

AIDSESEP-ISP LORETO-FORMABIAP (2005), *Plan trienal 2005-2007*, Iquitos (documento interno).

FEIRING, Birgitte (2000), “Entre teoría y práctica-Educación Intercultural Bilingüe en la zona cocama, aguaruna y huambisa”, Informe de trabajo de campo sobre prácticas de AIDSESEP. Lima, s/e.

FORMABIAP (2007), “Programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía peruana”, en Carmen MONTERO y Manuel VALDIVIA (eds.). *Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú*, Lima, CNE-ACDI y otros.

FORO NACIONAL “EDUCACIÓN PARA TODOS” (2004), *Informe nacional*, Lima, MED.

GUZMÁN, Ingrid y Javier MONROE (2003), “Informe de evaluación externa del FORMABIAP”, Lima, FORMABIAP-IBIS (mimeo).

ISP LORETO-AIDSESEP-FORMABIAP (2006a), *Lineamientos curriculares de formación docente en Educación Inicial Intercultural-Plan de Estudios*, Lima, FORMABIAP.

----- (2006b) *Lineamientos curriculares para la profesionalización de maestros en la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*, Lima, FORMABIAP.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA-MINISTERIO DE AGRICULTURA (2001), *Directorio de Comunidades Nativas del Perú 1999*, Lima, Proyecto Especial Titulación de Tierras y Catastro rural.

ROUGEMONT, Héloïse (2007), "Vivir una formación para maestros interculturales y bilingües: un reto existencial para los jóvenes de las comunidades amazónicas", en *Revista Kúúmu*, nº 5, Iquitos.

TRAPNELL, Lucy (2006), "Desde la Amazonía peruana: Interculturalidad y bilingüismo en la formación docente", Lima (mimeo).

----- (2007), "Los retos de la formación intercultural bilingüe: La experiencia de FORMABIAP", Lima (documento inédito).

TRAPNELL, Lucy, Yris BARRAZA y Haydé ROSALES (2006), "Interculturalizar la práctica, un desafío permanente: Sistematización de la experiencia de FORMABIAP de los años 2005-2006", Iquitos (mimeo).

TRAPNELL, Lucy y Eloy NEIRA (2007), "De la cutida a la icara: la experiencia de FORMABIAP 1988-2006", Lima, FORMABIAP (documento por editarse).

2. LAS LUCHAS POR LA EDUCACIÓN EN EL MOVIMIENTO INDÍGENA ECUATORIANO

Pablo Dávalos

EL MOVIMIENTO INDÍGENA ECUATORIANO Y LAS LUCHAS POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El presente estudio encara el tema de la educación y el conocimiento desde su inclusión en una matriz de confrontación, resistencias y disputas. Es decir, la lucha por la educación no es solamente la lucha por el acceso a los niveles educativos, sino fundamentalmente la disputa por dotar de contenidos a esos niveles educativos: es tan importante acceder a la educación, cuanto cambiar las coordenadas teóricas de lo que significa la educación.

En efecto, en el presente estudio se problematiza a la “educación” como un locus de disputas de sentidos entre un movimiento social, en este caso el movimiento indígena, y la institucionalidad del saber y del poder vigentes. Lo que está en juego es tanto el acceso al conocimiento como su contenido mismo. El movimiento indígena ecuatoriano crea la Universidad Intercultural como una apuesta por disputar la conformación del saber, al mismo tiempo que abre un espacio para proponer una lógica de la traducción de los saberes modernos en la matriz de los saberes ancestrales. El saber y las luchas por la educación son, en realidad, una tarea que releva de la política y del poder. Tal es el sentido que asume esta investigación.

Los movimientos indígenas constatan que la academia dominante adscribe a las coordenadas del poder neoliberal, incluso en sus disidencias internas, y que su divorcio respecto de las prácticas emancipatorias es enorme. Mientras que en la década de los cincuenta,

sesenta y setenta, las universidades, de una u otra manera, acompañaron a la clase obrera y produjeron una importante base conceptual al respecto, en la década de los noventa, las universidades y centros de investigación quieren convertir en objeto de estudio y de investigación a los movimientos sociales.

Para poder comprender la riqueza contenida en las propuestas emancipatorias de los movimientos sociales, la academia oficial y sus intelectuales tendrían que empezar un proceso de des-aprender para re-aprender desde nuevas bases epistémicas las posibilidades del conocimiento como emancipación. Pero la academia como institución dominante del saber no quiere negociar sus marcos teóricos porque ellos están inscritos en sus moldes institucionales que les otorgan estabilidad y un reconocimiento social desde el cual pueden legitimar la colonialidad del poder.

Ello es evidente, por ejemplo, cuando la academia convierte a las propuestas políticas de los indígenas en parte de una “agenda étnica” que no forma parte de las políticas nacionales. Cuando los antropólogos de la academia se aproximan al movimiento indígena, lo miran, lo conceptualizan y lo estudian como objeto, por fuera de sus posibilidades hermenéuticas, praxeológicas y emancipatorias, y lo reducen a los límites del laboratorio social y antropológico.

Se convierten así en simpáticos movimientos a los que hay que observar, describir e interpretar desde una matriz teórica previamente definida por el poder y, en el momento de “estudiarlos”, se los convierte en objetos de manipulación epistémica, con lo cual sus propuestas históricas se convierten, en el mejor de los casos, en propuestas étnicas. La deriva más elocuente de esta reducción y de esta práctica política está en los estudios de área y en los estudios culturales de la academia norteamericana y también de las ciencias sociales latinoamericanas.

La episteme dominante cumple un rol político fundamental cuando acota las posibilidades históricas de un sujeto emancipatorio y lo convierte en objeto de estudio bajo las coordenadas de un saber hecho desde una matriz epistémica moderna. La epistemología se revela, entonces, como un recurso del poder. Quizá no lo sepan los

antropólogos que estudian desde fuera al movimiento indígena y lo convierten en objeto de estudio, pero sí lo saben los indígenas que ven sus propuestas históricas, como, por ejemplo, aquella de la plurinacionalidad, reducidas a una cuestión étnica y particular de un grupo determinado.

Esa distancia entre el saber oficial –hecho para perpetuar las relaciones de poder inherentes al modelo neoliberal– y el saber emergente hecho para emancipar explica el hecho de que la universidad y el sector educativo en general hayan sido tan profundamente transformados por la episteme moderna y neoliberal, lo que hace necesario abrir un territorio de disputa aun en ese ámbito. Los movimientos indígenas ahora reconocen que su confrontación con el modelo neoliberal pasa por resolver una serie de cuestiones sobre las instituciones básicas de toda sociedad, entre ellas, las del saber, el conocimiento, la educación y la universidad.

Es por eso que los movimientos sociales, y los movimientos indígenas, toman distancia respecto de los discursos reivindicativos del financiamiento público del sector educativo. No porque no lo apoyen, sino porque saben que ese sector tiene que entrar en un proceso de cambios radicales, sobre todo en el ámbito en el que se produce la legitimidad del saber: las universidades. Movimientos tales como el MST de Brasil, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) de Ecuador, la FEJUVE de Bolivia, las Madres de la Plaza de Mayo de la Argentina, entre otros, empiezan un proceso de creación y disputa de la legitimidad del saber cuando sienten la necesidad de crear universidades populares no como espacios de divulgación de un saber ya estructurado y que no había sido divulgado a la sociedad por razones de financiamiento, sino como una disputa real frente a esos mismos saberes oficiales, a esa misma verdad científica reconocida como tal desde el poder. La creación de estos espacios es, en realidad, un momento importante en los procesos de constitución política de los movimientos sociales.

El presente trabajo da cuenta de la creación de la Universidad Indígena Amawtay Wasi (La Casa del Saber), de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Para comprender la creación de este espacio es pertinente comprender el recorrido polí-

tico de la organización indígena y su proyecto histórico y político. La creación de la universidad indígena es indisociable de su proyecto de Estado Plurinacional, y, a su vez, da cuenta de los recorridos, las disputas, las confrontaciones en el seno de los discursos de poder. La lucha por la educación en el movimiento indígena siempre fue una lucha política y emancipatoria; por lo tanto, la creación de esta universidad indígena tiene que ser puesta en esa matriz porque solamente desde ella se puede comprender que lo que está en juego no es un espacio institucional más en los saberes de una sociedad, sino la posibilidad de deconstruir toda una estrategia de sometimiento y colonización cuyos formatos epistémicos se codifican desde la universidad y el sistema educativo.

Por todo esto, nuestro estudio realizará una aproximación histórica desde una visión epistemológica de las resistencias, de las propuestas realizadas desde la organización indígena ecuatoriana CONAIE –que es, en la actualidad, la organización indígena-política más importante del Ecuador– y situará la creación de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi como parte del proceso emancipatorio del movimiento indígena ecuatoriano y como punto importante en su proyecto histórico de Estado Plurinacional.

CONTEXTO POLÍTICO, HISTÓRICO Y SOCIAL. DE SABERES Y RESISTENCIAS: LA LUCHA POR LA ESCRITURA COMO UNA LUCHA POLÍTICA

LA CATEGORÍA DE NACIÓN Y EL PROYECTO POLÍTICO INDÍGENA

La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) se crea en 1986, en un contexto económico y social en el que el Ecuador atravesaba uno de los momentos más radicales del ajuste macrofiscal del FMI, la democracia política se restringía a los espacios electorales y cerraba las posibilidades de crítica social bajo

el argumento de la gobernabilidad, y la clase obrera ecuatoriana entraba en un periodo de agotamiento ideológico, desestructuración interna, pérdida de legitimidad social y carencias en sus capacidades de convocatoria y movilización.

Esta organización indígena ecuatoriana representa la confluencia en un solo espacio organizativo de dos grandes procesos históricos del movimiento indígena: por una parte, los procesos de organización, resistencia, movilización y lucha, por parte de los indígenas de la serranía ecuatoriana, en contra del sistema hacienda que fue el locus desde el cual se estructuraron el Estado y el sistema político;; y, por otro, la organización y resistencia de los pueblos y naciones indígenas de la Amazonía ecuatoriana en la defensa de sus territorios y en contra de la colonización territorial de las transnacionales y del Estado. Ambas dinámicas producen la imbricación de prácticas históricas determinadas por su contexto y la aparición de una organización nacional de tipo diferente y con un discurso novedoso.

En efecto, los pueblos indígenas de la sierra, agrupados en la organización regional Ecuador Runakunapak Riccharimui (El despertar del hombre ecuatoriano) Ecuarunari, tenían una historia de siglos de resistencia en la cual habían sobrevivido sus instituciones, su lengua, su cultura. La lucha de los indígenas de la sierra tuvo en el sistema hacienda su principal locus; de ahí que sus demandas políticas hayan estado determinadas por la lucha por la tierra y también por la educación. En cambio, los pueblos y naciones indígenas de la Amazonía ecuatoriana enfrentan al sistema plantación del caucho, a la explotación minera y petrolera y a la explotación maderera; su demanda es por la defensa de sus territorios, porque el territorio es parte consustancial de su cultura. Su organización regional toma el nombre de Confederación de Nacionalidades de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE). Son ellos los que posicionan el tema de los territorios como parte inherente y fundamental de toda cultura y son ellos los que disputan el sentido a la construcción del Estado-nación moderno con sus demandas de autonomía territorial. Sin embargo, es la organización indígena de la sierra, Ecuarunari, la que otorga al conjunto del movimiento indígena ecuatoriano su capacidad organizativa y de movilización y su carácter institucional, La CONAIE repre-

sentará esas dos dinámicas organizativas y se convertirá en el sujeto político más importante durante la década de los noventa.

Esta relación entre indígenas de la sierra –que luchan por la tierra y la educación– e indígenas de la Amazonía –que luchan por la integridad territorial como parte de su propia cultura– produce uno de los conceptos políticos y organizativos más importantes: el de la *nacionalidad*. Las organizaciones indígenas encuentran en el concepto occidental de “nación” y “nacionalidad” el sustrato sobre el cual interpelar, cuestionar y articular su proyecto político en confrontación con el Estado-nación moderno. De ahí su nombre de Confederación de Nacionalidades, y de ahí también que su agenda tenga por definición un carácter cuestionador a la figura central de la modernidad: el Estado moderno. Hay que insistir en el hecho de que la adscripción a la categoría de nacionalidad, como pivote sobre el cual se articula la propuesta organizativa y el proyecto político de la organización indígena, es referencial y está hecha para disputar los sentidos de la política en el seno de las categorías políticas de la modernidad. La categoría “nacionalidad” es lo más próximo que tiene el pensamiento moderno para representar la compleja y vasta propuesta indígena. Al apelar a ella, los indígenas esperan que el mundo occidental pueda entender y comprender el sentido de la disputa y de la confrontación política que están proponiendo cuando plantean el Estado Plurinacional.

Sobre esta propuesta de “nacionalidad”, la organización indígena se construye a sí misma y también a su proyecto político. Lo que la CONAIE demanda al Estado es el cambio en el “deber ser” que lo sustenta para que pueda caber en su interior el reconocimiento a la existencia de las “nacionalidades” indígenas como naciones con pleno estatus de soberanía sobre su territorio, su cultura, su lengua, sus instituciones, su historia y su memoria. La propuesta de la CONAIE es el Estado Plurinacional como una figura nueva en la contractualidad moderna que dé paso a su reconstitución bajo una ontología política diferente a la moderna, y que se resume en su propuesta de “unidad en la diversidad”.

El Estado moderno, sustentado en la contractualidad y en el individuo no está hecho para dar cabida a sujetos históricos diferentes

al sujeto moderno. En otras palabras, el contrato social, que es la metáfora fundacional del Estado moderno, solamente es plausible y posible cuando individuos autónomos, libres y racionales (en el sentido costo-beneficio) transfieren su soberanía individual, o parte de ella, hacia el Estado, fundándolo y estructurándolo desde bases modernas. El Estado moderno es uni-nacional y utiliza la nación como elemento homogenizador y desarticulador de las diferencias culturales existentes. De ahí que la propuesta de la plurinacionalidad tenga dimensiones vastas y profundas y sea uno de los proyectos políticos más importantes porque rebasa al neoliberalismo en su conformación epistémica y lo convierte en una figura de la modernidad. La disputa del movimiento indígena, a través de su propuesta de plurinacionalidad, es con la modernidad en sí misma.

En su proyecto político, la CONAIE define a las nacionalidades indígenas como:

Entidades históricas y políticas que constituyen el Estado ecuatoriano, que tienen en común una identidad, historia, idioma, cultura propia, que viven en un territorio determinado, mediante sus propias instituciones y formas tradicionales de organización social, económica, jurídica, política y ejercicio de autoridad propia (CONAIE, 1998).

Sin embargo, al ser la confluencia de dos grandes experiencias concretas, la CONAIE también conceptualiza y distingue entre naciones originarias y pueblos, y define a estos últimos de la siguiente manera:

Los pueblos indígenas, de su parte, están caracterizados como colectividades originarias, conformados por comunidades o centros con identidades culturales que les distinguen de otros sectores de la sociedad ecuatoriana, regidos por sistemas propios de organización social, económica, política y legal.

Pueblos y naciones codifican la existencia de un sujeto histórico: la comunidad. Las comunidades indígenas son consideradas en el proyecto político de la CONAIE, como:

[...] entidades colectivas agrupadas en familias de relación sanguínea o afinidad, asentadas en un territorio determinado, que se autoidentifican o pertenecen a un pueblo o nacionalidad, que basan su modo de vida en la práctica colectiva de reciprocidad, solidaridad e igualdad, que tienen un sistema de organización político, administrativo, económico, espiritual y cultural (CONAIE, 1998, p. 18).

En el Cuadro 1, se menciona a los pueblos y naciones ancestrales que conforman el tapiz organizativo de la CONAIE:

Cuadro 1. Pueblos y naciones ancestrales del Ecuador miembros de la CONAIE

Nombre	Idioma	Ubicación	Organización
AWA	Awapit	Provincias de Esmeraldas y Carchi	Federación de Centros Awa
CHACHI	Cha'palaa	Provincia de Esmeraldas	Federación de Centros Chachi del Ecuador (FECCHÉ)
T'SACHILA	Tsa'fíqui	Provincia de Pichincha	Miya Asamblea General de Comunas
ÉPERA	Sia Pedee (wamuna o Epena)	Provincia de Esmeraldas	Consejo de Gobierno de la Nacionalidad Épera
MANTA-HUANCAVILCA	Castellano	Provincias de Manabí y Guayas	Unión de Comunidades y Organizaciones Campesinas de Puná. Federación de Comunas del Guayas
KARANKI	Kichwa-Castellano	Provincia de Imbabura	Corporación de Comunidades de Ibarra. Unión de Comunidades Indígenas de Angochagua y La Esperanza. Unión de Comunidades Campesinas de Sigisipamba
NATABUELA	Kichwa-Castellano	Provincia de Imbabura	Consejo de Alcaldes y el gobernador del Pueblo Indígena de Natabuela (CAGPIN)

Nombre	Idioma	Ubicación	Organización
OTAVALO	Kichwa-Castellano	Provincia de Imbabura	FICI - UNORCAC
KAYAMBI	Kichwa-Castellano	Provincias de Napo, Pichincha, Napo	FICI - FPP
KITU-KARA	Kichwa-Castellano	Provincia de Pichincha	FPP
PANZALEO	Kichwa-Castellano	Provincia de Cotopaxi	Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi (MICC)
CHIBULEO	Kichwa-Castellano	Provincia de Tungurahua	Unión de Organizaciones del Pueblo Chibuleo (UNOPUCH)
KICHWA - Kisapincha -Pilahuin	Kichwa-Castellano	Provincia de Tungurahua	Corporación de Organizaciones Indígenas de Kisapincha (COCIO - COCAP)
SALASAKA	Kichwa-Castellano	Provincia de Tungurahua	Unión de Indígenas Salasaka (UNIS)- Corporación de Organizaciones Campesinas de Pelileo
PURUGUAY	Kichwa-Castellano	Provincia de Chimborazo	Movimiento Indígena de Chimborazo (MICH)
WARANKA	Kichwa-Castellano	Provincia de Bolívar	Federación Campesina de Bolívar - Bolívar Runakunapak Riccharimui (FECAB- BRUNARI)
KAÑARI	Kichwa-Castellano	Provincias de Azuay y Cañar	Asamblea Comunitaria Kañari
SARAKURO	Kichwa-Castellano	Provincias de Loja y Zamora Chinchipe	Coordinadora Interprovincial de Organizaciones Indígenas de Sarakuro (CIOIS)
Pueblos y Naciones de la región Amazónica			
A'I COFAN	A'Ingaie	Provincia de Sucumbíos	Federación Indígena de la Nacionalidad Cofán del Ecuador (FEINCE)
SECOYA	Paicoca	Provincia de Sucumbíos	Organización Indígena Secoya del Ecuador (OISE)

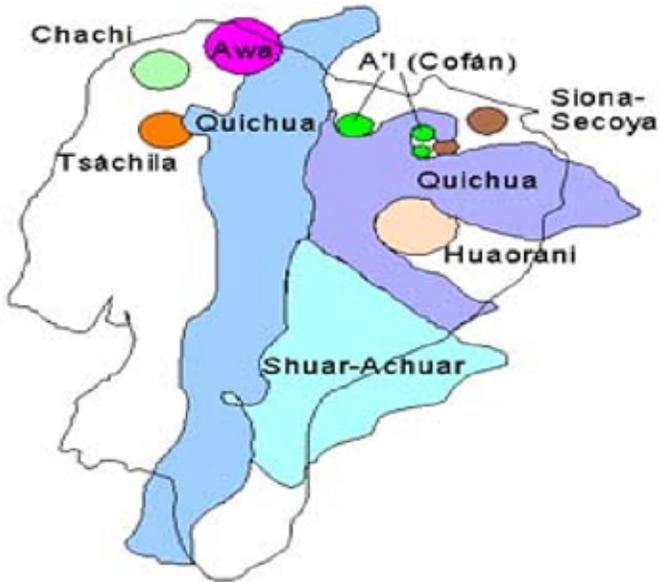
Nombre	Idioma	Ubicación	Organización
WUAORANI	Wuao Tiriro	Provincias de Orellana, Pastaza y Napo	Organización de la Nacionalidad Wuaorani de la Amazonía Ecuatoriana. (ONHAE)
SHIWIAR	Shiwiar Chicham	Provincia de Pastaza	Organización de la Nacionalidad Shiwiar de Pastaza Amazonía Ecuatoriana (ONSHIPAE)
ZAPARA	Zápara	Provincia de Pastaza	Organización de la Nacionalidad Zápara del Ecuador. (ONZAE)
ACHUAR	Achuar Chicham	Provincias de Pastaza y Morona Santiago	Federación Interprovincial de la Nacionalidad Achuar del Ecuador (FINAE)
SHUAR	Shuar Chicham	Provincias de Morona Santiago y Zamora Chinchipe	Federación Interprovincial de Centros Shuar (FICSH). Organización Shuar del Ecuador (OSHE). Federación Independiente del pueblo Shuar del Ecuador
KICHWA - AMAZONIA	Runa Shimi	Provincias de Napo y Sucumbíos	Federación Kichwa Independiente del Napo. Coordinadora de la Nacionalidad Kichwa del Napo (CONAKIN).

Fuente: Elaboración del autor sobre datos de la CONAIE.

En el Mapa 1, elaborado por la misma CONAIE, puede verse la distribución geográfica de los territorios indígenas de las nacionalidades más grandes de la CONAIE.

La propuesta política del *Estado Plurinacional* fue realizada en 1990, durante el levantamiento del mes de junio, conocido también como el “levantamiento del Inti Raymi” (la fiesta del sol). El hecho de que el núcleo del proyecto político del movimiento indígena se haya realizado en el contexto de un levantamiento revela que la sociedad ecuatoriana había cerrado todos los canales para la expresión política del movimiento; solamente cuando se dio ese primer levantamiento se pudo abrir la posibilidad de incorporar al debate la noción de plurinacionalidad del Estado.

Mapa 1. Distribución geográfica de los territorios indígenas de las nacionalidades más grandes de la CONAIE



Empero, el sistema político ecuatoriano, durante toda la década de los noventa y también en la siguiente década, cerró el espacio político para el debate, comprensión y discusión sobre dicha noción. El movimiento indígena ecuatoriano tuvo que pasar por las aduanas del sistema político y crear un movimiento político, el Pachakutik, para incorporar el debate de la plurinacionalidad en el interior del sistema político. Sin embargo, hasta el momento, aunque el sistema político ecuatoriano ha reconocido la pluriculturalidad y la multiétnicidad, se ha negado sistemáticamente a reconocer la plurinacionalidad, y ha sido más permeable al discurso neoliberal de la descentralización y las autonomías que al de la plurinacionalidad, en parte porque no quería reconocerles a los indios el estatus de sujeto político y, en parte, porque su reconocimiento habría implicado rupturas y discontinuidades en la implantación del modelo neoliberal.

Lo que es curioso es el hecho de que la izquierda política ecuatoriana haya hecho causa común con el sistema político para negarse a debatir la plurinacionalidad como proyecto político ajeno a las coordenadas de la política moderna. Para la izquierda tradicional, el problema indígena era un problema por la tierra, y de ahí que haya suscrito, apoyado y se haya embanderado en las luchas por la reforma agraria. Su visualización del movimiento indígena fue solamente como movimiento campesino; por ello, la complejidad inherente al sujeto comunitario se le escapaba, porque en sus marcos teóricos no había categorías conceptuales para comprenderlos. Lo indígena era “solamente” cultura, y la cultura formaba parte de la superestructura social que, a su vez estaba determinada por la estructura económica. Para la izquierda ecuatoriana, los indios no existían como tales sino como campesinos.

La década de los noventa será en el Ecuador una década de movilización indígena en los espacios del sistema político, en la lucha de clases y en la disputa de los imaginarios sociales. Desde el levantamiento indígena de 1990, pasando por las jornadas de resistencia en contra de las celebraciones del Quinto Centenario de la colonización europea, hasta sus movilizaciones en contra del ajuste neoliberal y su rol fundamental en la destitución de dos ex presidentes de la República en 1997 y 2000, el movimiento indígena ecuatoriano cambiará el sentido de la brújula política en el Ecuador. Su presencia política contribuye a modificar el debate político y a generarle un vacío al modelo neoliberal que entra en crisis. Aunque su persistencia en reclamar un estatus de soberanía para el sujeto comunitario a través del Estado Plurinacional no se incorpora al debate político por la resistencia de las elites y la incomprensión de la izquierda, su presencia está de hecho inscrita en la forma que va asumiendo la política en el Ecuador.

Es en el seno de esta trayectoria que hay que situar la conformación de un espacio de recuperación del saber ancestral y de disputa con los saberes oficiales a través de la creación de la Universidad Indígena. Frente a la exclusión del sistema educativo, no se trataba de crear un espacio “para” los indígenas sino “desde” lo indígena para otorgar validez teórica y epistémica a su propuesta de plurina-

cionalidad del Estado. La Universidad Indígena es indisociable de la plurinacionalidad del Estado. Pero, además, es necesario comprender la trayectoria del movimiento indígena ecuatoriano con respecto a la conformación del saber y su disputa con y por el saber. Ese proceso puede distinguirse con claridad en la confrontación de los pueblos y naciones indígenas con el sistema hacienda y el Estado oligárquico de inicios del siglo xx para el cual el solo hecho de que un indio supiera leer y escribir era un acto subversivo que se castigaba con la tortura y la muerte. Las primeras formas de resistencia en el siglo xx fueron aquellas que intentaron aproximarse al lenguaje de los blancos y mestizos para decodificarlo, entenderlo y disputarlo. Ese acto de acceder a la escritura del poder dominante era un acto político de enorme trascendencia.

EL ESTATUS ONTOLÓGICO-POLÍTICO DEL SABER

La creación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) es un acto político que se estructura desde el concepto de *nación*. Si bien es cierto que existe una fundamentación moderna de ese concepto, también es cierto que la apelación al mismo por parte del movimiento indígena para caracterizar a su organización obedece al hecho de que la categoría política “nación” es aquella que más se acerca a su cosmovisión y a su proyecto político. La nación implica territorio, población, cultura, idioma, ethos, autoridades, historia y memoria. Por ello adscriben a esta noción y la convierten no sólo en el eje que articula a su organización política, sino en el centro de su proyecto político: lo que el movimiento indígena reclama al Estado ecuatoriano es el reconocimiento de la plurinacionalidad.

El reconocimiento a una nación abre el paso para su constitución soberana y para la visibilización de las particularidades que la conforman. En la plurinacionalidad está en juego el reconocimiento a la soberanía sobre el territorio, la lengua, la cultura, la historia, la memoria, las instituciones y autoridades ancestrales de los pueblos indígenas. Se trata de una de las propuestas más fuertes hechas hacia el Estado moderno desde un movimiento social; esta demanda lo

interpela, lo cuestiona pero, al mismo tiempo, posibilita la apertura del campo de posibles humanos hacia la comprensión del estatus político de la diferencia radical que es inherente a los pueblos y naciones indígenas, en un momento en el que el sistema-mundo capitalista apuesta a la constitución ontológica del consumidor y del ciudadano como únicas condiciones de posibilidad de la existencia humana. Ciertamente, existen otros sujetos diferentes al sujeto moderno, diferentes al consumidor y al ciudadano.

En efecto, el Estado Plurinacional es concomitante a la existencia de un sujeto histórico, en nuestro caso, el sujeto comunitario de los pueblos indígenas de la sierra ecuatoriana y el sujeto no-moderno de las naciones ancestrales del territorio amazónico, como elementos articuladores de la plurinacionalidad. Efectivamente, la plurinacionalidad (o multinacionalidad) da cuenta de que, en el interior de la trama del Estado-nación moderno, existen otros sujetos diferentes al sujeto moderno. La plurinacionalidad es la expresión política de ese sujeto no-moderno que reclama un estatus de re-conocimiento en su propia identidad.

Es un sujeto que no quiere asimilarse al formato moderno para Ser. Es un sujeto que quiere conservar sus instituciones, su lengua, sus costumbres, su ethos, su memoria, sus autoridades, su simbología, su ritualidad, su comprensión espacio-tiempo, en un contexto de permanente agresión, violencia, epistemicidio, indiferencia y olvido.

Ese sujeto comunitario y no-moderno se enfrenta cotidianamente al mundo moderno que aparece como imposición, colonización y violencia. Los marcos categoriales del mundo moderno se revelan y pretenden universales, necesarios y sin obligatoriedad alguna de legitimación; por ello, la violencia moderna aparece legitimada *ex ante* y por definición. En el mundo moderno, las categorías que definen y estructuran al Ser moderno son las únicas que tienen estatus de reconocimiento, validación y oportunidad histórica. El mundo moderno es tautológico y autista tautológico, porque reproduce los mismos contenidos del Ser moderno como predicado del mundo; y autista, porque se encierra en las fronteras que definen su Ser y no admite la Diferencia como límite a su constitución del Ser.

La modernidad convierte al sujeto moderno en sujeto ontológico, y a la misma ontología en recurso del poder. Desde esa deriva, el único Ser cuya existencia es admisible es el Ser-moderno, y el Ser moderno es el individuo fragmentado de toda relación comunitaria y en relación estratégica consigo mismo y con la naturaleza. En la constitución de la sociedad moderna existe un proceso de legitimación ontológica desde el sujeto moderno. El sujeto moderno es individual, y su subjetividad se construye en función de su individualidad. La sociedad moderna descansa, en última instancia, en las posibilidades y límites de la ontología del sujeto moderno. Incluso las promesas emancipatorias de la modernidad están inscritas en la ontología del individuo moderno.

Es en virtud de esa ontologización del Ser moderno que se fundamenta el Estado moderno como un contrato social entre individuos racionales, autónomos y libres, y que se construyen las categorías del ciudadano y del consumidor. El Ser-moderno se abre para incluir a los Otros a condición de que estos pierdan su alteridad y pasen a constituirse en un momento más de su ontología.

El proceso –inherente al sujeto moderno y a su construcción ontológica– es, evidentemente, violento, colonizador y destructor de toda alteridad. En este proceso la educación es fundamental. En efecto, para encubrir el proceso violento que implica su preeminencia absoluta, su carácter autista y tautológico, el Ser moderno crea toda una simbología alrededor de la educación, recurriendo desde al ideal helénico de la *paideia* como formación integral del individuo hasta a los valores del humanismo clásico, para legitimarse históricamente y presentarse como el resultado de la evolución de los valores humanos. Gracias a la educación, los valores del Ser moderno se convierten en una axiomática que coloniza, destruye y fagocita a las diferencias. La educación, dentro de las coordenadas del Ser moderno, transmite su código genético y borra las huellas que la Alteridad pudo haber inscrito en el sujeto no-moderno.

LA EDUCACIÓN COMO VIOLENCIA ONTOLÓGICA

La educación, en ese sentido, se convierte en el instrumento más violento en la colonización de la ontología de la Diferencia. Gracias a la educación, la Alteridad se evanesce como Alteridad y se afirma como un momento más del Ser-moderno. La educación transfiere valores supuestamente universales validados desde la mitificación de la historia. Esos valores universales, como *paideia* helénica o como humanismo clásico, justifican y legitiman la pretensión universalista del Ser moderno, de su ethos y de sus aspiraciones civilizatorias.

De este modo, se va transformando al ser social en un momento del proyecto civilizatorio de la modernidad. Aquello que existe, solamente puede ser inscrito en los horizontes de comprensión de la modernidad y en el horizonte categorial del sujeto moderno. La educación ha ido borrando esas huellas que la Alteridad del sujeto no-moderno había inscrito como referentes del mundo; y permite que el Ser no-moderno sea visible para el Ser moderno. La educación posibilita el tránsito hacia la “civilización”; es la civilización.

En virtud de la mitificación de la historia, la educación como *paideia* y como humanismo adquiere una legitimación *ex ante*, y se convierte en una necesidad social. Educarse no significa reconocer la existencia de la Alteridad y la existencia de otro Ser diferente al moderno, sino convertirse en ser moderno y adscribir a las categorías que definen, estructuran y posibilitan la sociedad dentro de las categorías del Ser moderno, compartiendo sus valores y su cosmovisión.

El Ser moderno no tiene la capacidad de visualizar la Alteridad; en sus marcos categoriales de espacio-tiempo no existe posibilidad alguna de que la Diferencia sea asumida y comprendida como tal. Para poder visualizar la Alteridad, el Ser moderno tiene que destruir-la como tal, tiene que metabolizarla e inscribirla en sus propios marcos categoriales. La Alteridad como tal es invisible, simplemente no existe como tal.

En el caso de los pueblos indígenas, una de las formas de esta metabolización de la Alteridad estuvo en la apuesta por el mestizaje.

El poder colonial creó una estructura de dominación sustentada en la idea de raza. A partir de esa idea trazó una línea que había que atravesar para que la ontología del Ser no-moderno fuera finalmente visible. Aquellos que no atravesaban esa línea no tenían ontología; eran seres semisalvajes que tenían que ser guiados por el poder compasivo de la iglesia o del patrón de la hacienda. Al no tener estatus ontológico, no tenían existencia política.

En esa mitología del poder, lo indio se convierte en una figura a ser negada, a ser destruida por la invisibilización ontológica. La figura por antonomasia de la invisibilización de lo indio como Ser no-moderno y su tránsito hacia su constitución ontológica en las coordenadas del mundo moderno es la del mestizo. En esta figura desaparece aquello que define y estructura al Ser no-moderno. El mestizaje aparece como el paso previo para entrar a la civilización y finalmente ser visibilizado como Ser-en-sí-mismo. El mestizaje es la figura en la que se condensa la necesidad de la homogenización y de la uniformización que es consustancial a la razón instrumental moderna.

El mestizo es una construcción del poder (con el marco categorial y epistémico de la razón moderna) que genera una puerta de salida a la deshistorización y desontologización de lo indio. En la visión moderna, ser indio es menos que ser nada. Para ser “algo” hay que empezar por dejar de ser indio. Lo indio como posibilidad y futuro no existe. El camino por el cual se empieza a dejar de ser indio es la negación y la desvalorización. La afirmación y la revalorización se dan en el mestizaje.

Pero el mestizaje no existe por fuera de la estructura conceptual del Ser moderno, porque lo indio no es racial; en realidad, es ontológico y es político. Lo indio se reconstruye desde el Ser moderno como invisibilización ontológica y desaparición política, y se estructura como la escritura de la colonialidad poder en el registro de la biología: lo indio es una construcción ideológica política hecha por el poder que genera un campo de exclusiones ontológicas sustentadas en la idea de raza. Se trata de una acción estratégica del Ser moderno que, al situar lo indio en las coordenadas de la biología, se autoexculpa y se re-legitima.

Por ello existe el mestizaje como concesión hecha desde el Ser moderno para que el Ser no-moderno pueda “entrar” en la civilización. Esa puerta de entrada que la modernidad crea es la educación, pero la educación que implique la pérdida total y completa de todos los referentes del Ser no-moderno. La educación como puerta de escape del Ser no-moderno hacia la “civilización” tiene sus héroes y sus mitos. En el Ecuador, la figura que representa ese proceso es el indígena Manuel Chúsíg que tiene que cambiarse de nombre y pintarse el rostro con polvo de arroz para ser aceptado. No sólo tiene que pintarse con polvo de arroz, sino que tiene que olvidar los saberes ancestrales de su pueblo y adscribirse y suscribirse totalmente en la prosa del Ser moderno. Chúsíg, convertido en Eugenio de Santa Cruz y Espejo, utiliza su enorme talento para convertirse en el heraldo de la Ilustración en el Ecuador. Curiosa paradoja de la historia: la ilustración en el Ecuador vino de la mano de un indígena que tuvo que cambiarse de nombre y olvidar a sus ancestros. Eugenio Chúsíg, el indio, es lo queda después de la máscara. Es el indio que apuesta al mestizaje pero sin mimetizarse con su máscara. El poder jamás perdonará a ese indio que jugó a los simulacros de la raza.

Ahora bien, en los primeros tiempos de la conquista y colonización de Abya Yala, la educación aparecía como evangelización. La llegada de los europeos a Abya Yala fue el encuentro de Lo Mismo con la Alteridad. La tarea de la evangelización tenía como objetivo destruir todo rasgo de la Alteridad e inscribirla a sangre y fuego en los horizontes de reconocimiento de Lo Mismo. Los sacerdotes que evangelizaban a los pueblos indígenas comprendieron que era fundamental el conocimiento de la lengua, de las costumbres, de las instituciones, de la historia de estos pueblos, de la misma manera y con la misma intensidad que era imprescindible destruir la memoria que los acercaba a su comprensión como Diferentes. La evangelización fue el otro lado de la medalla de la destrucción de los códigos ancestrales. El conocimiento se convirtió en un momento de la voluntad de poder de la conquista. Libre de toda atadura ética provocada por el uso estratégico del saber hecho desde la modernidad, el conocimiento hizo posible la evangelización gracias a la utilización de los mismos contenidos simbólicos de los pueblos conquistados. El

uso de las lenguas aborígenes y el conocimiento de sus costumbres e instituciones no fueron instrumentos para conocer a la Alteridad, respetarla y comprenderla, sino para destruirla.

La educación y el conocimiento, en las primeras horas de la conquista, revelaron el uso estratégico que desde el Ser moderno existe de ellas. Sin embargo, la resistencia de estos pueblos y de estos sujetos no-modernos, ha sido realmente tenaz. A más de cinco siglos, el sujeto no-moderno aún pervive como tal en los intersticios del Ser-moderno. Y no sólo ello, sino que ahora ha abierto la posibilidad de un lucha por su reconocimiento ontológico, y asume esa lucha como una confrontación política. En última instancia, el reconocimiento ontológico solamente puede darse disputándole al poder las construcciones de sentido de la realidad, es decir, en al ámbito político.

Uno de los campos de disputa es el saber, porque el saber transmite los códigos culturales y civilizatorios de un determinado sujeto. La evangelización inscribía a la Alteridad como un momento de Lo Mismo y, por lo tanto, la destruía como Alteridad. La educación hace, básicamente, lo mismo ante la Alteridad, con el agravante de que la educación está hecha para funcionalizar al individuo dentro de una trama social determinada. La evangelización disputaba el territorio de lo sagrado para romper la fuente de referencia de la Alteridad. La educación se inscribe en lo profano para metabolizar a la Alteridad en las coordenadas del Ser moderno. La educación toma la posta a la evangelización. Una vez destruida la Alteridad, es necesario disciplinarla, domesticarla y someterla a las nuevas relaciones de poder de la modernidad.

La educación no ha creado ningún instrumento o categoría para comprender el estatus ontológico de la diferencia. Lo más parecido al respecto es la educación intercultural, pero hay que recordar que la educación intercultural fue un mecanismo de asimilación y fagocitación de la Diferencia. La interculturalidad fue una tarea impuesta a los indígenas no a la sociedad. Para que pueda existir una verdadera interculturalidad es necesario que el Ser moderno reconozca al Ser no-moderno.

