

v. 12, n. 16, enero-junio 2014

ISSN: 1698-7799
ISSN (on-line): 1698-7802

FORO



de Educación

Monográfico / Monograph

América Latina ante la Educación
Latin America faces Education

FahrenHouse: Salamanca, España. 2014

FORO DE EDUCACIÓN

Vol. 12, N. 16, enero-junio 2014

ISSN: 1698-7799 / ISSN (on-line): 1698-7802 / Dep. Legal: S. 1.007-2003 / DOI prefix: 10.14516/fde

www.forodeeducacion.com

Editor: José Luis Hernández Huerta, Universidad de Valladolid, España.

Coeditores: Alfonso Diestro Fernández, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España; Iván Pérez Miranda, Universidad de Salamanca, España.

Asistentes de Edición: Sara González Gómez, Universitat de les Illes Balears, España; Ángel de Juanas Oliva, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

Consejo Editorial: Ana Ancheta Arrabal, Universitat de València, España; Bernardino Casillas Manzanedo, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España; Tamar Groves, Universidad de Salamanca, España; Alberto Hernando Garreta, Universidad Pontificia de Salamanca, España; Jon Igelmo Zaldívar, Universidad de Deusto, España / Queen's University, Canadá; Juan Félix Rodríguez Pérez, Fundación Sociedad Protectora de los Niños de Madrid, España.

Comité Científico: Felicitas Acosta, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina; José Manuel Alfonso Sánchez, Universidad Pontificia de Salamanca, España; Manuel Álvarez Tardío, Universidad Rey Juan Carlos, España; Antonella Cagnolati, Università di Foggia, Italia; Verónica Cobano-Delgado Palma, Universidad de Sevilla, España; Guadalupe Francia, Uppsala University, Suecia; Antonio Gomes Ferreira, Universidade de Coimbra, Portugal; José María Hernández Díaz, Universidad de Salamanca, España; María José Hidalgo de la Vega, Universidad de Salamanca, España; Manuel Joaquim Loureiro, Universidade da Beira Interior, Portugal; Víctor M. Juan Borroy, Universidad de Zaragoza, España; Luis Miguel Lázaro Lorente, Universitat de València, España; Vicente Llorent Bedmar, Universidad de Sevilla, España; Xavier Motilla Salas, Universitat de les Illes Balears, España; María Ángeles Murga Menoyo, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España; Luis María Naya Garmendia, Universidad del País Vasco, España; António Nóvoa, Universidade de Lisboa, Portugal; Andrés Payà Rico, Universitat de València, España; Lucía Raynero Morales, Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela; Mercedes Rosúa Delgado, Madrid, España; Guillermo Ruiz, Universidad de Buenos Aires - CONICET, Argentina; Marta Ruiz Corbella, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España; Eliseudo Salvino Gomes, Pontificia Universidade Católica do Paraná, Brasil; Laura Sánchez Blanco, Universidad Pontificia de Salamanca, España; Antonio Sánchez Cabaco, Universidad Pontificia de Salamanca, España; Daniel Schugurensky, Arizona State University, Estados Unidos; María Tejedor Mardomingo, Universidad de Valladolid, España; María Teresa Terrón Caro, Universidad Pablo Olavide - Sevilla, España; John Albert Tito Añamuro, Universidad Andina, Perú; Javier Manuel Valle López, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Indicios de calidad editorial: Categoría ANEP: A // Índice de impacto IN-RECS (2011): 0.038. Q 3. N. 80 de 162 // Tasa de rechazo (2013): 45%. Más información en la sección Estadísticas y políticas editoriales (pp. 289-292).

Criterios de calidad editorial: CNEAI: 15 de 18 // ANECA: 18 de 21 // Latindex: 33 de 33.

Indexada en: Isoc, EBSCO, IN-RECS, RESH, Latindex, Google Scholar, DOAJ, DICE, Dulcinea, MIAR, Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB, DIALNET, REBIUM, CSIC-CCHS, REDINED, CiteFactor – Academic Scientific Journals.

Edita: FahrenHouse

Periodicidad: Un volumen al año

Correo electrónico: jlhuerta@mac.com

Dirección postal: C/ Valle Inclán, 31. Cabrerizos (Salamanca, España). 37193

Teléfono: 646 23 78 68

Diseño y composición: FahrenHouse

Diseño de portada: Carlos Martín González

Realiza: Gráficas Lope // c/ Laguna Grande, 2. Pol. Ind. El Montalvo II. Salamanca (España). 37008 // Telfs.: 923 19 41 31 - 923 19 39 77 // www.graficaslope.com

Sumario

Sumario analítico	3
Editorial. América Latina ante la Educación	
<i>Guillermo Ruiz</i>	15
Monográfico. América Latina ante la Educación	
Simón Rodríguez: educación popular y la huella axiomática de la igualdad <i>Maximiliano Durán</i>	29
Alfabetizar e Politizar. Angicos, 50 anos depois <i>Moacir Gadotti</i>	51
La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países <i>María Consuelo Ruiz, Susana Schoo</i>	71
La Educación Tecnológica de Nivel Medio Superior en México <i>Silvia Cruz Prieto, Inmaculada Egido</i>	99
La educación hospitalaria en Argentina: entre la supervivencia y compromiso social <i>Antonio García Álvarez</i>	123
A Universidade Popular no Brasil <i>José Eustáquio Romão, Adriana Salete Loss</i>	141
La lucha por «comunitarizar» la educación. Construcciones desde el subsuelo político <i>Marcelo Sarzuri-Lima</i>	169
Escenarios educativos de América Latina como oportunidad de aprendizaje para los estudiantes de la Universitat de València <i>Sonia Ortega Gaité, María Jesús Perales Montolio, Joan María Senent Sánchez</i>	191
Entrevista	
Charla con Carlos Alberto Torres <i>Guillermo Ruiz</i>	211
Recensiones	223
Normas para autores	239
Estadísticas y políticas editoriales	247

Summary

Analytic summary	9
Editorial. Latin America faces Educación	
<i>Guillermo Ruiz</i>	15
Monograph. Latin America faces Educación	
Simon Rodriguez: Popular education and the equality axiomatic trace <i>Maximiliano Durán</i>	29
Literacy and Politics. Angicos, after 50 years <i>Moacir Gadotti</i>	51
Compulsory education at the secondary level in Latin America. Convergences and divergences in five Countries <i>María Consuelo Ruiz, Susana Schoo</i>	71
Technological Middle Level Education in Mexico <i>Silvia Cruz Prieto, Inmaculada Egido</i>	99
Hospital education in Argentina: between surviving and social commitment <i>Antonio García Álvarez</i>	123
The Popular University in Brazil <i>José Eustáquio Romão, Adriana Salete Loss</i>	141
The fight for turn education «communal». Constructions form the political depth <i>Marcelo Sarzuri-Lima</i>	169
Educational Settings of Latin America as a Learning Opportunity for the University of Valencia Students <i>Sonia Ortega Gaité, María Jesús Perales Montolio, Joan María Senent Sánchez</i>	191
Interview	
A conversation with Carlos Alberto Torres <i>Guillermo Ruiz</i>	211
Reviews	223
Author guidelines	243
Statistics and editorial policies	251

Sumario analítico

Monográfico

América Latina ante la Educación

Simón Rodríguez: educación popular y la huella axiomática de la igualdad

Maximiliano Durán

e-mail: maximiliano1771@gmail.com

Universidad de Buenos Aires. Argentina

La gran mayoría de los estudios dedicados a la vida y obra de Rodríguez destacan el rasgo igualitario de su pensamiento. En el análisis del mismo, suelen mencionar la presencia de dos dimensiones del concepto de igualdad: una civil y otra política. El presente trabajo se propone sostener que, junto a estas dos dimensiones de la igualdad es posible destacar una tercera que llamaremos igualdad subjetiva. A lo largo de nuestro trabajo intentaremos analizar las dimensiones civil y política de la igualdad y demostrar la existencia de una igualdad que no es un programa social, sino que es un principio de acción, una prescripción, una afirmación que se declara y se sostiene en los actos.

Palabras clave: igualdad civil; iusnaturalismo; igualdad política; ciudadanía; igualdad subjetiva; América Latina.