Este reconocimiento es casi imposible en las coordenadas epistémicas del Ser moderno. Para el Ser moderno lo Otro no puede existir por fuera de sus propios marcos categoriales. Si ese Otro existe, tiene que hacerlo dentro de las coordenadas de pensamiento del Ser moderno. Esas coordenadas de pensamiento definen la condición de posibilidad del Ser moderno. En ellas se inscriben su visión del espacio y del tiempo, de relacionamiento con los demás, de construcción del conocimiento, de fundamentación de lo social y lo cultural. Por ello, el Ser moderno se inclina al reconocimiento de una versión de la Alteridad desde lo exótico hasta lo extraño, porque, en su horizonte de visibilidad y ante sus propios marcos de referencia, la Alteridad asume comportamientos extraños, a-normales. Si el Ser moderno adopta una actitud positiva (en términos epistémicos, se entiende) querrá comprender a esa Alteridad desde la descripción, la observación, la diferenciación analítica. Generará un estatus especial dentro de su campo de positividad para comprender esa cosa extraña denominada Alteridad, como paso previo para su asimilación. Un ejemplo de ello es la antropología.

Pero la Alteridad existe. Sus marcos de referencia a veces nada tienen que ver con aquellos del Ser moderno. En el caso que consideramos, los pueblos y naciones indígenas, sobre todo del Estado-nación denominado Ecuador, han mantenido durante todo el tiempo de la conquista y la colonialidad del poder su propio estatus ontológico. Han resistido con relativo éxito a la modernidad y la modernización.

En la construcción del saber entra en juego todo un complejo entramado de relaciones políticas y de luchas de poder que abarcan a toda la sociedad; pero, en el caso de los pueblos indígenas, la cuestión es más compleja aún porque su cosmovisión, sus nociones de sentido, sus criterios de validación, en una palabra, su *episteme*, es diferente a aquella generada por la modernidad occidental. Los pueblos indígenas tienen conocimientos ancestrales, prácticas culturales e intelectuales que han sido subordinadas a los patrones de comprensión de la cultura occidental y que cuestionan todos los referentes de validación de la ciencia, el conocimiento y las prácticas del saber hechos desde Occidente (Colombes, 1997).

En efecto, la construcción del conocimiento es un proceso histórico, y, por lo tanto, está atravesado por las contradicciones, los conflictos, las violencias, las esperanzas, los sueños de aquellos que lo crearon. Son las respuestas que los seres humanos se han dado ante las incertidumbres del cosmos y de la vida. Se mezclan con las condiciones históricas en las que nacen, y, por lo tanto, cumplen determinado rol social.

Esos saberes son una producción humana. Nacen condicionados por su realidad concreta. En ellos se inscriben los temores y las esperanzas, los delirios y los mitos de una sociedad determinada. La construcción de los saberes está inmersa en relaciones de poder y de dominación que les impiden ser neutrales con respecto a esa realidad.

Los saberes, para los pueblos del Abya Yala,¹ eran parte de su vida, de su estructuración social, de su entramado histórico. Las respuestas teóricas que se generaban se vinculaban a la producción de la vida social y se concatenaban coherentemente dentro de un orden terrenal y sagrado, divino y profano. Esos saberes fueron brutalmente destruidos en el proceso de conquista y en la colonia.

Las nuevas elites comprendieron que el control del saber posibilitaba el ejercicio del poder. La recuperación de los saberes antiguos podía ofrecer respuestas, abrir caminos y señalar nuevos rumbos a los pueblos conquistados en su lucha por la liberación. Era necesario, entonces, destruir toda posibilidad, todo resquicio de un saber diferente a aquel determinado desde las condiciones de poder.

Esa tarea sistemática, brutal, violenta, de destruir el saber ancestral era el correlato de aquella otra por la cual la población aborígen era subyugada a las nuevas condiciones económicas y sociales. No sólo había que dominar los cuerpos sino también sus “almas”. Incluso el debate entre Sepúlveda y De las Casas, acerca de la existencia del “alma” humana y, por lo tanto, el reconocimiento a su con-

1 *Abya Yala* es el nombre con el que los pueblos Kunas, de Panamá, nombraban a los territorios que ahora se denominan “América”. La recuperación del vocablo tiene connotaciones políticas. Nombrar es ejercer una voluntad política de dominio sobre el objeto nombrado.

dición ontológica de seres humanos para los aborígenes del Abya Yala, estuvo matizada por las nuevas consideraciones de poder y dominación emergentes a raíz de la conquista europea.

Finalmente, los criterios económicos fueron determinantes para que les fuera reconocido al menos el status ontológico de seres humanos, ya que no el de Diferentes. Si los indios tenían alma entonces eran seres humanos, y si eran seres humanos entonces podían pagar impuestos a la corona. La matriz conceptual que hizo posible este debate y estas conclusiones se mantiene aún intacta y evidencia, justamente, el proyecto de la razón moderna.

Para los conquistadores, esa alma de los indios era un papel en blanco en el cual se debían inscribir y registrar los designios de la voluntad divina, que no eran otros que la del capitalismo naciente. Esos designios fueron inscritos sobre la piel de la Diferencia con una violencia y saña jamás vistas en la historia. La tarea de escribir en ese papel en blanco implicaba borrar todos los imaginarios simbólicos, todos los referentes culturales, todas las posibilidades ideológicas, todos los monumentos históricos, toda la memoria sagrada de los pueblos conquistados. De ahí la sistematicidad por destruir todo rastro cultural que posibilitara un reconocimiento de esa memoria ancestral.

Destruir una cultura es destruir su memoria. Un pueblo sin memoria es un pueblo sin raíces históricas y sin capacidad de respuesta. Es un pueblo que puede ser fácilmente sometido (Rhor, 1997). La resistencia acude justamente a la recuperación de la memoria para construir el futuro. Es desde el reconocimiento del pasado que puede ser entrevisto el futuro. Los saberes ancestrales, a pesar del proceso de conquista, a pesar de toda la sistematicidad evidenciada en su destrucción, han pervivido en los pliegues de la memoria. Se mantienen aún esas explicaciones fundamentales de la vida, del cosmos y de la naturaleza. Ha sido y es aún un proceso de resistencia doloroso, difícil, complejo (Severi, 1996).

Son saberes que no gozan del status de ciencia desde el mundo académico oficial. Son conocimientos que tienen una matriz epistemológica diferente, pero que aún no ha sido sistematizada teórica-

mente para dar contenidos de validación científica al conocimiento ancestral. Sin embargo, se trata de una posibilidad humana de conocer y explicar el mundo y que, como tal, tiene derecho y legitimidad a reclamarse y reconocerse como conocimiento.

HACIA UNA ONTOLOGÍA POLÍTICA DE LA DIFERENCIA: EL ROL EMANCIPADOR DE LA EDUCACIÓN

La educación transmite valores que se constituyen en una base axiológica que fundamenta el ethos social y el relacionamiento político. Sobre esas bases se construyen la sociedad, la historia, la memoria; a partir de esos marcos categoriales se estructura la palabra; sobre esa disposición fundamental se legitiman las instituciones y las autoridades. La educación asume un rol determinante. En el capitalismo tardío la educación cumple un rol más funcional al ir desarrollando competencias y experticias en función de determinados valores definidos desde la lógica de los mercados y las empresas. En los tiempos neoliberales, la Universidad es el espacio de creación de los técnicos, profesionales e ideólogos que el mercado demanda y necesita.

Si el capitalismo tardío ha convertido a la educación en un objeto, en un dispositivo funcional a sus propios requerimientos, despojándola incluso de los valores del humanismo y de la paideia helénica, entonces la disputa en el ámbito de la educación en realidad es una confrontación con las derivas totalitarias de la ideología del mercado que caracteriza y define al sistema-mundo en su hora neoliberal.

Por ello, en el seno de la organización indígena ecuatoriana se abrió un debate sobre el rol que debe tener la educación y las luchas por la educación. Hay que recordar que la población indígena está excluida de hecho del sistema educativo formal, y que, si bien existían marcos institucionales dentro del sistema educativo que habían incorporado una versión de la interculturalidad, también es cierto que la universidad ecuatoriana estaba de espaldas a la realidad de los pueblos indígenas.

La Universidad no sabía ni estaba interesada en saber qué es la interculturalidad y cómo asumirla en el ámbito de la profesionaliza-

ción y de la educación especializada. Lo más próximo a la comprensión del mundo indígena eran las escuelas de antropología que se debatían entre el funcionalismo de la escuela norteamericana o las vertientes marxistas de la antropología. Sin embargo, el Ser no-moderno de los indígenas, vale decir, su estatus ontológico, no formó parte ni del debate, ni de la currícula, ni de las preocupaciones de la universidad ecuatoriana. Los indios, como Sujetos ontológicamente diferentes, simplemente no existían.

Es por ello que la organización indígena, cuando empieza a reflexionar sobre la necesidad de un espacio de saber universitario, empieza también a deconstruir lo que significa el saber, y en esa deconstrucción encuentra que el sustrato que define el sentido de la discusión está en el reconocimiento de su propio Ser, vale decir, de su propia ontología, como base para re-construir una nueva axiomática y, por ende, una nueva concepción de la educación.

En este contexto y discusiones, el movimiento indígena, con una fuerte presencia del mundo andino kichwa en los debates internos, comienza a auto-definirse y auto-comprenderse; en este sentido es importante señalar la presencia del surgimiento de dos fenómenos internos del movimiento indígena: el primero, es la reflexión sobre su historia, que empieza a asumir un formato político-organizativo con la propuesta de *reconstitución de los pueblos y nacionalidades*; y, el segundo, es el debate sobre los contenidos más profundos de su cultura que lo llevan a comprender las dimensiones de su propia ontología y de ahí a plantear una currícula y un sistema educativo desde la *universidad intercultural* apegados a ese re-descubrimiento de su Ser. Ese redescubrimiento es un momento más en sus luchas emancipatorias. Comprenderse a sí mismos es la condición para comprender a los demás.

Ese Ser de los indígenas kichwa-andinos, en primera instancia, se define como un *Ser comunitario* y en oposición al Ser moderno. Sin embargo, es necesario realizar una aclaración: el Ser comunitario que emerge de las discusiones dentro del movimiento indígena está relacionado con las vivencias y experiencias, memorias e historias, de los pueblos indígenas de la serranía ecuatoriana, que se han autoidentificado y autonominado como “pueblos kichwas”.

Es un proceso que está en sus inicios, que aún carece de fundamentaciones más elaboradas a nivel teórico, pero que marcan el inicio de un proceso político situado en las coordenadas de la re-constitución ontológica del Ser comunitario como una de las tareas políticas del movimiento indígena y que surgieron cuando la organización crea la universidad indígena como un espacio político propio.

Esta definición es importante porque empieza un proceso de auto-clarificación con respecto a los valores occidentales que habían sido impuestos como valores universales y necesarios. Al comprenderse como no-modernos, asumen una distancia con respecto a la modernidad que les permite ir reconstruyendo los sentidos y las dimensiones de su propio Ser, y esta reconstrucción es una tarea política que está imbricada con las posibilidades que tendrá la organización indígena de llevar adelante la construcción de su proyecto del Estado Plurinacional. Como Ser no-moderno, los indígenas kichwa-andinos, reconstruyen su ontología, y encuentran en esa reconstrucción que el Ser no-moderno es un ser holístico, relacional, abierto y circular.

Uno de los rasgos que definen al Ser no-moderno, a nivel ontológico, es su referencia comunitaria. Esa referencia comunitaria es la que hace surgir los rasgos colectivos del Ser comunitario. La comunidad es el espacio de constitución y referencia del Ser no-moderno, andino. No existe la noción moderna de individualidad. Al no existir esta visión, carecen de sentido los valores fundamentales de la modernidad que se sustentan, precisamente, en la noción de individuo.² No existe la individualidad pero sí existe la noción de ser humano y de Ser-en-el-mundo: es aquella del *Runa*. El *Runa* es el Ser-humano inscrito en las coordenadas de un mundo en devenir y que explica su devenir a través del Ser (*runa*).

Entonces, el principio ontológico que sustenta al Ser-comunitario andino, como Ser no-moderno, es la noción de *Runa* como ser hu-

2 “El individuo como tal ‘no es nada’ si no está inserto en la comunidad, el sujeto es la comunidad, la ‘red de nexos’, esa es la fuerza vital, constructora de realidad. El *runa* es estar-ser-hacer al mismo tiempo y su vivencia tiene lugar dentro de un universo vivo, en el cual no hay nada inerte; por eso el *runa* habla con la tierra, el sol, las plantas, los animales, la luna, las piedras y el cosmos” (Universidad Intercultural A.W., 2004, pp. 178).

mano que cobra significación y sentido en el Ser-en-el-mundo que en el idioma kichwa se denomina *Paccha*. Se trata de un Ser relacional en el que *Runa* y *Paccha* son complementarios, recíprocos y en eterno retorno. Si el *Runa* sólo puede ser comprendido en el Ser-en-el-mundo, entonces ese Ser-en-el-mundo puede tener varias dimensiones que integren otras formas del Ser: la ontología del *Runa* es abierta. Se asombra ante la diferencia, como cualquier cultura, pero la respeta, porque todo lo que existe cobra su significación en el Ser-en-el-mundo. No significa que este Ser sea un ser religioso (en el sentido de re-ligare), sino que, al contener en sí las posibilidades de la vida y de la Diferencia, ese Ser es un ser sacro. Es esa sacralidad del Ser la que permite incluir en el Ser-en-el-mundo (*Paccha*) a la Diferencia. Se trata de una ontología abierta que permite la inclusión del Otro como Alteridad,

Pero el *Paccha*, como Ser-en-el-mundo abierto y que incluye la Diferencia, es un Ser que “curva”, por decirlo de alguna manera, el espacio-tiempo, que integra al hombre (*Runa*) en el cosmos y que recupera una dimensión sacra del saber. Es esa dimensión sacra del Ser (*Paccha*) la que impide la existencia de comportamientos estratégicos que son propios del hombre moderno. Es esa ontología política la que hace incompatible el capitalismo del espacio-tiempo abierto con el Ser-en-el-mundo no moderno. El capitalismo sólo puede ser posible a condición de que suprima a ese Ser-en-el-mundo (*Paccha*) de sus posibilidades ontológicas de reconstrucción y de su reconstitución hermenéutica. Definitivamente, los sacerdotes que quemaron los códices antiguos, que destruyeron los templos y que eliminaron a los *amawtas* (sabios) sabían lo que hacían.

El Ser-en-el-mundo (*Paccha-Runa*) no puede fragmentarse en individualidades estratégicas y en permanente confrontación. En ese marco ontológico, el individuo (*Runa*) existe como parte de una comunidad en la cual adquiere proyección, sentido y realización. La comunidad es la expresión de esa ontología del Ser-en-el-mundo no-moderno, que es parte de la ontología de los pueblos kichwas andinos. Su pertenencia al mundo comunitario otorga condición de posibilidad a su propia individualidad. Es imposible una individualidad por encima o en contradicción con la comunidad, lo que no

significa la pérdida de individualidad, sino la comprensión de que la individualidad puede tener otras significaciones aparte de aquellas del Ser-moderno. La comunidad como condición de posibilidad es la expresión de la relación *Paccha-Runa*. Es el locus en el que se inscribe la signatura de un mundo en el cual el espacio-tiempo se ha “curvado”; de ahí el rol hermenéutico de la palabra ancestral, la memoria, los sueños y la propia naturaleza.

Al estar vinculado en relación comunitaria, el Ser no-moderno está imposibilitado de tener comportamientos estratégicos, ni consigo mismo ni con su entorno natural. El Ser no-moderno siempre *está-siendo*, no *es* de una manera definitiva, sino que *es-siendo*. Esto es correlativo con la idea de circularidad del tiempo y del espacio que corresponde a una visión cíclica del tiempo y del espacio que es parte de su concepción del Ser-en-el-mundo (Paccha). Por ello la tendencia que tienen los pueblos kichwas de expresarse siempre en el gerundio español (*dame viendo, dame haciendo*), porque el tiempo no está clausurado. Porque los tiempos retornan (el Kutik andino), de manera cíclica.

Por tanto, nada tiene que ver, entonces, la cosmovisión andina con las categorías centrales del Ser-moderno, como la idea de un tiempo-espacio abiertos linealmente y que son la condición de posibilidad de la idea del progreso; nada tiene que ver con la idea de producción y con la relación estratégica con respecto a la naturaleza (la visión cartesiana de que el hombre es amo y señor de la naturaleza).

En el Cuadro 2 se expone, a manera de síntesis, los elementos referenciales del Ser no-moderno que identificaría, grosso modo, a los pueblos kichwa andinos. Hay que aclarar que este esfuerzo de síntesis no abarca en absoluto a otros pueblos y naciones cuyas determinaciones ontológicas, hermenéuticas, etc., si bien presentan ciertos elementos en común con los pueblos kichwa andinos, tienen también sus diferencias, como es el caso de la nación Awa, Shuar, Wao, Teetete (ya extinguida), etc. Se trata de una sistematización realizada a propósito de las discusiones con respecto a la creación de la universidad indígena, y da cuenta, en una primera aproxima-

ción, de la profunda complejidad que entraña la comprensión del Ser-comunitario como Ser no-moderno.

**Cuadro 2. Principios reguladores del Ser no-moderno.
El caso de los pueblos kichwas andinos**

Principios	Visión	Categorías
Principio Ontológico	<ul style="list-style-type: none"> • El Ser es relacional, complementario, recíproco y en eterno retorno. • El Ser no se fragmenta en individualidades ni rompe con su entorno. • El Ser tiene un estatus de sacralidad. • El Ser está abierto (principio de inclusión ontológica a la diferencia). • La deontología del Ser también es abierta (ética que reconoce al Otro). • El Ser no se reconoce como universal y necesario, sino como devenir y en permanente re-conocimiento, re-creación. • El retorno permanente del Ser (ancestros, memoria, sacralidad), implica la circularidad del tiempo del Ser (se es siendo y estando). 	Runa (Kichwa) Paccha Awa (Awa's), etcétera.
Principios epistemológicos		
Principio de Relacionalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Multicausalidad fenoménica • Multidimensionalidad de la realidad • Procesos de síntesis abierta • Integración holística del individuo y la naturaleza • Interconexión de los fenómenos en una relación multicausal • Relativización de cualquier axiomática 	Tinkui
Principio de Dualidad Complementaria	<ul style="list-style-type: none"> • No contradicción dialéctica • Unidad complementaria de contrarios • Inclusión del Otro como parte del Ser (Ontología abierta) 	Ome Tiqsi Muy

Principios	Visión	Categorías
Principio de Circularidad y retorno	<ul style="list-style-type: none"> • Circularidad abierta espacio-temporal • Idea de retorno de la historia (presencia permanente de la memoria) • Visión cíclica del tiempo • Construcción circular del espacio • Relación del espacio y el tiempo histórico con el tiempo-espacio cósmico • Vida cotidiana marcada por los ritmos de la circularidad y retorno • La Fiesta como apertura del tiempo nuevo y clausura del tiempo viejo • Lo onírico como hermenéutica 	<p>Ñaupá</p> <p>Ceqes</p> <p>Raymi</p> <p>Kutik</p>
Principio de Reciprocidad	<ul style="list-style-type: none"> • Reciprocidad como equilibrio y armonía (sustentabilidad intrínseca) • Carencia de la noción de acumulación • Relativización de los comportamientos estratégicos • Comportamientos vinculantes sobre la base de la solidaridad y el trabajo comunitario • El saber como devolución y retribución social • La palabra en la acción comunicativa fundamenta el principio de reciprocidad 	<p>Ayni</p> <p>Minka</p>
Principio Hermenéutico	<ul style="list-style-type: none"> • La palabra contiene un principio hermenéutico, relacional. • La comunicación no se sostiene sólo en la palabra sino en la totalidad del Ser. • Existen otras formas de construcción de la comunicación: a través de la interpretación del sueño, de la interpretación del Ser-en-el-mundo. • El conocimiento es circular y el saber no implica relaciones de poder por su concepción sacra. 	<p>Yachana</p>

Principios	Visión	Categorías
Dimensiones del Ser		
Principio vertical hacia arriba	• Saber (Aire)	Yachay
Principio vertical hacia abajo	• Energía (Tierra)	Ruray
Principio horizontal a la izquierda	• Poder y voluntad (Fuego)	Ushay
Principio horizontal a la derecha	• Amar, querer, apasionarse (Agua)	Munay
Dimensión axiológica del Ser: <i>Sumak Kawsay</i>		

Entonces, el Ser comunitario no-moderno comprende de una manera diferente al espacio y al tiempo. La circularidad espacio-tiempo es concomitante con su visión de vida y de Ser-en-el-mundo. Ese Ser está en un mundo integrado holísticamente desde una dimensión vertical hacia arriba (el saber: *yachay*), con una dimensión vertical hacia abajo (la energía: *ruray*), con una dimensión a la izquierda (*ushay*), que es la voluntad, y una dimensión a la derecha (*munay*) que es el querer-amar. La conjunción de esas dimensiones estructuran el buen vivir (*sumak-kawsay*)³. Estas dimensiones ontológicas del Ser

3 La Universidad Intercultural recoge estas dimensiones del Ser de la siguiente manera:

“**Yachay:** tiene que ver con el saber, con el conocer, ser docto en algo, tener habilidad cognitiva, ser instruido, diestro, estar informado sobre algo, dominar las ciencias, letras o artes; implica diversos grados de conocimiento; hace relación a la capacidad de observación, de mantener prudencia, de generar pensamientos, de manejarse epistemológicamente, de tener claridad sobre las diversas racionalidades, comprender las diversas cosmovisiones; hace relación al dominio del intelecto del Nous.”

“**Munay:** hace referencia al amar, a la necesidad de apasionarse con algo, a las emociones, la intuición, el deseo de unión, los sentimientos internos, la trascendencia, los afectos, la capacidad de entrega, el esmerarse por algo, la voluntad, el consentimiento, el reconocimiento de los otros como legítimos otros, el cariño, el desarrollo del tacto y los afectos, los mimos, la autoestima, la capacidad de acompañar sin manipular, la amistad, el enamoramiento, la mística, la capacidad de pensar con el corazón.”

comunitario serán retomadas en el proyecto de Universidad Indígena Intercultural Amawtay Wasi, para definir y estructurar los ciclos académicos. Cada una de estas dimensiones está íntimamente vinculada en la construcción de la currícula académica, en los objetivos y hasta en la infraestructura física.

Ahora bien, lo que es interesante comprobar en la cosmovisión andina es la integración del Ser comunitario a su entorno y cómo se desprende su axiomática de esa integración. Por ello la educación se convierte en un momento fundamental de la lucha política del movimiento indígena, porque, en la medida en que se recuperan los saberes, permite reconstruir y reconstituir al Ser comunitario en su estatus ontológico y en sus dimensiones políticas.

Entonces, estas categorías definirían al Ser comunitario como un Ser ontológicamente diferenciado y con un universo axiomático, asimismo, diferenciado. La educación, por lo tanto, debería responder a las condiciones de existencia del Ser comunitario. Debería superar el momento intercultural e inscribirse en el momento de disputa política por la constitución del saber.

Es eso lo que está en juego en el momento de constituir la Universidad Intercultural: la apertura de las condiciones de posibilidad para la existencia ontológicamente sancionada desde el saber del Sujeto comunitario. Sin embargo, no se trata de oponer los saberes ancestrales *versus* los saberes modernos, ni de pensar que los saberes ancestrales, en virtud de su adscripción ontológica y de su axiomática diferente, son superiores, o mejores o alternativos, al saber moderno y occidental.

“Ruray: hace referencia al hacer, a la capacidad de producir, de construir, generar, fabricar, experimentar, ejecutar, realizar una acción, crear, capacidad para hacer, para causar, para componer, desarrollar, fomentar, juntar, habituar, acostumbrar, usar, emplear algo, conseguir realizarlo, cursar procesos formativos, auto-hacerse, auto-realizarse, auto-construirse, promover, experimentar, intervenir.”

“Ushay: hace relación al poder, a la fuerza, la energía, la vitalidad, a diversos niveles de poder, a la potencia, a la habilidad, la viabilidad y posibilidad, el desarrollo de la capacidad para tener la suprema potestad, capacidad de decidir, autoridad en diversos ámbitos y niveles, dominio, tener facultad y jurisdicción sobre capacidad de gobierno, capacidad de orientar y liderar, vigor y poderío, capacidad de ejercer soberanía” (Universidad Intercultural A.W., 2004, pp. 183-185).

En la condición ontológica del Ser comunitario, y también del Ser no-moderno, no existe la posibilidad de cerrar el espacio de visibilización a la Alteridad, porque se trata, precisamente, de una ontología abierta a la Alteridad. De ahí su propuesta de unidad en la diversidad. Se trata de buscar las posibilidades históricas y sociales que hagan posible un diálogo de saberes a partir de lo que Boaventura de Sousa Santos llama las lógicas de la traducción (De Souza Santos, 2003).

La universidad intercultural es entonces un espacio creado desde el movimiento indígena para abrir ese diálogo de saberes con un Sujeto moderno que no admite el diálogo en igualdad de condiciones con otros Sujetos validados ontológicamente. Ello explica también los tiempos de la universidad como ciclos de expansión y crisis que hacen referencia al diálogo de saberes como un desafío político.

Sin embargo, desde el Ser moderno existe la intencionalidad de anular esas posibilidades y de cerrar esos espacios a través de la continuación de la invisibilización, la destrucción cultural, la asimilación a los códigos modernos y el epistemicidio. La Universidad Intercultural ha sido creada como una apuesta para detener el epistemicidio, para reconstruir los saberes ancestrales, para devolverle al Ser comunitario su estatus y dimensión ontológica-política.

LA METABOLIZACIÓN TEÓRICA, EPITEMICIDIO E INTERCULTURALIDAD

¿Cómo asimilar la cultura indígena a los nuevos patrones culturales del poder? ¿De qué maneras adscribir las instituciones indígenas existentes a las nuevas relaciones de poder y dominación? La primera respuesta a estas cuestiones está dada por la forma en la que se asume la educación: como evangelización, vale decir, como incorporación al mundo moderno.

La educación del Otro es la oportunidad para que el Otro pueda Ser. El Otro tiene que conocer al “verdadero” Dios, tiene que hablar y comprender la lengua “verdadera”, tiene que situarse dentro de las coordenadas de la “verdadera” cultura. Su mundo, su universo, sus dioses, sus respuestas ancestrales a los misterios del universo –que

les habían permitido construir vastas civilizaciones— evidencian la superstición, la brujería, la ignorancia, la bestialidad en la que viven y habitan. El Ser moderno tiene que ser misericordioso con estos Seres olvidados de la voluntad divina y asimilarlos a la ruta de la verdad, la fe, la constrictión, el arrepentimiento y la salvación.⁴

En el formato desarrollado por la iglesia como evangelización está el germen de aquello que más tarde se denominaría “interculturalidad”. Las primeras formas de educación intercultural serán, de hecho, las misiones religiosas, que van desde aquellas misiones que se deslumbran por el Ser no-moderno de los indios y tratan de alguna manera de protegerlos de la colonización europea —como fue el caso de las misiones jesuitas en Paraguay— hasta la domesticación, metabolización, epistemicidio y destrucción de los códigos ancestrales —como fue el caso de toda la iglesia desde el inicio de la Conquista, y en especial de los salesianos en el siglo XVIII hasta el siglo XX. En todos los casos, el sustrato en el cual operó la colonialidad del poder fue justamente el sistema educativo y la posibilidad de la interculturalidad.

En el Cuadro 3 se mencionan de manera muy breve los momentos que atravesó esa voluntad de saber moderna por colonizar al Otro a partir de la interculturalidad, y las resistencias que provocaron en su interior.

4 La visión de inferioridad del Otro en la modernidad es un rasgo común. Véase, por ejemplo, esta cita del filósofo alemán G. Hegel: “Los indígenas, desde el desembarco de los europeos, han ido pereciendo al soplo de la actividad europea. En los animales mismos se advierte igual inferioridad que en los hombres [...] Estos pueblos de débil cultura parecen cuando entran en contacto con pueblos de cultura superior y más intensa [...] Mucho tiempo ha de transcurrir todavía antes de que los europeos enciendan en el alma de los indígenas un sentimiento de propia estimación [...] La inferioridad de estos individuos se manifiesta en todo, incluso en su estatura [...] Sólo las tribus meridionales de Patagonia son de fuerte naturaleza; pero se encuentran todavía sumidas en el estado natural del salvajismo y la incultura...”.

Cuadro 3. Evangelización, interculturalidad y luchas por la educación en el movimiento indígena ecuatoriano

Año	Iniciativa	Responsables
1551	Creación del Colegio San Juan Evangelista de artes y oficios (posteriormente San Andrés), para indios hijos de caciques	Fray Jodoco Ricke
1560	Publicación de la primera gramática kichwa	Fray Domingo de Santo Tomás
1570	Obliga a los “curas de indios” que aprendan su lengua para catequizarlos	Primer Sínodo de Quito
1580	Oficialización de la enseñanza del kichwa en todos los centros de formación de evangelizadores	Cédula Real
1594	Reitera la preocupación por la enseñanza del kichwa y el aprendizaje de las demás lenguas indígenas	Segundo Sínodo de Quito
1607	Publicación de la segunda gramática kichwa	Diego González de Holguín
1830	Creación de la República del Ecuador: Promulgación de la Primera Constitución: “Art. 68. Este Congreso constituyente nombra a los venerables curas párrocos por tutores y padres naturales de los indígenas, excitando su ministerio de caridad a favor de esta clase inocente, abyecta y miserable.”	Asamblea Constituyente de agosto de 1830
1875	La Congregación de los Hermanos Cristianos de La Salle, entra al Ecuador e inicia una agresiva penetración en los territorios indígenas para evangelizarlos y empiezan el programa de formación de maestros indígenas	Presidencia de Gabriel García Moreno
1906	Decreto Presidencial que obliga a los hacendados a crear escuelas primarias mixtas (que no se cumplió)	Presidencia de Eloy Alfaro
1918	Propuesta de conformación de las “ligas de protección indígena” para su catequización en castellano y lpropuesta de integrar al indígena al proyecto de Estado Nación a partir de su educación	V Sínodo de Quito
1922	Se establece la vinculación de la hacienda con la educación otorgando garantías de acceso al sistema hacienda a los indígenas que accedan a concurrir a las escuelas para indígenas	Primer Congreso de Agricultores

Año	Iniciativa	Responsables
1929	Propuesta de incorporar a los pueblos indígenas a través de una "política educativa integradora", para lo cual se considera al kichwa y a las lenguas indígenas como un obstáculo para el desarrollo y el progreso. El indígena debe abandonar su cultura e integrarse al proyecto de desarrollo nacional	Ministerios de Previsión Social y Agricultura
1945	La Constitución Política garantiza el uso del idioma "vernáculo" en las escuelas primarias indígenas, lo que da inicio a las primeras iniciativas de educación bilingüe con la participación de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI)	Asamblea Constituyente de 1945
1952	Convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), y la estrategia de educación bilingüe como estrategia de intervención y colonización en la amazonía ecuatoriana	Presidencia de Galo Plaza
1956	Propuesta de la educación bilingüe en el interior del desarrollo comunitario y la integración al proyecto desarrollista. Entrega de becas a dirigentes indígenas para que continúen sus estudios en la capital.	Misión Andina
1960 -1964	Creación de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador con programación en kichwa	Monseñor Leonidas Proaño
1972	Escuelas Radiofónicas en la Amazonía	Misión Salesiana
1973	Primer Seminario de Educación Bilingüe	Ministerio de Educación e ILV
1974	Creación de las Escuelas Indígenas de Simiatug por parte de la organización Runakunapak Yachana Wasi	Organización indígena de Cotopaxi
1975	Creación de las Escuelas Bilingües de la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana	Organización indígena local, religiosos salesianos
1978	Implementación del subprograma de alfabetización kichwa	Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Fundación MACAC, dirigentes indígenas
1979	Oficialización por parte del Ministerio de Educación del Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar	Misión Salesiana, Ministerio de Educación, Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar

Año	Iniciativa	Responsables
1982	Acuerdo Ministerial N° 529 que oficializa la educación intercultural bilingüe	Gobierno de Osvaldo Hurtado Larrea
1986-1987	Creación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Incorporación en la propuesta organizativa de la necesidad de crear un sistema nacional de educación intercultural bilingüe	CONAIE
1988	Decreto Ejecutivo N° 203 mediante el cual se institucionaliza la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB)	Gobierno de Rodrigo Borja Cevallos
1990	Primer Levantamiento Nacional Indígena. La CONAIE presenta su proyecto político de Estado Plurinacional y demanda la interculturalidad social incorporando la educación intercultural como una propuesta política y nacional	CONAIE
1992	La Organización Indígena de Pastaza y la CONAIE proponen un estatus de autonomía para sus territorios y plantean una política de educación dentro de su visión del Estado Plurinacional	OPIP-CONAIE
1996	Creación del Movimiento Político Pachakutik y participación electoral. Se eligen los primeros diputados indígenas que plantean la formulación del proyecto de Ley para la creación de la Universidad Intercultural para las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador.	CONAIE, Movimiento Pachakutik
1998	Presentación del proyecto de creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas	CONAIE, Dirigencia de Educación, bloque de diputados Pachakutik, Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI)
1998	Aprobación por el H. Congreso Nacional del Ecuador de los Derechos Colectivos de los pueblos indígenas que plantean el derecho a la educación en sus propias lenguas y bajo sus propios requerimientos. Aprobación del Convenio 169 de la OIT que reconoce los derechos colectivos de los pueblos indígenas.	Congreso Nacional del Ecuador
2000	Entrega al Consejo de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador (CONESUP) del proyecto de Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador	CONESUP, ICCI, CONAIE

Año	Iniciativa	Responsables
2001-2003	El CONESUP aprueba la creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, Amawtay Wasi (La Casa de la Sabiduría)	CONESUP, CONAIE

Fuente: Elaboración del autor sobre documentos varios.

Como puede apreciarse, aparecen en un solo proceso educativo aspectos que van desde las preocupaciones de la iglesia por comprender la lengua kichwa, las escuelas radiofónicas populares –desarrolladas en plena teología de la liberación–, los intentos de colonización imperial por parte del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), la creación de la Educación Intercultural Bilingüe, hasta llegar a la creación de la Universidad Intercultural, Amawtay Wasi.

El sustrato de fondo es aquel del estatus de la educación como instrumento de emancipación o como mecanismo de colonización. La interculturalidad es uno de los momentos en esa dialéctica entre emancipación-colonización. El movimiento indígena asume la interculturalidad para defenderse del epistemicidio provocado desde el Ser moderno. Se compromete en luchar por la interculturalidad, pero en el largo plazo la interculturalidad aparece como un momento, no como un horizonte de posibilidades, porque la interculturalidad ha asumido un rol estratégico en el sentido de que es una condición para el Ser comunitario (los indios) y no para el Ser moderno.

En efecto, la interculturalidad se reduce a las “escuelas de indios” que existían ya en la colonia y en los tiempos del sistema hacienda, cuando este optó por la modernización. Sin embargo, fue un importante espacio que ha permitido la comprensión del Ser no-moderno en su particular estatus, a través del conocimiento de las lenguas y las instituciones ancestrales.

LAS LUCHAS POR LA EDUCACIÓN EN EL MOVIMIENTO INDÍGENA ECUATORIANO

LOS ESPACIOS DE DISPUTA EN EL CONOCIMIENTO: LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL AMAWTAY WASI (LA CASA DE LA SABIDURÍA)

La creación de la Universidad Intercultural de los Pueblos y las Nacionalidades Indígenas, Amawtay Wasi, es parte del proyecto político y estratégico del movimiento indígena ecuatoriano y, a no dudarlo, constituye una de las iniciativas de mayor importancia en el futuro. La creación de este espacio forma parte de las luchas por la educación del movimiento indígena y se inscribe en las propuestas de interculturalidad y educación, sobre todo cuando el sistema de educación intercultural bilingüe se consolida a nivel nacional con una fuerte presencia del movimiento indígena en su entramado institucional. De hecho, el movimiento indígena considera al sistema de educación cultural bilingüe como su espacio propio.

La propuesta de una universidad indígena adquiere fuerza en la década de los noventa cuando el movimiento indígena abre espacios políticos importantes en la sociedad ecuatoriana. La creación de esta universidad se da cuando dicho movimiento inaugura su recorrido en el sistema político en la coyuntura electoral de 1996, participando en las elecciones con un espacio político propio, el movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik, que le permite alcanzar un 10% de la representación parlamentaria, por vez primera en su historia política.

Esta presencia indígena se propone abrir desde el sistema político los espacios que permitan la discusión, el debate y la construcción del Estado Plurinacional. Una vez dentro de ese sistema, el movimiento indígena comprende que toda la institucionalidad vigente está legitimada y reconocida jurídicamente desde el mismo. Es decir, para existir jurídicamente era necesario la validación del sistema político; y la educación superior, uno de los espacios más importantes de la sociedad, era también legitimado desde y por el sistema político.

En efecto, la privatización de la educación superior había generado una verdadera proliferación de universidades no estatales que, luego de la autorización respectiva por el Consejo de Universidades, requerían de la aprobación del Parlamento para su efectiva puesta en vigencia. Empero, para lograr esa aprobación por el sistema político era necesario transigir y negociar con los partidos políticos que lo dominaban. Nada se aprobaba en su interior si previamente no se negociaba y se cedía en algo. El movimiento indígena comprende que ese sistema es un lecho de Procusto en el que puede comprometer la legitimidad de su proyecto histórico del Estado Plurinacional.

Sin embargo, en 1996 empiezan las primeras discusiones y debates dentro del movimiento y de su representación parlamentaria, a efectos de construir el primer espacio del saber universitario realizado desde las dinámicas propias.

La universidad intercultural nace sobre la base de una práctica histórica y política y está signada por esos procesos de resistencia y de lucha del movimiento indígena. Como tal, los contenidos del saber están también transidos por esas luchas de resistencia.

A diferencia de otros procesos similares, la creación de este espacio es básicamente una tarea política que tiene una pretensión epistemológica, es decir, dotar de contenidos de validación científica a un conocimiento ancestral. Ese nuevo espacio que se genera es el de la investigación científica, la docencia académica y la preparación técnica, a través de la creación de la universidad intercultural.

Se trata de un acto político que implica la disputa en el campo de la constitución de los saberes. La producción del conocimiento, que es un hecho histórico y social, en el capitalismo se convierte en un acto privado, individual, sometido a reglas específicas de validación. Pero esos conocimientos se articulan dentro de un campo de relaciones de poder. Para los pueblos y nacionalidades indígenas, el conocimiento ancestral del cual eran portadores no podía constituirse en conocimiento referencial para la sociedad, por cuanto en su producción no se había considerado la posibilidad de la existencia de otro tipo de racionalidad humana.