Recibido: 30/09/2013 / Aceptado: 30/10/2013

Cómo referenciar este artículo

Durán, M. (2014). Simón Rodríguez: educación popular y la huella axiomática de la igualdad. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 29-50.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.001>

Alfabetizar e Politizar. Angicos, 50 anos depois**Moacir Gadotti**

e-mail: gadotti@paulofreire.org

Diretor do Instituto Paulo Freire – Brasil / Universidade de São Paulo. Brasil

Este trabalho não se foca na figura de Paulo Freire no contexto da América Latina ou da pedagogia internacional. O artigo apresenta uma síntese da experiência política de alfabetização desenvolvida por Freire em Angicos (Brasil) e questiona o que Freire aprendeu com ela. Diversas perguntas são desenvolvidas neste trabalho: como Freire conseguiu consolidar seu modelo de ensino como uma ciência social baseado na hermenêutica crítica? Como o pensamento de Freire evoluiu de uma teoria da reprodução social e cultural, olhando em particular para o papel da educação? E, como logo Freire desenvolveu uma psicologia crítica e social para analisar a dominação e o desenvolvimento do sujeito pedagógico? Freire tendo sido inspirado pela extraordinária experiência política e pedagógica de Angicos e pela sua prática política pedagógica, entendeu a praxis como uma aprendizagem coletiva. Nas conclusões, o autor analisa duas das maiores obsessões de Freire: a relação entre a democracia, cidadania e educação e a educação e a educação como ato ético postcolonial de transformação social.

Palavras chave: alfabetização; experiência de Angicos; Educação de adultos; Paulo Freire.

Recibido: 30/04/2013 / Aceptado: 18/09/2013

Cómo referenciar este artículoGadotti, M. (2014). Alfabetizar e Politizar. Angicos, 50 anos depois. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 51-70.doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.002>***La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países*****María Consuelo Ruiz**

e-mail: marr1304@yahoo.com.ar

*Universidad de Buenos Aires. Argentina***Susana Schoo**

e-mail: susanaschoo@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires. Argentina

En este trabajo se analizan las diferenciales maneras en que los países de América Latina han encarado los procesos de reforma en los últimos 20 años. Para ello, se toma como analizador las formas en que en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay se fue extendiendo la obligatoriedad escolar. Primero, se contextualiza la situación socio demográfica de los países estudiados. En segundo lugar, se realiza una breve reseña sobre los procesos de escolarización de estos países y sus tendencias históricas más sobresalientes relacionadas con la extensión de la obligatoriedad escolar. En tercer lugar, se describe la organización de la educación secundaria en el marco de las reformas nacionales de los últimos veinte años. Luego, se analizan las formas de ingreso y egreso del nivel en cada uno de los países y algunos indicadores educativos con la intención de visibilizar algunos de los aspectos que tensionan a la obligatoriedad del nivel.

Palabras clave: reformas educativas; educación secundaria; obligatoriedad; América Latina.

Recibido: 07/10/2013 / Aceptado: 29/11/2013

Cómo referenciar este artículoRuiz, M. C., Schoo, S. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 71-98.doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.003>

La Educación Tecnológica de Nivel Medio Superior en México

Silvia Cruz Prieto

e-mail: silviacruzprieto@yahoo.com.mx

Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios No. 143, Fortín - Veracruz. México

Inmaculada Egido

e-mail: miegido@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

La educación tecnológica de nivel medio superior en México forma jóvenes entre 15 y 18 años para continuar estudios de nivel superior o para incorporarse al mercado laboral. Atiende alrededor de 807.433 alumnos a través de sus 755 planteles con un modelo educativo que posee un enfoque en competencias. Con la Reforma Integral de la Educación Media Superior de 2008 se han puesto en operación algunos programas de atención al alumnado, con el propósito de reducir el abandono escolar. Asimismo se han instrumentado novedosos sistemas de gestión e información. En 2013 se implementó una reforma educativa con una orientación laboral que se centra en la evaluación de directivos y docentes.

Palabras clave: educación tecnológica; modelo educativo; reforma educativa; evaluación.

Recibido: 25/09/2013 / Aceptado: 03/10/2013

Cómo referenciar este artículo

Cruz Prieto, S., Egido, I. (2014). La Educación Tecnológica de Nivel Medio Superior en México. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 99-121.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.004>

La educación hospitalaria en Argentina: entre la supervivencia y compromiso social

Antonio García Álvarez

e-mail: anto.galvarez@gmail.com

Universidad de Buenos Aires. Argentina

Este artículo refleja resultados de una investigación que comprende un ámbito o modalidad educativa en cierta forma desconocido y de gran interés en la actualidad: las aulas y escuelas hospitalarias. El estudio de este sector educativo en Argentina está circunscrito al específico contexto de los hospitales pediátricos. Si bien no se pretende idealizar un modelo de Educación Hospitalaria, cabe destacar que el ejemplo histórico de supervivencia y desarrollo que nos ofrece el contexto argentino puede conllevar numerosas aportaciones y sugerencias de mejora en otros contextos nacionales que conforman esta modalidad educativa. Por lo tanto, constituyendo Argentina uno de los países más avanzados en algunas de las dimensiones de la atención educativa en hospitales, nos disponemos a presentar su prisma de experiencias con un énfasis en la finalidad compensatoria, igualitaria y de minimización de riesgos sociales que este servicio educativo supone para la infancia.

Palabras clave: educación hospitalaria; derecho a educación; atención a la diversidad; perspectiva comparada internacional.

Recibido: 30/04/2013 / Aceptado: 22/09/2013

Cómo referenciar este artículo

García Álvarez, A. (2014). La educación hospitalaria en Argentina: entre la supervivencia y compromiso social. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 123-139.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.005>

A Universidade Popular no Brasil

José Eustáquio Romão

e-mail: jer@terra.com.br

Instituto Paulo Freire. Brasil

Adriana Salet Loss

e-mail: adriloss@uffs.edu.br

Instituto Paulo Freire. Brasil

O artigo foca a crise da Universidade brasileira e as alternativas de mudança e de inovação institucional e curricular. Em este trabalho se indaga por que a Universidade é essa instituição tão permeável às situações críticas e porque é tão sensível às novidades gnosiológicas e políticas, proclamando-se quase sempre, pioneiramente, como responsável pela superação dos problemas a que a humanidade se expõe (ou se propõe). Herdeira da universidade corporativa europeia, em primeiro lugar, e vassala da universidade tecnicista norte-americana, em segundo, a Universidade Brasileira exacerbou os vícios da primeira e aprofundou o «competitivismo» da segunda. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma das universidades públicas federais criadas nos últimos anos com o propósito de atender ao que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE 2000-2010), especialmente no que tange à expansão e à interiorização da educação superior pública no Brasil. Enquanto parte e materialização de uma política pública nacional de educação, a UFFS nasceu como resposta a alguns dos históricos problemas educacionais brasileiros. O artigo toma este caso como exemplo de inovação e superação de políticas históricas que não favoreciam a igualdade educativa.

Palavras chave: universidade popular; universidade brasileira; ingresso; desigualdade educativa; América Latina.

Recibido: 11/08/2013 / Aceptado: 30/10/2013

Cómo referenciar este artículo

Romão, J. E., Loss, A. S. (2014). A Universidade Popular no Brasil. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 141-168.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.006>

La lucha por «comunitarizar» la educación. Construcciones desde el subsuelo político

Marcelo Sarzuri-Lima

e-mail: msarzuri.lima@gmail.com

Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Bolivia

La lucha por la educación de los pueblos indígenas no se debe ver como una lucha por obtener la escuela estatal que legitima la diferenciación esencial entre las personas, uno de los errores de la política multicultural y algunas corrientes pro-indio en la actualidad es creer que lo indígena (para ser considerado como tal) debe mantener intactas algunas prácticas y costumbres, debe ser «originaria» y anclada en un pasado inmemorial y prácticamente inmutable. Esa creencia niega las estrategias de la comunidad indígena en su larga lucha de resistencia a la subalternización colonial de las elites gobernantes, la lucha indígena por la educación debe ser vista como una respuesta defensiva a la segmentación y exclusión de la articulación señorial de la sociedad, la economía y la política del Estado-nación boliviano. El presente trabajo muestra las formas creativas de la práctica político-educativa de las comunidades indígenas; pero también muestra los instrumentos utilizados por las elites gobernantes por reproducir lógicas de jerarquización y diferenciación coloniales; en todo caso este es un pequeño aporte para comprender el accionar de los pueblos indígenas sobre el ámbito educativo y sus tensiones con el Estado y sus proyectos de pseudomodernización.