En efecto, hasta el momento, todas las condiciones de saber, de conocimiento y de comprensión se hallan delimitadas por una camisa de fuerza: la de los conceptos, nociones y categorías científicas y sociales que han sido creadas desde la modernidad occidental. Para comprenderse a sí mismo, el movimiento indígena necesita generar los instrumentos teóricos y analíticos que le permitan una comprensión de su mundo sin violentar su cosmovisión y sus valores éticos fundamentales. Y, precisamente, muchas de las nociones, conceptos y categorías fundamentales creadas desde las ciencias actuales, violentan, desestructuran, e imposibilitan la autocomprensión desde lo indígena. Es necesario, entonces, buscar la forma de abrir ese espacio hacia nuevas reflexiones, debates y discusiones que permitan dar lugar a una nueva condición social del saber.

Tal es el eje central de la propuesta de la universidad intercultural. 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 de 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.

La creación de la universidad intercultural Amawtay Wasi no significa en absoluto la parcelación de la ciencia en una ciencia indígena y otra no indígena. Significa la oportunidad de emprender un diálogo teórico desde la interculturalidad, vale decir, un diálogo de saberes. Significa la construcción de marcos conceptuales, analíticos, teóricos, en los cuales se vayan generando nuevos conceptos, nuevas categorías, nuevas nociones, desde la perspectiva de la interculturalidad y la comprensión de la alteridad. Es por ello que se trata de la apertura de un espacio nuevo –de un carácter diferente a aquel de mediados de los ochenta, cuando se creó la CONAIE– y que, dadas las condiciones actuales de globalización, cambio tecnológico y social, será de fundamental importancia para asumir los retos del futuro.

Hasta ahora, la ciencia moderna se sumió en un soliloquio en el cual ella misma se daba los fundamentos de la verdad desde los parámetros de la modernidad occidental. Sus categorías de base eran

siempre autorreferenciales, es decir, para criticar a la modernidad era necesario adoptar los conceptos generados por la misma modernidad, y para conocer la alteridad y la diferencia de otros pueblos, era también necesario adoptar conceptos creados desde la matriz de la modernidad.

Por esa razón, para la comprensión de los pueblos, naciones o tribus que estaban fuera de la modernidad se desarrollaron ciencias como la etnología, la antropología, en las cuales el sujeto que observa y estudia no puede comprometerse ni contaminarse con el objeto estudiado. Los pueblos indígenas fueron transformados en objetos de estudio, descripción y análisis. Conocer y estudiar a los indígenas suponía la misma actitud vivencial y epistemológica con la cual se debía estudiar, por ejemplo, a los delfines, a las ballenas o a las bacterias. Este distanciamiento, supuestamente determinado por las condiciones de saber, excluía la posibilidad de autocomprensión de los pueblos indígenas.

Así, vastos dominios de la ciencia no permitían la inclusión de lo “extraño” y lo “diferente” dentro de sus fronteras de conocimiento. Por ejemplo, la ciencia económica actual no tiene un solo instrumento teórico, ni una sola categoría de base o un solo concepto que le permita estudiar las formas económicas fundamentales de las comunidades indígenas –en nuestro caso, por ejemplo, la minga como institución económica–. Como no existen los referentes teóricos, entonces se niega validez y existencia real al fenómeno social. La minga existe pero, en el mejor de los casos, es sólo un caso digno de atención de la antropología pero no de la economía. Si la ciencia moderna se ha sumido en un soliloquio y si las condiciones de saber siempre están implicadas en las condiciones de poder, entonces, ¿cómo generar las condiciones para un diálogo? ¿Cómo articular la interculturalidad dentro de los límites de la epistemología y de la producción del conocimiento? ¿Cómo aportar a la aventura humana del conocimiento desde nuevas fuentes?

Estas reflexiones hicieron que se presentara una primera propuesta al Consejo de Universidades –el espacio que aprueba la creación de nuevas universidades según lo establece la ley ecuatoriana–. Lo curioso es que, aunque este Consejo de Universidades jamás se

había opuesto a la creación de universidades particulares, en este caso, impuso una serie de obstáculos y obligó a rehacer cuatro veces el proyecto de universidad intercultural durante un periodo de cuatro años, porque la propuesta del movimiento indígena no calzaba para nada en el molde curricular del Consejo de Universidades. Sus patrones de reconocimiento institucional estaban adscritos a una matriz cultural determinada en la que estaban dados los fundamentos epistémicos, ontológicos y hermenéuticos, y solamente se dedicaba a la constatación del cumplimiento de las formalidades metodológicas y de requisitos previos. El movimiento indígena realizó los cambios pertinentes a su propuesta pero sin modificar su estatuto epistémico y ontológico. La Universidad Intercultural Amawtay Wasi, tenía que ser reconocida y aprobada en su diferencia fundamental: no como un espacio de formación profesionalizante, sino como un espacio político que disputa los saberes.

ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL AMAWTAY WASI

La Universidad Intercultural Amawtay Wasi está pensada justamente en esa dimensión teórico-política, pero también tiene una dimensión deontológica y ética, en la cual el eje vertebrador es la noción de interculturalidad como propuesta para aceptar las diferencias radicales y construir un mundo más justo, equitativo y tolerante. En el Cuadro 4 pueden verse los principios y criterios que guiaron la construcción de la Universidad Intercultural y que son parte de sus documentos oficiales.

Cuadro 4. Principios y criterios de la Universidad Intercultural

Principios	Criterios
Asume el desafío de potenciar talentos humanos, capaces de interactuar y relacionarse adecuadamente, en la construcción de la nueva sociedad del conocimiento	Es una respuesta frente a la responsabilidad de hacer de la educación uno de los soportes fundamentales del desarrollo humano intercultural, ambientalmente sostenible en el país
Va más allá de las organizaciones administrativas tradicionales hacia una organización inteligente, esto es, una comunidad educativa de aprendizaje, capaz de aprender a aprender, reaprender y emprender como colectivo organizado	Propone la cualidad educativa, para la cual se organiza en sistemas abiertos anidando en otros sistemas fuertemente articulados al ecosistema comunitario y planetario
Se asume como una organización educativa de transformación, generación y construcción de conocimiento basada en los procesos interculturales de aprendizaje, generadora de conocimiento productivo, con fuerte inserción social	Pone énfasis en las dimensiones antroposocio-eco-culturales de los procesos; de ahí la nominación de "Intercultural"
Supera la reflexión y la acción fragmentarias y mutilantes, desarrollando un pensamiento y un accionar complejos y relacionales	Da cuenta de las necesarias rupturas curriculares que permiten incorporar la creatividad y mantener la curiosidad viva durante el proceso formativo y de aprendizaje
Asume la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como uno de los caminos para superar la perspectiva fragmentaria	Muestra una actitud abierta frente a los errores; los ve tanto no como fracasos, cuanto como oportunidades para aprender. Asimismo, el experimentar, arriesgarse, exponerse, confrontar son parte del proceso de aprendizaje
Le da gran importancia a la fuerza de lo sutil, presta atención a los pequeños cambios que son capaces de provocar profundas transformaciones educativas y humanas	Está orientada a prestar especial atención a las necesidades de: saber (ciencia), saber hacer (tecnología), saber estar (sociedad-naturaleza), mediante el desarrollo de prácticas reflexivas, capaces de aceptar y respetar a los otros

Principios	Criterios
Privilegia las interrelaciones, las dinámicas colectivas, las formas de cooperación, la generación de “calor cultural”...	Es un sistema educativo de estructura flexible, que visualiza a sus integrantes como sistemas dinámicos abiertos y no como sistemas estáticos cerrados
Genera y asume actitudes creativas, innovativas y de viabilidad frente al trabajo, a la investigación y a los problemas clave de la sociedad nacional y locales en el campo de sus competencias	Despliega un sistema de formación y autoformación articulado a procesos socio productivos, de investigación, servicios, entre otros, enmarcados en el campo del desarrollo humano
Establece sistemas rotativos de funcionamiento, tanto a nivel de docentes como de estudiantes	Articula sistemáticamente el proceso de aprendizaje con la organización, la empresa, la sociedad, la administración y el financiamiento, pensando el conjunto de aspectos en el corto, mediano y largo plazo
Considera la evaluación como un proceso, un acompañamiento y seguimiento clave de la retroalimentación (retroactividad) de los y en los procesos de aprendizaje	Incorpora en el currículo una profunda reforma pedagógica: asume la perspectiva de una educación compleja y relacional sustentada en el aprendizaje

Fuente: Elaboración del autor sobre la base de Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004, pp. 188-190.

Ahora bien, la Universidad Intercultural reconoce la existencia ontológica del Ser-en-el-mundo (Paccha) y el Runa, y es a partir de ese reconocimiento que estructura los centros del saber universitario. Si el principio axiomático del Ser es la noción de Kawsay (Vida), y la deontología del Ser es el Sumak-Kawsay, entonces, el Kawsay se convertirá en el eje estructurante del saber, y de hecho la Universidad Intercultural ha conformado el Centro Kawsay como el núcleo que articula los saberes-para-la-vida.

Alrededor del Kawsay se estructuran las dimensiones del Ser: dimensión vertical hacia arriba: Yachay; dimensión vertical hacia abajo: Ruray; dimensión horizontal a la izquierda: Ushay; dimensión horizontal a la derecha: Munay. La interrelación de las dimensiones del Ser provoca el apareamiento de las nociones del saber complejo.

Los Centros que la Universidad Intercultural ha creado son los siguientes:

Centro Kawsay

El Centro del Kawsay, que se plantea como un desafío la construcción de la sabiduría, es el eje articulador, relacionador y vinculador del conjunto de los Centros del Saber, y en él se manifiesta y expresa la centralidad de la Casa de la Sabiduría. En este Centro tienen cabida todas las investigaciones y emprendimientos que involucren varios de los énfasis previstos para el trabajo de coordinación de los otros cuatro Centros. El Centro Kawsay es el de la sabiduría, trascendencia, complejidad. Dinamizará el trabajo inter, intra y trans-disciplinario en el conjunto de la Universidad, promoverá esta perspectiva y llevará adelante programas de investigación-acción que den cuenta de esta perspectiva.

Centro Yachay Munay

Tiene como desafío las cosmovisiones, las racionalidades, las filosofías. En ese Centro se articulan un conjunto de saberes que dan cuenta de la co-construcción intercultural de las diversas cosmovisiones y epistemologías, de la simbología, el lenguaje y la estética, entre otros. Este Centro promoverá y desarrollará investigaciones y emprendimientos en esta perspectiva. Allí constarán las preocupaciones, debates y discusiones sobre filosofía, epistemología, simbología, espiritualidad, lenguaje, comunicación y otros campos afines.

Centro Munay Ruray

Tiene como desafío la construcción de un mundo vivo que posibilite la emergencia del “bien vivir”, que permita articular al ser humano con la comunidad, la tierra, el cosmos. En este Centro se articulan un conjunto de ciencias que permiten la construcción de un hábitat que recupere lo mejor de las diversas culturas. Promoverá y desarrollará investigaciones y emprendimientos; allí cooperarán quienes están interesados en los campos de la salud y la medicina

integral (equilibrios dinámicos), agroecología, ecología, manejo de cuencas hidrográficas, ordenación del territorio, geografía, artes, arquitectura, urbanismo, desarrollo humano ambientalmente sustentable, entre otros campos afines a esta perspectiva.

Centro Ruray Ushay

Este Centro se plantea como desafío la recuperación y el desarrollo de los ingenios humanos orientados a la vida, reconciliando al hombre con la tecnología. En este Centro se articulan un conjunto de tecnociencias con conciencia. Promoverá y desarrollará investigaciones y emprendimientos en esta perspectiva; allí cooperarán quienes estén interesados en los campos de las ciencias, técnicas y tecnologías de Abya Yala; en ciencias exactas de la vida, sistemas de interpretación geográfica, energías alternativas, tecnologías de la comunicación, entre otras afines a esta perspectiva.

Centro Ushay Yachay

Este Centro se plantea como desafío la construcción de la interculturalidad, esto es, la expresión igualitaria de las más diversas culturas existentes a nivel local, nacional e internacional; en él se articulan un conjunto de ciencias relacionadas con las culturas, la economía, la política, entre otras, que buscan en su interrelación dar cuenta de la pluralidad. Promoverá y desarrollará investigaciones en esta perspectiva; allí colaborarán quienes están interesados en la organización política de Abya Yala; en sociología, cultura, estética indoamericana, literatura, historia, cultura, derecho indígena, derecho internacional, política, educación intercultural, demografía, vida cotidiana, entre otras.

Los centros articulan el ciclo del conocimiento como parte de los ciclos del Ser-en-el-mundo, que definen la estructura curricular:

I.- **Runa Yachay:** *Ciclo del conocimiento ancestral* (Semestres 1, 2 y 3).

II.- **Shuktak Yachay:** *Ciclo del conocimiento moderno* (Semestres 4, 5 y 6).

III.- **Yachaypura:** *Ciclo del conocimiento intercultural* (Semestres 7, 8, 9 y 10).

Para la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, el proceso del conocimiento está estructurado para aprender y des-aprender, para incorporar las dimensiones del pensamiento complejo del Ser-en-el-mundo (Paccha); y, en efecto, la currícula se organiza sobre estas dimensiones:

El proceso prevé varias rupturas curriculares que se corresponden con algunos de los niveles de aprendizaje, los cuales permiten incorporar cambios y novedades en el proceso formativo a fin de mantener viva la curiosidad, capacidad de riesgo e interés de los estudiantes. Estas etapas se corresponden con mecanismos de salida que posibilitan a los cursantes obtener diversos grados técnicos académicos de formación dando lugar a carreras intermedias (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004, pp. 194-195).

Esta complejidad puede apreciarse en las mallas curriculares que la Universidad Intercultural ha previsto en función de cada centro. En los Cuadros 5, 6 y 7 se recogen algunas de ellas, en las que *Traza* significa facultad o escuela.

Cuadro 5. Centro Yachay Munay. Trazas: Filosofía y Estética. Ciclo: Runa Yachay

Centro Yachay Munay	
Investigación	Aproximaciones e interpretaciones al Calendario Luni-Solar
Propósito	Indagar sobre la persistencia, pervivencia, uso y función de Calendario Luni-Solar
Características	Investigación aplicada, experimental, empírica y bibliográfica
Organización	Basada en preguntas clave, trabajo individual y grupal, observación directa
Objetivo	Indagar la incidencia del Calendario Luni-Solar en la vida cotidiana individual y colectiva
Calendario	Cuatro semanas considerando los cuatro momentos del método de aprendizaje previsto; vivenciado y experimentando (experiencia concreta), recuperando y reencontrando (observación reflexiva), significando y resignificando (conceptualizando y teorizando), involucrándonos y comprometiéndonos (aplicando y experimentando)
Evaluación	Participación activa, individual, grupal, comunitaria; documento síntesis, productos esperados.
Centro Yachay Munay	
Emprendimiento	Elaboración e impresión del Calendario Luni-Solar
Propósito	Rescatar los valores ancestrales relativos al Calendario Luni-Solar
Características	Práctico, aplicado. Útil, producible y reproducible
Organización	Planificación operativa
Objetivo	Valorar y aplicar los conocimientos ancestrales en la vida práctica
Calendario	Cuatro semanas, considerando visitas, realización de gráficas, maquetas, audiovisuales, etcétera.
Evaluación	Participación activa, individual, grupal, comunitaria
Centro Yachay Munay	
Módulos	Cosmovisión, sabiduría cósmica, simbólica; y lenguaje y comunicación. Para cada uno de ellos se plantea el programa, el documento base, la bibliografía de referencia, las ayudas pedagógicas y su modalidad virtual.
Informativos	
Conversatorios	Tienen relación con las diversas formas de diálogo previstas que acompañan al conjunto del proceso en sus diferentes fases, considerando desde las conversaciones informales, tanto en los equipos, talleres, universidad, familia, comunidades.

Cuadro 6. Centro Ruray Ushay. Trazas: Ingeniería de la construcción-Ingeniería en la gestión del desarrollo. Ciclo: Runa Yachay

Centro Ruray Ushay	
Investigación	Técnicas ancestrales sobre el hábitat
Propósito	Revalorizar y potenciar las técnicas ancestrales para el hábitat
Características	Investigación aplicada, experimental, empírica y bibliográfica
Organización	Basada en preguntas clave: trabajo individual y grupal: observación directa
Objetivo	Concientizar en el conocimiento y uso de las técnicas del hábitat
Calendario	Cuatro semanas, considerando los cuatro momentos del método de aprendizaje previsto, vivenciando y con experiencias concretas, recuperando y reencontrando (observación reflexiva), significando y resignificando (conceptualizando y teorizando), involucrándose y comprometiéndose.
Evaluación	Participación activa, individual, grupal, comunitaria; documento de síntesis, productos elaborados
Centro Ruray Ushay	
Emprendimiento	Prefabricados básicos de la construcción: piedra, pómez, madera, otros
Propósito	Potenciar el conocimiento de las técnicas ancestrales para el hábitat y el uso de recursos naturales
Características	Práctico, aplicado, útil, producible y reproducible
Organización	Planificación operativa para lograr su implementación
Objetivo	Concientizar en el conocimiento y uso de las técnicas del hábitat
Calendario	Cuatro semanas, considerando visitas, aplicaciones prácticas, maquetas, audiovisuales, etcétera.
Evaluación	Participación activa, individual, grupal, comunitaria.
Centro Ruray Ushay	
Módulos	Iniciación a las ciencias ancestrales, recuperación de las técnicas ancestrales de construcción y manejo del entorno; modelos ancestrales de comunicación y gestión. Para cada uno de ellos se plantea el programa base, bibliografía de base y de referencia, ayudas pedagógicas y modalidad virtual.
Informativos	
Conversatorios	Tienen relación con las diversas formas de diálogo previstas que acompañan al conjunto del proceso en sus diferentes fases, considerando desde conversaciones informales, tanto en los equipos, talleres, universidad, familia, comunidades.

**Cuadro 7. Centro Munay Ruray. Trazas: Agroecología y equilibrios dinámicos.
Ciclo: Runay Yachay**

Centro Munay Ruray	
Investigación	Acercamiento al conocimiento de la Chakra
Propósito	Visualización de la Chakra desde lo ancestral
Características	Investigación participativa
Organización	Sobre la base de preguntas clave: trabajo individual y grupal: observación directa
Objetivo	Comprometerse vitalmente en el manejo ancestral de la Chakra
Calendario	Cuatro semanas, considerando los cuatro momentos del método de aprendizaje previsto, vivenciando y con experiencias concretas, recuperando y reencontrando (observación reflexiva), significando y resignificando (conceptualizando y teorizando), involucrándose y comprometiéndose.
Evaluación	Participación activa, individual, grupal, comunitaria, documento de síntesis, productos elaborados
Centro Munay Ruray	
Emprendimiento	Producción, conocimiento y manejo de plantas medicinales ancestrales
Propósito	Rescatar y fortalecer el conocimiento shamánico ancestral
Características	Práctico, ritual, convivencial
Organización	Planificación operativa para lograr su concreción
Objetivo	Valorar y aplicar los conocimientos, rituales y prácticas de los sabios ancestrales (shamanes) en la vida práctica
Calendario	Cuatro semanas, considerando visitas, aplicaciones prácticas, maquetas, audiovisuales, etc.
Evaluación	Participación activa, individual, grupal, comunitaria.
Centro Munay Ruray	
Módulos	Iniciación a las nociones de base de los equilibrios y armonías dinámicas. Para cada uno de ellos se plantea el programa base, bibliografía de base y de referencia, ayudas pedagógicas y modalidad virtual.
Informativos	
Conversatorios	Tienen relación con las diversas formas de diálogo previstas que acompañan al conjunto del proceso en sus diferentes fases, considerando desde conversaciones informales, tanto en los equipos, talleres, universidad, familia, comunidades.

El conocimiento es considerado dentro de los ciclos del Ser. La metodología de aprendizaje comprende varios momentos:

[los momentos] considerados para implementar el método de aprendizaje propuesto son cuatro: vivenciando y experienciando, recuperando y reencantando, significando y resignificando, y, finalmente, involucrándose y comprometiéndose. Estos momentos son implementados en la realización de las investigaciones y los emprendimientos, a los cuales acompañan los conversatorios y los módulos informativos (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004, p. 226).

En el Cuadro 8 pueden apreciarse los criterios que llevaron a definir los procesos de aprendizaje y las etapas académicas en la Universidad Intercultural Amawtay Wasi.

Cuadro 8. Niveles, características y procesos de la Universidad Intercultural

Niveles de aprendizaje	Características	Problemas a resolver	Procesos	Etapas Académicas
Primer nivel	Aprender a pensar haciendo comunitariamente	De relativa complejidad	Procesos de vinculación a la investigación y a las prácticas comunitarias	Propedéutico
Segundo nivel	Aprender a Aprender	De relativa complejidad	Articulación a procesos de investigación	4 semestres
Tercer nivel	Aprender a Desaprender y a Reaprender	De intensa complejidad	Desarrollo de competencias académicas, involucramiento profesional, y resolución de problemas	2 semestres
Cuarto nivel	Aprender a Emprender	De alta complejidad	Proactivo, innovador y desarrollo de propuestas	Tesis
Quinto Nivel	Aprender a Aprender para la vida y a Ser	De alta complejidad	Campo profesional y capacidad de disputar las nociones de sentido al saber moderno	4 semestres (posgrado)

Fuente: Elaboración del autor sobre la base de Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004,

Principios y categorías que definen la estructura del conocimiento y la estructura universitaria de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (AW)

- Imitar a la naturaleza cuando esta crea sus formas diversas y complejas mediante principios básicos y márgenes de autonomía.
- Las interrelaciones (a todo nivel) son la clave de la forma como se estructura y manifiesta la organización educativa de aprendizaje, considerando las conexiones visibles y no visibles, las formales y no formales; una organización capaz de aprender a aprender organizacionalmente, en respuesta a las demandas de las nacionalidades con las cuales interactúa.
- Reconocer a AW como un sistema organizacional inteligente en proceso de aprendizaje y como transitoria y en devenir.
- Trabajar permanentemente en un equilibrio dinámico en el cual el desorden es el supuesto de base para un nuevo orden –alejándonos del poder de predicción– y capaz de lograr verdaderos saltos organizacionales.
- Construir organización implica volvernos expertos en construir relaciones y comprender la voluntad colectiva y la relación con las voluntades individuales.
- En los procesos organizativos y educativos la cuestión no es el control sino la conectividad dinámica: “La danza de la vida”.
- El medio organizativo no es creado hasta que interactuamos con él.
- Las organizaciones son un complejo y cambiante tapiz.
- El poder de la organización surge de la calidad generada por las relaciones: hay que crear núcleos y sinergias, no tareas, funciones y jerarquías.
- “Saber es perturbar”; las organizaciones son potencialmente inciertas; la participación seriamente lograda es la salida a la incertidumbre.
- Una organización rica en relaciones, en interacciones, en intercambios, en interconexiones.

- Observar y generar canales, mecanismos, flujos crecientes de interacción es un trabajo permanente de las organizaciones.
- Organizaciones que amplifiquen los pequeños cambios como una palanca para producir transformaciones históricas.

CONSIDERACIONES FINALES

La disputa por el saber ha sido uno de los núcleos centrales de confrontación entre el sistema de colonialidad del poder y el movimiento indígena del Ecuador. Las estructuras de poder que se heredaron de la colonia articularon los campos del saber en los nuevos dispositivos de dominación que surgieron desde la república.

En efecto, en el denominado “sistema de concertaje” (los “indios propios”, como eran llamados desde la encomienda colonial, eran también rotulados como “indios conciertos” en virtud de que habían *concertado* un contrato entre ellos y el patrón de hacienda), existía un férreo control sobre el tiempo de trabajo y sobre los anticipos entregados a los “indios conciertos”. La ley posibilitaba la prisión por deudas, y dada la forma particular por la cual los indios se comprometían o “concertaban” con la hacienda, el patrón estaba en capacidad de utilizar la figura de la prisión por deudas para someterlos. De hecho, en la mayoría de las haciendas existían calabozos y prisiones para los indios que se negaban a cumplir los compromisos asumidos con el patrón de hacienda. Lo que es interesante es la ficción jurídica del contrato como mecanismo de sometimiento casi feudal de la fuerza de trabajo indígena, una ficción que se sustentaba desde el control absoluto del conocimiento, incluido el acto aparentemente elemental de saber leer y escribir.

Desde esta ficción jurídica se desarrolló e impulsó una de las formas más importantes del poder neocolonial que se estableció en la república y que persistió incluso durante el siglo veinte: un sistema de servidumbre y esclavitud que se sustentaba en la idea de raza y que apelaba a la invisibilización ontológica de la diferencia de los

sujetos comunales indígenas. Los “libros de rayas” de las haciendas eran algo más que un mecanismo de dominación en el sistema de concertaje: eran la demostración evidente del uso del saber comrecursivo explícito de dominación. De ahí que haya sido prohibido y castigado con pena de muerte el hecho de enseñar a leer y escribir a los indígenas de las haciendas. De ahí la ferocidad con la que se persiguió a la dirigente indígena Dolores Cacuangó, durante la primera mitad del siglo xx por el hecho de haber creado escuelas para los niños indígenas.

En efecto, se trataba de una prohibición altamente reveladora de los roles que asume el conocimiento en el sistema hacienda, y en la sociedad de la cual es su correlato. Así, la decodificación del “*libro de rayas*” se constituye en la representación gráfica de un campo de luchas por el acceso al conocimiento y a la decodificación misma del poder. Acceder al *libro de rayas* y al *libro de socorros*, era acceder a la comprensión de los mecanismos de poder de la hacienda, era socavar la autoridad y el prestigio del patrón de hacienda, era subvertir los códigos culturales, simbólicos y semióticos del poder de la hacienda.

Lo que muestra la disputa por el saber dentro del sistema hacienda y del Estado oligárquico en los primeros años del siglo xx, en la serranía ecuatoriana, era la utilización estratégica del saber: era necesario negar el acceso al conocimiento y la alfabetización en virtud de que el sistema había desarrollado un mecanismo de servidumbre a través de los libros de rayas y de suplidos, porque era necesario guardar la apariencia de legalidad del sistema, una apariencia que tenía que sustentarse en la ignorancia de los indígenas hacia los signos y significantes del idioma de los patrones de hacienda.

Pero esa es la parte más fenoménica de la lucha por la educación de los pueblos indígenas de la sierra ecuatoriana. El acceso a los códigos de la cultura dominante abría la posibilidad de comprender los mecanismos de la semántica de la dominación. En ese sentido la educación era (y es) un acto político y reivindicativo. Pero no sólo se trata de comprender los códigos de la cultura dominante sino de rescatar, recuperar y reconstruir los saberes ancestrales que en muchos casos nada tienen que ver con esos códigos. En realidad, la recupe-

ración y reconstitución del saber era la recuperación y reconstitución del sujeto.

En ese sentido, una escuela primaria puede resultar más peligrosa que una incursión violenta en las comunidades, porque la escuela repite, perpetúa e inscribe los códigos y valores de la cultura dominante y tiene una tarea evangelizadora más que educativa. Es necesario luchar por una escuela primaria en las comunidades que permita saber leer y escribir en el idioma del poder, pero es también fundamental ir más allá y recuperar el saber, vale decir, reconstruir al ser-comunitario desde los espacios del saber. Por lo tanto, el saber no es solamente una tarea educativa sino también política-ontológica, y política-axiológica.

Es esta tarea la que asume la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. No se trata solamente de abrir un espacio de educación al que se pueda acceder desde la comuna o desde un sector rural determinado, sino de disputar la forma de estructurar el conocimiento, porque, a la larga, esas formas determinan el ejercicio del poder y la dominación.

En las luchas por la educación en el movimiento indígena ecuatoriano está en juego la posibilidad de abrir un espacio para aquella “transición paradigmática” de la que habla Boaventura de Souza Santos, como posibilidad de descolonizar el saber y democratizar el conocimiento. De la misma manera que a inicios del siglo xx era peligroso y subversivo crear una escuela para niños indígenas, ahora trata de ser invisibilizado el proceso de creación de la Universidad Intercultural en su real dimensión de disputas por los contenidos del saber, porque se trata de una tarea tan subversiva como aquella revolución epistemológica iniciada por Copérnico y Galileo, en el nacimiento de la modernidad, y que implicó que el cardenal Bellarmino enseñara los instrumentos de tortura de la Inquisición a Galileo para arrancarle su retractación. “... *E pur... si muove*”, dijo Galileo en sus *Discorsi*. Y, sin embargo, la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, ha sido creada, y el desafío lanzado por el movimiento indígena ecuatoriano al proyecto de la modernidad está abierto.

BIBLIOGRAFÍA

ALBÁN GÓMEZ, Ernesto *et al.* (1993), *Los indios y el Estado-país*, Quito, Ed. Abya Yala.

BARSKY, Osvaldo (1984), *La reforma agraria ecuatoriana*, Quito, Corporación Editora Nacional-FLACSO.

BAUDRILLARD, Jean (1975), *Le Miroir de la production. Ou l'illusion critique du matérialisme historique*, París, Ed. Galilée.

COLOMBRES, Adolfo (1997), *Celebración del Lenguaje*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.

CONAIE (1998), *Las Nacionalidades Indígenas y el Estado Plurinacional*, Quito, CONAIE.

DÁVALOS, Pablo (2001a), "Los pueblos záparas y la modernidad", en *Revista ALAI*, nº 333, Quito, mayo.

----- (comp.) (2001b), *Yuyarinakui: digamos lo que somos antes que otros nos den diciendo lo que no somos*, Quito, ICCI- Ed. Abya Yala.

DÁVALOS, Pablo *et al.* (2001), *Nada sólo para los indios. El levantamiento indígena del 2001. Análisis, crónicas y documentos*, Quito, Ed. Abya Yala.

DE SOUZA SANTOS, BOAVENTURA (2003), *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Bilbao, España, Ed. Desclée de Brouwer.

----- (2004), *A Universidade no Século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*, Brasil, Cortés Editora-LPP.

ECUARUNARI (2007), *Escuela de formación política de mujeres líderes "Dolores Cacuango"*, Quito, Ecuarunari.

FOUCAULT, Michel (1999), *Estrategias de poder*, Barcelona, España, Paidós Básica (traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez Uría).

GENTILI, Pablo y Bettina LEVY (comps.) (2005), *Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO.

GUANDINANGO, Ángel (1995), *Fiesta Ritual de “Inti Raimi” o Fiesta de San Pedro*, Cayambe-Ecuador, Proyecto EBI-MEC-GTZ.

GUERRERO, Andrés (1991), *La Semántica de la dominación: el concertaje de indios*, Quito, Ediciones Libri Mundi- Enrique Grosse-Luemern.

----- (comp.) (2000), *Etnicidades*, Quito, Ecuador, FLACSO-ILDIS.

KRAINER, Anita (1996), *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*, Quito, Ed. Abya Yala.

ICCI (2001), *Boletín 2001: Universidad Intercultural Amawtay Wasi*, Quito, ICCI-ARY.

MASSAL, Julio y Marcelo BONILLA (eds.) (2000), *Los movimientos sociales en las democracias andinas*, Quito, FLACSO-IFEA.

MARTÍNEZ, Luciano (2000), *Estudios Rurales*, Quito, FLACSO-ILDIS.

MATO, Daniel (comp.) (1994), *Teoría y política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina y el Caribe*, Caracas, Venezuela, UNESCO-Ed. Nueva Sociedad.

POPKIEWITZ, Th. S. (1994), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Ediciones Morata (traducción de Pablo Manzano).

RAMÓN, Galo (1992), *Actores de una década ganada. Tribus, comunidades y campesinos en la modernidad*, Quito, COMUNIDEC.

ROHR, Elizabeth (1997), *La destrucción de los símbolos culturales indígenas*, Quito, Ed. Abya Yala.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL AMAWTAY WASI (2004), *Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir*, Quito, Colección Amauta Runakupapak Yachay (ARY) n° 2.

SANTANA, Roberto (1983), *Campesinado Indígena y el desafío de la modernidad*. Quito, Centro Andino de Acción Popular.

SEVERI, Carlo (1996), *La memoria ritual*, Quito, Ed. Abya Yala.

3. UNA EXPERIENCIA ALTERNATIVA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: EL MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA

Florencia Stubrin

INTRODUCCIÓN

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

Para adentrarnos en el estudio de las dinámicas y mediaciones que caracterizan las formas de intervención educativa impulsadas por el MST, abordamos el conjunto de experiencias escolares que tienen lugar en los asentamientos y campamentos de la Reforma Agraria. Las escuelas del MST cumplen un papel central tanto en la organización política como en la vida cotidiana de las comunidades Sin Tierra y aparecen, asimismo, como un elemento central en los

procesos de ocupación de parcelas protagonizados por los trabajadores y trabajadoras del campo. Como veremos, la existencia de establecimientos escolares contribuye considerablemente al fortalecimiento y a la consolidación de las comunidades asentadas y acampadas. Por otra parte, el desarrollo de actividades educativas en el marco de los sistemas municipales de enseñanza supone el establecimiento de vínculos estrechos con la esfera estatal, que abren el camino hacia la consolidación de instancias de diálogo y negociación. En este sentido, la escuela aparece como una vía de acceso al Estado. Sin embargo, reconocemos enfáticamente que las prácticas educativas del Movimiento rebasan ampliamente los alcances e impactos de la escuela. La educación constituye uno de los pilares básicos sobre los cuales se esgrimen los principios políticos y las acciones impulsadas por el MST y, en tanto tal, es una de las principales banderas de su programa reivindicativo.

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

Un segundo apartado, dedicado al contexto político educativo actual, aborda los principales impactos de los procesos de reforma que tuvieron lugar en Brasil durante los últimos 15 años en el ámbito de la educación del campo. En este sentido, analiza en qué medida los procesos de transferencia y descentralización pedagógica, administrativa y financiera repercutieron en la actual configuración de los sistemas escolares estatales y municipales. Procurando pro-

porcionar elementos para el análisis posterior, explora el peso y la capacidad de determinación que las diversas instancias de gobierno (nacional, estadual y municipal) tienen en la definición de las políticas, medidas y disposiciones concernientes a la práctica educativa. En este contexto, examina la capacidad de participación e incidencia de los actores de la sociedad civil en dichas políticas, intentando identificar los interlocutores estratégicos en los procesos de toma de decisiones.

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

Por último, sintetizamos las principales tendencias evidenciadas y, a modo de conclusión, establecemos un conjunto de tópicos de análisis que proponen, asimismo, posibles líneas de investigación para ampliar el estudio sobre las experiencias alternativas impulsadas por actores organizados de la sociedad civil, en el marco de los procesos de lucha por el derecho a la educación.

PRESENTACIÓN DEL CASO

LOS ORÍGENES DEL MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA

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

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

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

Tierra.¹ Guiados por la Teología de la Liberación,² religiosos, padres, obispos y agentes pastorales en las diversas regiones del país comenzaron a discutir con los campesinos la necesidad de articular formas de organización para resistir al modelo de producción que se estaba implantando en el campo, contribuyendo de este modo a la construcción de un movimiento de carácter nacional.

Por su parte, las Ligas Campesinas³ constituyeron otro antecedente clave para la organización del MST que adoptó su experiencia histórica y la bandera de la Reforma Agraria, dando lugar al resurgimiento de la lucha por la tierra a través de nuevas formas y modalidades.

La coyuntura política brasilera de la época, marcada por las crecientes demandas de democratización en el contexto del régimen dictatorial, fue otro elemento de peso en la consolidación del Movimiento. La lucha por la Reforma Agraria se sumó al resurgimiento de las huelgas operarias hacia fines de la década de 1970, coincidiendo asimismo con procesos más amplios de disputa por la democratización del país. Desde sus orígenes, el Movimiento desarrolló formas de lucha, organización y movilización *de masas*, definiendo su carácter eminentemente *popular*. Estas modalidades no sólo incorporaron a la totalidad de los miembros de las familias campesinas, incluyendo la participación de mujeres, niños y ancianos, sino que también nuclearon a otros actores comprometidos con sus causas y reivindicaciones. El tratamiento igualitario entre miembros de diversas características y orígenes y el carácter marcadamente democrático de las prácticas políticas impulsadas por el Movimiento determinaron características diferenciales en relación con otras or-

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

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

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

ganizaciones campesinas y rurales tradicionales. Manteniendo un fuerte componente *corporativo* o *sindical*, manifestado en reivindicaciones destinadas a atender los intereses económicos de la categoría (la conquista de un pedazo de tierra), el movimiento logró incorporar la defensa de intereses más amplios que, vinculados a las demandas del resto de los trabajadores, dejan entrever componentes que, de algún modo, nos permitirían afirmar la participación en una lucha de clases de carácter más amplio. Este elemento marcó la activa participación del movimiento en la vida política del país.

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

Durante las décadas de 1980 y 1990, el Movimiento adquirió una fuerte expansión territorial, ocupando parcelas en 23 de los 27 estados federales del país. En un proceso de lucha por el acceso a la tierra a través de la conquista de asentamientos rurales, se conformaron numerosos asentamientos, cooperativas y asociaciones de campesinos dedicados al trabajo agropecuario que, originando un proceso de resocialización, contribuyeron considerablemente al desarrollo económico de la región. A medida que el Movimiento iba expandiéndose territorial y cuantitativamente, surgió la necesidad de establecer algunos principios organizativos que orientasen las acciones emprendidas y garantizarasen, de este modo, su perdurabilidad en tanto colectivo social. La dirección colectiva, la división de tareas, la preocupación por la disciplina, el estudio y la formación de cuadros dirigentes, la lucha de masas y la vinculación permanente con las bases son las principales características que diferencian la

práctica política del MST de la de otras organizaciones populares y movimientos sociales.

LA CONFIGURACIÓN ACTUAL DEL MST: SU ESTRUCTURA Y FORMAS DE ORGANIZACIÓN

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

gionales específicas. De este modo, los procesos de deliberación y toma de decisiones se consolidan a partir de una interacción entre estas diversas instancias, involucrando a la totalidad de los representantes del Movimiento. La estructura organizativa combina una fuerte centralización en cuanto a los lineamientos y principios políticos con una absoluta descentralización en lo que respecta a los procesos de implementación.

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

Los campamentos y los asentamientos constituyen las principales formas de organización comunitaria a través de las cuales se estructura el Movimiento desde sus orígenes.

Los campamentos representan la primera instancia por medio de la cual las familias habitantes del campo, despojadas de sus tierras y apartadas de las posibilidades de acceso a los medios de producción, nuclean sus acciones en busca de alternativas concretas que les permitan experimentar otras condiciones de existencia. La organización interna de los campamentos se articula en torno a un conjunto de *núcleos de base* que reúnen entre diez y treinta familias agrupadas por criterios de proximidad. De este modo, niños, jóvenes, mujeres y hombres Sin Tierra participan de la distribución, dentro del campamento, de tareas relativas a higiene, alimentación, salud, religión, educación, animación, finanzas, etc. Los responsables de dichas tareas conforman *equipos de trabajo* que realizan reuniones regulares para la planificación de sus actividades. Por su parte, la *coordinación general* del campamento articula la actuación de estos núcleos y equipos y lleva adelante los procesos de negociación con las autoridades gubernamentales, con otros actores y movimientos populares y con el conjunto de la comunidad local. La instancia máxima donde tiene lugar la toma de decisiones en torno a los principa-

les lineamientos y metas que definen los rumbos del campamento es la *asamblea general de familias acampadas*, que se reúne para tratar diversas temáticas previamente discutidas y deliberadas en las instancias de base. Constituye, en este sentido, el principal canal de comunicación entre la coordinación y los acampados. Cuando los campamentos se localizan en la tierra que se pretende conquistar, comienzan a desarrollarse desde un inicio actividades de producción que contribuyen al afianzamiento de los acampados en el área ocupada. En otras oportunidades, frentes de trabajo localizados en áreas externas al campamento desarrollan actividades productivas a los fines de garantizar el sustento de las familias acampadas. Las contribuciones de familias ya asentadas, los recursos otorgados por el gobierno y las donaciones por parte de organizaciones o personas afines a la lucha del Movimiento constituyen otras fuentes importantes de subsidios que respaldan la supervivencia de las familias en los campamentos.