Palabras clave: comunitarizar la educación; comunidades indígenas; resistencia; prácticas político-educativas; América Latina.

Recibido: 09/10/2013 / Aceptado: 13/12/2013

Cómo referenciar este artículo

Sarzuri-Lima, M. (2014). La lucha por «comunitarizar» la educación. Construcciones desde el subsuelo político. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 169-190.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.007>

Escenarios educativos de América Latina como oportunidad de aprendizaje para los estudiantes de la Universitat de València

Sonia Ortega Gaité

e-mail: soniaog@pdg.uva.es

Universidad de Valladolid. España

María Jesús Perales Montolio

e-mail: maria.j.perales@uv.es

Universidad de Valencia. España

Joan María Senent Sánchez

e-mail: joan.m.senent@uv.es

Universidad de Valencia. España

Dada la riqueza y la diversidad social, cultural y educativa de América Latina, esta región geográfica se presenta como un escenario privilegiado para el aprendizaje y el desarrollo humanos de educadores de todo tipo, muy especialmente para los educadores sociales. De ahí que distintas universidades españolas hayan firmado convenios de cooperación con universidades latinoamericanas y establecido acuerdos de colaboración con organizaciones locales para que estudiantes de ambos lados del Atlántico puedan realizar prácticas. Este artículo se centra en el Programa Específico de Movilidad Internacional de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València, describiendo su funcionamiento, principios de actuación, objetivos y logros, áreas donde se desarrolla y ahondando en el potencial pedagógico y de transformación social que encierra dicho programa. Constituye un avance de estudio de una investigación más amplia, para la cual se han tomado como fuente para el estudio las memorias presentadas por los estudiantes que han pasado por el programa, el testimonio de los mismos y un cuestionario elaborado específicamente para esta tarea.

Palabras clave: América Latina; Universitat de València; programa de movilidad internacional; cooperación educativa para el desarrollo.

Recibido: 14/12/2013 / Aceptado: 20/01/2014

Cómo referenciar este artículo

Ortega Gaité, S., Perales Montolio, M. J., Senent Sánchez, J. M. (2014). Escenarios educativos de América Latina como oportunidad de aprendizaje para los estudiantes de la Universitat de València. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 191-208.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.008>

Analytic summary

Monograph

Latin America faces Educación

Simon Rodriguez: popular education and the equality axiomatic trace

Maximiliano Durán

e-mail: maximiliano1771@gmail.com

Universidad de Buenos Aires. Argentina

The vast majority of studies devoted to the life and work of equal trait Rodriguez said of his thought. In this analysis, tend to emphasize the presence of two dimensions of the concept of equality: one civil and one political. This paper intends to argue that, with these two dimensions of equality is possible to highlight a third to call subjective equality. Throughout our work we will try to analyze the civil and political dimensions of equality and prove the existence of an equality that is not a social program, but a principle of action, a prescription, a statement declaring and held in acts.

Key words: civil equality; natural law; political equality; citizenship; equality subjective; Latin America.

Received: 30/09/2013 / Accepted: 30/10/2013

How to reference this article

Durán, M. (2014). Simón Rodríguez: educación popular y la huella axiomática de la igualdad. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 29-50.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.001>

Literacy and Politics. Angicos, after 50 years

Moacir Gadotti

e-mail: gadotti@paulofreire.org

Diretor do Instituto Paulo Freire – Brasil / Universidade de São Paulo. Brasil

This paper doesn't attempt to situate the figure of Paulo Freire in the context of Latin America or international pedagogy. In this paper, the author presents a synthesis of the Angicos (Braisl) political literacy experience, asking what Freire learned from the Angicos experience. The following questions are developed in the paper: How Freire consolidated his pedagogical model through a social science based on a critical hermeneutics? How his thinking evolved into a theory of social and cultural reproduction, looking particularly to the role of education? And, how then Freire moved into a critical social psychology focusing on domination and the developmental pedagogical subject? Freire was inspired by the profound political and pedagogical experience of Angicos and his political pedagogical practice, understood praxis as collective learning. At the conclusion, the author discusses the two obsessions of Freire, already present in the Angicos experience and that stay with him throughout his life: the relationship between democracy, citizenship and education, and education as a postcolonial ethical act of social transformation.

Key words: literacy; Angicos' experience; adult learning; Paulo Freire.

Received: 30/04/2013 / Accepted: 18/09/2013

How to reference this article

Gadotti, M. (2014). Alfabetizar e Politizar. Angicos, 50 anos depois. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 51-70.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.002>

Compulsory education at the secondary level in Latin America. Convergences and divergences in five Countries

María Consuelo Ruiz

e-mail: marr1304@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires. Argentina

Susana Schoo

e-mail: susanaschoo@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires. Argentina

This paper shows the analysis of different ways in which Latin American countries have faced the reform processes in the last 20 years. For this purpose, the ways how Argentina, Brazil, Chile, Paraguay and Uruguay have extended compulsory education are taken as analyzer. Firstly, we contextualize the socio demographic situation of the studied countries. Secondly, we make a brief review of the schooling processes in these countries and their outstanding historical trends related to the extension of compulsory education. Thirdly, we describe the secondary education organization in the context of national reforms of the last twenty years. Finally, we analyze the ways of secondary level admission and graduation in each country and some educational indicators with the aim of visualizing some decisive aspects in compulsory secondary education.

Key words: educational reforms; secondary education; compulsory education; Latin America.

Received: 07/10/2013 / Accepted: 29/11/2013

How to reference this article

Ruiz, M. C., Schoo, S. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 71-98.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.003>

Technological Middle Level Education in Mexico

Silvia Cruz Prieto

e-mail: silviacruzprieto@yahoo.com.mx

Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios No. 143, Fortín - Veracruz. México

Inmaculada Egido

e-mail: miegido@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

Technological middle level education in Mexico trains young people between 15 to 18 years old to continue higher studies or to enter the labor market. It serves about 807,433 students through its 755 campuses with an educational model that has a focus on developing competences. High School Educational Reform, in operation since 2008, has initiated some programs to serve students, with the aim of reducing dropout rates. It also has implemented innovative management and information systems. In 2013, an educational reform was begun with an orientation to working conditions, focusing on the evaluation of school administrators *and teachers*.

Key words: technological education; educational model; educational reform; evaluation.

Received: 25/09/2013 / Accepted: 03/10/2013

How to reference this article

Cruz Prieto, S., Egido, I. (2014). La Educación Tecnológica de Nivel Medio Superior en México. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 99-121.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.004>

Hospital education in Argentina: between surviving and social commitment

Antonio García Álvarez

e-mail: anto.galvarez@gmail.com

Universidad de Buenos Aires. Argentina

This paper reflects outcomes of research comprising an area or type of education in a way unknown and generating interest today: classrooms and hospital schools. The study of this educational track in Argentina is limited to the specific context of child hospitals. Even though the aim is not idealizing Hospital Education model through the sequence of ideas contained, note that the historical example of survival and development offered by the Argentinian context can lead many contributions and suggestions for improvement in other national contexts that make up this educational track. Therefore, constituting Argentina one of most advanced countries in some dimensions related to educational care in hospitals, we have to present its prism of experience with an emphasis on purposes such as compensating, egalitarian fact and social risk minimization that this educational service for hospitalized children implies.

Key words: hospital education; education right; diversity care; international and comparative perspective.

Received: 30/04/2013 / Accepted: 22/09/2013

How to reference this article

García Álvarez, A. (2014). La educación hospitalaria en Argentina: entre la supervivencia y compromiso social. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 123-139.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.005>

The Popular University in Brazil

José Eustáquio Romão

e-mail: jer@terra.com.br
Instituto Paulo Freire. Brasil

Adriana Saete Loss

e-mail: adriloss@uffs.edu.br
Instituto Paulo Freire. Brasil

This article focuses on the Brazilian university crisis and its alternative for change and innovation, at the curricula and at the institutional level. It points out the university capacity to take into account critical contexts, developing political and epistemological actions in order to struggle with social problems. In its struggle, university is shown as responsible of the solutions of humans are exposed by their social and political contexts. Brazilian university has gotten the legacy from European corporative model and also from American technocratic idiosyncrasy. The Southern Frontier Federal University (UFFS) is one of the new federal universities created by the government into the National Program for Education (2000-2010) in order to extend the range of access to public higher education along the country. Thus, this university tries to solve some of the historical educational problems of Brazilian education. This article discusses this project and points out some insight regarding this topic.