Desde el punto de vista del Movimiento, los asentamientos constituyen las tierras conquistadas. Para el Estado, representan parcelas de tierra destinadas a un conjunto de familias Sin Tierra, como respuesta a un conflicto de carácter fundiario. Tal como afirma Bernardo Mançano Fernández, ambas apreciaciones refieren a procesos históricos que involucran una profunda transformación en la organización territorial y en el espacio agrario de una determinada región, procesos por medio de los cuales grandes latifundios pasan a ser habitados por cientos de familias que desarrollan formas de vida y de organización comunitarias. En este sentido, la comprensión de la realidad de los asentamientos nos obliga necesariamente a considerar su dimensión histórica, incorporando al análisis las luchas por la Reforma Agraria en Brasil que tuvieron lugar a lo largo de los últimos cuarenta años. Los asentamientos constituyen espacios sociales cuya configuración cobra vida a partir de los vínculos y relaciones sociales vivenciadas por sus habitantes. La organización de los asentamientos se asimila a la anteriormente descrita para el caso de los campamentos. La vida cotidiana se estructura en torno a un conjunto de decisiones adoptadas en forma colectiva por las familias Sin Tierra, en función de las necesidades enfrentadas y

definidas como prioritarias. La reorganización permanente aparece como una de las características primordiales de estas comunidades. Es importante destacar que los asentamientos presentan numerosas particularidades que los diferencian entre sí, evidenciando el carácter plural de la composición y la estructura del Movimiento. Mientras que algunos nuclean a seiscientas o hasta setecientas familias, otros se componen de veinte o treinta. Por su parte, las características del suelo en las diversas regiones del país determinan una gran diversidad en las condiciones para la producción agrícola, que se expresa, naturalmente, en formas de organización también diversas.

Hacia 1996, las áreas conquistadas por los movimientos y organizaciones que protagonizan la lucha por la Reforma Agraria eran más de 2.500. En 1997 y 1988 se registró la instalación del mayor número de asentamientos del MST (778 y 777 respectivamente). A partir de entonces se organizaron, en promedio, 415 asentamientos por año. Actualmente, componen el Movimiento Sin Tierra entre 450.000 y 500.000 familias que habitan en 6.241 asentamientos rurales, localizados en 1.651 municipios del país, abarcando un área aproximada de 35.000.000 km² y cerca de 150.000 familias acampadas.⁴ La región Nordeste⁵ concentra la mayor cantidad de asentamientos (2.860), mientras que la mayor proporción de área ocupada (un 59%, que abarca 20.504.933 km²) y la mayor concentración de familias (el 41%) se registran en la región Norte.⁶

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

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

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

LA OCUPACIÓN DE TIERRAS

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

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

En 1999, una disposición del Tribunal Superior de Justicia determinó que las ocupaciones de carácter masivo, que tienen el objetivo de presionar por la Reforma Agraria, no implican usurpación posesiva y, por lo tanto, no constituyen un delito. A partir de entonces, estos hechos no pueden ser juzgados por el Código Penal (como ocurría anteriormente), sino que deben analizarse en función de las prescripciones constitucionales que determinan la obligación del gobierno de desapropiar los grandes territorios improductivos. Recientemente, fue aprobado un proyecto de ley que determina la intervención del Ministerio Público y de la figura de un juez ante cualquier intento de desalojo de las familias acampadas. Sin embargo,

resulta importante destacar que, frente a estas disposiciones, no son pocas las violaciones cometidas por parte de los representantes gubernamentales en algunos municipios y localidades. Durante la década de 1990, más de 160.000 familias participaron de ocupaciones de tierras. Sólo en 1998, el MST realizó 300 ocupaciones que involucraron a un total de 60.000 familias Sin Tierra. Entre 1998 y 2004 se registraron un total de 4.402 ocupaciones que incluyeron a más de 670.000 familias; la mayor parte (el 39%) tuvo lugar en la región del Nordeste.

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

EL CONTEXTO POLÍTICO-EDUCATIVO ACTUAL

LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN DEL CAMPO

El intenso programa de reforma educativa implementado en Brasil a partir de la década de 1990, sus impactos y sus consecuencias se tradujeron en el ámbito de la educación del campo potenciando sus efectos negativos, caracterizados por una creciente precarización

de las condiciones efectivas de escolarización de niños, jóvenes y adultos.

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

La descentralización de la educación en sus vertientes administrativas, financieras y pedagógicas implicó, asimismo, un movimiento de transferencia directa de dichas obligaciones desde los órganos del sistema hacia las propias instituciones escolares. En el ámbito de la gestión de la educación pública, modelos fundamentados en la flexibilidad administrativa se tradujeron en la desregulación de los “servicios educativos” y en la descentralización de los recursos, medidas a través de las cuales la escuela se vería aparentemente fortalecida como núcleo del sistema. Sustentada en un conjunto de orientaciones eminentemente basadas en lógicas propias de la economía privada, la democratización de la educación fue interpretada como la necesidad de imprimir una mayor racionalidad a través de un conjunto de proposiciones que convergieron hacia nuevos modelos de gestión de la enseñanza pública, fundados en formas más flexibles, participativas y descentralizadas de administración de los recursos y de las responsabilidades. Amparada en los paradigmas de la “autonomía” y la “participación”, la descentralización revela una contradicción expresa entre las tentativas de adecuación y ajuste de los sistemas públicos de educación a las exigencias impuestas por el desarrollo del capitalismo y las demandas de mayor acceso a la educación y la cultura basadas en un reconocimiento efectivo de las diferencias como factor indispensable para el pleno ejercicio de la ciudadanía.

Los procesos de expansión de la escolarización, que contribuyeron a ampliar considerablemente el mapa educativo brasileiro en

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

RECONOCIMIENTO JURÍDICO DE LA EDUCACIÓN DEL CAMPO

La primera referencia a la educación rural en el ordenamiento jurídico brasilero data de 1923, cuando en los Anales del Primer Congreso de Agricultura del Nordeste Brasilero se instauró el modelo de educación rural del patronato,⁷ basado en la necesidad de establecer estrategias de control sociopolítico y de garantizar la for-

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

mación de una fuerza de trabajo que permitiera el desarrollo de la productividad agrícola. La Constitución de 1934, aunque avalando y ratificando dicho modelo, introdujo una cierta innovación al establecer como obligatoria la destinación por parte del Estado de recursos para la educación en las áreas rurales. Ya las Constituciones de 1937, 1946 y 1968 atribuyen al sector privado, representado por los sectores empresariales, la responsabilidad de garantizar la formación profesional y la educación primaria de los hijos de los trabajadores, privilegiando el estado de dominación de las elites agrarias e industriales sobre los trabajadores campesinos.

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

Ocho años pasaron hasta que el trabajo educativo en el campo lograra el reconocimiento de su especificidad. Las Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley N° 9.394, promulgada en 1996) establece que los sistemas de enseñanza básica promoverán, en el campo, las adaptaciones necesarias para su adecuación a las particularidades de la vida en el medio rural y de cada región en lo que se refiere a:

[...] contenidos curriculares y metodologías apropiadas a las necesidades reales e intereses de los alumnos de las zonas rurales; organización escolar propia, que incluya la adecuación del calendario escolar a los ciclos agrícolas y las condiciones climáticas; adecuación a la naturaleza del trabajo en las zonas rurales (Ley 9.394/96-LDB, Art. 28).

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

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

La posterior institución de las Directrices Operacionales para la Educación Escolar en el Campo (Resolución de la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación, promulgada en abril de 2002) supone la identificación de un modo de vida social y de formas de utilización del espacio propias y específicas de la vida en esas áreas, en tanto elementos fundamentales para la constitución de la identidad de la población. Las directrices, fundadas en la legislación educativa nacional, definen un conjunto de principios y procedimientos que persiguen la adecuación de las escuelas del campo a las Directrices Curriculares Nacionales. La identidad de esas escuelas es definida por su vinculación con las características y problemáticas inherentes a su realidad específica y se arraiga fundamentalmente en los saberes de los estudiantes y en la memoria colectiva de los movimientos sociales que actúan en el campo.

La intensificación de los procesos de promulgación de leyes y resoluciones referidas al gobierno de la educación, ocurrida en los últimos diez años, expresa el movimiento de expansión de la escolarización en el país y refleja, en el ámbito de la educación del campo, un incipiente avance de las tentativas de construcción de políticas específicas para el sector. Sin embargo, debemos reconocer que, a pesar

de estos importantes avances, el abordaje de la educación escolar en dicho sector tiene un tratamiento periférico en la gran mayoría de los textos constitucionales, configurándose como un componente residual y contingente. Las constituciones estatales, fuertemente arraigadas en el paradigma urbano, refieren a la escuela del campo determinando la adaptación de los currículos, los calendarios y otros aspectos de la enseñanza a las necesidades y características regionales y locales. Algunas apuntan hacia la expansión de la cobertura y al mejoramiento de las condiciones de la atención escolar. Otras, se refieren a la valorización de los profesores que actúan en áreas rurales. Sin embargo, resulta evidente la presencia de mecanismos de idealización de la ciudad que se traducen en aspiraciones de ajustar las modalidades de educación escolar urbana a las diferencias culturales y a las condiciones de vida en el campo.

LA EDUCACIÓN DEL CAMPO COMO CONCEPTO

La educación formal en el campo se ha configurado a partir del concepto de *educación rural*, sustentado fundamentalmente en la necesidad de formación de una mano de obra funcional al desarrollo del mercado. Esta concepción, desconociendo a los habitantes del campo en tanto sujetos plausibles de una política y una pedagogía propias, establece lo urbano como parámetro universal de adaptación, generando procesos de uniformización cultural. La aprehensión del mundo a partir de esquemas de significación externos por parte de los habitantes del campo contribuye a generar una suerte de extrañamiento que dificulta la construcción de una identidad autónoma. Las escuelas instaladas en el campo bajo este paradigma representan un modelo pedagógico ligado a la tradición ruralista de dominación.

El concepto de *educación del campo*, delineado en la necesidad de definir un territorio teórico que se contraponga al paradigma anteriormente explicitado, se identifica con la concepción de la educación en tanto derecho humano universal y reivindica, de este modo, una educación *en y del* campo. Esto supone, en primer lugar, que los sujetos tienen derecho a ser educados en el lugar en el que viven –y

que el Estado debe cumplir con el deber que ello implica—. Y supone, además, que esta educación debe ser pensada desde su realidad y con su propia participación, respetando su cultura y sus necesidades humanas y sociales. Se trata, en este sentido, de una educación *de los sujetos* y no *para los sujetos* del campo. A este modelo pedagógico, sustentado en las experiencias de los propios sujetos de la formación, subyace una visión del campo como lugar de vida y no sólo como ámbito destinado a la producción. En tanto lugar de vida, el campo se constituye como un espacio generador de prácticas, hábitos, costumbres y relaciones amparadas en una cultura autónoma. Requiere, por lo tanto, de una educación propia y autónoma que lo reconozca como un espacio de producción pedagógica.

El paradigma de la educación del campo está estrechamente vinculado a los procesos de movilización social que tienen lugar en el marco de la lucha por la tierra y la Reforma Agraria. La lucha por el derecho a una educación autónoma acompaña desde hace varias décadas los procesos de resistencia a la imposición de modelos de producción agrícola excluyentes y de defensa de los derechos sociales de comunidades y asentamientos de agricultores, pescadores, grupos indígenas, comunidades ribereñas y quilombolas que reivindican mejores condiciones de vida junto al respeto y la valoración de sus identidades culturales. La educación del campo atiende a sujetos que, aunque pertenecientes a grupos sociales diversos con características culturales también diversas, han sido históricamente víctimas de la opresión y la discriminación política, económica y cultural. En este contexto, la acción educativa se orienta a promover el pleno desarrollo de los sujetos del campo en tanto seres humanos libres y autónomos, garantizando su inserción crítica en las dinámicas sociales de las cuales participan.

Este paradigma reivindica, asimismo, el carácter público de la educación. La defensa del derecho a la educación pública y de calidad se constituye como un eje central en la articulación de las propuestas pedagógicas inspiradas en esta visión. La obligación del Estado de proporcionar las condiciones de infraestructura y los recursos necesarios para garantizar a los sujetos del campo el desarrollo de condiciones de educabilidad plenas, asociada a un importante

grado de autonomía para la definición de los contenidos y formatos que adquiere la práctica educativa, representa el nodo sustantivo de esta orientación. La educación del campo se reivindica fundamentalmente como una política pública que, garantizada por el Estado, exprese las necesidades, intereses y especificidades de los sujetos del campo.

PRINCIPALES INSTANCIAS DE MOVILIZACIÓN POR UNA EDUCACIÓN DEL CAMPO

Para analizar la conformación y consolidación de la educación del campo debemos referirnos a las luchas por el derecho a la educación en un sentido más amplio. La participación de la sociedad civil en las discusiones sobre cuestiones educativas se remonta, en Brasil, a la segunda mitad del siglo XIX. Sin embargo, las temáticas abordadas, el carácter de esta participación y su incidencia en las políticas educativas cobraron diversas características y grados de intensidad a lo largo del tiempo. Fue a partir de la década del 70 que las organizaciones de la sociedad civil comenzaron a reclamar una mayor participación en el campo político educativo nacional. Nos permitimos identificar, a partir de entonces, tres grandes períodos en los cuales estas acciones adquirieron rasgos y configuraciones particulares.

A fines de la década de 1970 e inicios de la de 1980, acompañando el proceso de “apertura política”, la sociedad civil brasilera inició una reestructuración de sus formas de representación a través de la creación y revitalización de un gran número de organizaciones y entidades. La democratización del estado brasilero exigía la presencia activa de sindicatos, partidos políticos y asociaciones, entre otras formas de organización social. Durante dicho período, se creó un gran número de entidades vinculadas al campo educativo: la Asociación Nacional de Investigación y Posgrado en Educación (ANPED), en 1978; el Centro de Estudios de Educación y Sociedad (CEDES), también en 1978; y la Asociación Nacional de Educación (ANDE), en 1979. Junto a otras organizaciones, estas entidades comenzaron a desarrollar un conjunto de actividades dando origen al Centro de Estudios de Cultura Contemporánea (CEDEC) e iniciando, de este modo, un ciclo de Conferencias de Educación. Asimismo, por entonces, se originó una

gran cantidad de organizaciones y confederaciones sindicales, también abocadas a las discusiones sobre el futuro de las políticas educativas en el país. Tal es el caso del Sindicato Nacional de Docentes de las Instituciones Federales de Educación Superior (ANDES-SN), en 1978 y la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Estas organizaciones integrarían, unos años después, el Foro Nacional en Defensa de la Escuela Pública. Durante este período, resultó evidente la centralidad del papel de los sindicatos en la articulación y promoción de las acciones de lucha y movilización en pos de la defensa del derecho a la educación. Los procesos de movilización social por la educación crecían gracias al impulso de las principales organizaciones magisteriales del país.

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

Entre los años 1980 y 1991, la reanudación de las Conferencias Brasileñas de Educación (CBE) introdujo nuevamente las discusiones en torno a la problemática educacional, en el contexto de una creciente crisis del sistema educativo.⁸ Con altos índices de participación, organizaciones y actores de la sociedad civil se reunieron en sucesivas oportunidades para discutir sobre el rumbo de las políticas educativas, las perspectivas de la educación en el contexto de democratización de la sociedad, la reforma de la Constituyente y la construcción de la mencionada Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Durante esta década, comenzó a tener lugar

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

un proceso de institucionalización de las acciones en defensa de la educación pública. Otros sujetos se incorporaron, de este modo, a las luchas por el derecho a la educación, proclamando una participación que excediera los marcos reglamentados y los límites impuestos por las instancias previstas por el Estado. Nociones como las de democracia, autonomía y participación comenzaron a formar parte de las discusiones desarrolladas en el campo político educativo. Los movimientos por la educación del campo comenzaban poco a poco a aparecer en el escenario político educativo, incorporándose a las discusiones y reivindicaciones generales aunque sin capacidad aún para instalar la problemática del campo como una cuestión específica a tener en cuenta. La Constitución de 1988 que, como vimos, supuso una ampliación del derecho a la educación, constituye, en cierto modo, un corolario de estos procesos de lucha.

A partir de 1990, en el marco de un profundo proceso de reforma y achicamiento del Estado, la movilización social por la educación adquirió un nuevo sentido: se trataba entonces de hacer valer lo que estaba escrito en la ley. En 1995, durante el segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, Brasil evidenciaba los más altos índices de atraso educativo y social. El aumento del analfabetismo, la evasión y la repitencia escolar acompañaban a una sociedad cada vez más azotada por la miseria, el hambre, el trabajo infantil, la violencia y la exclusión social, situación que en el campo alcanzaba niveles aún más dramáticos. Los educadores, junto al resto de los actores de la sociedad civil, afrontaron la tarea de comprender y analizar cómo se había instalado esta situación y se organizaron para construir un frente de intervención política para la inclusión social. El Foro Nacional en Defensa de la Escuela Pública, de cuya conformación participó el MST, asumió la articulación de la resistencia a un orden económico, político y social excluyente, cuyas consecuencias afectaban a la población de más bajos recursos.

A pesar de algunos esfuerzos e iniciativas particulares, debemos reconocer que, en términos generales, los sindicatos y movimientos de trabajadores rurales han tenido una escasa participación en las luchas por la educación que se suscitaron a partir de la década de 1970. La demanda por la escuela ha permanecido relegada a

un segundo plano en las agendas reivindicativas de los principales movimientos agrarios brasileños hasta fines de la década de 1980 y principios de 1990, cuando un conjunto de actores (y fundamentalmente el MST) comenzaron a incorporar el derecho a la educación entre sus principales reivindicaciones. La educación escolar aparece entonces como un derecho que permite el acceso a otro conjunto de derechos, tales como el acceso al mundo del trabajo, al desarrollo de expresiones culturales, al arte y al ocio. Como advierten los movimientos en defensa de la educación del campo, para que esto efectivamente tenga lugar, es preciso avanzar hacia la construcción de alternativas pedagógicas que promuevan la consolidación de nuevas formas de relación social, amparadas en un nuevo proyecto de sociedad, cuyos principales sustentos sean el trabajo colectivo, la justicia social, la distribución de la renta y la reforma agraria.

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

[...] sensibilizar y movilizar a la sociedad y los órganos gubernamentales hacia la formulación de políticas públicas que garanticen el derecho a la educación para la población

del campo, comprendida como estrategia de inclusión social para el desarrollo sustentado.⁹

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

El escenario de la educación del campo se compone hoy básicamente de un conjunto de variadas experiencias impulsadas por asociaciones civiles, movimientos populares y organizaciones sociales que han asumido la tarea de combatir los procesos de exclusión educativa a los que se ven sometidos los habitantes del campo. Dichas experiencias, articuladas mayormente fuera del ámbito estatal, fueron inicialmente promovidas por partidos políticos, movimientos vinculados a la Iglesia, Universidades y Organizaciones No Gubernamentales. Aunque adoptando diversos formatos y sentidos, persiguen la valorización del trabajo y la cultura del campo, defendiendo la permanencia del hombre del campo en el campo, con mejores condiciones de vida. Algunos ejemplos son: las Casas Familiares Rurales, las Escuelas Familia Agrícola (variaciones de la pedagogía de la alternancia), el Movimiento de Educación de Base; la Red de Educación en el Semiárido Brasileiro (RESAB); y, evidentemente, el Sector de Educación del MST.

La política educativa para la educación del campo actualmente impulsada por el gobierno constituye, en gran medida, el corolario de extensas luchas y procesos de intervención protagonizados por las principales organizaciones y movimientos campesinos, que definen un progresivo proceso de participación de la sociedad civil en las políticas educativas. El MST ha tenido, sin lugar a dudas, un papel central en estos procesos, a partir de la ejecución de prácticas de educación alternativas sustentadas en una agenda propositiva que interpela el ámbito de las políticas públicas para la educación

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

del campo en Brasil. Hoy, el principal desafío de las organizaciones y grupos que actúan en el escenario político educativo en pos de la defensa del derecho a la educación del campo parece radicar en la necesidad de una apropiación significativa de los espacios e instancias existentes y en una búsqueda de interlocutores estratégicos que permitan la viabilización de sus propuestas y la concreción de sus demandas.

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

LA PROPUESTA EDUCATIVA DEL MST

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

escuela cumple un papel central en estos procesos, aunque no agota sus grados de alcance, sus efectos y su expansión.

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

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

- Transformar las escuelas de primer grado instaladas en los asentamientos en instrumentos de transformación social y de formación de militantes del MST y de otros movimientos sociales con proyectos políticos afines. [...]
- Desarrollar una propuesta de educación que proporcione a los niños el conocimiento y experiencias concretas de transformación de la realidad, a partir de los desafíos de los asentamientos y campamentos, preparándose crítica y creativamente para participar de los procesos de cambio social. [...]

- Producir colectivamente la base de conocimientos científicos mínimos necesarios para el avance de la producción y de la organización en los asentamientos.¹⁰

La preocupación por la escolarización responde, asimismo, a un conjunto de factores asociados a la realidad educativa del país –y, particularmente, del campo–, evidenciada en el momento de la génesis del MST. La propia exclusión del acceso a la propiedad de las tierras trae aparejada la negación de un conjunto de derechos sociales y humanos entre los cuales se encuentra, naturalmente, la educación. El último Censo de la Reforma Agraria, realizado en 1997,¹¹ revela un índice del 29,5% de analfabetos jóvenes y adultos entre los habitantes de asentamientos y campamentos rurales, realidad que en algunas regiones del país se ve considerablemente agravada, alcanzando proporciones cercanas al 80% de la población comprendida en dicha faja etaria. Por su parte, la escolaridad media entre los habitantes de asentamientos y campamentos de la Reforma Agraria no supera los cuatro años, siendo inferior al 2% la proporción de asentados que accede al nivel medio. Estas cifras revelan de forma drástica y contundente la ausencia de políticas públicas de educación destinadas a garantizar la escolarización de la población del campo. Frente a este vacío, el Movimiento se propone encarar por sus propios medios prácticas educativas orientadas a revertir tal situación.

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

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

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

EL CAMINO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS

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

A medida que los campamentos y asentamientos fueron creciendo y constituyéndose como escenarios marcados por un clima de permanente lucha y movilización, casi de forma espontánea, grupos de madres comenzaron a reunirse para orientar los juegos y actividades cotidianas de sus hijos y para intentar explicar el sentido de la disputa de la cual forzosamente participaban. Con el tiempo, estas actividades comenzaron a cobrar sistematicidad y a estructurarse, en algunos campamentos, bajo la coordinación de profesores que formaban parte del Movimiento. La necesidad de alfabetizar a los niños Sin Tierra motivó a un grupo de padres y profesores del campamento “Nueva Ronda Alta rumbo a la Tierra Prometida”, establecido en el Estado de Río Grande do Sul, a emprender la búsqueda por la creación de una escuela estadual con cursos de 1^{era} a 4^{ta} serie. Luego de innumerables reuniones, audiencias y peticiones elevadas ante la administración estatal, en el año 1982 fue autorizada la construcción de la primera escuela en un campamento rural. Las actividades comenzaron ese mismo año, pero la situación de la institución fue completamente legalizada posteriormente, en octubre de 1984, cuando las autoridades gubernamentales concedieron el reconocimiento estatal.

Inspiradas en las ideas, concepciones y prácticas de Paulo Freire y de los movimientos de educación popular, las profesoras impulsoras de esta experiencia, junto a padres y otros moradores de la comuni-

dad, comenzaron a delinear una pedagogía diferente, sustentada en la realidad del campamento, que valorizaba la memoria y la lucha de las familias asentadas, inculcando el amor por la tierra y el trabajo. Con el paso del tiempo, diversos campamentos, ya nucleados en el MST, fueron asimismo enfrentando la lucha por la creación de escuelas públicas, fundadas en sus principios y necesidades, reconocidas por las entidades educativas oficiales. Estos procesos enfrentaron la resistencia de algunos liderazgos que temían que la instalación de escuelas en los campamentos desviara los esfuerzos del objetivo real de la lucha y dificultase la participación activa de las familias en el Movimiento. Esa resistencia a la creación de escuelas estaba ligada a una desvalorización de la escuela tradicional, en muchos sentidos disonante con respecto a las necesidades del Movimiento. Sin embargo, la gran cantidad de niños en edad escolar que habitaban los campamentos y la necesidad de articular prácticas y actividades que explicasen el porqué de las condiciones de vida hacían imperiosa la creación de espacios destinados a las prácticas educativas.

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

LA AMPLIACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y LA CREACIÓN DEL SECTOR DE EDUCACIÓN

En 1987, con motivo del Primer Encuentro Nacional de Profesores de Asentamiento, el Movimiento creó un sector específico para promover la lucha por la defensa del derecho de la educación de los Sin Tierra. En los 23 estados donde existen asentamientos rurales, esta vertiente es impulsada por personas que participan de la organización de los asentamientos y campamentos y por Equipos de Educación y Colectivos Regionales y Estaduales. Organizados en un Colectivo Nacional de Educación, representantes de los Núcleos Estaduales se reúnen para debatir en torno a las necesidades educativas locales y colectivas de los diversos asentamientos y para definir las principales líneas de acción en esta área. El Colectivo está estructurado en Frentes de Trabajo que desarrollan actividades destinadas a las diversas camadas de la población. El Frente de Educación Infantil (Ciranda Infantil) incluye tanto actividades educativas con niños de hasta 6 años de edad como un conjunto de actividades con madres que involucran discusiones acerca del cuidado de los hijos y de la problemática nutricional: el Frente de Primer Grado tiene como objetivo organizar y viabilizar dentro de los asentamientos y campamentos rurales la implantación de escuelas que practiquen una pedagogía sustentada en los principios de la filosofía de la tierra y acorde con las necesidades de los hijos e hijas de los trabajadores del campo; el Frente de Educación de Jóvenes y Adultos tiene como propósito eliminar el analfabetismo en los asentamientos rurales del Movimiento; y el Frente de Formación de Formadores acompaña las actividades de educación media y superior.

En 1988, profesores y padres se organizaron para dar continuidad y potenciar, de forma articulada, las discusiones originadas en los procesos de creación de escuelas que estaban teniendo lugar en los diversos asentamientos del Movimiento, dando origen al Sector de Educación del MST. Los Equipos de Educación, compuestos por profesores y padres organizados por región y por estado, constituyen un nexo fundamental en los procesos de negociación con el Estado central, adquiriendo un poder de influencia significativo en los ámbitos regionales y estaduales. Estas nuevas instancias de reflexión

acerca de la cuestión educativa dentro del Movimiento encararon el desafío de repensar las formas tradicionales del quehacer educativo y de generar nuevas prácticas pedagógicas que preparen a los niños y jóvenes para la vida en el medio de los asentamientos rurales. Los Equipos de Educación trabajan para viabilizar la puesta en práctica de los principios educativos del MST, a través de la implementación de diversos tipos de acciones que involucran o no a las instituciones educativas. En este sentido, funcionan como instancias de articulación de los asentamientos y campamentos entre sí. La lucha por la escuela constituye, en muchas oportunidades, un puente para el establecimiento de acciones que, nucleando a diversas colectividades, amplíen la potencialidad de sus impactos e intensifiquen su poder de negociación.

Los Colectivos, los Frentes y los Equipos de Trabajo constituyen espacios que responden a la necesidad de optimizar los esfuerzos y garantizar una mayor eficiencia en las acciones de movilización por el derecho a la escuela. Además, persiguen el objetivo de propiciar el necesario intercambio de experiencias que permita avanzar en la construcción de alternativas pedagógicas. Esta forma de administración del trabajo se tornó una práctica común hasta convertirse en un principio organizativo central en el conjunto de las prácticas impulsadas por el Movimiento.

LA LUCHA POR EL GOBIERNO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE LAS ESCUELAS

A la creación de las escuelas sigue la lucha, en algunos casos interminable pero siempre vigente, por la dirección política y pedagógica del proceso educativo desarrollado en los establecimientos escolares. Así como la ocupación de las tierras implica el control y la apropiación de los medios de producción y sus productos, la ocupación de la escuela supone el control sobre la determinación de los contenidos impartidos, las dinámicas y las formas de organización. Estos procesos implican, por lo general, un conjunto de acciones de

reivindicación tales como actos, protestas, movilizaciones, o, incluso, la ocupación de los edificios de las Secretarías de Educación donde participan alumnos, profesores, padres y representantes comunitarios.

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

Existen en Brasil directrices y lineamientos curriculares a nivel nacional, estadual y municipal. En este contexto, el grado de inserción e influencia de la propuesta curricular del MST depende, en buena medida, de la capacidad para lograr en cada caso particular el gobierno político-pedagógico de las escuelas. Las situaciones son muy disímiles y varían de acuerdo con las condiciones de negociación del Movimiento en los diversos estados y municipios del país. La fuerza y los impactos de la movilización a nivel local, pero también la voluntad política de las autoridades gubernamentales, contribuyen a la determinación de estas condiciones. La experiencia educativa del MST supone la constante búsqueda del reconocimiento estatal, en la medida en que se inserta en las redes públicas de educación y se sustenta, fundamentalmente, en la ocupación de la escuela.

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

- Garantizar junto al Estado (gobierno estadual y municipal):
 - a. La creación de escuelas oficiales de enseñanza elemental en todos los asentamientos, con todas las condiciones necesarias.
 - b. El acceso de todos los niños asentados y acampados a la enseñanza elemental.
 - c. La legalización de las actividades escolares desarrolladas en los asentamientos y campamentos.

- d. La contratación y nominación prioritaria de profesores del MST para las escuelas.
- e. El respeto de los principios pedagógicos del MST.
- f. La autonomía de los asentamientos en las decisiones sobre organización, funcionamiento y proceso pedagógico de las escuelas.
- g. La inclusión en los calendarios escolares de tiempo para la realización, por parte de los profesores, de cursos de actualización.¹²

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

LAS ESCUELAS DEL MST. ALGUNAS INFORMACIONES ESTADÍSTICAS

El mapeo de algunas cifras y datos estadísticos podrá ayudarnos en gran medida a percibir el grado de evolución y los alcances de esta experiencia educativa. Según datos proporcionados por representantes del MST, existen aproximadamente 1.800 escuelas de enseñanza elemental en asentamientos del Movimiento, 70% de las cuales comprenden cursos hasta la 4^{ta} serie. En estas escuelas trabajan alrededor de 3.900 profesores y profesoras que atienden a cerca de 160.000 estudiantes. En la educación para jóvenes y adultos existen más de 3.000 educadores y 30.000 educandos. Están encarga-

12 Fragmentos extraídos del informe del MST "Educación en el Documento Básico del MST" (aprobado en el 6º Encuentro Nacional del MST realizado en Piracicaba/San Pablo, en febrero de 1991), en *Escuela, Documentos y Estudios 1990-2001*, MST, 2001.

dos de las Cirandas Infantiles 250 profesores y hay 480 estudiantes inscriptos en cursos de magisterio en Pedagogía (curso de formación de profesores del MST).

La principal fuente de información estadística disponible sobre el estado y las características de las escuelas ubicadas en asentamientos rurales es el Estudio Nacional de la Educación en la Reforma Agraria (PNERA),¹³ realizado en el año 2004. Si bien las informaciones proporcionadas no corresponden en términos absolutos a las escuelas ubicadas en asentamientos del MST, puesto que abarcan el conjunto de asentamientos rurales existentes en el país, las proporciones relativas contribuyen a ilustrar la distribución, el carácter y la composición de las mismas. Por otro lado, cabe mencionar la dificultad en establecer como categorización taxativa la idea de escuelas pertenecientes al Movimiento, puesto que muchas de ellas reciben alumnos de asentamientos vinculados a diversas organizaciones y movimientos del campo. La complejidad del mapa escolar nos posiciona más bien frente a un conjunto de situaciones cuyas características evidencian particularidades. Mientras que algunas escuelas, ubicadas dentro de los asentamientos del MST, reciben exclusivamente alumnos que habitan en una misma comunidad, otras, localizadas en el entorno de un conjunto de asentamientos, reciben a alumnos de procedencia diversa.

Conforme nos muestra el relevamiento estadístico realizado con ocasión de la PNERA, se contabilizaron un total de 8.679 unidades de enseñanza que atienden a alumnos residentes en los asentamientos ubicados en estos espacios o sus entornos. El 84% de las escuelas localizadas en asentamientos rurales forma parte de las redes municipales de enseñanza; el 8% responde a los regímenes escolares estaduais, el 5% son federales y el 4% restante son escuelas privadas. Entre las escuelas privadas, el 78% son comunitarias, en su gran mayoría vinculadas a sindicatos, asociaciones y movimientos

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

sociales; el 11% son de carácter filantrópico; el 8% son particulares y el 3% confesionales. El 60% de las escuelas privadas recibe subsidios públicos. Resulta interesante destacar el carácter reciente de gran parte de las escuelas rurales. El 45% de las mismas cuenta apenas con hasta cinco años de antigüedad. Este hecho responde, sin lugar a dudas, a la creciente preocupación educativa manifestada por los movimientos de lucha por la Reforma Agraria a lo largo de los últimos años.

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

El 79% de las escuelas está ubicado dentro de los asentamientos rurales. El resto de los establecimientos se encuentran a una distancia media de 8 km del asentamiento o campamento. El medio más utilizado por los alumnos para trasladarse a la escuela suele ser ir a pie y el tiempo medio de traslado entre la casa y la escuela es de media hora. En el 91% de los casos el acceso es por medio de caminos no pavimentados, de tierra o piedra. En el 39% de las escuelas el abastecimiento de agua es por medio de cisternas o pozos. El 68% cuenta con abastecimiento de agua filtrada para los alumnos. Sólo 45% de los establecimientos educativos dispone de mecanismos de desagüe adecuados. El 60% de las escuelas posee iluminación eléctrica proporcionada por la red pública, mientras que el 21% no tiene fuentes de iluminación. El 75% de las escuelas no cuenta con medios de comunicación; un 17% dispone de teléfonos públicos y el 6% utiliza el correo convencional. Apenas el 33% cuenta con baño, inodoro, agua corriente y fosa; en el 23% de los casos no existe baño. El 49% de los establecimientos educativos localizados en asentamientos

rurales tiene apenas un salón de clase; y el 59% dispone de algún ambiente o estantería, armario o caja destinado al almacenamiento de libros, mientras que el 44% no tiene este tipo de espacios.

En cuanto a los niveles y modalidades de enseñanza ofrecidos, el relevamiento mostró que el 84% de las escuelas que atienden a niños pertenecientes a familias asentadas o acampadas cuenta con cursos en las series iniciales de la enseñanza fundamental o elemental (1^{ra} a 4^{ta} serie). Estas escuelas concentran el 51% de la población estudiantil que habita en asentamientos rurales. El 27% de los establecimientos educativos ofrece asimismo cursos en las series finales de la enseñanza elemental (5^{ta} a 8^{va} serie). Estos atienden al 30% de la población estudiantil. Solamente el 4% de las escuelas ofrece cursos de enseñanza media, absorbiendo el 4% de la matrícula escolar. El 30% de las escuelas tiene cursos de educación inicial y el 3% incluye el nivel maternal. La educación para jóvenes y adultos de 1^{ra} a 4^{ta} serie tiene lugar en el 20% de las unidades educativas, mientras que apenas el 6% proporciona cursos de 5^{ta} a 8^{va} serie. El 16% de las instituciones educativas imparte clases de alfabetización para jóvenes y adultos. Las escuelas de educación media para jóvenes y adultos en asentamientos rurales no alcanzan el 1%. Se ofrecen cursos de educación especial en el 15% de los establecimientos escolares.

A pesar de las regularidades en la situación general, existen algunas particularidades regionales: el Centro-Oeste¹⁴ es la región que presenta una mayor proporción de escuelas que imparten cursos en el nivel medio (un 10%); la región del Nordeste es la que tiene más escuelas con nivel inicial; en la región Sur¹⁵ se registra la mayor proporción de escuelas que imparten cursos en los últimos años de la enseñanza elemental (el 34% de los establecimientos educativos).

La forma predominante de organización de la enseñanza es a partir de series, y los cursos impartidos en las escuelas son en su amplia mayoría de carácter presencial. En la mayor parte de las escuelas (un

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

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

70%) las clases integran alumnos de diversas series. Sin lugar a dudas, resulta llamativa la escasa cantidad de escuelas que presentan modalidades organizativas basadas en ciclos (sólo el 8%), una de las principales reivindicaciones pedagógicas de los movimientos de defensa de la educación del campo. Igualmente llamativa es ínfima la presencia de unidades escolares que implementan regímenes de alternancia (apenas el 1,2%). Los regímenes de alternancia contemplan la articulación de actividades educativas desarrolladas en los propios establecimientos escolares con un conjunto de instancias de aprendizaje que tienen lugar en las comunidades donde habitan los alumnos. Este tipo de modalidad constituye, asimismo, una de las principales estrategias de enseñanza implementadas por los movimientos pedagógicos del campo.

El 76% de los profesores que trabajan en las escuelas son mujeres y un 43% reside en las ciudades. Las mujeres son también mayoría entre los profesionales del área de gestión (representan el 75%); un 48% vive fuera de los asentamientos. En cuanto a los profesionales del área operacional, el 84% son mujeres y un 45% vive fuera de los asentamientos. Si bien la mayor parte de los profesores trabajan en una sola escuela, un porcentaje no menor se ve obligado a recorrer distancias considerables para trasladarse en un mismo día de un establecimiento a otro. El 61% de los profesores tiene hasta cinco años de experiencia en docencia en áreas rurales. Apenas el 25% trabaja en una misma escuela desde hace más de cinco años. Los responsables por las escuelas son, en su gran mayoría, mujeres con una edad media de 34 años; 54% son pardos; 32% blancos; y 12% negros. En el 56% de las escuelas no existe la figura del director y apenas el 24% de las unidades educativas tiene consejos escolares en funcionamiento. Este hecho se debe, fundamentalmente, a las modalidades cooperativas de organización escolar implementadas en las escuelas cuya dirección político-pedagógica está a cargo de los movimientos sociales (en nuestro caso, el MST). El 76% de las escuelas recibe visitas periódicas de la supervisión pedagógica municipal. En el 85% de los casos el calendario escolar no está ajustado al período de las zafas agrícolas, a pesar de los esfuerzos encarados en esta dirección.