Key words: popular university; brazilian university; enrollment; educational inequality; Latin America.

Received: 11/08/2013 / Accepted: 30/10/2013

How to reference this article

Romão, J. E., Loss, A. S. (2014). A Universidade Popular no Brasil. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 141-168.
 doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.006>

The fight for turn education «communal». Constructions form the political depth

Marcelo Sarzuri-Lima

e-mail: msarzuri.lima@gmail.com

Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Bolivia

The struggle of indigenous peoples for education does not to be reduced a fight for a State school, which legitimates differences among people. One of the errors that multicultural policies and pro-indigenous perspectives have is the believing that asserts that it is necessary to keep ancestral practices and manners in order to be indigenous. This belief does not take into account the strategies of resistances that the native communities have had against to governmental elites during the past centuries. The indigenous fight for education should be understood as defensive response to segmentation and exclusion that have been developed by the patriarchal society, the economy and the Bolivian State. This paper focuses on the creative political and educational praxis that are implemented by indigenous communities. It also shows how governmental elites have implemented political tools in order to reproduce hierarchical practices which come from colonial times. We try to bring comprehension regarding the action of indigenous population in education and their tension with State and its pseudo-modernization projects.

Key words: communal education; indigenous communities; resistance; political-educational praxis; Latin America.

Received: 09/10/2013 / Accepted: 13/12/2013

How to reference this article

Sarzuri-Lima, M. (2014). La lucha por «comunitarizar» la educación. Construcciones desde el subsuelo político. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 169-190.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.007>

Educational Settings of Latin America as a Learning Opportunity for the University of Valencia Students

Sonia Ortega Gaité

e-mail: soniaog@pdg.uva.es

Universidad de Valladolid. España

María Jesús Perales Montolio

e-mail: maria.j.perales@uv.es

Universidad de Valencia. España

Joan María Senent Sánchez

e-mail: joan.m.senent@uv.es

Universidad de Valencia. España

Latin America has a social wealth, cultural and educational diversity, and that is why this geographic region is presented as a privileged setting for learning and human development of all kind of educators, especially for social workers. Hence, different Spanish universities have signed cooperation agreements with Latin American universities and established partnerships with local organizations for students from both sides of the Atlantic to do internships. This article focuses on the specific program of International Mobility of the Faculty of Philosophy and Educational Sciences of the University of Valencia (Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València). Therefore, this program is describing its operation, operating principles, objectives and achievements, which are the areas where it develops and depending the pedagogic potential and social transformation that the program contains. This study is a step of a broader research for which has been taken as a source for studying the reports submitted by students who have gone through the program, the testimony of the same ones and a questionnaire developed specifically for this task.

Key words: Latin America; University of Valencia; international mobility program; cooperative education of development.

Received: 14/12/2013 / Accepted: 20/01/2014

How to reference this article

Ortega Gaité, S., Perales Montolio, M. J., Senent Sánchez, J. M. (2014). Escenarios educativos de América Latina como oportunidad de aprendizaje para los estudiantes de la Universitat de València. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 191-208.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.008>

Editorial / Editorial

América Latina ante la Educación

Latin America faces Education

Guillermo Ruiz

Editor del monográfico

e-mail: gruiz@derecho.uba.ar

Universidad de Buenos Aires / CONICET. Argentina

América Latina no es homogénea ni uniforme, al contrario de lo que muchos estudios, investigaciones y documentos destacan, posee diferentes regiones geográficas y climáticas, en las que habitan diversos grupos sociales¹. La diversidad está dada en la configuración de su estructura social, en la distribución de la riqueza, en las costumbres culturales y en los idiomas. Ciertamente, a pesar que el español y el portugués constituyen los idiomas más hablados en la región, existen también una extensa cantidad de lenguas habladas por muchas poblaciones y pueblos originarios². Asimismo, su desarrollo cultural, literario, artístico y educativo es rico en pluralidad y variedad. Más allá de estas diversidades también es posible encontrar legados, historias y problemas comunes, así como desafíos similares y análogos, tanto en la política y la economía cuanto en el desarrollo de las instituciones sociales y en la educación.