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

UNA PEDAGOGÍA ALTERNATIVA PARA UNA SOCIEDAD ALTERNATIVA

Las diversas experiencias alternativas de educación de niños, jóvenes y adultos contribuyeron al desarrollo de una visión propia de la educación del campo y a la creación de una Pedagogía del Movimiento basada en los principios constitutivos de la experiencia de movilización y lucha por la conquista de la tierra. Este proceso fue acompañado por una profunda reflexión acerca de los sentidos y principios de la educación y por la evidente necesidad de crear una pedagogía alternativa. Las discusiones en torno a la cuestión educativa encaradas por los representantes del Movimiento condicen con una concepción amplia de la lucha por la tierra, que abarca la conquista de una ciudadanía plena. En este sentido, la propuesta educativa acompaña la trayectoria del Movimiento y forma parte de la dinámica evolutiva de dicha lucha.

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

como el devenir del Movimiento. Es así que los principios se sustentan en la participación activa de los sujetos en las acciones de lucha por la tierra encaradas. La participación en la organización social y política constituye la base de la educación.

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

- Educación para la transformación social [que implica]: educación de clase; educación masiva; educación organizada vinculada al Movimiento Social; educación abierta al mundo; educación para la acción; educación abierta a lo nuevo.
- Educación para el trabajo.
- Educación abocada a las varias dimensiones de la persona humana: la formación político-ideológica; la formación organizativa; la formación técnico-profesional; la formación del carácter o formación moral (valores, comportamientos con las otras personas); la formación cultural o estética; la formación afectiva; la formación religiosa.
- Educación con y para valores humanistas y socialistas.
- Educación como un proceso permanente de formación y transformación humana.

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

- Relación entre práctica y teoría.
- Combinación metodológica entre procesos de enseñanza y capacitación.
 - La realidad como base de la producción del conocimiento.
 - Contenidos formativos socialmente útiles.
 - Educación para el trabajo y por el trabajo.

- Vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos políticos.
- Vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos económicos.
 - Vínculo orgánico entre educación y cultura.
 - Gestión democrática.
 - Auto-organización de los/as estudiantes.
 - Creación de colectivos pedagógicos y formación permanente de los educadores y educadoras.
 - Actitud y habilidad de investigación.
 - Combinación de procesos pedagógicos colectivos e individuales.

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

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

de los derechos humanos como un eje articulador en la plataforma reivindicativa del Movimiento.

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

La ocupación de la escuela constituye un elemento esencial en la formación de los Sin Tierra. *Ocupar la escuela* significa crear la conciencia acerca de la necesidad de aprender. Implica un proceso de producción de la avidez por aprehender una realidad que se percibe como compleja. Esta conciencia extrapola la propia escolaridad en su sentido restringido para inmiscuirse en todas las instancias organizativas del Movimiento. Es esta conciencia la que lleva a adquirir una disposición por el estudio que se percibe como una búsqueda de conocimientos para la transformación de los sujetos. Pero la ocupación de la escuela refiere también a la reivindicación del derecho a contar con espacios propicios y recursos suficientes para llevar a

cabo de forma organizada y sistemática los procesos formativos de los sujetos Sin Tierra desde su infancia. Como ya hemos mencionado en otros apartados de este trabajo, la lucha por el derecho a la educación y, con ella, la lucha por el derecho a la escuela, constituyen pilares fundamentales en la plataforma reivindicativa del Movimiento.

La fundación de una pedagogía alternativa se encuentra en el origen del proceso de construcción de experiencias educativas del MST. Se trata de una pedagogía esencialmente práctica, que provea los elementos necesarios para orientar el trabajo y la organización del tipo de vida propio de los asentamientos, una pedagogía como instrumento al servicio de las cooperativas de producción agrícola y del avance de la lucha protagonizada por el Movimiento. La relación entre la escuela y la producción y el vínculo entre educación y trabajo colectivo constituyen la base de esta propuesta pedagógica alternativa. La construcción de una pedagogía diferente supone una concepción diferente de los sentidos de la educación y unas estrategias también diferentes. La cuestión de los métodos de enseñanza ha sido, y continúa siendo, motivo de permanente discusión en los Equipos de Educación del Movimiento. Aquellas experiencias que habían comenzado de forma improvisada en los campamentos y asentamientos, donde la naturalidad del acto de aprender se amalgamaba con la vida cotidiana de sus principales protagonistas, comenzaron a ser, poco a poco, perfeccionadas y profundizadas en metodologías y prácticas pedagógicas fundadas en la libertad y la igualdad, donde los profesores y los alumnos son compañeros de una misma lucha, dando lugar a un proceso colectivo de construcción de conocimientos. En la mayor parte de los asentamientos, estructurados en torno a la organización colectiva, los niños se reúnen en asambleas para discutir los problemas cotidianos y distribuir las tareas en el asentamiento. Los Equipos de Trabajo de la organización se reproducen, muchas veces, en las escuelas, yuxtaponiendo las prácticas comunitarias a la experiencia educativa.

Oponiéndose a las prácticas escolares tradicionales, la propuesta pedagógica del MST supone la crítica radical a un modelo basado en la asimetría, la competencia y el mérito. En este sentido, implica una propuesta de cambio educativo y la construcción de una ense-

ñanza alternativa: una enseñanza al servicio de la comprensión y la transformación de la realidad, que vincule la teoría y la práctica en un proceso de preparación para el trabajo y para el ejercicio de una ciudadanía plena. La construcción práctica de una educación diferente supone necesariamente la capacitación técnica y política de los profesores. Es a través de la reflexión acerca de la complejidad de los problemas suscitados en las prácticas cotidianas de las escuelas que los profesores, organizados en Equipos de Educación, encaran su formación, estableciendo contacto con materiales científicos y teóricos que les permitan comprender mejor y hallar posibles soluciones a los problemas enfrentados. Como veremos a continuación, los Equipos establecen numerosos acuerdos con universidades y otras instituciones educativas para promover el intercambio de experiencias y la reflexión teórica de problemáticas específicas. La formación política se lleva a cabo a través de la organización de los docentes como sector específico y de su participación en las discusiones y decisiones que hacen a la organización general del asentamiento.

EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES ORGÁNICOS

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

escuela y el asentamiento (o campamento), elemento central en la pedagogía de la tierra.

El problema de la asignación de los profesores ha generado, en numerosas oportunidades, una serie de movimientos adversos dentro de las escuelas, cuando profesores externos, asignados por el gobierno municipal, pasan a ejercer sus funciones. En no pocas oportunidades, los profesores designados para trabajar en las escuelas construidas en los asentamientos no pertenecen al Movimiento y carecen de un compromiso significativo con la lucha por la tierra. Estas situaciones generaron numerosos levantamientos y manifestaciones por parte de los padres y alumnos. En este sentido, la contratación de profesores acampados por parte del gobierno aparece como un elemento central para garantizar el funcionamiento efectivo de esta propuesta pedagógica alternativa. La designación de profesores tiene lugar a través de los canales definidos por el Estatuto de carrera docente, que contempla la realización de concursos jurisdiccionales basados en la comparación de los títulos y acreditaciones acumuladas así como en los antecedentes laborales. En estas circunstancias, y considerando las oportunidades educativas disponibles para los habitantes de los asentamientos, es altamente factible que las condiciones de competitividad de los aspirantes Sin Tierra no alcancen los niveles necesarios para el acceso a los cargos disponibles. Los profesores Sin Tierra suelen tener titulación deficiente, lo que les dificulta concursar cargos públicos. Los escasos contratos otorgados a estos profesores son por tiempo determinado y las condiciones salariales sumamente precarias. Actualmente, el Movimiento enfrenta la necesidad de titular profesores de los propios asentamientos para facilitar la negociación de las contrataciones con el Estado.

Las dificultades para implementar proyectos educativos institucionales acordes con los intereses del Movimiento se ven considerablemente intensificadas en el caso de las escuelas localizadas en los entornos de los asentamientos y campamentos, donde la población escolar proviene de diversas comunidades. Y, más aún, en aquellas escuelas que, dada su proximidad con núcleos urbanos, ni siquiera son consideradas de carácter rural, a pesar de recibir importantes cantidades de alumnos que habitan en asentamientos. Teniendo en

cuenta el papel central que la educación juega en la conformación política del Movimiento, su carácter aglutinador y su relevancia para la articulación de las principales acciones promovidas, debemos afirmar que se trata de una cuestión sumamente preocupante.

En aquellas escuelas donde los profesores no adhieren a las causas del MST, los Equipos de Educación de los respectivos asentamientos concentran sus esfuerzos en la implementación de estrategias para garantizar mejores condiciones de educabilidad para los niños y niñas Sin Tierra. La conformación de talleres y grupos de discusión integrados por profesores, padres y otros representantes de las respectivas comunidades, la promoción de actividades extraescolares con los alumnos y la realización de eventos colectivos que involucren a la comunidad escolar son algunas de las iniciativas promovidas, siempre acompañadas de constantes esfuerzos de negociación con las entidades gubernamentales locales para la implementación de medidas más concretas.

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

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

ESCUELAS ITINERANTES

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

Fue en un campamento del municipio de Julio de Castillos donde, de forma provisoria, se instalaron las primeras escuelas en el medio del mato. Las familias acampadas no tardaron en movilizarse para exigir el apoyo por parte del gobierno en estos emprendimientos. En noviembre de 1996, el Consejo Estadual de Río Grande do Sul hizo pública la aprobación legal de la Escuela Itinerante como una experiencia piloto promovida por la División de Educación Elemental del Departamento Pedagógico de la Secretaría de Educación y el

Sector de Educación del MST, que se extendería durante dos años en los campamentos ubicados en el estado. La entonces denominada *Experiencia Pedagógica- Escuela Itinerante*, teniendo como base la Escuela Estadual Nueva Sociedad, del asentamiento Itapuí, en el municipio de Nueva Santa Rita, estuvo a cargo de representantes de la mencionada Secretaría de Educación y del Movimiento Sin Tierra. Esta conquista constituyó un importante hito en la experiencia educativa del Movimiento, contribuyendo considerablemente a la multiplicación del número de campesinos y campesinas interesados por la educación. A partir de entonces, las Escuelas Itinerantes comenzaron a reproducirse y a fortalecer sus acciones, ampliando sus potencialidades e impactos.

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

Las escuelas ubicadas en los campamentos se organizan en etapas, correspondientes a los primeros cinco años de la enseñanza elemental. Para cada una de las etapas son definidos, en el decurso del proceso pedagógico, objetivos y contenidos que consideran las condiciones históricas de existencia de los niños y niñas acampados.

Dichas etapas se caracterizan por su flexibilidad y su avanzado grado de integración, propiciados por una organización curricular que permite la aprehensión y sistematización de conocimientos, respetando los ritmos de aprendizaje de cada alumno. El alcance de las referencias correspondientes a cada una de las etapas determinará el pasaje a la siguiente, pasaje que podrá acontecer en cualquier momento del ciclo educativo. Por otra parte, el calendario escolar de estas escuelas no se rige por los regímenes nacionales establecidos, que obligan al cumplimiento de 200 días lectivos. La frecuencia y los horarios se determinan a partir del compromiso asumido por los profesores, los alumnos, la dirección del campamento y la Secretaría de Educación del MST. El proceso educativo de los alumnos es definido y evaluado por cuerpos colegiados integrados por la dirección de los campamentos, las asambleas de padres, alumnos y profesores, los Equipos de Educación de los campamentos, las escuelas base, las delegaciones de educación y los consejos estatales de educación. Además, estas escuelas cuentan con estructuras de acompañamiento pedagógico y asesoramiento legal a cargo del Movimiento y de las secretarías de educación estadual.

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

Las escuelas instaladas en los campamentos se articulan en torno a un establecimiento educativo central, donde se concentran los registros de los alumnos y la documentación institucional. Las escuelas base proporcionan el soporte legal que subyace a la vida

escolar de alumnos y profesores. En este sentido, ejercen un papel importante en la recopilación de informaciones censales sobre los habitantes de los campamentos. A través de las escuelas base, tiene lugar, asimismo, la asignación de recursos, la provisión de materiales escolares, el servicio de merienda y la dotación de profesores, quienes son asignados al cuerpo administrativo y financiero de la misma. En la mayor parte de los casos, los profesores y monitores son elegidos por el propio Sector de Educación y son egresados de los cursos de pedagogía organizados por el Movimiento.

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

LA PROPUESTA DEL MST EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

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

Como vimos anteriormente, la necesidad de formar profesores orgánicos que lleven adelante los principios educativos del

Movimiento ha constituido una preocupación central para el avance y fortalecimiento de la propuesta educativa. A lo largo de los últimos años, los esfuerzos en esta dirección han llevado a la creación de diversos cursos de Formación Profesional del Magisterio en colaboración con universidades, organismos gubernamentales y entidades que actúan en el campo de la educación y la Reforma Agraria, tales como el INCRA, la UNESCO, la UNICEF y el CNBB. En 1998 se arribó al primer convenio para la implantación de un curso de Pedagogía de la Tierra, junto con la Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande do Sul y el Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (ITERRA). La iniciativa contó con el apoyo financiero del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA). Algunas de las principales experiencias actualmente en curso comprenden las siguientes carreras: Pedagogía de la Tierra en asociación con la UNIJUÍ, Pedagogía de la Tierra en asociación con la Universidad Estadual de Mato Grosso, Pedagogía de la Tierra en asociación con la Universidad Federal de Espírito Santo, Magisterio en asociación con la Universidad de Paraíba.

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

El MST promueve además un curso de Técnico en Administración Cooperativa (TAC) en la ciudad de Veranópolis, Río Grande do Sul, en asociación con la escuela religiosa Josué de Castro. El curso está directamente vinculado al proceso de producción de las cooperativas ligadas al MST y busca promover el desarrollo rural y el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes del campo a

partir de la capacitación de los asentados de la Reforma Agraria y de los pequeños agricultores en las diversas áreas del conocimiento científico. Además, busca incentivar la articulación de formas asociativas de organización de la producción basadas en los principios de la agroecología.

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

El programa de cursos ofrecido por la Escuela Nacional Florestan Fernandes se organiza en cinco Núcleos de Estudios y Producción del Conocimiento. El Núcleo de Graduación comprende las carreras de: Historia, Geografía, Ciencias Agrarias, Gestión en Organizaciones Sociales, Agronomía, Letras, Pedagogía de la Tierra, Derecho, Arte y Educación, Psicología y Ciencias Sociales. El Núcleo de Posgraduación y Extensión organiza cursos de especialización en diferentes áreas de conocimiento: Teorías Sociales y Producción del Conocimiento, Especialización en Estudios Latinoamericanos, Especialización en Economía Política, Maestría en Sociología, Especialización en Educación Popular y Salud, Especialización en Agroecología, Especialización en Educación de Jóvenes y Adultos. La mayoría de los cursos de especialización funcionan en las universidades. El Núcleo de Cursos Libres por Temas Específicos comprende actividades vinculadas a la formación de cuadros dirigentes de movimientos

sociales. Estos cursos no requieren de un grado de escolarización previo, pero sí de un bagaje informativo y cultural que permita una activa participación en las discusiones y debates suscitados durante la experiencia formativa. Los mismos tienen una duración de dos años aunque, eventualmente, se pueden extender por más tiempo. Estos cursos abordan temáticas tales como pensamiento político brasileiro, sociología rural, formación de formadores, derechos humanos, programa de formación para médicos, economía política de la agricultura. El Núcleo de Cursos Latinoamericano abarca a todos los cursos (libres, de graduación y especialización) organizados y desarrollados junto con otros movimientos sociales de América Latina. Finalmente, el Núcleo de Actividades Puntuales reúne conferencias, seminarios, ciclos de debate, círculos de lectura y otras actividades académicas y culturales destinadas a profesores, cuadros de movimientos sociales e intelectuales y público en general.

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

La estructura organizacional de la ENFF se funda en la autogestión. Los propios estudiantes, agrupados en Núcleos de Base, cuidan de la limpieza y de la manutención de las salas e instalaciones. Las disciplinas que componen las carreras y cursos se definen en asambleas donde los estudiantes tienen derecho a voz y voto. Los profesores, incluyendo reconocidos intelectuales del campo de la izquierda brasileira, trabajan sin percibir remuneraciones monetarias. Las metodologías y estrategias pedagógicas empleadas se articulan a partir de formas de alternancia. Las clases se concentran en perío-

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

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

ARTICULACIÓN DE ACCIONES Y ESTRATEGIAS

El establecimiento de vínculos de colaboración y la articulación de acciones con otros movimientos, organizaciones y grupos cuyos objetivos son afines a las causas del MST constituyen una explícita preocupación en la definición de sus estrategias de lucha. Como hemos visto, desde sus orígenes, el Movimiento ha autoproclamado su carácter masivo y popular, enfatizando la necesidad de enmarcar la lucha por la Reforma Agraria en reivindicaciones sociales más amplias tanto a nivel nacional como internacional. Los vínculos con entidades como la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), principal central obrera del país, el Partido de los Trabajadores (PT) y el Foro Social Mundial (FSM), entre otras, constituyen algunas evidencias de estos esfuerzos. Sin embargo, cabe destacar, estos procesos de articulación lejos están de resultar armoniosos y no siempre llevan en términos concretos a los impactos y resultados esperados.

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

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

UNA EXPERIENCIA ALTERNATIVA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. HACIA LA OCUPACIÓN DE ESPACIOS

La experiencia educativa del MST constituye un claro ejemplo de la existencia de espacios de intersección donde el Estado es ocupa-

do por prácticas protagonizadas por actores organizados de la sociedad civil; es decir, se trata de intersticios de realización efectiva del espacio público. Como hemos visto, la concretización de prácticas educativas impulsadas por el Movimiento en escuelas de la red pública de educación implicó arduas negociaciones que abarcaron los diversos niveles de actuación estatal (municipal, estadual, federal). Los acuerdos y alianzas alcanzados tuvieron impactos diversos, alcanzando, también, diferentes grados de concreción.

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

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

zaciones de la sociedad civil que habían participado activamente del proceso de elaboración de la plataforma electoral y que aspiraban a conformar instancias de debate y discusión que incidieran en la definición de las políticas públicas. La participación de la sociedad civil en la esfera estatal prometía redefinir los vínculos entre gran parte de los sectores que la componen y el Estado.

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

Sin embargo, las expectativas en términos políticos resultaron mayores que los resultados y, en los hechos, las medidas adoptadas por el gobierno no fueron precedidas de un intercambio, una discusión y un debate con las bases que tradicionalmente habían sustentado sus propuestas. Los posicionamientos de las diversas fuerzas sociales frente a las políticas impulsadas por el gobierno no han resultado homogéneos, generando –en especial y muy marcadamente en el sector educativo– divisiones y enfrentamientos que llevaron a un fuerte debilitamiento de la capacidad de diálogo, intercambio y presión de estos movimientos. Mientras unos rompieron abiertamente con el gobierno, otros continuaron apoyando algunas de sus iniciativas, confiando en la posibilidad de articular sus demandas e intereses en la agenda política gubernamental. Cabe destacar que, en los momentos en que la continuidad del gobierno Lula estuvo en riesgo, frente a la posibilidad del retorno de las fuerzas opositoras y la consolidación de un nuevo gobierno de derecha en el país durante las elecciones de 2006, el MST y las fuerzas políticas y sociales que

tradicionalmente lo habían apoyado salieron en su defensa apoyando su reelección.

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

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

confrontación y negociación gracias a los que comienzan a hacerse visibles en la agenda gubernamental otras prioridades.

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

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo expusimos sintéticamente la experiencia educativa promovida por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, intentando determinar el grado de incidencia que la misma posee en la definición de las prácticas públicas de educación. Resumiremos a continuación algunas cuestiones que consideramos relevantes para pensar las dinámicas de las luchas por el derecho a la educación.

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

esta incidencia y sus impactos, supeditados a los procesos de negociación con los gobiernos estatales y locales, nos muestran que la capacidad de los movimientos para establecer alianzas y acuerdos y, fundamentalmente, la voluntad política de las autoridades gubernamentales constituyen factores esenciales para el desarrollo de prácticas políticas alternativas.

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

El desarrollo de este trabajo nos alerta respecto de que uno de los principales desafíos que enfrenta hoy el MST en la defensa del derecho a la educación y de la escuela pública es avanzar hacia el fortalecimiento y consolidación de sus estrategias de lucha e intervención políticas, construyendo alianzas y frentes comunes de acción colectiva. Del mismo modo, la búsqueda de una interlocución estratégica con los ámbitos gubernamentales y una real apropiación de los espacios de participación existentes en la esfera estatal resultan condiciones esenciales para el fortalecimiento y consolidación de los procesos participativos y de la incidencia de la sociedad civil en las políticas de educación. En este mismo sentido, resulta también necesaria la construcción de ámbitos de expresión alternativos, donde las demandas y posicionamientos adquieran una mayor visibilidad pública; es decir, se torna indispensable una apropiación de

la palabra y de la acción política que contribuya a fortalecer y ampliar el sentido público de la educación.

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

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

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, Sonia, Evelina DAGNINO y Arturo ESCOBAR (orgs.) (2000), *Cultura e política nos movimentos sociais latinoamericanos. Novas leituras*, Belo Horizonte, UFMG Editora.

ANDRADE, M. y M. C. DI PIERRO (2004), *Programa nacional de educação na reforma agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação*.

BELLO DE SOUSA MACEDO DE FARIA, L. (s/f), *Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós LDB 9.394/961*.

BOBBIO, N. (1992), “Sociedade civil”, en N. MATTEUCCI y G. PASQUINO, *Dicionário de Política*, Brasília, EDUNB.

CADARSO, P. (2001), *Fundamentos teóricos del conflicto social*, Madrid, Siglo XXI Editores.

CALDART, R. (2000), *Pedagogia do Movimento*, Petrópolis, Vozes.

----- (2002), “Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção”, en R. CALDART, P. CERIOLI y Edgar J. KOLLING (orgs.), *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*, Brasília, Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

DOMINGUES, J. Mauricio (1999), *Criatividade social, subjetividade coletiva e modernidade brasileira contemporânea*, Rio de Janeiro, Typhographos, Contra Capa.

----- (2004), *Ensaios de sociologia: teoria e pesquisa*, Belo Horizonte, Editora UFMG.

----- (2007), *Aproximações à América Latina. Desafios contemporâneos*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

FERNANDES, B. (2002), “Diretrizes de uma caminhada”, en R. CALDART, P. CERIOLI y Edgar J. KOLLING (orgs.), *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*, Brasília, Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

GENTILI, P. (1997), *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*, Petrópolis, Vozes.

----- (2000), *Globalização excludente*, Petrópolis, Vozes.

GHON, Maria da Glória (2003), *Movimentos sociais no início do século XXI. Antigos e novos atores sociais*, Petrópolis, Vozes.

----- (2001), “Reformas educacionales en Brasil: actores y procesos participantes en San Pablo (1995-2000), 2001”, en *Meeting of the Latin American Studies Association*, Washington DC, 6-8 de septiembre.

IZAGUIRRE, I. (2002), “Algunos ejes teórico-metodológicos en el estudio del conflicto social”, en *Revista Argumentos*, N° 1, <http://argumentos.fsoc.uba.ar/no1/articulos.htm>.

JEFFREY, C. Alexander (1998), “Ação coletiva, cultura e sociedade civil: secularização, atualização, inversão, revisão e deslocamento do modelo clássico dos movimentos sociais”, en *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.13, nº 37, São Paulo.

KOLLING, E. (2002), *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*, Brasília, Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

MENEZES NETO, A. (2003), *Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação no campo*, Rio de Janeiro, Quartel Editora e Comunicação Ltda.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (2002a), “Por uma educação do campo: declaração 2002”, en R. CALDART, P. CERIOLI y Edgar J. KOLLING (orgs), *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*, Brasília, Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

----- (2002b), *MST Escola. Cadernos de educação, nº 13. Edição especial. Documentos e estudos 1990-2001*, São Paulo, Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), Editora Expressão Popular.

SADER, E. (2001), “ONGs e sociedade civil”. *Boletim de Políticas Públicas*. N 2. Laboratório de Políticas Públicas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, abril-maio 2001.

SALOMÃO, B. (2003), *Reformas educacionais e conflitos sociais: o caso APEOESP*. Tese de mestrado em educação, Universidade do Estado de Rio de Janeiro.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1995), *Pela mão de Alice. O social e o político na pósmodernidade*, São Paulo, Cortez Editora.

----- (2006), *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*, São Paulo, Cortez Editora.

----- (2001), “*Nuestra America Reinventing a Subaltern Paradigm of Recognition and Redistribution*”, en SAGE, *Theory, Cultura & Society*, vol. 18, Londres Thiusand Oaks and New Delhi.

SCHERER-WARREN, Ilse (1998), “Movimentos em cena... e as teorias por onde andam?”, en *Revista brasileira de Educação*, nº 9, septiembre-diciembre, Río de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

SEMERARO, Giovanni (1999), *Gramsci y a sociedade civil*, Petropolis, Editora Vozes

SEOANE, J., E. TADDEI y C. ALGRANATI (2002), “Septiembre- Diciembre 2001. Tras el 11 de septiembre. Conflicto social y hegemonía norteamericana en América Latina”, en *Revista del Observatorio Social de América Latina*, Nº 6, Buenos Aires, OSAL/CLACSO.

SEOANE, J. y E. TADDEI (2003), “Movimientos sociales, conflicto y cambios políticos en América Latina”, en *Revista del Observatorio Social de América Latina*, Nº 9, Buenos Aires, OSAL/CLACSO.

SEOANE, José (comp.) (2003), *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO..

SOUSA SANTOS, Boaventura de (2001), “Los nuevos movimientos sociales”, en *Revista del Observatorio Social de América Latina*, Nº 5, Buenos Aires:,OSAL/CLACSO.

STEDILE, J, y B. Mançano FERNANDES (1999), *Brava gente. A trajetória do MST e a luta contra pela terra no Brasil*, São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo.

SVAMPA, Maristella (2000), *Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*, Buenos Aires, Biblos.

----- (2005), “Tres ejes para una discusión: modelo de dominación, tradiciones ideológicas y figuras de la militancia”, disponible en www.maristellavampa.net [consultado el 5 de noviembre de 2007]).

----- (2007), “Movimientos sociales y escenario político. Inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina”, disponible en www.maristellavampa.net [consultado el 5 de noviembre de 2007].

VAKALOULIS, M. (2000), “Antagonismo social y acción colectiva”, en *Revista del Observatorio Social de América Latina*, N° 2, Buenos Aires, OSAL/CLACSO.

VOLIN, (1980), *A revolução desconhecida (volume 1): nascimento, crescimento e triunfo da Revolução Russa (1825-1917)*, São Paulo, Global Editora.

WALLERSTEIN, Immanuel (2003), “¿Qué significa hoy ser un movimiento anti-sistémico?”, en *Revista del Observatorio Social de América Latina*, n° 9, OSAL/CLACSO.

ZIBECCHI, R. (2003), “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos”, en *Revista del Observatorio Social de América Latina*, N° 9, Buenos Aires, OSAL/CLACSO.

Materiales estadísticos

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA) / UNIVERSIDADE DA BAHIA (1997), *Censo da Reforma Agrária*

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2003), *Estatísticas dos Professores no Brasil*, INEP / MEC.

----- (2005a), *Boletins Informativos*, N° 80 (16/3/05); N° 81(24/3/05); N° 82 (30/03/05); N° 83 (7/4/05); N° 87 (4/5/05); N° 88 (11/5/05); N° 89 (18/5/05); N° 91 (1/6/05); N° 92 (8/6/05); N° 94 (22/6/05); N° 95 (29/6/05); N° 96 (6/7/05).

----- (2005b), *Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária*, abril.

NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS DA REFORMA AGRÁRIA-UNESP (2004), *DATALUTA*,. *Banco de dados da Luta pela Terra*, Informe preliminar.

Documentos legislativos

CÂMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL (1988), *Projeto de Lei Nº 1.258/88. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Câmara dos Deputados*, Brasília.

----- (2001), *Plano Nacional de Educação, Lei Nº 10.172*, Brasília.

Constituição da República Federativa do Brasil, São Paulo, Saraiva.

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

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO (1996), *Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N. 9.394*, Brasília, 20 de diciembre.

Lei Nº 9424, 24-12-96. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002), *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. (Resolução 1/2002)*, CNE/CEB.

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

4. BACHILLERATOS POPULARES EN EMPRESAS RECUPERADAS Y ORGANIZACIONES SOCIALES EN BUENOS AIRES-ARGENTINA

*Ingrid Sverdlick
Paula Costas*

INTRODUCCIÓN

La iniciativa de los Bachilleratos Populares se presenta como una opción alternativa a las ofertas educativas existentes, como una propuesta participativa y democratizadora que otorga otra oportunidad a una población de jóvenes y adultos con varios fracasos educativos en sus trayectorias escolares. Lo alternativo refiere a que la misma propuesta contiene un aspecto diferencial respecto de aquello que indefectiblemente hace fracasar a esta población en su intento por escolarizarse; implica la realización de un trabajo de construcción de subjetividades críticas capaces de participar, opinar, discutir y forjar nuevos destinos, evitando reproducir los clásicos mecanismos expulsivos del nivel de jóvenes y adultos. La educación popular, en esta perspectiva, intenta combinar por una parte, relaciones pedagógicas diferentes que contemplen las realidades y saberes de los estudiantes en la construcción de visiones críticas sobre la sociedad actual, y por la otra, articular el mundo de la educación con el del trabajo.

La propuesta se presenta bajo la denominación “escuelas como organizaciones sociales”, dando cuenta de que se trata de espacios educativos forjados en y con movimientos y organizaciones sociales. La idea supone la creación y problematización de escuelas alternativas insertas en los barrios que, en clave de educación popular, sean

generadoras de una educación integral y liberadora –en sentido freiriano– que apunte a la formación de sujetos políticos en valores tales como la autogestión, el trabajo cooperativo y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas (Elisalde y Ampudia, 2006). La “educación liberadora” es entendida como un fin en sí mismo y un medio para la construcción de poder popular en pos de la transformación social.

En el año 2007 se encuentran en funcionamiento once Bachilleratos Populares, de los cuales cinco están situados en la Ciudad de Buenos Aires y seis en diferentes localidades de la Provincia de Buenos Aires. Cuatro de ellos fueron creados en Empresas Recuperadas por sus Trabajadores –Bachillerato de Jóvenes y Adultos Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina (IMPA); Bachillerato Maderera Córdoba; Bachillerato 19 de Diciembre; Bachillerato Chilavert– y siete se desarrollan en el marco de Organizaciones Sociales –Bachillerato El Telar; Bachillerato Simón Rodríguez; Bachillerato Centro Cultural de los Trabajadores-Los Troncos; Bachillerato Popular Villa 21-24, Bachillerato Movimiento Teresa Rodríguez, Bachillerato Rodolfo Walsh, Bachillerato Las Dos Palmeras-Las Tunas.

Luego de varios años de desarrollo, los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos se han constituido en un colectivo organizado que ofrece una educación de nivel medio dirigida a una población de escasos recursos, que fue excluida del sistema educativo formal. En 2007 contaban con más de 900 estudiantes y más de 200 profesores que buscaban desarrollar estrategias educativas para articular la formación y el trabajo en los propios espacios de la vida de la población.

CONTEXTO DE SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LOS BACHILLERATOS POPULARES

Los procesos de reestructuración global del Estado, de reducción del gasto público, de descentralización administrativa y traslado de las responsabilidades de la salud y la educación hacia los niveles provinciales y municipales, junto con una serie de reformas orientadas a desregular el trabajo, la producción y el mercado bajo una orientación privatista (impactando fuertemente en la calidad y avances de los derechos fundamentales, hasta ese momento en poder del Estado Nacional), son rasgos que se reconocen comunes a las reformas neoliberales que caracterizaron la región entre finales de los 80 y principios de 2000.

En la Argentina, la privatización de las empresas estatales fue uno de los hechos que contribuyó a un proceso de fuerte concentración de la riqueza, regresiva distribución del ingreso y elevación sustantiva de los niveles de desempleo, de pobreza y de exclusión social. Un Estado que claramente se desresponsabilizó por “lo público” dio vía libre al desarrollo de los grandes capitales, tanto nacionales como internacionales, arrasando con los pequeños y medianos productores y provocando el vaciamiento y la clausura de una enorme cantidad de fábricas y empresas que no pudieron “competir” en ese contexto.

La consecuencia que se iba haciendo cada vez más visible en términos económico-sociales era el corrimiento de la línea de pobreza: quedaba por debajo de la misma más de la mitad de la población. Este corrimiento anticipaba el escenario económico, social y político que quedaría configurado hacia el fin de esta etapa y que ya generaba preocupación promediando los años noventa. Mientras la pobreza crecía, la preocupación del poder estaba centrada en la profundización y sustentabilidad política del programa neoliberal evitando o aminorando, al mismo tiempo, el peligro de un estallido social. Una de las estrategias gubernamentales de prevención y contención de la situación social –y, por consiguiente, de disminución del riesgo de fracaso del programa– fue la implementación de políticas focali-

zadas, a través de las cuales se promovió el protagonismo de redes y organizaciones sociales con una participación social restringida de los sectores populares y una profundización de las modalidades clientelares preexistentes a la década de los noventa.

Mientras que el diseño y las decisiones en materia de políticas sociales se resolvían en forma centralizada, se estimulaba este tipo de participación en el ámbito local¹ con el objetivo de gestionar recursos y contener problemas comunitarios. En ese contexto, las organizaciones sociales y políticas de la década de los noventa se conformaron mayormente en colectivos que, enmarcados en lo que se llamó el Tercer Sector, autogestionaron recursos para trabajar con los sectores más vulnerables o recibieron financiamiento del Estado para aplicarlo en sus comunidades. Desde la perspectiva de Estela Grassi (2004),

[...] a grandes rasgos, el Tercer Sector quedó constituido por las ONG populares y las organizaciones de base; por las tradicionales organizaciones y fundaciones de beneficencia heredadas de las viejas “damas”; por las también clásicas organizaciones de caridad, principalmente de la Iglesia Católica por intermedio de Cáritas y el Ejército de Salvación, entre otras entidades; por nuevas organizaciones más o menos autogestionadas o impulsadas por los planes y programas estatales o con financiamiento externo que requerían la “contraparte de la comunidad”; por organizaciones de defensa de derechos cívicos de grupos discriminados; así como por las Fundaciones (empresarias o de distinto origen) con diversos objetivos.²

Si bien muchas de las organizaciones sociales que se desarrollaron en el marco o al amparo de planes y programas con financiamiento estatal terminaron resultando funcionales al modelo neoliberal, también fueron surgiendo y fortaleciéndose otro tipo de

1 Lo local hace referencia a una provincia, barrio, grupo poblacional, etcétera.

2 Las ideas de estos párrafos y la cita se encuentran en Pagano, Sverdllick y Costas, 2007.

organizaciones que buscaban confrontar con el modelo, con claras posturas políticas de “resistencia” al neoliberalismo y al corrimiento del Estado de su responsabilidad sobre “lo público”. Entre ellas, encontramos organizaciones sindicales ya existentes, así como también nuevos grupos que ensayarían originales formas de protesta (cortes de ruta, piquetes, marchas del silencio, campamentos, etc.). La mayoría de estas organizaciones tomaron posiciones políticas activas con un fuerte cuestionamiento a la estructura de poder vigente y a la desigual distribución de la riqueza, demandando al Estado el cumplimiento de sus derechos.

En lo referente a la cuestión educativa, la orientación política neoliberal centró su argumentación en la necesidad de reformar un sistema educativo ineficaz, centralizado, burocratizado y homogeneizante, responsable de la “crisis educativa” e indirectamente también del estancamiento social. La necesidad de una reforma generó consenso; tanto por derecha como por izquierda, se sostuvo un discurso que apelaba a la “libertad”, al “respeto por la diversidad y las particularidades regionales” y a la “autonomía” como pilares reformistas. Esta aparente coincidencia discursiva sirvió de paraguas para impulsar las reformas en educación durante los años noventa.

La reforma educativa se materializó en un cuerpo de leyes (Ley de Transferencia Educativa, Ley Federal de Educación y Ley de Educación Superior) que, sosteniendo una nueva idea de educación pública comprensiva de la educación privada,³ hizo foco en la descentralización y transferencia de servicios educativos, en la modificación de la estructura del sistema y en la restricción de la autonomía universitaria. Como venimos sosteniendo en otros trabajos donde analizamos el impacto de esas medidas, la reforma educativa dejó un sistema fracturado y fragmentado, con un saldo económico negativo (de deuda externa) por los altos costos que, además, desatendió los problemas más acuciantes de la educación de nuestro

3 Para el discurso neoliberal, la educación es pública de gestión estatal o de gestión privada. La diferencia sobre el tipo de educación recae en el tipo de administración.

país –problemas que hoy se han agravado– (analfabetismo, sobreedad, repitencia, abandono, etc.) (Pagano, Sverdllick y Costas, 2007).

Considerando en particular la educación de jóvenes y adultos (EDJA), debemos señalar que, históricamente, constituyó la última posibilidad educativa para quienes eran sistemáticamente excluidos del sistema. Esta modalidad, desatendida por la mayoría de las políticas públicas de la educación argentina, cobró fuerza durante los años 60 y 70 bajo la influencia de las ideas de Paulo Freire y los movimientos ligados a la pedagogía de la liberación, que permitieron el crecimiento de proyectos vinculados a la democratización social, encarados desde la sociedad civil y en algunas oportunidades desde el Estado. La dictadura militar (1976) interrumpió de manera violenta este proceso, a la vez que profundizó las condiciones sociales de exclusión de los jóvenes y adultos de sectores populares. Como consecuencia de tantos años de exclusión social, el país se encontró en la década del noventa con una mayor demanda educativa por parte de esos sectores. A pesar de ello, las políticas de los noventa en materia de educación estuvieron lejos de buscar estrategias para atender una demanda creciente de un sector con necesidades específicas. En 1992, la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales –que impactó fuertemente en el sistema educativo en su conjunto– dejó aún más desprotegida a la educación de jóvenes y adultos. Un año más tarde, la sanción de La Ley Federal de Educación evidenció cuál era la importancia de este sector para la política del momento: al incluirlo dentro de los “Regímenes Especiales” –junto con la Educación Especial y la Educación Artística–, quedó como un segmento separado de la estructura del Sistema Educativo Nacional. Esta decisión, sumada al cierre de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), implicó que cada jurisdicción tenía la responsabilidad de definir la estructura de los “regímenes especiales” y llevó, por lo tanto, a una “reducción de la especificidad de la modalidad y a un proceso de absorción a las normas generales del sistema” (Brusilovsky, 2005a). La ausencia de políticas para este sector constituyó, en verdad, una

clara decisión política, coherente con la desatención de las necesidades de los sectores populares.⁴

Al finalizar la década de 1990, las consecuencias sociales de las políticas neoliberales quedaron al descubierto en forma descarnada. La asunción del gobierno de la Alianza⁵ evidenció una continuidad, expresada por ajustes fiscales y permanentes recortes en el gasto público que, en el campo educativo, se manifestó, entre otras cosas, a través del recorte del presupuesto universitario y del retraso en el pago del Incentivo Docente (FONID).⁶ El descontento social, sumado a un gobierno débil y fracturado, desembocó en una crisis sin precedentes en la nueva etapa democrática del país.⁷ En este marco de crisis económica, social y política, acompañada por un profundo descreimiento de las tradicionales formas de representación, los “nuevos” (a veces no tan nuevos) movimientos sociales cobraron un singular protagonismo.

Entre los nuevos movimientos sociales que se gestaron bajo una abierta oposición a las instituciones políticas tradicionales y contra un estilo “político” vinculado fundamentalmente con la corrupción, podemos mencionar a las Asambleas Populares, los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTD) y las Empresas y Fábricas Recuperadas. Si bien algunos de ellos son preexistentes a diciembre de 2001, ciertamente cobraron mayor fortaleza con esa crisis a tra-

4 Recientemente, se han generado procesos de debate e intercambio en la Argentina, de los cuales ha resultado la sanción de nuevas leyes nacionales (de Educación, en 2006, y de Financiamiento Educativo, en 2005). Estas reemplazaron el cuerpo de leyes sancionadas en la década de los noventa y, aunque aún no se puedan evaluar sus resultados, haremos las respectivas referencias más adelante.

5 Alianza política conformada por la Unión Cívica Radical (UCR) y el Frente del País Solidario (FREPASO).

6 El Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID), aprobado en 1998, tuvo la intención mejorar los salarios docentes por la vía de cobrar impuestos específicos y constituyéndose en una asignación especial –no remunerativa ni bonificable– por cargo docente, es decir sin cargas sociales para el Estado.

7 El 19 y 20 de diciembre de 2001 tuvo lugar en la Argentina una significativa protesta social seguida de una crisis institucional que provocó la renuncia del presidente constitucional –Fernando de la Rúa– y la conformación de un gobierno provisional elegido por el parlamento que se inició en 2002 y en el que se sucedieron cinco presidentes en una semana.

vés de la participación de antiguos y nuevos militantes, a los que se sumaron los trabajadores desocupados de los últimos años.

Desde antes de la crisis –y muy especialmente durante ella–, muchos empresarios utilizaron la quiebra y el vaciamiento de sus empresas con el fin de recrearlas en condiciones más favorables y poder así retomar la obtención de ganancias. En algunos casos, estas maniobras, además de la incertidumbre sobre el rumbo de la economía y la poca contención desde el Estado, generaron conflictos con los trabajadores, que asumieron la toma de fábricas como forma de lucha y como medio para resguardar sus fuentes de trabajo. Podríamos afirmar que el proceso de recuperación de empresas claramente fue una iniciativa que se puso en marcha de la mano de los trabajadores.

El Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), que actualmente agrupa a una buena parte de las alrededor de 240 empresas y fábricas recuperadas que existen en el país, tuvo su momento de auge luego de la crisis de diciembre de 2001. El MNER se consolidó como alternativa de recuperación de fuentes de trabajo frente al quiebre, vaciamiento o cierre de empresas, como un movimiento independiente tanto en relación con el Estado como con los partidos políticos institucionalizados. El MNER alentó y alienta la conformación de cooperativas y promovió y promueve la utilización del excedente para la generación de más actividad productiva. En el marco de este movimiento, se reactivaron alrededor de 180 plantas y comercios y se recuperaron 15.000 puestos de trabajo hacia el año 2003 (Hauser, 2003).

Además del MNER, el Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas por los Trabajadores (MNFRT) agrupa a un centenar de fábricas que fueron reactivadas por sus trabajadores luego de cierres o quiebras, y en las que actualmente trabajan unas 10.000 personas. Ochenta de esas fábricas están ubicadas en territorio bonaerense. Se suman a ellas, las cooperativas conformadas por miembros de organizaciones sociales. EL MNFRT se encuentra vinculado con los partidos políticos de izquierda e impulsa “la estatización de las empresas bajo control obrero”.

Independientemente de las diferencias entre los movimientos, ambos comparten la idea de rescatar las fuentes de trabajo genuino y luchan por regímenes de distribución más equitativa del ingreso. En este estudio se presta especial atención al MNER, movimiento que decidió incorporar nuevas estrategias de acción vinculadas a la lucha por el derecho a la educación. Fue durante el año 2002, que el equipo de educadores populares –que hasta entonces había creado el primer Bachillerato–⁸ propuso al MNER la articulación de sus acciones con la intención de multiplicar las experiencias de Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos en una organización social de alcance nacional y de colaborar, a su vez, en la consolidación del movimiento social fortaleciendo la autogestión de los trabajadores (Elisalde y Ampudia, 2006). Esto dará un impulso importante a la experiencia de los Bachilleratos Populares, que comenzará a multiplicarse en empresas recuperadas nucleadas en el MNER, dando lugar a la confluencia de dos luchas: la lucha por el derecho a la educación y la lucha por el derecho a un trabajo digno.

En ese contexto, la iniciativa de los Bachilleratos Populares se presentó como una opción alternativa a las ofertas educativas existentes, otorgando una oportunidad diferente de educación cuya característica principal era estar inserta en un proyecto participativo y democratizador opuesto a las políticas neoliberales.

Desde el principio los Bachilleratos Populares se definieron como escuelas autogestionadas, populares, públicas y no estatales. El desarrollo de experiencias educativas en el marco de la educación formal, pero gestionadas por organizaciones sociales, complejizó la discusión sobre el carácter de lo público no estatal, desmarcándose y criticando la versión neoliberal de que toda la educación es pública, aun cuando su carácter sea privado.

8 Este equipo estaba nucleado en la Cooperativa de Trabajo de Investigadores y Educadores Populares (CEIP), conformada por docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires.

CONTEXTO POLÍTICO-EDUCATIVO

EL NIVEL MEDIO DE JÓVENES Y ADULTOS

El caso de los Bachilleratos Populares está vinculado con la población de jóvenes y adultos que habitan en la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires que finalizaron el nivel primario de educación y que tienen más de 18 años.⁹

En la Provincia de Buenos Aires, esta población se escolariza en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), oferta educativa con una duración de 3 años, dos modalidades (media y técnica) y cuatro posibles orientaciones (Ciencias Sociales, Gestión y Administración, Producción de Bienes y Servicios y Ciencias Naturales, Salud y Ambiente), dependientes de la Dirección de Adultos y Formación Profesional. También pueden asistir a los Bachilleratos de Adultos, de cuatro años de duración, con tres posibles modalidades (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Gestión de las Organizaciones), dependientes de la Dirección de Educación Polimodal.¹⁰

En la Ciudad de Buenos Aires, la principal oferta de gestión estatal para el nivel medio de adultos también son los CENS, con tres años de duración y con una importante variedad de especialidades. Estos dependen de la Dirección del Adulto y del Adolescente. Las otras ofertas estatales de nivel medio se encuentran en el marco de la Dirección de Área de Escuelas Medias y Técnicas, con cuatro o cinco años de duración. Sin embargo, y a pesar de que en los turnos vespertinos y nocturnos existe población adulta, la mayoría suelen ser jóvenes en su primer paso por el nivel. Existe, además, un Programa de Educación a Distancia denominado “Adultos 2000”.¹¹

9 Esto es lo que indica la reglamentación; sin embargo, en la práctica existe un porcentaje menor de jóvenes que tienen entre 12 y 18 años.

10 Para profundizar en el conocimiento de la oferta educativa de la Provincia de Buenos Aires, se puede consultar www.abc.gov.ar.

11 Para profundizar en el conocimiento de la oferta educativa de la Ciudad de Buenos Aires, se puede consultar www.buenosaires.edu.ar

El panorama educativo que revelan los datos del último censo de población se presenta como muy preocupante. Sobre el total de jóvenes mayores de 15 años en la Argentina (INDEC, 2001), el 3,7% no tiene instrucción (SI), el 14,2% tiene la primaria incompleta (PI), el 28% tiene completa la escolaridad primaria (PC), el 20,9% tiene incompleta la secundaria (Si), el 16,2% completó la escuela media (SC) y un 16,9 % tiene estudios terciarios (entre incompletos y completos –TI y TC–). La gravedad de estos guarismos se asienta en su distribución, ya que la lectura de los promedios esconde escandalosas diferencias regionales: mientras que la Ciudad de Buenos Aires (CABA) presenta los mejores indicadores con un 1,8% de jóvenes SI, un 4,2% con PI y un 35% con TI y TC, los jóvenes del Chaco se encuentran en las peores condiciones: un 8,7% SI, un 25% con PI y sólo un 11,8% entre TI y TC.

El diagnóstico se agrava para este núcleo poblacional si se considera que una importante proporción no asiste a ninguna oferta educativa, lo cual comporta una situación de fuerte exclusión y vulneración del derecho a la educación. En el año 2001 se encontraban en esa situación uno de cada cuatro jóvenes de 15 a 18 años y dos de cada tres jóvenes de 19 a 24 años. Entre 2004 y 2006, la deserción aumentó un 9,4%, lo que representa 860.000 jóvenes que dejaron la escuela.

En las investigaciones llevadas a cabo por María Teresa Sirvent (1996), se definen los conceptos de “demanda potencial”, “demanda efectiva” y “demanda social”, para analizar la situación educativa de la población adulta. Según esta autora, la “demanda potencial” refiere al conjunto de la población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación permanente que pueden o no ser traducidas en el ámbito educativo. La “demanda efectiva” alude a aquellas aspiraciones educativas que se traducen en forma concreta en el ámbito educativo en una sociedad en un momento determinado. Y, por último, “demanda social”, es la expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas. De acuerdo con Sirvent, y en coincidencia con los guarismos censales, en estas últimas décadas se amplió

la demanda potencial sin que tuviera su correlato en una “demanda efectiva” o “demanda social”.

El desfase entre la demanda potencial y la demanda efectiva pone de manifiesto dos cuestiones que caracterizaron a la década de 1990: por un lado, la ausencia del Estado en la generación de políticas públicas que reviertan la situación de exclusión de esa población; por el otro, una movilización social que no logró presionar en este sentido.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Las primeras experiencias de educación de adultos en nuestro país datan de fines del XIX. Desde esa época y durante mucho tiempo, los adultos, analfabetos e inmigrantes alfabetizados en otras lenguas se escolarizaban en el turno vespertino de la escuela primaria común.¹² En el marco de un sistema educativo en plena conformación, estas experiencias dependían sobre todo de la voluntad y responsabilidad docente. Así, desde el comienzo, “la pedagogía que fundó nuestro sistema escolar construyó un campo discursivo de educación de adultos, por analogía con la educación primaria, y no como un objeto pedagógico específico y autónomo” (Paredes y Pochulu, 2005).

Para ese entonces, se “ofrecían” desde el Estado cursos de instrucción en fábricas, cuarteles y cárceles. La sanción de la Ley 1.420 (1884), que consagró la instrucción primaria como obligatoria, gratuita y gradual para los niños de 5 a 14 años, no otorgó importancia ni especificidad alguna a la Educación de Adultos, manteniendo la situación de la modalidad tal como estaba.

Durante las primeras décadas del siglo XX, mientras el Estado comenzaba a avanzar en la organización del subsistema de adul-

12 Nos referimos a la escuela que durante los turnos mañana y tarde albergaba a los niños y las niñas.

tos, también crecían las Sociedades Populares de Educación (SPE). Sostenidas por organizaciones de la sociedad civil, integradas por anarquistas y socialistas, las SPE comenzaron a desarrollar prácticas educativas destinadas a sectores excluidos del sistema educativo. Con un perfil propio, fueron convirtiéndose en espacios paralelos, claramente separados de la acción estatal, en donde los adultos analfabetos ocuparon un lugar central. Las SPE fueron quienes impulsaron más fuertemente la enseñanza de oficios, retomada más tarde por el Estado Nacional. Este es el inicio de un proceso en el que “lo popular” comenzó a asociarse con lo “no oficial”, y en el se empezó a entender a la “Educación Popular” como algo complementario del sistema educativo y vinculado a la atención de los excluidos (Pineau, 1998).

Durante el primer gobierno peronista (1943-1955), el desarrollo y consolidación de las SEP se hizo más visible la discusión en torno a dos cuestiones: la vinculación entre educación y trabajo, y el papel de la sociedad civil en la gestión de las escuelas. En un intento de integración, el discurso peronista combinó el apoyo a los sectores de la sociedad civil implicados con la idea del Estado como máximo responsable (Pineau, 1998). No obstante, la erradicación del analfabetismo y la educación de adultos no fueron ejes centrales de las políticas educativas de este período (Paredes y Pochulu, 2005).

A lo largo de la década de 1960, comenzó a construirse una nueva definición de Educación Popular, nuevamente por fuera del Sistema de Educación Pública. Bajo la influencia de las transformaciones sociales que ocurrían en América Latina y el mundo (fundamentalmente la Revolución Cubana y los influjos teóricos de la Teología de la Liberación y la Pedagogía de la Liberación), se profundizó el desarrollo de experiencias educativas –sobre todo más allá del ámbito del sistema formal– dirigidas a los sectores populares y vinculadas con proyectos de transformación social. En este contexto, la educación popular era entendida como un medio y un fin en sí mismo que llevaría al cambio social. La influencia de la Pedagogía de la Liberación, representada por las ideas de Paulo Freire, fue central en ese desarrollo. Desde el Estado Nacional, las ofertas educativas para adultos

continuaron en la línea de fortalecer el vínculo educación-trabajo, resultando funcionales al sistema productivo.

En 1965 se puso en marcha la primera campaña de alfabetización masiva desde el Estado (Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos). En 1968 se produjo un nuevo impulso desde el Estado con la creación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), fortaleciendo la modalidad en el marco del sistema educativo oficial y otorgándole, de esta manera, un carácter específico y autónomo. Inicialmente, sólo abarcó el nivel primario, aunque en escuelas y centros de adultos independientes de las escuelas primarias de niños. Pero en los años 70 la DINEA inició la creación de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) a través de la firma de convenios con organizaciones no gubernamentales, en su mayoría sindicatos. Estos últimos, generalmente aportaban el espacio físico, mientras que la DINEA se hacía cargo del pago de docentes y del material didáctico. Más adelante, la oferta fue ampliada a través de la creación de los Centros de Formación Profesional.

Durante el tercer gobierno peronista (1973-1976), hubo una considerable atención a las problemáticas de los jóvenes y adultos. Una de las iniciativas, fue el Programa CREAR –Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción– ideado en el marco de la DINEA. Paralelamente, continuaron fortaleciéndose las experiencias de educación no formal dentro de las organizaciones políticas (grupos de alfabetización, talleres de formación política, espacios de clases de apoyo, etc.).

A partir de 1976, “el sistema educativo oficial se convirtió en uno de los espacios privilegiados para la implantación del modelo represivo autoritario” (Tedesco, 1984). La dictadura militar arrasó con las instituciones que hasta el momento existían en el marco del Estado y con todas las experiencias populares que habían crecido en el seno de las organizaciones sociales y políticas.

Con la recuperación de la democracia en 1983, se reinstaló la preocupación por la Educación de Adultos, con la definición de políticas específicas a nivel nacional y con la organización, a nivel provincial, de instancias como secretarías o direcciones de educación de adul-

tos (Pineau, 1998). Este intento de recuperación se vio obturado rápidamente a partir de los años noventa.

El corrimiento del Estado, la apertura de los mercados y la creciente desigualdad en la distribución del ingreso generaron altos índices de desempleo y pobreza. El campo educativo no estuvo exento de este proceso. La “Transformación Educativa” –tal como la llamó el menemismo en su momento– tomó forma en un cuerpo de leyes que perjudicaron fuertemente al sistema educativo argentino.

Como ya señalamos antes, la reforma educativa colocó a la educación de adultos en una categoría casi residual: la de los “régimenes especiales”. A su vez, el Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PFAEBA), creado a inicios del primer gobierno de Menem con el objetivo de ofrecer ámbitos no escolarizados de *terminalidad del nivel primario*, fue transferido, con el conjunto de los servicios educativos, a aquellas jurisdicciones dispuestas a asumir el Programa. La conclusión de este proceso fue la clausura de la mayor parte de los centros educativos situados en las provincias (Finnegan y Pagano, 2007).

En la mayoría de las provincias, la educación de adultos dejó de tener conducción y supervisión específicas, en el marco de un proceso de cierre de servicios educativos, fusión de algunos de ellos con otras ofertas y desinversión. El hecho de ser una modalidad que atiende a sectores sociales en situación de pobreza y, por ende, con escaso poder relativo para demandar al Estado, significó que el efecto destructivo de la “Transformación Educativa” haya sido particularmente notable en este campo, con la consiguiente vulneración del derecho a la educación de estos sectores. Está claro que la reestructuración de la educación escolar de jóvenes y adultos no se llevó a cabo en función de problemas diagnosticados y objetivos específicos, sino siguiendo las pautas incorporadas previamente en el resto del sistema.

El discurso de la descentralización, de la mano de promesas de mayor autonomía y participación, no fue acompañado de los recursos suficientes y resultó en una total desresponsabilización del Estado y una fragmentación del sistema educativo. A partir de esto, comenza-

ron a desarrollarse dos fenómenos vinculados con la educación de adultos. Por un lado, el surgimiento de nuevos espacios de participación en organizaciones sociales y grupos de trabajo territorial que llevaron a cabo procesos educativos –no formales– con los sectores populares. Algunos de ellos funcionaron de manera autónoma y desde una posición política de resistencia, pero muchos otros formaron parte de los procesos de tercerización impulsados fuertemente desde el Estado a través de recursos que generaron deuda externa y que financiaron la implementación de proyectos decididos desde el nivel central. Por otro lado, y en relación con la educación formal,

[...] el aumento de la demanda y la desregulación de la oferta, dio lugar al desarrollo de ofertas privadas, a distancia, con currículos contruidos *ad hoc* para escuelas privadas y para servicios escolares ligados a empresas productivas. Estos planes redujeron las condiciones para otorgar certificados –en relación con los tiempos, contenidos y exigencias académicas–, dando lugar a una oferta privada de menor calidad que “competiría” con la de las instituciones del Estado por una “clientela” con urgencias en recibir su certificación escolar. El incremento de la demanda de capacitación y un Estado en retirada, facilitó la legitimación de las ofertas del sector privado, centradas más en los beneficios económicos que en la distribución del conocimiento (Finnegan y Pagano, 2007).

Todo ello se inscribió en uno de los problemas aún no resueltos que parece necesario abordar en el terreno de lo público. Con la reforma de los noventa se introdujo una novedad discursiva claramente

mercantil. La educación pública, que hasta ese momento refería en forma excluyente a la educación estatal, pasó a denominar también a la educación privada, dando lugar a una nueva conceptualización. A partir de esta nueva definición, las escuelas del sistema educativo serán todas públicas, algunas de gestión estatal y otras de gestión privada. Con esta operación discursiva se produce un desplazamiento en la noción de lo público: de una concepción de lo público como el escenario de negociaciones sobre lo común, espacio de conflictos, tensiones y relaciones de poder entre el Estado y la

Sociedad Civil, se pasó a integrar al mercado como un tercer actor que introduce sus intereses, constituyendo a lo público privatizado.

Varios años después de la sanción de la Ley Federal de Educación, en 1999, el Consejo Federal de Cultura y Educación trató finalmente este tema y firmó un Acuerdo Marco para la Educación de Adultos,¹³ un mes antes del cambio de gobierno. En este acuerdo se abrió la posibilidad de construir un sistema integrado por ofertas públicas y privadas, sin jerarquización de las agencias responsables, reforzando la desresponsabilización del Estado. Una vez más, atendiendo a las “recomendaciones” del Banco Mundial y del FMI, el Estado sólo cumpliría el rol de coordinar y orientar, afianzando y legitimando la mercantilización del sistema educativo.

Resulta evidente que la ausencia de políticas para este sector fue una clara decisión enmarcada en una lógica de desatención de las necesidades educativas de los sectores populares. En el marco de las políticas neoliberales, con una distribución del ingreso regresiva, las desigualdades sociales se profundizaron y la exclusión aumentó de manera vertiginosa. El derecho a la educación fue cada vez menos efectivo en amplios sectores de la población.

La asunción de la siguiente gestión, que implicó cambio de Presidente y de partido político (Fernando de la Rúa en el marco de la Alianza) mantuvo, sin embargo, las políticas para este sector, reconfirmando un modelo de cuasi mercado en el Primer Encuentro Federal de Educación de Jóvenes y Adultos, realizado en la Provincia de Córdoba (Tanti) en el año 2000 (Brusilovsky, 2005).

En ese encuentro, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, alineada en la Confederación CTERA-CTA, tomaba posición:

La educación de adultos se encuentra sin conducción desde el cierre de la DINEA, en tanto en las provincias han desapa-

¹³ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, “Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y Adultos”, Documentos para la Concertación, Serie A, N° 21, 1999. Resulta importante señalar que las decisiones del Consejo Federal de Cultura y Educación son vinculantes para las jurisdicciones.

recido la mitad de las direcciones. La oferta de servicios es anárquica, con un alto grado de superposición y dispersión, a los cuales se agregan múltiples proyectos de carácter no formal. Sin embargo, esta multiplicidad no termina de dar respuestas a las demandas educativas de jóvenes y adultos. [...] En nuestro país hay 15 millones de personas mayores de quince años que no tienen escolaridad secundaria completa (datos Censo '91) [...] Nuestra propuesta es que se convoque, para avanzar en las definiciones de política educativa a seguir en el área de educación de jóvenes y adultos... a instancias que contengan el protagonismo de los trabajadores de la educación y a los sectores de la comunidad comprometidos en esta tarea [...] Nuestro país carece de una política de educación de adultos... el Estado no se ha hecho cargo de las demandas educativas no satisfechas de millones de compatriotas [...] Exigimos una educación pública, popular y democrática (CTERA-CTA, 2000).

LOS ÚLTIMOS AÑOS, POLÍTICAS Y LEYES

Terminada la década de los noventa y pasada la profunda crisis de 2001, las elecciones de mayo de 2003 se dieron en un contexto de fuerte descreimiento respecto de las instituciones y partidos políticos como forma organizada de la política. Altísimos índices de pobreza y desempleo completaban un escenario complejo.

En general y en el campo educativo en particular, la nueva gestión de gobierno (Néstor Kirchner) se inició en un clima de rechazo a las reformas de los noventa y a sus efectos. Con tan sólo el 23% de los votos en las elecciones presidenciales, tuvo una estrategia interesante a la hora de conseguir alianzas que le garantizaran la gobernabilidad. Buscó, y obtuvo el apoyo de la ciudadanía tomando medidas que generaban un gran consenso y que eran ampliamente demandadas.¹⁴ En el área educativa, se anunciaron cambios normativos en

14 En particular puso el acento en combatir a la corrupta Corte Suprema de Justicia, con juicios políticos a sus integrantes y con la designación posterior de nuevos jueces según

línea con las demandas por “desandar” la Reforma. Así fue que se derogó la Ley Federal de Educación (la ley de la Reforma), que fue reemplazada por la Ley Nacional de Educación, y se sancionaron leyes esperadas y que habían constituido motivo de luchas y reclamos, como la Ley de Educación Técnico-Profesional, la de Financiamiento Educativo y la de Educación Sexual Integral. Prestaremos especial atención a la Ley Nacional de Educación, en particular en lo que refiere al marco normativo para la educación de adultos.

En términos generales, la nueva Ley Nacional de Educación (26.206/2006): unifica el sistema educativo del país, retornando a la estructura de escuela primaria y secundaria (aunque dando autonomía a las jurisdicciones para su implementación en el plazo de 6 años); extiende la obligatoriedad de la instrucción a 13 años (desde la sala de 5 años hasta la finalización del secundario); jerarquiza la enseñanza de un segundo idioma y de las nuevas tecnologías; señala un aumento del financiamiento educativo (fortaleciendo a la Ley de Financiamiento sancionada durante 2005). Un aspecto destacable, y que claramente muestra su posición antagónica respecto de la Ley Federal, es el restablecimiento del Estado como responsable primario y garante insoslayable del cumplimiento del derecho a la educación y de la no mercantilización de la educación.¹⁵ Es indiscutible que, desde el punto de vista del marco normativo, esta nueva gestión de gobierno ha sido sensible a las luchas y demandas que desde hacía años venían sosteniéndose desde diversos sectores de la educación. Habrá que ver, en los próximos años, si ese marco normativo se acompaña con políticas públicas adecuadas y orientadas con el mismo espíritu.

En particular, en lo relativo a la Educación de Jóvenes y Adultos, la nueva Ley de Educación Nacional incorpora algunas modificaciones que merecen mencionarse:

los mecanismos formales adecuados. Otro de los énfasis fue en una política de derechos humanos reclamada por los organismos de derechos humanos.

15 En el Art. 10 se menciona: “El Estado nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienen cualquier forma de mercantilización de la educación pública”.

- En su Art. 17, deja atrás la idea de “*régimen especial*” asignado por la Ley Federal de Educación, incluyendo a esta cobertura como una de las ocho modalidades del sistema educativo: “La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior–, y ocho (8) modalidades. [...] Son modalidades: la Educación Técnico- Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria (Art. 17, Título II, Cap. I).
- A su vez, en su Art. 46, define a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como “la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (Art. 46, Capítulo IX: “Educación permanente de jóvenes y adultos”).
- Por otra parte, la norma introduce una nueva figura en relación con el papel de las organizaciones sociales en la gestión de las escuelas: la de Gestión Social. La misma es mencionada en el Art. 14: “El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación (Art. 14, Título II: “El Sistema Educativo Nacional”, Capítulo “Disposiciones Generales”).
- Aunque no del todo claro, el Art. 13 enmarca a la Gestión Social, dentro de la Gestión Privada cuando menciona: “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social”(Art. Título II: “El Sistema Educativo Nacional”.Capítulo: “Disposiciones Generales”).

- Al mismo tiempo, el Art. 63 señala a “la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas”, como “los agentes” de la gestión privada que prestan servicios educativos (Art. 63, Título III: “Educación de Gestión Privada”).

- Resulta fundamental observar que, en lo que se refiere a los subsidios estatales para la Gestión Privada, parece estar incluyéndose a la gestión social: “La asignación de aportes financieros por parte del Estado destinados a los salarios docentes de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados por las autoridades jurisdiccionales competentes estará basada en criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca” (Art. 65, Título III: “Educación de Gestión Privada”).

Este articulado nos muestra que la creación de la figura de Gestión Social representa un avance en términos normativos, en tanto que pretende otorgar una forma legal a las “Escuelas Públicas de Gestión Social” como lo son la de los Bachilleratos Populares. Sin embargo, y en la medida en que esta figura es borrosa en cuanto a su dependencia funcional en el organigrama del sistema educativo, habrá que ver las tensiones que produce el hecho de quedar bajo la órbita de la Gestión Privada. Cabe preguntarse si esta forma puede responder a los reclamos de oficialización de los Bachilleratos populares de adultos.

Resulta evidente que la introducción de una nueva figura poco reglamentada, deja en manos de la negociación política y de las relaciones de poder su modo de implementación. En términos formales, esto se traduce en una disputa que tiene su “próximo paso” en cada una de las jurisdicciones provinciales, quienes deben establecer sus particularidades normativas sobre la base de la nueva Ley Nacional de Educación. En este sentido, es importante tener en cuenta que

la Ley de Transferencia Educativa sancionada en 1993 –y aún vigente– da cuenta de que la asignación de subsidios al sector privado es de competencia provincial. En este sentido, vale preguntarse, entre otras cuestiones, ¿quiénes y cómo se definen los “criterios objetivos de justicia social” que avalan el otorgamiento de subsidios por parte del Estado?

Dos ejemplos bien distintos revelan la importancia de esta etapa:

a) la provincia de Río Negro modificó su reglamentación en febrero del 2007 (las modificaciones se incorporaron en la Ley Provincial N° 2.444 bajo el Título VIII. “Educación de Gestión Privada”), incorporando la figura de “Establecimientos Públicos de Gestión Social”, claramente diferenciados de los “Establecimientos Públicos de Gestión Privada” y de los “Privados Arancelados”. A su vez, estableció la asignación de recursos sólo para aquellos establecimientos educativos sin fines de lucro (escuelas Públicas de Gestión Privada y Públicas de Gestión Social). La distinción que esta modificatoria estableció en cuanto a los tipos de establecimientos y a la adjudicación de subsidios resultó un avance fundamental en lo que refiere a la distribución de los fondos educativos;

b) la legislación de la Provincia de Buenos Aires, con la sanción de la nueva Ley Provincial de Educación (Ley de Educación Provincial N° 13.688, junio de 2007) sólo hace mención de los “agentes” que tienen derecho a brindar educación: “la iglesia católica, las sociedades, asociaciones, fundaciones, cooperativas y empresas con Personería Jurídica, sindicatos, organizaciones de la Sociedad Civil”(Art. 129. Capítulo VIII: “La Educación Privada”). Y, si bien gran parte de los Bachilleratos populares se sitúan en la Provincia de Buenos Aires, no se advierte con claridad la incorporación de la figura de “Gestión Social”.

LUCHAS POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN. LOS BACHILLERATOS POPULARES

El retorno de la democracia y la posterior aplicación de políticas neoliberales generaron importantes cambios en las formas de protesta en la Argentina. Durante la década de los noventa las organizaciones aumentan y se diversifican, a la vez que surgen nuevas modalidades de protesta y nuevas demandas.

El análisis de las protestas llevadas a cabo entre 1983 y 2001 muestra cómo una “matriz sindical” más centrada en reclamos económicos va dando paso a la emergencia de una “matriz cívica” que demanda el cumplimiento y ampliación de los derechos (Di Marco y Palomino, 2004). En esta última se enmarca el surgimiento de los Movimientos Piqueteros, los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTD) y la Carpa Blanca docente que, entre otros, incorporan nuevas formas de acción colectiva a través de cortes de ruta, huelgas, campamentos, marchas, etcétera.

Los acontecimientos de diciembre de 2001 confirman esta tendencia, con el surgimiento de “los cacerolazos” y las asambleas barriales, mientras se fortalecen organizaciones sociales ya existentes. La toma de las fábricas constituye otra de las formas de protesta que se inscriben en esta nueva matriz. Como es sabido, la apertura del mercado, las privatizaciones y el corrimiento del Estado produjeron un fuerte proceso de desindustrialización que llevó al quiebre de muchas fábricas y empresas. “Tomar” y “recuperar” las plantas fue la forma de defender las fuentes de trabajo. Como ya se anticipó, este fue el contexto de surgimiento del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER).

Para una mayor comprensión de estos movimientos, hay que entenderlos como reacciones organizadas ante a los efectos devastadores de las políticas neoliberales. Resulta importante mencionar que, frente a la corrupción imperante en el escenario partidario, estos colectivos no se veían representados por las tradicionales formas de hacer política, entendida como política de partidos. Estas organizaciones se constituyeron sobre una nueva idea de “lo público”, ya

no asociada sólo a “lo estatal”, sino vinculada a nuevos espacios de participación política, de modo que el proceso de “reapropiación” de “lo público” intentó acompañarse con nuevas formas de hacer política, más democráticas.

A medida que los movimientos sociales iban cobrando fuerza, se evidenciaba su reconocimiento explícito de la importancia del campo educativo como espacio de lucha.

Los Bachilleratos Populares se inscriben en este marco, constituyéndose durante la década de los noventa en reacción al modelo neoliberal, implementando nuevas formas de acción colectiva. Se inscriben, así, en el conjunto de organizaciones sociales que surgen y se fortalecen bajo las características mencionadas y que son parte, en la actualidad, del campo de las luchas populares argentinas. En este caso, el derecho a la educación es el principal motivo de reclamo y lucha. Inicialmente, la “protesta” aquí toma forma de proyecto pedagógico alternativo: Escuelas para Jóvenes y Adultos en el marco de organizaciones sociales. Más adelante, se incorporan nuevas formas de acción colectiva vinculadas a las manifestaciones callejeras.

ORGANIZACIÓN SOCIAL Y EDJA

Como hemos señalado, los Bachilleratos Populares surgieron como reacción a un escenario de exclusión y desigualdad crecientes. Promediando el año 2000, miles de habitantes vieron vulnerado su derecho a la educación; y, entre ellos, una enorme cantidad de jóvenes y adultos fue excluida del sistema educativo. Esto fue el resultado no sólo de la histórica desatención hacia la EDJA sino también de las políticas públicas que durante la década de los noventa profundizaron fuertemente los índices de pobreza y desempleo. Por lo tanto, la iniciativa no sólo abarcó una nueva propuesta pedagógica sino que se constituyó desde un fuerte rechazo a la ausencia del Estado y al sistema político en su conjunto.

En este sentido, podríamos afirmar que nos encontramos con una importante “demanda social” en tanto que una “expresión organi-

zada y colectiva de necesidades y reivindicaciones se implementa a través de decisiones institucionales y/o públicas” (Sirvent y Llosa, 1998).

De esta manera, retomando las experiencias de las SPE, pero, sobre todo, las acciones desarrolladas durante las décadas de los 60 y 70 en distintos países de América Latina bajo la influencia de Paulo Freire y la Pedagogía de la Liberación, militantes de diversas organizaciones sociales se plantearon recuperar a la educación como un derecho social, en contra de las visiones neoliberales que pretendieron imponerla bajo la noción de “servicio”. Esta perspectiva “crítica” considera que las deserciones, abandonos y repitencias constituyen procesos que no residen sólo, ni fundamentalmente, en responsabilidades individuales sino que, más bien, se producen en el marco de un contexto social y educativo que expulsa del sistema.

Este marco, derivó en la creación de un nuevo modelo de escuela inscripta en organizaciones sociales. La noción de *escuelas como organizaciones sociales* alude a una nueva forma de gestión, una *gestión social* de la educación a cargo de organizaciones (de trabajo territorial y empresas recuperadas por sus trabajadores) vinculadas a proyectos de transformación social. A su vez, la inserción de la escuela *en* la organización social la convierte en una propuesta diferente, que trasciende los muros escolares para fundirse en la propia organización y el barrio (o la fábrica). Suprimiendo los límites entre uno y otro espacio, esta idea de escuela pretende dar cuenta no sólo de las trayectorias escolares sino también de la vida comunitaria, la organización y la participación.

Estas escuelas, definidas por sus propios hacedores como *autogestionadas, populares, públicas y no estatales*, se plantean formar sujetos políticos conscientes de la existencia de una sociedad desigual y capaces de realizar elecciones que tengan un sentido transformador para ella. Es por ello que en el relato de muchos de sus integrantes aparece a menudo la idea de *desnaturalización de las*

relaciones capitalistas.¹⁶ Por lo tanto, los Bachilleratos Populares pretenden constituirse no sólo en una propuesta pedagógica alternativa sino también en una organización política diferente capaz de construir nuevas formas de participación y democracia.

Haciendo referencia a este tipo de iniciativas, Silvia Brusilovsky (2005) señala que “no es posible esperar concesiones ofrecidas por el poder, sino que es necesario conquistar nuevas posibilidades por medio de la participación efectiva y organizada de los interesados –los cada vez más numerosos excluidos y educadores– porque se trata de recuperar para la política educativa el *concepto de derecho social* que el conservadurismo desconoce...” (Brusilovsky, 2005, p. 11). La “conquista de nuevas posibilidades” que permitan hacer cumplir el derecho social a la educación es, en cierto sentido, lo que entendemos que se plantean los Bachilleratos Populares. Su institucionalización, es decir, su crecimiento, desarrollo y multiplicación como una nueva estrategia socioeducativa, resulta en todos sus aspectos algo novedoso y alternativo a las ofertas existentes en el marco de la educación formal.

PARTICIPACIÓN, TOMA DE DECISIONES Y ORGANIZACIÓN INTERNA

Con la multiplicación de los Bachilleratos Populares, comenzó a ser necesaria una instancia de coordinación y discusión. En respuesta a esa necesidad, en el año 2004 se creó el primer espacio de reunión de todas las escuelas. En principio tuvo un carácter de “formación”, en el que los educadores populares discutieron los diversos ejes de la propuesta pedagógica y política con el objetivo de diseñar estrategias socioeducativas comunes. Las discusiones iniciales giraron en torno a la educación pública, la educación popular, la educación de jóvenes y adultos, la relación con las organizaciones sociales de origen, la participación política, el currículum, los contenidos, las estrategias didáctico-pedagógicas, las metodologías

16 Expresión utilizada por Roberto Elisalde –uno de los fundadores de estas escuelas– en la entrevista que se le realizó para este estudio.

de evaluación, las clases de apoyo y las tutorías, los materiales de trabajo, etcétera.

Luego de dos años de formación, y con la apertura de varias escuelas, comenzaron a surgir otro tipo de cuestiones. Un asunto que resultó central fue el tema de la oficialización de los Bachilleratos. Durante el año 2006, el espacio se convirtió en una instancia de Asamblea que luego fue denominada “Inter-Bachilleratos”. Allí se convocó a la participación de los estudiantes—hasta el momento eran sólo docentes— y se estableció una frecuencia mensual de reunión.

Se puede decir que, de alguna manera, se fue así estructurando una organización deliberativa de los Bachilleratos Populares para la discusión política y la toma de decisiones. La incorporación permanente de nuevas organizaciones sociales y de nuevos militantes mostró la necesidad de sostener una constancia en la formación y en la socialización de la experiencia, tarea que se evidenció bastante compleja y que requería de una atención permanente.

Actualmente, en el seno de cada Bachillerato, existen asambleas internas de estudiantes y docentes en donde se discuten las cuestiones que atañen a la organización escolar y a la lucha colectiva del conjunto de los Bachilleratos. La periodicidad está marcada por los tiempos de cada una de ellos. Generalmente, se promueve el nombramiento de delegados-representantes de los cursos para la discusión o resolución de temas cotidianos y, a su vez, de delegados para la participación en las Asambleas Inter-Bachilleratos.

Como en todo proceso colectivo, la participación de los estudiantes presenta diversos “niveles” de compromiso y apropiación. Sin embargo, si se tiene en cuenta que para muchos estudiantes esto resulta un primer acercamiento a “lo político”, se puede afirmar que el nivel de participación es importante. Resulta imprescindible tener en cuenta que, tanto los procesos que se dan en el interior de la organización social (“micropolítica”), como aquellos vinculados al contexto sociopolítico y a las características de la participación social en nuestro país (“macropolítica”), influyen en la cuestión de la participación. Al respecto, consideremos importante señalar dos cuestiones.

Por un lado, tal como menciona Sirvent (1998), “las múltiples pobrezas y un ejercicio del poder no democrático del poder inhiben la posibilidad de crecimiento del ciudadano en sus capacidades de participación real en los hechos que afectan su vida cotidiana...”¹⁷ (Sirvent y Llosa, 1998, p. 90). Estas cuestiones habitualmente llevan a la conversión de las víctimas en victimarios y a que los excluidos se perciban como culpables de su propia exclusión. Creemos que este marco nos aporta elementos para sostener que, en muchas ocasiones, los estudiantes depositan en sí mismos la responsabilidad por estar “fuera” del sistema educativo formal. No obstante, lo alarmante es que también lo hacen en tanto sujetos políticos, sintiéndose incapaces de incidir en este terreno. La reversión de esta imagen subjetiva sólo puede suceder en el marco de un proceso político que se construya de manera colectiva.

Por el otro lado, hay un aspecto que abarca a todos los movimientos y organizaciones sociales de la Argentina y que, en este caso, afecta tanto a docentes como a estudiantes: el modelo neoliberal instaló la negación de la política como elemento constitutivo de las relaciones entre las personas, desconociendo a la población como sujeto político hacedor de su historia, de su vida y de su destino. A su vez, esto implicó, entre otras cosas, el descreimiento de la política, una mirada reducida a las prácticas político-partidarias, la política asociada sólo a determinadas formas de ejercerla (verticales y clientelares) y el escepticismo respecto de las autoridades e instituciones políticas.

Todas estas cuestiones se encuentran presentes en la trama cotidiana de los Bachilleratos y a menudo sucede que, cuando se intentan incorporar prácticas más horizontales y democráticas, no se sabe qué hacer con ellas. Esto nos lleva a anticipar que la cultura de la participación democrática y de la decisión colectiva es algo que también debe ser apprehendido. Tanto para los estudiantes –perso-

17 M.T. Sirvent sugiere no hablar de “pobreza” sino de “pobrezas”, haciendo referencia a un sistema de necesidades fundamentales entre las que se incluyen las de participación, de pensamiento reflexivo o entendimiento, de creación o re-creación, de autovaloración de sí y del grupo de pertenencia, de protección.

nas que han visto vulnerar sus derechos de manera tremenda en las últimas décadas–, como para los profesores –quienes también se ven influidos por estas cuestiones–, la “nueva cultura de la participación” es un proceso político de construcción cotidiana. Unos y otros deben romper día a día con las formas tradicionales de hacer política y aportar a la construcción de “nuevas formas” –romper con aquello y construir esto otro–. Educarse en la participación social parece ser el camino hacia una mayor organización social.

ETAPAS DE LUCHA Y RELACIÓN CON EL ESTADO

La lucha de los Bachilleratos Populares como espacio alternativo genuino para ofrecer educación a los jóvenes y adultos ha ido cambiando tanto sus reivindicaciones como sus estrategias políticas a lo largo de los años. Estas variaciones obedecen a la propia evolución y crecimiento del colectivo, por una parte, y a la diversidad del contexto político, por otra. En función de ello, diferenciamos tres etapas en la constitución y desarrollo de estos movimientos:

- La *primera etapa* se inició hacia fines de la década de los noventa con la creación de la primera escuela y culminó a fines de 2003. En ese amplio período, en el cual se produjo una importante multiplicación de escuelas, el movimiento se concentró en un “trabajo hacia dentro” que implicó tanto un proceso de discusión y construcción de consensos sobre estrategias socioeducativas comunes como el establecimiento de acuerdos con diversas organizaciones sociales. El contexto político argentino tuvo abruptas modificaciones en cuanto a la sucesión presidencial y a la inestabilidad política del Ejecutivo: se produjo el fin de la etapa menemista, la asunción (1999) y caída (a partir de las rebeliones de diciembre de 2001) del gobierno de Fernando De la Rúa, la sucesión de cinco mandatarios en el plazo de una semana, la asunción de Eduardo Duhalde por un período de dos años, y el inicio de la presidencia de Néstor Kirchner, a partir de 2003. En ese período los Bachilleratos Populares comenzaron a perfilarse como una propuesta política alternativa, asociada a un proyecto de transformación social, que define a sus escuelas como “autogestionadas, públicas, populares, no estatales”; que descrea

de las tradicionales formas de hacer política, y que defiende el principio de autonomía política y se opone al Estado y sus gobiernos a través de una postura política de “resistencia”.

- Durante la *segunda etapa*, entre los años 2004 y 2005, y mientras continuaba la creación de escuelas y el debate en torno de los proyectos educativos, se incorporó la discusión sobre la oficialización de los títulos impartidos por las escuelas, producto de la multiplicación y consolidación de las experiencias. Además, y por causa de los cambios en el escenario político, se abrieron canales de conversación y participación que pusieron a las organizaciones sociales a repensar sus posicionamientos políticos y estrategias de lucha. El consenso acerca de la necesidad de la legalización de los Bachilleratos Populares, colocó al movimiento en una situación de exigir que estas experiencias fueran contempladas por una política de Estado. El movimiento comenzó a buscar espacios de discusión, de reunión y entrevistas con funcionarios (correspondientes a las jurisdicciones de la Ciudad y Provincia de Buenos Aires), estableciendo los primeros vínculos de diálogo con el gobierno.

- A partir de 2006, habiendo logrado poco en las conversaciones con los funcionarios y mientras continuaban creándose nuevas escuelas, se inició una *tercera etapa* signada por la incorporación de nuevas formas de protesta que incluyeron movilizaciones, marchas, concentraciones frente a los ministerios de educación, clases públicas, etcétera.

La protesta callejera generó un escenario de mayor exposición y puso presión a sus reivindicaciones. Estas últimas quedaron definidas en el último año de la siguiente manera:

1. Reconocimiento de la Educación Popular: reconocimiento y financiamiento de todos los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos vinculados a experiencias de educación popular en organizaciones sociales, con normativa propia;

2. Igualdad de Derechos: reconocimiento de los educadores populares con iguales derechos que el conjunto de los trabajadores de la educación;

3. Financiamiento regular: modificación del régimen de subsidios estatales de manera que haga posible el subsidio regular a estas escuelas;

4. Becas estudiantiles: sistema de becas garantizadas tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires, incluyendo a jóvenes y adultos.

Además, la decisión de implementar nuevas formas de negociación con el Estado tuvo varias implicaciones: en primer lugar, la oficialización ocupó un lugar central en el órgano de decisión y discusión –los plenarios o Asambleas Inter-Bachilleratos–; en segundo lugar, se dio una mayor organización y generación de nuevos espacios de debate docente-estudiantil en el interior de cada Bachillerato y, a partir de esto último, se consolidaron las Asambleas de cada escuela como espacios de discusión y toma de decisiones, logrando una mayor participación. Por otro lado, también el cambio de estrategia implicó un incremento de la “visibilidad pública” que se tradujo en una mayor difusión de la experiencia –la cual comenzó a divulgarse a través de algunos medios de comunicación–, a la vez que promovió el acercamiento de diversos actores de la comunidad educativa (inclusión de comentarios en estudios académicos, publicación de posturas críticas sobre la experiencia, asistencia a las movilizaciones, etcétera).

Con esta estrategia, el posicionamiento de los Bachilleratos frente al Estado reforzó su carácter “ofensivo”, aunque se mantuvieron las conversaciones con funcionarios de gobierno.

La “legalización” de las escuelas ocupa hoy un lugar central en la lucha de los Bachilleratos. Roberto Elisalde explica lo complejo que fue llegar a esta situación:

El problema central que suscitó la oficialización de las escuelas fue que el diseño y la dinámica curricular, así como la particularidad de los espacios en los que se organizaron, no respondían a la normativa formal. Los Bachilleratos en cuestión: ¿tenían que ser escuelas estatales o privadas? Para constituirse como escuelas privadas, no contaban con

los requerimientos de la normativa vigente, centralmente: no tenían entidad propietaria ni patronal de ningún tipo [...] Si bien existía una figura jurídica que es la cooperativa de producción (en el caso de la empresa recuperada IMPA) o una asociación cooperativa sin fines de lucro (en el caso de la organización social El Telar), no significaban para el Estado “entidades responsables” válidas para la apertura de una institución educativa. Entonces ¿debían ser escuelas públicas estatales? Tampoco podían ni pueden serlo, pues los responsables de estos emprendimientos educativos no pertenecen al Estado, sino que son organizaciones surgidas del campo de la sociedad civil (Elisalde, 2007, pp. 59-60).

A partir de la sanción de la nueva Ley Nacional de Educación (Nº 26.206), con la incorporación de la nueva figura de Gestión Social, surge la pregunta respecto de si ese marco normativo responde al tipo de oficialización que reclaman los Bachilleratos ya que podría implicar la aceptación de un formato enmarcable dentro de la Gestión Privada, con fines, principios y necesidades que los Bachilleratos encuentran opuestos a los suyos. Sin embargo, en tanto que el terreno de la disputa se encuentra actualmente en las provincias, las reglamentaciones jurisdiccionales tienen la posibilidad de profundizar esta vía y desentrañar si es posible abrir un nuevo camino hacia la oficialización.

LA GESTIÓN SOCIAL DE UNA EDUCACIÓN PÚBLICA Y POPULAR

La construcción de una propuesta pedagógica asociada a un proyecto de transformación social, constituida sobre la base de la demanda de los sectores populares, a través de la organización social y en el marco de organizaciones sociales, resulta en todos sus aspectos algo novedoso. Su multiplicación e institucionalización pone en tensión el concepto de lo público, lo estatal, lo privado y lo popular, y obliga a reflexionar sobre las condiciones de acceso, permanencia y calidad del sistema educativo. En otras palabras, llama a repensar los procesos que reproducen la desigualdad y exclusión educativa.

Educación “pública y popular” son dos de las consignas centrales que sostienen los Bachilleratos. “Lo público” es utilizado en términos de una efectiva democratización en el acceso a la educación y en la permanencia en ella, en oposición a los argumentos liberales que sostienen que la universalización del sistema es condición suficiente para la igualdad de oportunidades, negando que las desigualdades sociales se reproducen en el sistema educativo. “Lo popular” tiene su raíz en la educación *en y con* los sectores populares, en el trabajo con los excluidos, en la desnaturalización de las relaciones de poder existentes y en la construcción de otras nuevas, más iguales.

A su vez, la educación “pública y popular” que ofrecen los Bachilleratos Populares, también se caracteriza por ser “no estatal”, lo cual nos abre una serie de interrogantes: ¿Quién o quiénes deben ser las entidades responsables de esa educación “pública y popular”? ¿Qué sucede con la idea de Estado garante de la educación pública? ¿En qué lugar se posicionan los Bachilleratos Populares respecto de esta idea? Y, yendo un paso más adelante, lo “público y popular”, ¿hoy sólo puede articularse en el seno de la sociedad civil? ¿Sería posible que esto suceda en el marco de la educación estatal? Estas preguntas abren un tema de debate central vinculado a la iniciativa de los Bachilleratos Populares y producen una interesante tensión que merece nuestra reflexión.

Los Bachilleratos Populares sostienen que el Estado es quien debe garantizar la educación pública y se oponen a los procesos de privatización de la educación que incentivan el desarrollo de sectores privados con fines lucrativos. Frente a la implementación de políticas que han atentado contra la educación pública, han optado –como tantas otras organizaciones de la sociedad civil– por “autogestionar” aquellas cuestiones o aspectos en los que el Estado se encuentra ausente. Es así que comienzan a ocupar el lugar de “agentes responsables” de lo que han dado en llamar una “educación pública y popular”. En definitiva, la continuidad de las políticas neoliberales y los procesos de exclusión son los que justifican su existencia.

Sin embargo, durante estos años, algunos sectores han discutido esta postura argumentando que, aunque se trate de sectores popu-

lares y de proyectos vinculados a objetivos de transformación social, los Bachilleratos Populares profundizan la tendencia a la privatización del sistema educativo. Se trata fundamentalmente de docentes estatales¹⁸ que sostienen que la lucha por la educación pública y estatal debe darse en el seno del sistema formal y que cualquier iniciativa que se emprenda desde la sociedad civil atenta contra el “carácter público” del sistema.

Desde la perspectiva de este trabajo, sostenemos que es necesario que la “demanda social” –en términos de Sirvent– presione de manera organizada desde la sociedad civil hacia el Estado, exigiendo políticas públicas populares. Mientras que el Estado no actúe en este sentido, el accionar de la sociedad civil no debe quedar en mera reivindicación sino que, por el contrario, debe ir construyendo –a través de diversos proyectos– organización popular. No obstante, la discusión planteada lleva al otro interrogante: ¿Es posible hoy una educación popular en el seno de la educación estatal?

Resulta cierto que las políticas neoliberales han demostrado que la promesa integradora del sistema educativo argentino no es tal, y que la “igualdad jurídica” es una “ficción” que no tiene su correlato en la realidad. Entonces, si las mayorías populares no acceden a la escuela pública, y si el deterioro de las condiciones materiales de enseñar y aprender es tal, resulta complejo pensar una acción educativa emancipadora dentro del sistema. También es cierto que no es posible transformar la dirección política de la educación estatal si el cambio se reduce sólo a una dimensión (contenidos, relaciones político-pedagógicas, compromiso social de los sujetos o de la institución, etc.) (Vázquez y Di Pietro, 2004).

En definitiva, creemos que no se trata de elegir uno u otro camino de lucha. Experiencias como la de los Bachilleratos Populares resultan fundamentales en tanto espacios de construcción de nuevas concepciones político-educativas así como de presión al Estado.

18 Un ejemplo de ello es una circular que fue difundida en abril de 2007, en la que docentes nucleados en la revista *Vientos del Pueblo* presentaron una “Carta abierta a las compañeras y compañeros que reclaman subsidios para bachilleratos populares”.

Pero, para lograr una mayor incidencia, es preciso construir un proyecto contra-hegemónico que dispute la ideología dominante. Para ello es necesario el tejido de nuevas alianzas que contemplen otras organizaciones de la sociedad civil pero que, fundamentalmente, articulen diversos tipos de luchas y experiencias. El fortalecimiento de estas alianzas, facilitará una disputa con el Estado que no ponga en peligro la autonomía de las organizaciones sociales.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: DESCRIPCIÓN DE LAS ESCUELAS

Un recorrido por las características generales de las escuelas que componen este colectivo ofrece otra mirada sobre las luchas por el derecho a la educación, un mirada que se encuentra más cerca de las disputas cotidianas, que permite observar cómo se concretan nuevas estrategias socioeducativas, cómo se resuelven los problemas derivados de los obstáculos que presenta el sistema educativo formal y cómo se intenta desburocratizar la toma de decisiones y generar un vínculo de diálogo entre “docentes” y “estudiantes” que posibilite otros modos de enseñanza y aprendizaje.

Los estudiantes que acuden a los Bachilleratos provienen de sectores populares radicados en espacios sociales con dificultades socioeducativas. En algunos casos se trata de zonas de clase media y baja y en otros de villas miseria o asentamientos. “La población presenta una tendencia a ser ‘más joven que adulta’, heterogénea y diversa en cuanto a las edades y formaciones básicas, con trayectorias escolares signadas por la deserción, la ‘repetición’ y la sensación en ellos de discontinuidad y múltiples fracasos” (Elisalde, 2007, p. 94). Cabe mencionar que existe una alta proporción de inmigrantes, tanto del interior del país como de países limítrofes. La falta de documentación que certifica sus identidades y trayectorias escolares suele presentarse como un obstáculo para la incorporación formal que los Bachilleratos intentan sortear, sobre todo cuando otras instancias del sistema educativo ya los han excluido.

María Teresa Sirvent (1998) realiza una interesante caracterización de los estudiantes “jóvenes y adultos” cuando se refiere a la

“segunda chance educativa” y a los significados construidos alrededor de ella: los estudiantes lo significan como “un espacio de recuperación de la identidad, de la palabra y de logro de una mayor conciencia de sus derechos aunque estos no se cumplan”; esto se relaciona con una “revalorización de sí mismos y una reconstrucción de su autoestima”; con la “satisfacción de haber retomado trayectorias educativas ‘truncas’”; y, por último, con “los miedos, dificultades y vergüenzas que deben superar” (Sirvent y Llosa, 1998, p. 89). Estos aspectos suelen estar presentes en la población joven y adulta que retoma sus estudios cualquiera sea la forma. Por lo tanto, también lo están en los Bachilleratos Populares. Entendemos que la particularidad reside, en este caso, en que estos significados e impactos individuales se enmarcan y trabajan de manera colectiva, a través de los diversos espacios de participación y organización, intentando que la conciencia sobre sus derechos se transforme en reivindicaciones para su cumplimiento.

El financiamiento constituye una dificultad cotidiana y un tema de discusión corriente entre los Bachilleratos. La mayoría de las escuelas no recibe subvención estatal, excepto las que ya se encuentran oficializadas. En términos de reivindicación existe un consenso construido en torno al tema, y el reclamo de subvenciones ocupa un lugar central en la agenda de peticiones al Estado. Sin embargo, el sostenimiento cotidiano de las escuelas resulta complejo. Los gastos que se presentan son diferentes para cada uno de los casos, según se trate de una empresa recuperada u organización social. Por lo tanto, también son diversos sus modos de solución. La mayor parte de las veces se cubren con recursos generados por las propias organizaciones sociales, y otras tantas se generan fondos cooperadores o se reciben aportes personales y/o donaciones privadas.

La gestión institucional de estas escuelas no suele ser una tarea sencilla en contextos donde los recursos escasean y el marco normativo no las reconoce como “oficiales”. Sin embargo, aquí es posible afirmar que la *gestión* tiene un carácter *social* en tanto: 1) se conforman equipos de dirección colegiada; 2) las asambleas/plenarios constituyen espacios de participación docente-estudiantil, en donde se toman gran parte de las decisiones; 3) los docentes son elegidos

por la organización social; 4) la gestión educativa se socializa en términos de responsabilidades y de comunicación de la información.

La ruptura con el modelo tradicional de estructura piramidal abre un espacio en el que los procesos democráticos no dependen de los canales de participación abiertos por las autoridades educativas o de las presiones del cuerpo docente. En este caso, la gestión colegiada da lugar a la construcción de prácticas horizontales, en las que las decisiones puedan ser tomadas de manera colectiva. Su concreción depende de los procesos de participación aprendidos en el cotidiano escolar.

El currículo es diseñado teniendo en cuenta la estructura oficial. No obstante, la selección de contenidos se realiza desde una perspectiva de educación popular. Para los Bachilleratos esto significa, por un lado, partir de la perspectiva de los estudiantes, tomando la experiencia laboral y de vida de cada uno de ellos y, por el otro –como ya señalamos–, incorporar aportes teóricos que apunten a “desnaturalizar las desigualdades sociales y las relaciones de poder y promuevan la formación de jóvenes y adultos como personas conscientes de la realidad en la que viven y como sujetos políticos con plenos derechos” (Elisalde, 2007, p. 114).

Casi todos los Bachilleratos funcionan en los turnos vespertinos o nocturnos –franja horaria compatible con la vida laboral de la mayoría de los estudiantes– y tienen una duración de tres años. El primer año es tomado como un período de adaptación e incentivación, en donde el trabajo de contenidos básicos se entrecruza de manera necesaria con el fortalecimiento de la alfabetización; en el segundo año se profundiza el trabajo sobre los contenidos; y, en el tercero, se incorporan aquellas asignaturas que corresponden a la orientación y especialización. Generalmente la orientación suele estar relacionada con la “Producción de Bienes y Servicios” o las “Ciencias Sociales”, dentro de las cuales se están construyendo especializaciones vinculadas a “Emprendimientos Productivos/Cooperativismo” y “Trabajo Comunitario”, respectivamente. La orientación y especialidad son ejes que actualmente se encuentran en discusión en el conjunto de los Bachilleratos. A medida que cada escuela se consolida, va orien-

tando su etapa final. En este sentido, cabe mencionar que en 2007 varias de las escuelas están cumpliendo ya tres años.

En términos generales puede afirmarse que el trabajo con los contenidos pretende posibilitar la reflexión sobre la realidad social desde la perspectiva mencionada, así como facilitar el acceso a estudios del nivel superior y al mundo del trabajo, intentando que ello no quede supeditado exclusivamente a las demandas del mercado laboral.

La evaluación constituye otro aspecto interesante, pero no por ello exento de arduas discusiones. En cuanto a los contenidos, existe un consenso entre los docentes acerca de que el énfasis debe estar puesto en evaluar los “procesos educativos”. No obstante, las metodologías aplicadas son diversas y heterogéneas, y responden mayormente a los acuerdos pedagógicos de cada Bachillerato. No faltan los reclamos estudiantiles que solicitan la aplicación de formas tradicionales de evaluación. Estas “resistencias” representan, según Silvia Brusilovsky (2005), una de las dificultades significativas de la educación de adultos: se trata de las “demandas pragmáticas” presentes en la mayor parte de sus expectativas educativas. Esta autora plantea que construir el deseo de apropiarse de conocimientos vinculados con múltiples aspectos de la vida y la cultura no solo utilitarios constituye un objetivo central.

Otro aspecto de la evaluación es el que compete a la experiencia en su conjunto. En este sentido, y con particularidades propias en cada Bachillerato, se están generando instancias de reflexión colectiva en donde se puedan evaluar el desarrollo de cada uno de los estudiantes, a los docentes, al curso, a las asambleas, a las actividades extracurriculares y a la escuela en general.

Existen espacios extracurriculares en los que se desarrollan diversos tipos de actividades que podríamos agrupar en dos categorías: las vinculadas a “lo escolar” y las relacionadas con el trabajo comunitario. Entre las primeras, se encuentran las actividades de *Apoyo escolar y Tutorías*, que tienen por objetivo contribuir con la continuidad y la retención. Aquí se promueve la participación de los estudiantes, no sólo como demandantes de un “apoyo” sino también

como colaboradores en la generación de herramientas que permitan el afianzamiento de sus compañeros. Por otra parte, en algunos casos, comienzan a ensayarse espacios de *Orientación Vocacional* para los alumnos de tercer año. Esto resulta una práctica relativamente nueva, ya que recién están egresando las primeras camadas de estudiantes. Entre las actividades vinculadas con el trabajo comunitario suelen desarrollarse algunas relacionadas con la propia y otras con las organizaciones sociales de origen. Todas tienen como eje común el desarrollo comunitario y la reflexión sobre los derechos sociales, políticos y económicos. Algunas de ellas son: los comedores comunitarios, las jornadas de limpieza y construcción, los festivales culturales, las actividades generadoras de recursos, los proyectos productivos o microemprendimientos, los talleres de formación política o de periodismo y la participación en los Encuentros Nacionales de Mujeres.

En estas escuelas, el trabajo docente presenta sus particulares características. La mayoría de los profesores forman parte de las organizaciones sociales y su tarea se realiza en el marco de su militancia política. La educación popular como perspectiva de trabajo los sitúa como partícipes de la construcción de un proyecto alternativo y, por lo tanto, como docentes “sujetos” a cambios. En este sentido, también ellos –y no sólo los estudiantes– deben lidiar con las costumbres educativas tradicionales. La construcción de nuevas formas de enseñar se presenta como un desafío central. A su vez, y como integrantes de este proceso, los docentes también se constituyen en sujetos de derechos. Con el acelerado crecimiento de los Bachilleratos, y sin contar con nombramiento ni remuneración alguna, el reconocimiento oficial de los “educadores populares” se ha convertido en otro de los reclamos centrales de los últimos tiempos.

La construcción de un vínculo pedagógico distinto resulta central en esta experiencia. El diálogo y el intercambio constituyen aspectos nodales del proceso educativo. Desde la tarea docente, se intenta potenciar la articulación de aportes teóricos con los saberes de los estudiantes, bajo la idea de que esto permite construir una educación vinculada a sus propias vidas que los compromete con un aprendizaje diferente. Por su parte, los estudiantes desarrollan

un interesante proceso que podríamos sistematizar en tres etapas: sorpresa, desnaturalización y apropiación. La primera se caracteriza por diversas manifestaciones de asombro y desconcierto frente a propuestas didáctico-pedagógicas que no se encuadran en las “costumbres tradicionales” (técnicas de educación popular para el trabajo en clase, textos poco tradicionales, un diálogo y una “escucha” no habituales, un espacio que se vincula con sus experiencias de vida y que potencia el debate y la participación, etc.). Según los casos, la sorpresa puede venir acompañada de aceptación o rechazo. Si se trata de este último, suele ir de la mano de reclamos constantes por “la vuelta” a las “formas tradicionales de la educación”, como se mencionó más arriba. La segunda etapa se caracteriza por un proceso de desnaturalización que lleva su tiempo, sus marchas y contramarchas y también sus conflictos. En la tercera, los estudiantes han interiorizado las nuevas formas y, ya adaptados, las reproducen, critican y también reformulan. El testimonio de una estudiante, ejemplifica algo de este proceso:

Con los profesores hay una relación muy de igual a igual. Ellos proponen los contenidos, que básicamente son los profesores quienes los tienen que seleccionar porque son los que saben... o tienen otros saberes... distintos. [...] Ellos pueden traer una idea, pero, si entre los estudiantes vemos que es aburrido, que no nos engancha o no funciona, siempre está la posibilidad de hablar con ellos y plantear la manera de buscar otras formas. La idea es que no haya imposición, que haya un acuerdo entre ambas partes y opinemos todos. Eso es muy positivo. Siempre intentando adaptar las cuestiones personales a la mayoría, de la mejor manera. Que no siempre se consigue, pero ¡bueno!” (Estudiante de 3er. año del Bachillerato Popular Maderera Córdoba).

Por último, nos interesa incorporar una última mirada vinculada a la perspectiva de género. Situaciones de embarazos no deseados –llevados a término o interrumpidos–, maridos que no están de acuerdo con la asistencia de las mujeres a clase –y que, incluso, se violentan por ello–, hijos pequeños que deben estar con sus madres en las au-

las, etc., son situaciones del cotidiano escolar que nos permiten afirmar la existencia de desigualdad entre los géneros. Este tema se debe trabajar cotidianamente para que pueda revertirse la situación de que el género sea un obstáculo para el cumplimiento de los derechos.

Es cierto que los avances culturales en este sentido han sido muchos en los últimos tiempos, y que las mujeres han logrado mayores condiciones de igualdad en relación con los varones. Sin embargo, también es sabido que en los sectores sociales más vulnerables, en donde la posibilidad de elegir y forjar futuros diferentes es más difícil, aún suelen estar muy arraigados los estereotipos de género en sus formas más tradicionales, reproduciendo importantes situaciones de desigualdad. Esto es lo que sucede en la mayoría de las zonas en las que se sitúan los Bachilleratos, en donde la “doble explotación” sigue vigente para las mujeres. En estos contextos, los patrones culturales hegemónicos aún reproducen el modelo de mujer dedicada a la maternidad, los trabajos domésticos y el cuidado de su familia.

En su gran mayoría, las mujeres que asisten a los Bachilleratos son madres –jóvenes o adultas– que han postergado su escolaridad a raíz de su maternidad. Dos testimonios ejemplifican estas situaciones:

Yo quería terminar el secundario y mi mamá me decía “vas a tener un hijo soltera y no vas a poder terminar la escuela”. Cuando vi el cartel en el barrio que decía que se abría el bachillerato me inscribí y empecé a venir con mi bebé de siete días (Testimonio de una estudiante de 20 años, egresada del Bachillerato Simón Rodríguez, en Peker, 2006).

Siempre me interesó estudiar, pero me casé joven, tuve mis hijos, trabajé, los crié. Ahora es mi tiempo (Testimonio de una estudiante de 54 años, egresada del Bachillerato Simón Rodríguez, en Peker, 2006).

La elección y el deseo aún se ven limitados para las mujeres que viven en estos contextos, donde los patrones culturales de género y las carencias económicas reproducen las desigualdades e imposibilitan otras opciones. Frente a esta realidad, algunos Bachilleratos han

comenzado a trabajar algunas cuestiones vinculadas a estos temas: dando contención y otorgando mayor flexibilidad para aquellas mujeres que se encuentran en situación de embarazo, aborto, violencia, etc.; en los casos en los que fue posible, autogestionando “jardines maternos” con el objetivo de facilitar la permanencia de las mujeres madres; buscando desnaturalizar las situaciones de desigualdad e incorporando la perspectiva de género en los contenidos curriculares, el trabajo en el aula y en la misma organización. En algunos casos se han realizado talleres extracurriculares sobre género, derechos y sexualidad y se ha asistido a los Encuentros Nacionales de Mujeres. Todo ello parece indicar que el trabajo conjunto, tanto con mujeres como con varones, es fundamental para que las relaciones entre ellos se desarrollen de manera igualitaria.

La experiencia en los Bachilleratos muestra que, más temprano o más tarde, “estudiar” aparece como una opción que se abre a muchas de las mujeres cuando pueden elegir, en el sentido de deseo a cumplir, como una forma de crecer y desarrollarse como “mujer” más allá del “ser madre”. Los cambios en las subjetividades de las mujeres estudiantes— y también, muchas veces, en las de los varones— son verdaderamente notables. Han tenido que enfrentar desacuerdos con sus parejas, reorganizar la vida familiar, articularla con el cuidado de los hijos, las tareas de la casa y los trabajos —sobre todo cuando están solas—, afrontar abortos, decidir continuar embarazos junto a los estudios, etc. En este marco, no sorprende escuchar que las mujeres que entran a un primer año de estos Bachilleratos difícilmente sean las mismas al culminar el tercero.

CONSIDERACIONES FINALES

La experiencia de los Bachilleratos Populares abre un abanico sobre los temas que forman parte del debate político actual: el rol del Estado en su responsabilidad por “lo público”, el papel de las organizaciones y movimientos sociales en el escenario actual, la incidencia que estos tienen o no en las políticas públicas, los senti-

dos otorgados al derecho a la educación y a la “educación pública”, etc. Sobre ello, nos interesa realizar las siguientes consideraciones finales:

1. La educación estatal no ha logrado revertir las situaciones de exclusión educativa a través de sus tradicionales formatos escolares. Experiencias como los Bachilleratos Populares nos muestran nuevos formatos, más inclusivos y respetuosos de las diferencias, generados en condiciones de igualdad tanto en el acceso como en la permanencia, que comienzan a ensayarse por fuera de las estructuras del Estado en el marco de organizaciones sociales.

2. Estas experiencias ponen en cuestión, de manera inevitable, las concepciones vigentes sobre “lo público”. El desarrollo de prácticas educativas de gestión social, de carácter público y gratuito, evidencia que “lo público” puede ser gestionado en el terreno de las organizaciones y movimientos sociales cuando el Estado se corre de su responsabilidad. En este sentido es importante considerar la potencia antihegemónica que pueden tener las entidades de la sociedad civil que gestionan educación (“un bien público”); sin embargo, también hay que advertir, estar alerta, y no confundir las experiencias populares, gestionadas con una concepción de solidaridad social que conllevan objetivos de inclusión, de la pretensión privatista de “cualquier entidad de bien público” que pueda solicitar las mismas exigencias hacia el Estado. De lo antedicho se desprende que no se debe renunciar a la exigencia de un Estado garante insoslayable del derecho a la educación.

3. Se puede señalar la tensión existente con los sectores defensores de la educación estatal que ven en este tipo de experiencias formas de privatización de la educación y de delegación de la responsabilidad del Estado. Entendemos que la tensión que se produce entre las experiencias de gestión social y los defensores de la gestión estatal en torno de lo público genera hoy una discusión interesante en cuanto pone en cuestión el rol del Estado y de los nuevos espacios públicos que permiten el acceso a sectores habitualmente excluidos. En un contexto donde las luchas del campo popular se presentan fragmentadas, se torna necesario aclarar que ambos reclamos no resultan excluyentes ni contradictorios.

4. Es evidente que estas experiencias también cuestionan las tradicionales formas de hacer política, mostrando un camino difícil en la construcción de lazos más democráticos y participativos en el seno de una organización. Los Bachilleratos Populares forman parte de un conjunto de organizaciones sociales que se propone un largo camino de deconstrucción de discursos y valores asociados tanto a la dictadura como a la sociedad de consumo posmoderna. El desafío es abolir el miedo a participar, el autoritarismo, el individualismo, el conformismo, la corrupción, lo inevitable del destino, etc. y construir nuevas identidades colectivas sobre la base de la solidaridad social, la lucha por los derechos sociales y la participación.

5. El contexto en el que surgen los movimientos sociales y las características del escenario político actual plantean nuevos desafíos para los movimientos sociales, si se tiene en cuenta que su surgimiento estuvo fuertemente vinculado con la crisis del modelo neoliberal. De hecho, su actuación fue decisiva en cuanto a la resistencia y oposición a dicho modelo. A partir del triunfo de nuevas fuerzas políticas en la región, el escenario se complejiza y la posición de los movimientos y organizaciones sociales requiere un replanteo proactivo, fundamentalmente en cuanto a sus estrategias de lucha.

El desafío –señala Zibecchi– no es sólo político sino también conceptual, y requiere repensar las categorías con las cuales se analiza la realidad social. En este sentido, tal vez deban reelaborarse los conceptos de “cooptación” y “traición”. Es claro que un nuevo escenario plantea la necesidad de replantearse tácticas y estrategias distintas a las formas de operar tradicionales. Los movimientos tienen ante sí el desafío de sostener, expandir y reproducir las experiencias autogestionadas como accionar político inclusivo y popular, y de continuar la lucha para que el Estado retome su rol de garante de derechos a través de políticas públicas que los incluyan tanto en la discusión, como en el diseño y la implementación.

En la actualidad, se presenta una serie diversa de formas de participación que conviven en el mismo escenario, ya no sólo signadas por las protestas y movilizaciones, sino también por espacios de negociación y diálogo con el Estado. Encontrar puntos de coincidencia

en este escenario fragmentado probablemente fortalezca a las organizaciones sociales para negociar con el Estado.

La crisis de 2001 representa un momento de la historia argentina a partir del cual la protesta popular y la emergencia de movimientos sociales empezaron a desafiar la imposición del pensamiento único y a buscar nuevas formas de participación y construcción colectiva. Allí comienza a desarrollarse una capacidad de demanda social por el cumplimiento de los derechos en donde los Bachilleratos Populares se constituyen como actores que reclaman una educación pública, igualitaria, gratuita, popular. La lucha por el derecho a la educación tomó forma en escuelas populares que hoy continúan multiplicándose. Su consolidación como formato alternativo de educación se encuentra estrechamente vinculada con las alianzas que teja y el lugar que ocupe en el escenario político actual.

NOTA FINAL

A través de este trabajo, pretendimos dar cuenta del joven pero vertiginoso desarrollo que tuvieron los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales de la Argentina.

A meses de haber finalizado el estudio, este colectivo ya cuenta con tres escuelas más –catorce en total– y comienza a lograr el cumplimiento de una de sus demandas centrales: se ha otorgado titulación oficial a los Bachilleratos de la Ciudad de Buenos Aires y existe un proceso de discusión en la provincia homónima.

Esto significa una ampliación del derecho a la educación a todos aquellos estudiantes que, luego de permanecer varios años excluidos del sistema educativo, han retomado sus estudios bajo una nueva propuesta que comienza a ser reconocida. Pero también plantea una nueva etapa, en la que este nuevo formato escolar emprenderá el desafío de sostener sus características dentro de un marco legal. Desafío no exento, por otra parte, de las configu-

raciones políticas nacionales que comienzan a tejerse luego de la última asunción presidencial y de los cambios gubernamentales en la mayoría de las jurisdicciones de nuestro país.

Queda abierta la discusión que planteamos en este trabajo vinculada a la inclusión de estas experiencias en el marco de la educación de Gestión Estatal y como parte de una política pública, así como también al uso que se le dará a la nueva categoría de Gestión Social en el marco de las negociaciones intrajurisdiccionales.

La oficialización constituye una batalla ganada luego de varios años de lucha sostenida por una gran cantidad de estudiantes, docentes y militantes de las organizaciones que fueron y/o son parte de este colectivo. Es un gran aliciente para continuar fortaleciendo y promoviendo la amplia lucha por una educación popular, pública, gratuita, democrática y estatal.

BIBLIOGRAFÍA

ARGUMEDO, Alcira y María José NACCI (2005), “Los ecos de la historia. Proyectos de dominación y movimientos populares en América Latina”, en *OSAL*, nº 18, Buenos Aires, CLACSO, septiembrediciembre.

BAYER, Osvaldo (2006), “Las nobles búsquedas”, en *Diario Página 12*, 21 de octubre.

BORÓN, Atilio (2006), “Crisis de las democracias y movimientos sociales en América Latina: notas para una discusión”, en *OSAL*, año VII, nº 20, Buenos Aires, CLACSO, mayo-agosto.

BRUSILOVSKY, Silvia (2005a), “Políticas Públicas en educación escolar de adultos: reflexiones sobre la homogeneidad de la política educativa de los 90, una herencia para revertir”, en *Revista IICE*, nº 28, Buenos Aires, Miño y Dávila-Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IICE).

----- (2005b), *Educación de jóvenes y adultos (EDJA)*, en www.universia.com.ar/planfenix/desarrollosocial/educacion/SILVIABRUSILOVSKY.pdf

CTERA-CTA (2000), *Los retos de la educación de jóvenes y adultos: la inclusión educativa, la democratización del conocimiento y del poder*, en: www.ctera.org.ar/iipmv/Informacion/adultos-tanti.doc

DATRI, Edgardo y María TRPIN (s/f), *Movimientos sociales y educación popular*, Buenos Aires, Escuela Marina Vilte-CTERA.

DÁVALOS, Pablo (2006), “Movimientos sociales y razón liberal: los límites de la historia”, en *OSAL*, año VII, nº 20, Buenos Aires, CLACSO, mayo-agosto.

DIARIO LA NACIÓN (2005), “Una red de jóvenes busca alianzas. Gente Nueva”, 21 de mayo.

----- (2006), “El físico que abandonó la ciencia y creó escuelas”, 10 de septiembre.

DI MARCO, Graciela y Héctor PALOMINO (comps.) (2004), *Reflexiones sobre los movimientos sociales en Argentina*, Buenos Aires, UNSAM.

ELISALDE, Roberto (2007), *Estrategias y logros socioeducativos en Bachilleratos Populares autogestionados para jóvenes y adultos en la Argentina (2002-2005)*, Buenos Aires, Ediciones Buenos Libros (en prensa).

ELISALDE Roberto y Marina AMPUDIA (2006), “Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular”, Buenos Aires (mimeo).

FINNEGAN Florencia y Ana PAGANO (2007), *El Derecho a la Educación en Argentina: caso argentino*, Buenos Aires, Colección Libros FLAPE, disponible en: <http://www.foro-latino.org/flape/producciones/publicaciones.htm>.

FREIRE, Paulo (1996), *Política y educación*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores (trabajo original publicado en 1993).

FUNDACIÓN GENTE NUEVA (2004), *Escuelas públicas de gestión social*, 5 de noviembre.

GALL, Emanuel (2006), “¿Qué hay de nuevo en la lucha por la Educación Pública?”, *Agencia Conosur*, 28 de noviembre.

GENTILI, Pablo (2004), “Adiós a la escuela pública. El desarrollo neoliberal, la violencia de mercado y el destino de la educación de las mayorías”, en Pablo GENTILI (coord.), *Pedagogía de la exclusión*, México DF, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

GENUSO, Gustavo (2007), *Escuelas Públicas de Gestión Social: un cambio de concepto de la gestión educativa*, San Carlos de Bariloche, Fundación Gente Nueva.

GRASSI, Estela (2004), “Políticas de asistencia focalizadas en el desempleo y la pobreza”, en Estela GRASSI, *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*, Buenos Aires, Espacio Editorial.

HAUSER, Irina (2003), “Las fábricas recuperadas hacen política”, en *Diario Página 12*, 7 de septiembre.

IÑIGO CARRERA, Nicolás y María Celia COTARELO (2004), “Hito en el proceso de luchas populares”, en José SEOANE (comp.), *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*, Capítulo 4: “Los movimien-

tos sociales y la protesta en Argentina”, Buenos Aires, CLACSO, septiembre.

IOVANOVICH, Liliana (2002), *Reseña de la evolución de la Educación de Jóvenes y Adultos Bonaerense con especial referencia al Nivel Medio de Enseñanza*, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/tesis/iovanovich.doc>

MARRONE, Laura (2006a), “El carácter público del sistema”, ponencia presentada en el *Foro Mundial de Educación* realizado en Buenos Aires (mimeo).

----- (2006b), *En defensa del carácter público del sistema educativo*, Buenos Aires (mimeo).

MARRONE, Laura, Claudia BALDRICH y Darío BALDIVARES (2007), “Carta abierta a las compañeras y los compañeros que reclaman subsidios para bachilleratos ‘populares’”, en *Revista Vientos del Pueblo*, Equipo Coordinador, Buenos Aires, 25 de abril.

MONTEVE, Ana Clara (1998), “Educación de adultos ¿problemática significativa? Entrevista a Silvia Brusilovsky”, en *Revista IICE*, n° 12, Buenos Aires, Miño y Dávila.

MUJICA, Florencia y Ashra NAMSIR (s/f), “¡Ocupar, resistir, vencer! Escuelas en empresas recuperadas... un avance contra el neoliberalismo”, en <http://www.mercadonegro.cl/e107/download.php?view.16>

PAGANO, Ana, Ingrid SVERDLICK y aula COSTAS (2007), *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso argentino*, Buenos Aires, Colección Libros FLAPE.

PAREDES, Silvia y Marcel POCHULU (2005), “La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 36/8.

PEKER, Luciana (2006), “El círculo mágico”, en *Diario Página 12*, Suplemento Las 12, 27 de octubre.

PINEAU, Pablo (1998), “El concepto de ‘educación popular’: un rastreo histórico”, *Revista IICE*, Buenos Aires, Miño y Dávila, diciembre.

PRENSA DE FRENTE, Noticias de los Movimiento Populares por el Cambio Social (2006a), “La experiencia de los Bachilleratos

Populares, son abridores de cabezas”, 29 de septiembre, en: www.prensadefrente.org.

----- (2006b), *Movilización Bachilleratos Populares*, Gacetilla de prensa, 16 de noviembre.

----- (2007a), *Movilización Bachilleratos Populares*, Gacetilla de prensa, 26 de abril.

----- (2007b), “Superar la lógica capitalista en las empresas recuperadas”, 30 de abril, en: www.prensadefrente.org.

PROGRAMA FACULTAD ABIERTA, SECRETARÍA DE EXTENSIÓN DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UBA (2003), “Las empresas recuperadas: una experiencia de la clase trabajadora argentina”, diciembre.

PROGRAMA RADIAL MATE AMARGO, Columna 10 (2006), “Educación popular en fábricas recuperadas/Escuelas Populares autogestionadas”, 10 de julio, en: www.mateamargo.org

QUINTANA, Osvaldo (2006), “Espacios de autogestión”, en *Red Latina Sin Fronteras*, 10 de octubre, www.latinacoop.es.vg.

Revista Digital Ciudad Nueva (2003), “60 empresas y 5 mil puestos de trabajo”, n° 430, enero/febrero, en: <http://www.ciudadnueva.org.ar/430/nota2-430.htm>

RODRÍGUEZ, Gloria (2004), “Empresas recuperadas: otra propuesta de trabajadores en situación de conflicto laboral”, en José SEOANE (comp.), *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*, Capítulo 4: “Los movimientos sociales y la protesta en Argentina”, Buenos Aires, CLACSO.

RODRÍGUEZ, Lidia (1996), “Educación de adultos y actualidad”, en *Revista IICE*, n° 8, Buenos Aires, Miño y Dávila-Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación.

SIRVENT, María Teresa (1996), “Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste”, en *Revista IICE*, n° 9, Buenos Aires, Miño y Dávila-Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, octubre.

----- (2004), “La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en la Argentina”, en *Revista IICE*, n° 22, Buenos Aires, Miño y Dávila-Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación.

----- (2005), “La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en la Argentina”, Conferencia pronunciada en la Reunión Anual de ANPED, Brasil, noviembre de 2004, en *Revista Brasileira de Educação*, nº 28, 2005.

SIRVENT, María Teresa, Amanda TOUBES, Sandra LLOSA y Paula TOPASSO (2006), “Nuevas leyes, viejos problemas en la EDJA. Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de Educación Permanente y Popular”, en: www.apdh-argentina.org.ar/educacion/trabajos/edja.doc.

SIRVENT, María Teresa y Sandra LLOSA (1998), “Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva”, en *Revista IICE*, nº 12, Buenos Aires, Miño y Dávila-Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, agosto.

----- (2001), “Jóvenes y adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires: hacia una pedagogía de la participación”, en *Revista IICE*, nº 18, Buenos Aires, Miño y Dávila-Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, agosto.

SUÁREZ, Daniel (2004), “El principio educativo de la nueva derecha”, en Pablo GENTILI (coord.), *Pedagogía de la exclusión*, México DF, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

SVAMPA, Maristella (2005), *La sociedad excluyente*, Buenos Aires, Taurus.

TASAT, Miriam (2006), “Queremos escuelas públicas populares”, entrevista al Prof. Juan Pablo Nardulis en *Mundo Docente*, noviembre.

TEDESCO, J. C. (1984), *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ed. Soler-Hachette.

UHART, Claudia (s/f), *Empresas recuperadas y cultura ¿la cultura en las fábricas o la fábrica de cultura?*, Buenos Aires, Abstract-Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Buenos Aires.

VÁZQUEZ, Silvia Andrea y Susana DI PIETRO (2004), *La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico*, Buenos Aires, Instituto Marina Vilte-CTERA.

ZIBECCHI Raúl (2006), “Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos”, en *OSAL*, n° 21, Buenos Aires, CLACSO, septiembre-diciembre.

Normativa

Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049. Año: 1992.

Ley Federal de Educación N° 24.195. Año: 1993.

Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y Adultos, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Documentos para la Concertación, Serie A, N° 21, 1999.

Acuerdo de Cooperación entre la SED del GCBA y el MNER, 2004.

Ley Nacional de Educación N° 26.206. Año: 2006.

Ley de Orgánica de Educación N° 2.444 de la Provincia de Río Negro, Argentina, Año: 1991.

Modificatoria de la Ley de Orgánica de Educación N° 2.444 de la Provincia de Río Negro. Año: 2007.

Materiales estadísticos

INDEC (2001), *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Estadísticas Sociales y de Población.

5. LAS LUCHAS DE LOS MOVIMIENTOS Y ORGANIZACIONES SOCIALES POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

*Ingrid Sverdlick
Paula Costas*

Históricamente han sido las organizaciones sindicales quienes llevaron adelante luchas reivindicativas en el campo educativo, fundamentalmente ajustadas a demandas salariales y de condiciones de trabajo. El derecho a la educación como motivo de lucha, con visibilidad en el escenario político, sostenido por organizaciones y movimientos sociales, constituye una novedad muy interesante de analizar, en la medida en que entendemos que los movimientos sociales tensionan y disputan los espacios de participación propuestos para los debates sobre el derecho a la educación. Y esta pugna también implica la intención de ampliar el espacio de “lo público”, por lo cual resulta necesario contemplarla para ensanchar los procesos de participación democrática.

Luego de una primera mirada transversal sobre los estudios realizados en América Latina, podemos destacar que la preocupación por lo educativo, en términos tanto de prioridad de agenda cuanto de lucha por un derecho, aparece en los movimientos sociales en el marco de otras reivindicaciones y/o como una necesidad luego de que dichos movimientos ya transitaron un intenso camino en las luchas que les dieron origen (territoriales o laborales por ejemplo). Con otras palabras, lo que estamos expresando es que la educación como derecho y como espacio de trabajo se fueron constituyendo como un eje interesante y plausible de planteos reivindicativos después de un importante desarrollo previo por otras luchas. Entonces, a medida que las organizaciones y movimientos sociales crecen y ganan terreno tanto por su resistencia como en las discusiones y ne-

gociaciones con los gobiernos sobre las políticas públicas, la educación comienza a ocupar un lugar relevante al menos en dos sentidos: en tanto medio para acceder a la cultura dominante y en tanto fin para generar espacios de construcción de nuevas ideas y nuevos saberes que puedan disputar las relaciones de poder hegemónicas, deconstruyendo un conocimiento alienado con relatos “científicos” considerados universales.

En el Perú, el FORMABIAP se constituye como “el” programa educativo de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), expresión del movimiento indígena peruano de largo desarrollo. Luego de varios años, la preocupación por preservar la cultura indígena amazónica, los llevó a reflexionar sobre el lugar central que ocupa la transmisión y a encontrar una “vía de solución” en la formación de maestros bilingües.

La Universidad Intercultural en Ecuador es un nuevo espacio de construcción de conocimiento, de discusión epistemológica que el movimiento indígena se plantea como una necesidad. “Para comprenderse a sí mismo, el movimiento indígena necesita crear los instrumentos teóricos y analíticos que le permitan una comprensión de su mundo sin violentar su cosmovisión y sus valores éticos fundamentales” (Dávalos, 2007, p. 58).

El MST brasileiro, luego de varios años de desarrollo, crea su frente educativo y sus escuelas como respuesta a la necesidad de generar una educación del campo, coherente con los pobladores rurales, sus ideales de militancia y su proyecto de transformación social.

Por último, los Bachilleratos Populares de la Argentina se insertan en organizaciones y movimientos sociales que se desarrollaron en defensa de las fuentes de trabajo de las fábricas que quebraban y que encuentran, en esa opción educativa, una nueva posibilidad de trabajo con los excluidos y una nueva vía de reivindicación.

Hemos observado que la lucha por el derecho a la educación es una construcción que lleva tiempo y que no necesariamente es interpretada por los colectivos en forma unívoca. En nuestros casos de estudio, la educación como un bien necesario que hay que disputar,

conquistar, obtener, garantizar, distribuir, etc., aparece problematizada en concepciones socializantes *versus* emancipadoras.

El estudio del FORMABIAP en el Perú expresa que:

[...]el derecho a la educación para los pueblos indígenas amazónicos y sus organizaciones es el derecho a la educación intercultural bilingüe... [y que] la reivindicación del derecho a la EIB está íntimamente relacionada con la recuperación de sus territorios ancestrales, su jurisdicción indígena, su desarrollo con identidad, su libre determinación y su derecho a la salud indígena intercultural (Chiroque y Rodríguez Torres, 2007, p. 75).

La educación no se asume entonces como un derecho individual y “per se”, sino como una práctica funcional para el desarrollo de los pueblos indígenas con su especificidad cultural y lingüística. En este marco, la educación es vista como un elemento para la defensa de la identidad cultural y, a su vez, como una exigencia del colectivo (Ídem, p. 65).

El caso ecuatoriano y la propuesta educativa de la Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas muestra similares características, en tanto los sentidos otorgados al derecho a la educación se vinculan con una educación intercultural que permita establecer un diálogo de culturas en pos de la construcción de un Estado Plurinacional. La Universidad suma a la noción de interculturalidad y de plurinacionalidad un espacio de investigación científica, de docencia académica y de preparación técnica. Se propone redefinir la noción de interculturalidad y su importancia en la construcción política y académica del movimiento indígena ecuatoriano apartándose de la idea de interculturalidad aplicable sólo al indio. De esta manera, parece posible la construcción/producción de un conocimiento sobre las problemáticas de los pueblos indígenas con categorías analíticas propias que eventualmente puedan entrar en diálogo con otras miradas externas.

El caso de Brasil encuentra puntos de coincidencia con lo anterior, en tanto el respeto por la identidad cultural y la tierra ocupan un

lugar central. Es así que el derecho a la educación por el que luchan se relaciona con una idea de una educación rural que respete sus valores culturales y formas de vida y permita, a la vez, procesos de formación de sujetos críticos que puedan construir otras opciones de vida en el marco de un proyecto de transformación social.

Es aquí donde pueden rastrearse similitudes con la experiencia de los Bachilleratos Populares de la Argentina. Aunque en una dimensión menor, el sentido del derecho a la educación compartida por este colectivo se encuentra, justamente, mucho más allá de un acceso o de la permanencia en el sistema educativo. La educación es concebida como un acto político liberador en sí mismo a través del cual pueden forjarse nuevas relaciones sociales. Esta es la idea que promueven los Bachilleratos con el objetivo, también, de construir un proyecto de transformación social, en conjunto con las organizaciones y movimientos en los cuales se insertan.

Las experiencias estudiadas dejan en claro que los sentidos otorgados al derecho a la educación de ninguna manera se reducen sólo a la posibilidad concreta de acceder al sistema educativo o de permanecer dentro de dicho sistema, como tampoco se limitan exclusivamente a la escolarización o al cumplimiento formal y/o efectivo de la normativa. Por el contrario, en todos los casos se presentan sentidos “más amplios” y estrechamente vinculados con otro conjunto de derechos que conforman los reclamos políticos del movimiento u organización social y que obligan a incorporar en el análisis la dimensión política de este derecho. Esta forma de entender al derecho a la educación estaría tensionando la orientación hegemónica del liberalismo, basada en una idea igualadora con un sentido homogeneizante que no respeta identidades culturales y que excluye a las mayorías (denominadas minorías).

Pero, aunque parece haber consenso en cuanto al cuestionamiento a la idea sobre el derecho a la educación que estaría acuñando la perspectiva liberal, no obstante, resulta compleja una nueva conceptualización que abarque los enfoques de las problemáticas presentadas en los casos. En el escenario de la discusión, el derecho a la educación se relaciona tanto con el derecho a la autodeterminación (incluso en las temáticas educativas), como a la escolarización, a la

producción de conocimiento, al acceso a los bienes culturales de la humanidad, a la emancipación, etc. Asimismo, puede comprenderse en el sentido más liberal del término (como derecho ciudadano, aunque individual) como derecho social y colectivo que se debe reclamar y hacer cumplir en un sistema de producción capitalista, y/o como un espacio de lucha de nuevas formas contrahegemónicas.

Más allá de las definiciones, en la mayoría de los casos, la educación es concebida como un medio y como un fin en sí misma: como un *medio*, en tanto que a través de ella se busca acceder a los códigos e instrumentos de la cultura dominante para la afirmación de las identidades indígenas, para poder establecer un diálogo intercultural; y como un *fin*, en la medida en que se pretende conseguir formas y concepciones educativas propias, transformadoras, contrahegemónicas, a través de propuestas con nuevos formatos y dispositivos educativos (escuelas de educación básica en los asentamientos rurales, escuelas de educación media en los barrios y fábricas recuperadas, formación de maestros bilingües en la Amazonía, universidades interculturales, etc.), en síntesis, para la construcción de proyectos de transformación social.

Es interesante observar que, en relación con los formatos educativos, hay una línea común característica de las experiencias analizadas: el espacio escolar se presenta inserto en la comunidad y se trabaja desde y con la comunidad.

En el Perú, el programa de formación de maestros bilingües ofrece una propuesta formativa intrínsecamente vinculada con las necesidades de las comunidades de origen de los docentes que se forman. En efecto, dichos docentes vuelven a sus comunidades luego del proceso de formación para ejercer sus profesiones con el objeto de rescatar y fortalecer sus propias culturas.

La Universidad Intercultural de Ecuador surge desde el movimiento indígena, buscando un espacio de formación de nuevas características que permita rescatar a la cultura indígena y, desde allí, crear otros marcos de pensamiento, un espacio de reflexiones, debates y discusiones que permita crear una nueva condición social del saber. En la propuesta de la universidad, no hay una separación entre cono-

cimiento social y conocimiento técnico, no hay conocimiento en humanidades y conocimiento tecnológico. El conocimiento es uno solo porque el hombre es uno solo y la naturaleza es una sola. Desde esta perspectiva, la división en campos de conocimiento y en facultades carece completamente de sentido. Lo que en un formato tradicional de universidad adquiere el nombre de “Facultad” aquí es denominado “Escuelas para la Vida”.

En el caso brasileiro, el MST propone un formato vinculado a la educación en el campo. Las prácticas de educación pública están destinadas a niños/as, adolescentes y jóvenes, hijos e hijas de trabajadores rurales que habitan en las áreas de asentamientos y campamentos conquistadas por el movimiento. Se trata de una propuesta que articula la formación para el trabajo en el medio rural y la formación militante, en donde participan padres y docentes del mismo movimiento.

Los Bachilleratos Populares de la Argentina surgen y se desarrollan en las comunidades (asentamientos, villas, empresas recuperadas) en donde ya existía una previa organización social. Allí, tal como se menciona en el respectivo estudio, la educación que se ofrece adopta el formato de “*escuela como organización social*”, tal como se menciona en el estudio:

La idea supone la creación y problematización de escuelas alternativas que, en clave de educación popular e insertas en los barrios, sean generadoras de una educación integral y liberadora –en sentido freiriano– que apunte a la formación de sujetos políticos en valores tales como la autogestión, el trabajo cooperativo y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas (Sverdlick y Costas, 2007, p. 7).

RELACIÓN ENTRE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y EL ESTADO

Durante las últimas décadas, en la mayoría de los países de América Latina, los movimientos sociales jugaron un papel central en las luchas, demandas y resistencias contra los gobiernos y sus

políticas neoliberales. El crecimiento y desarrollo de diversas fuerzas y organizaciones sociales fue ocurriendo en un contexto de corrimiento del Estado de sus responsabilidades públicas, de pérdida de credibilidad de los partidos políticos, de ampliación y diversificación de las demandas y de consecuencias sociales nefastas que dejó la economía neoliberal en términos de precarización laboral, pobreza y exclusión social.

Su inserción en el campo educativo supuso, desde el principio, una clara oposición a las reformas educativas implementadas en la mayor parte de los países de América Latina en el marco de gobiernos neoliberales. Entre otras cosas, estas reformas introdujeron discursivamente la idea de que toda la educación es pública (por ser de interés público y dirigida a todos), aun cuando se trate de educación privada. Era este un mensaje que abría y ampliaba las posibilidades de subsidiar al sector privado para dar educación. La lógica imperante era la de generar un mercado educativo en donde convivieran, bajo la ley de la oferta y la demanda, tanto el sector privado como el estatal.

Las experiencias educativas que se fueron generando en el interior de los movimientos y organizaciones sociales se encontraron, y aún se encuentran, complejizando el debate sobre el sentido de lo público y el derecho a la educación. Los casos que analizamos en este libro son experiencias educativas gestionadas por entidades de la sociedad civil, movimientos y organizaciones sociales, y no por el Estado. Para estas organizaciones, la lucha por el derecho a una educación pública ya no se circunscribe a pedirle al Estado que se haga cargo de “educar”, sino que se amplía en una demanda al Estado de reconocimiento de la gestión social en educación y de su responsabilidad como garante de la educación como derecho humano y social. Esta ampliación del espacio público puede interpretarse como consecuencia del retiro del Estado y de la ausencia de políticas públicas democráticas en los años de aplicación del modelo neoliberal, lo que motivó, por una parte, que las organizaciones y movimientos sociales ocuparan los espacios de “lo público” y los gestionaran; y, por la otra, que disputaran el sentido y la orientación de lo público, diferenciándose de lo mercantil.

Por ello, hay que distinguir a esta disputa de aquella que en los 90 daba el sector privado cuando se apropiaba de la denominación de educación pública. Esta distinción tiene que reconocer y subrayar la diferencia entre los procesos de mercantilización/ privatización de la educación y las demandas por una educación pública que, aun gestionada por organizaciones de la sociedad civil, continúe siendo una responsabilidad insoslayable del Estado. En esta última apreciación, la referencia a la educación pública sigue exigiendo al Estado que sea el actor responsable y garante de la educación y que esta se constituya en una política de Estado.

Las experiencias que analizamos son iniciativas de la sociedad civil para atender a poblaciones tradicionalmente excluidas de esas políticas, fundamentalmente en relación con sus propias necesidades y demandas de educación. Esas experiencias de “educación pública” se van desarrollando como formas de resistencia y van tensionando a las propuestas estatales. Naturalmente, con su crecimiento surgen conflictos, nuevas demandas y nuevas formas de lucha, en particular respecto de dos asuntos: el financiamiento y el reconocimiento legal/oficial. La ausencia de marcos normativos para estas formas organizativas de gestión educativa hizo que estas iniciativas fueran encasilladas como “agentes de la educación privada” y que, por lo tanto, se vieran forzadas a encuadrarse dentro de esa figura jurídica, o bien fueran capturadas por el Estado. La necesidad de un encuadre legal que abra el camino para la provisión de títulos reconocidos oficialmente no es ajena al conflicto que genera en los movimientos asumir la “ley de las mayorías”, “ley” que a la vez cuestionan. El reclamo por contar con los elementos legales que permitan una institucionalización que dé marco a las certificaciones legales, a los salarios docentes y, sobre todo, que implique un reconocimiento en términos económicos, diversificó y amplió las estrategias de negociaciones y de lucha con los gobiernos. En cuanto estas organizaciones comenzaron a cobrar fuerza, los gobiernos las reconocieron como interlocutores en estas nuevas demandas, lo cual muestra que, así como la preocupación por lo educativo se inserta como “actividad” o “frente de lucha” una vez que el movimiento u organización social lleva un período considerable de existencia, el gobierno apa-

rece como interlocutor recién cuando el frente educativo interpela sostenidamente una y otra vez a las políticas de Estado.

El FORMABIAP surge en el marco del movimiento indígena y resuelve su financiamiento vía organismos internacionales y otras organizaciones. No obstante, debe insertarse “legalmente” en un Instituto de Formación Docente –el Instituto Superior Pedagógico Loreto– para obtener certificaciones oficiales. Luego de varios años de funcionamiento, han conseguido que, en la actualidad, el Estado peruano les otorgue algunos de los recursos.

En el caso ecuatoriano, luego de idear la propuesta original de la Universidad Intercultural en el marco del movimiento indígena, surgió también el problema de la legalización. Durante varios años tuvieron que lidiar con el Consejo de Universidades, entidad responsable del otorgamiento de la validez de los programas, para conseguir la oficialización de la universidad. Finalmente, esta última fue conseguida en el año 2005 y también en el marco de la gestión privada.

Desde sus inicios, el MST brasileiro desarrolló escuelas que ofrecieron educación pública al margen de la educación formal. Luego de un tiempo de funcionamiento de estas escuelas, se vio la necesidad de darles un marco legal, obtener un reconocimiento estatal que permitiera, justamente, recibir financiamiento, realizar nombramientos, solventar los salarios docentes y otorgar certificaciones oficiales. La conquista de estas demandas –en los casos en que se logró satisfacerlas– generó nuevos conflictos, fundamentalmente vinculados con la formación docente y con el tipo de docentes designados en las escuelas. Para el MST, la lucha se presenta diferente en cada estado y municipio, y su situación es muy dispar según el territorio de que se trate.

Los Bachilleratos Populares de Argentina presentan alguna similitud con el MST. En sus inicios, comenzaron a desarrollar sus escuelas de carácter público por fuera de la educación formal (es decir, de los términos formales del sistema educativo). Pero también surgió la necesidad de certificación oficial, financiamiento, salarios y nombramientos docentes. En poco tiempo, esto puso al Estado como un interlocutor principal, pero, a diferencia de las escuelas del MST, no

se planteó la “estatización” de las instituciones sino que se dio una pugna por conseguir un marco normativo específico que atendiera a las particularidades de la propuesta. En la actualidad existe la opción legal de constituir escuelas públicas de gestión social y desarrollarse en el marco de la educación formal –aunque esta nueva figura jurídica carece de claridad.

Como se puede advertir, aun con las particularidades de cada caso, los sentidos de “lo público” y “lo privado” están en cuestión y son redefinidos constantemente en los procesos de negociación entre las distintas fuerzas políticas representadas por el Estado y los movimientos sociales. La tensión se centra en experiencias que –en términos legales– se desarrollan desde el sector privado, gestionan educación pública y se vinculan a proyectos de transformación social con complejas relaciones con las instancias estatales, las cuales muchas veces desconocen su especificidad.

La idea de lo público en las experiencias educativas de los movimientos sociales se articula con el concepto de “educación popular”. La construcción de alternativas pedagógicas es un objetivo que permite generar espacios para la concientización, la emancipación y la liberación de los sujetos. En las presiones que estas experiencias ejercen sobre el Estado, se pone de manifiesto una pregunta central: ¿en la actualidad, lo público y lo popular sólo pueden articularse en el seno de la sociedad civil? O, dicho de otra manera, ¿es posible la educación popular en el marco de la educación estatal?

Cabe hacer una mención sobre las diversas estrategias de lucha que cada movimiento y organización va implementando según el contexto sociopolítico en el que se desarrolla y el lugar que ocupa en la relación de fuerzas.

En términos generales, las estrategias de lucha toman distintas formas incluso dentro de un mismo movimiento u organización y pueden ir desde las negociaciones con las instancias estatales hasta las movilizaciones callejeras. Lo que nos interesa resaltar en este punto es cómo la interlocución con los gobiernos produce procesos de discusión en el interior de las organizaciones, que interpelan a las estrategias de lucha e identitarias de la organización.

Los cambios en la coyuntura latinoamericana, plantean un nuevo escenario en el cual los movimientos deben repensarse. Raúl Zibechi (2007) menciona que, durante la década de los 90, los movimientos sociales ocuparon, en toda la región de América Latina, un lugar de oposición respecto de los gobiernos neoliberales. Sus papeles fueron decisivos en los escenarios políticos de los diversos países. A partir de 2006, comenzaron a triunfar fuerzas autodenominadas progresistas o de izquierda en las elecciones presidenciales de varios países de América Latina. Esto fortaleció a los sectores políticos de derecha, que se posicionaron como los principales opositores a los flamantes gobiernos, corriendo del centro del escenario a los movimientos sociales.

Hoy, esto genera un escenario complejo en el que los movimientos sociales encuentran dificultades y contradicciones para fijar sus posiciones. El tradicional papel que les daba entidad a los movimientos sociales –la lucha, las movilizaciones, la oposición– es puesta en cuestión como estrategia política, frente a la posibilidad de apoyar o negociar con los nuevos gobiernos o de seguir en la postura de oposición pero diferenciándose de la derecha. La cuestión es: ¿cómo presionar para el cumplimiento de las demandas postergadas sin ser funcionales a las posturas de la derecha? ¿Es posible apoyar y presionar a la vez?

El autor realiza una interesante caracterización de los escenarios políticos que influyen de modo determinante en las posturas que adoptan los movimientos en América Latina. Define tres escenarios actuales: 1. el de aquellos países que se desarrollan bajo gobiernos neoliberales alineados con los EE.UU; 2. el de los que lo hacen bajo administraciones progresistas pero que, en lo sustantivo, representan continuidades con el modelo hegemónico; 3. el de los países con gobiernos que quieren romper con ese modelo. Esquemáticamente, podría señalarse que en el primer caso, los movimientos mantienen una fuerte presencia en el escenario nacional, en el segundo se registra una potente fragmentación entre ellos en cuanto a su posicionamiento frente a los gobiernos y en el tercer caso, los movimientos sociales son protagonistas apoyando a los gobiernos u oponiéndose a quienes los enfrentan o se resisten a sus cambios.

Efectivamente, las transformaciones en los escenarios nacionales están generando un proceso de reposicionamiento político en el campo de las organizaciones y movimientos sociales. Estos actores han sido reconocidos y recordados por sus formas de acción vinculadas a la protesta y, hasta hace poco, no contaban con otros canales de acción que les permitiera acceder a quienes toman las decisiones. Al producirse modificaciones en este sentido, los nuevos canales de participación—aunque escasos—resultan “atípicos” para este tipo de colectivo social y llevan a un proceso interno de redefinición política. La construcción colectiva y democrática en un marco de negociación con la instancia estatal constituye un reto para las organizaciones sociales acostumbradas a prácticas y estructuras de participación ligadas a la resistencia. Quizá la incorporación de nuevas prácticas—sin que ello signifique el abandono de las tradicionales—contribuya a la democratización de las estructuras del Estado. El resguardo de sus autonomías seguramente dependerá de la fortaleza lograda por el consenso interno y por la unión con otras organizaciones.

INCIDENCIA EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Como hemos mencionado, los casos estudiados presentan diversas características en relación con su tiempo de desarrollo, la población que abarcan, el nivel educativo con el que trabajan y el grado de institucionalización que tienen. Más allá de las diferencias, una pregunta central en los debates es: ¿en qué medida estas experiencias tensionan o disputan al sistema hegemónico?

La desresponsabilización del Estado respecto de “lo público” en el marco de las políticas neoliberales, junto con la implementación de un modelo “asistencial participativo”, es una constante en toda América Latina (Svampa, 2005), que abrió espacios de participación “controlados” sin riesgo para la estructura general del sistema. Como sabemos, esto implicó la transferencia de responsabilidades a la sociedad civil, por lo cual también nos preguntamos: ¿a qué tipo/modos de participación refieren las experiencias estudiadas? ¿Se

trata de la transferencia de responsabilidades a través de múltiples mecanismos o, acaso, de espacios que dan lugar a la disputa de hegemonía?

Creemos que en este punto hay que tener especial cuidado y que no hay una respuesta única para todos los casos. El MST tal vez sea el caso más relevante en cuanto a su dimensión y alcance, por cuanto presenta un largo desarrollo y una gran cantidad de escuelas creadas. En su caso, si bien la disputa con el Estado resulta diferente en cada municipio, en términos generales no parece estar poniendo en “peligro” al sistema hegemónico. Pero, por ahora, el reconocimiento legal que se está consiguiendo está trayendo nuevas contradicciones al MST. Los casos de Perú (FORMABIAP), de Ecuador (Universidad Intercultural Amawtay Wasi) y de la Argentina (Bachilleratos Populares) son de menor dimensión en cuanto a la cobertura poblacional y regional. Sobre ellos podemos afirmar que presentan diverso grado de incidencia en las negociaciones cotidianas y que, en alguno de los casos, logran políticas públicas que los contemplan específicamente. De todos modos, su incidencia en la política educativa y/o en la disputa del modelo hegemónico se da en una pequeña escala.

A propósito de esto, los autores del caso peruano señalan: “El FORMABIAP es una experiencia ‘tolerada’ por el sistema, de ninguna manera ‘consentida’ por él” (Chiroque y Rodríguez Torres, 2007, p. 73). Plantean que la experiencia permite relacionar un derecho con otro, pero que no se llega a las raíces de los problemas y que, por lo tanto, tampoco se llega a postular cambios en el mismo sistema de dominación. “Se dan prácticas con enfoque liberador, pero sin llegar al cuestionamiento global del modelo hegemónico” (Ídem, p. 68), al menos hasta el momento.

Desde nuestro punto de vista, y más allá de las posibilidades de medir una incidencia en el corto plazo, resulta importante valorar la raíz popular de estas experiencias así como también su carácter alternativo, ya que aportan nuevas propuestas educativas y nuevas formas de hacer política que, de alguna forma, están en disputa con las hegemónicas. Asimismo, entendemos que estas experiencias tienen el potencial para encontrar la vía que les permita un mayor alcance y así poder incidir más ampliamente en la definición de las

políticas educativas. Creemos que el desafío se centra en el reposicionamiento de los movimientos sociales en los nuevos escenarios políticos y frente a los nuevos canales de participación que se presentan, ampliando las alianzas y las formas de participación de modo de constituirse en colectivos fuertes que puedan negociar con los gobiernos y ocupar el lugar de sociedad civil en el Estado.

CONSIDERACIONES FINALES

Las experiencias que hemos analizado constituyen procesos de intervención educativa promovidos por organizaciones y movimientos sociales que luchan por la ampliación del derecho a la educación a sectores tradicionalmente excluidos del mismo. Se trata de experiencias de educación popular que –más allá de que los marcos normativos las sitúen en el sector privado– están lejos de formar parte de los mecanismos privatizadores del sistema o de procesos de mercantilización; por el contrario, surgieron como una resistencia a estos últimos y frente al retiro del Estado.

Estas experiencias, por un lado, nos están señalando las limitaciones de la educación estatal en cuanto al alcance de su universalidad y a la ausencia de políticas públicas efectivas en este sentido; pero, a la vez, nos revelan la capacidad de organización de los movimientos sociales para construir alternativas pedagógicas adecuadas a poblaciones y comunidades excluidas por las políticas neoliberales.

En relación con la organización social de los casos estudiados, hemos encontrado, efectivamente, diversos grados de desarrollo, alcance e incidencia: algunas experiencias ocupan un lugar muy importante en sus contextos políticos nacionales y otras apenas son incipientes. Esto no se corresponde necesariamente con el nivel de conquistas. Es por ello que entendemos que, en la defensa del derecho a la educación y de la escuela pública, el desafío es avanzar en el fortalecimiento y consolidación de las estrategias de lucha y de las alianzas colectivas.

En todos los vasos, el vínculo entre los movimientos sociales y el Estado pone en tensión la intención de preservar la autonomía con el propósito de lograr el reconocimiento del Estado. No obstante, los cambios políticos que se presentan en las actuales coyunturas nacionales obligan a repensar el posicionamiento político de los movimientos sociales, la participación e incidencia de las organizaciones y movimientos sociales en las estructuras del Estado y en las políticas públicas. Creemos que este es uno de los puntos centrales que atraviesa a todos los estudios aquí reunidos.

A nuestra pregunta de si lo público y lo popular sólo pueden articularse en el seno de la sociedad civil o si es posible (y deseable) la educación popular en el marco de la educación estatal, diremos que la respuesta está en la democratización de los sistemas políticos, en donde las estrategias de los movimientos y del Estado deben darse un espacio para la construcción de nuevas relaciones.

Esperamos que este análisis otorgue elementos que contribuyan a reflexionar, revisar y proponer nuevas formas de representación política que articulen la democracia directa y participativa (ensayada por algunos movimientos y organizaciones sociales) con la democracia representativa vigente en los marcos político-institucionales de cada país. Es cierto que los recorridos participativos se desarrollan en un marco donde los procesos de desigualdad impactaron en el poder político y social de los diferentes sectores. Las organizaciones sociales poseen recursos muy desiguales y los actores se encuentran atravesados por niveles de fragmentación y de inestabilidad significativas. Por eso, creemos que para que esta desigualdad estructural no oficie como un elemento determinante de los procesos participativos es necesario fortalecer a los actores pertenecientes a los sectores populares y a sus organizaciones. Contribuir a una distribución diferente de las cuotas de poder en la sociedad permitirá achicar la brecha entre las desiguales posiciones que detentan los diferentes sectores sociales y promoverá una puja menos asimétrica entre las elites, los grupos concentrados de poder y los sectores subalternos.

BIBLIOGRAFÍA

BORÓN, Atilio (2006), “Crisis de las democracias y movimientos sociales en América Latina: notas para una discusión”, en *Revista OSAL-CLACSO*, n° 20, CEPAL, mayo-agosto.

CHIROQUE, Sigfredo y Alfredo RODRÍGUEZ TORRES (2007), *Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. Los pueblos indígenas y el derecho a la educación dentro del Programa de Formación de Maestros Interculturales Bilingües de la Amazonía Peruana* (FORMABIAP).

DÁVALOS, Pablo (2006), “Movimientos sociales y razón liberal: los límites de la historia”, en *Revista OSAL-CLACSO*, n° 20, mayo-agosto.

----- (2007), *Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. Las luchas por la educación en el movimiento indígena ecuatoriano*.

ELISALDE, Roberto y Marina AMPUDIA (2006), “Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular”, (sin publicar).

GADOTTI, Moacir, “Cruzando fronteras: Metodología y experiencias freireanas”, en www.paulofreire.org/Biblioteca/frontera-e.htm.

GENTILI, Pablo (2004), “Adiós a la escuela pública. El desarrollo neoliberal, la violencia de mercado y el destino de la educación de las mayorías”, en Pablo GENTILI (coord.), *Pedagogía de la exclusión*, México DF, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

LIZÁRRAGA Pilar y Gretel LAMBERTIN, *Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. Los movimientos sociales indígenas, originarios y campesinos en la refundación del proceso educativo en el marco de la Asamblea Constituyente en Bolivia*.

PAGANO Ana, Ingrid SVERDLICK y Paula COSTAS (2007), *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso argentino*, Buenos Aires, Colección Libros FLAPE.

STUBRIN, Florencia, *Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra. Una experiencia alternativa de educación estatal*.

SVAMPA, Maristella (2005), *La sociedad excluyente*, Buenos Aires, Taurus.

SVERDLICK, Ingrid y Paula COSTAS, *Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales*.

ZIBECCHI, Raúl (2006), “Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos”, en *Revista OSAL-CLACSO*, nº 21, septiembre-diciembre.

SOBRE LOS AUTORES

PABLO GENTILI

Profesor e investigador del Laboratorio de Políticas Públicas de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Secretario Ejecutivo Adjunto del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Su último libro es *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos* (Homo Sapiens, 2007).

INGRID SVERDLICK

Pedagoga. Coordinadora Nacional del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) e investigadora del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP – Bs. As.). Es profesora en diversos postgrados en el área de investigación, evaluación y análisis de las problemáticas educativas contemporáneas, es consultora internacional en temas de evaluación y se desempeña profesionalmente en la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina (CONEAU).

SIGFREDO CHIROQUE CHUNGA

Educador y sociólogo. Fundador e investigador principal del Instituto de Pedagogía Popular, donde tiene varias publicaciones. Se desempeña como profesor universitario, consultor, experto en asuntos magisteriales y coordinador de proyectos socio-educativos. Ha sido miembro y directivo del Consejo Nacional de Educación del Perú.

ALFREDO RODRÍGUEZ TORRES

Educador y sociólogo. Fundador y dirigente del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú, SUTEP. Profesor en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, experto en Interculturalidad y Ciencias Sociales. Es asesor de la organización indígena Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP).

PABLO DÁVALOS

Economista ecuatoriano. Trabaja con organizaciones sociales del Ecuador, en especial con el movimiento indígena. Es coordinador del grupo de trabajo de CLACSO: Movimientos Indígenas en América Latina. Ha publicado varios libros sobre movimientos indígenas y coyuntura política.

FLORENCIA STUBRIN

Magister y actualmente doctoranda en sociología por el Instituto UniversitariodePesquisasdoRiodeJaneiro (IUPER). Investigadora del Laboratorio de Políticas Públicas (Río de Janeiro y Buenos Aires). Asistente académica del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

PAULA COSTAS

Socióloga y Profesora de enseñanza secundaria, normal y especial en Sociología (UBA). Participó como investigadora del proyecto “Las luchas por el derecho a la educación en América Latina” del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires. Se desempeñó como docente de los Bachilleratos Populares. Actualmente desarrolla tareas en el campo de la educación, tanto en organizaciones sociales como en el marco del Estado (Ministerio de Educación- G.C.B.A), a través de diversos programas y proyectos relacionados con el derecho a la educación y los derechos sexuales y reproductivos.