Al analizar la situación histórica y contemporánea de América Latina podemos identificar opiniones y sentimientos encontrados. Por un lado, podemos pensarla como una región caracterizada por su riqueza cultural, geográfica así como su

¹ América Latina ocupa un área aproximada de 21.069,500 km². Hacia el año 2010, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) estimaba su población en más de 570 millones de habitantes. Véase: Economic Commission for Latin America (ECLA): CEPALSTAT http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp?idioma=i

² El español constituye el idioma más hablado en la región, cerca del 60 % de los latinoamericanos; en segundo lugar se encuentra el portugués (hablado por el 34 % de la población). Cerca de un 6 % de la población de la región habla otros idiomas. Por otro lado, muchos países tienen varios idiomas oficiales y co-oficiales. Bolivia por ejemplo posee 36 lenguas reconocidas como oficiales; Perú, 43; Guatemala, 36. En México se han reconocido cerca de 200 lenguas, la mayoría de ellas hablada por pueblos originarios o sus descendientes. Otros países como Cuba y Uruguay son monolingües (Montes, 2010).

potencial económico, gracias a sus vastos recursos naturales y humanos. Por otro lado, hablamos de una región marcada por la fuerte desigualdad en la distribución de la riqueza, con una estructura social segmentada y diferenciada, en mayor o menor medida de acuerdo con el país que se trate. Es más, también difiere la región en la forma en que cada país ha generado sus modelos de desarrollo económico, sus mecanismos de distribución del ingreso hacia el interior de cada sociedad latinoamericana y además se pueden identificar diferencias sustantivas en el goce de los derechos humanos fundamentales (como el acceso a la alimentación, a la salud, a la educación, a la vivienda), tanto entre los países de esta región y dentro de ellos (diferencias entre ciudades ricas y comarcas o pueblos pobres).

Unos cuarenta años atrás, Eduardo Galeano (1971) sostenía que desde temprano América Latina se había especializado en perder la riqueza que generaba y que a lo largo de los siglos había perfeccionado dicha función ya que continuaba existiendo al servicio de necesidades ajenas. Según Galeano, la región tenía sus venas abiertas desde que fue colonizada por europeos, trasladando sus riquezas a las metrópolis a lo largo de siglos y generando modos de producción que fueron determinados externamente. Primero por los países europeos y posteriormente por América del Norte.

A aquel diagnóstico tan crítico que nos hacía el autor uruguayo a principios de la década de 1970, podríamos agregar la diversidad de situaciones de injusticia social, política y económica que los propios gobiernos latinoamericanos han propiciado y generado desde los albores de su Independencia de los imperios coloniales europeos. Ello dio lugar a una inclusión de la región, dentro del capitalismo, desde una posición de dependencia económica, política y cultural difícil de revertir, dada la distribución de poder en la geopolítica mundial, pero también por las propias acciones que ejecutaron los grupos dirigentes de América Latina.

Variadas formas de institucionalidad diferencial se han evidenciado en los gobiernos latinoamericanos, propias de las democracias delegativas, caracterizadas por Guillermo O'Donnell (2001), y que sólo pueden ser interpretadas a la luz del bajo nivel de institucionalidad que posee el régimen republicano en muchos países de la región. Así, es posible distinguir entre *instituciones formales*, expresadas en las Constituciones Nacionales y en las leyes que de ellas se derivan, que se caracterizan por establecer una separación entre el interés público de la población y el interés privado de los gobernantes e *instituciones informales*, que la mayoría conoce y practica, a pesar de no figurar en las leyes, y que se distinguen por no separar cuestiones públicas de cuestiones privadas y por regirse según reglas *particularistas*, que permiten utilizar el poder (político o económico) al servicio de intereses de individuos o grupos particulares³.

³ Guillermo O'Donnell (2001) denomina «nuevas poliarquías» a los regímenes de gobierno que, si bien comparten rasgos con las poliarquías europeas y las de América del Norte (elecciones libres periódicas,

Si nos concentramos en la situación educativa de la región encontramos una importante *diversidad* en todas las dimensiones: normativa, académica, curricular, institucional, organizacional, presupuestaria. La bibliografía producida en las últimas décadas sobre «la» educación en América Latina ha tenido a englobar a toda la región en indicadores o bien en interpretaciones generalistas y ello, en muchos casos, ha encubierto la diversidad educativa de la región. La recurrencia de reformas estructurales de los sistemas educativos latinoamericanos en las últimas tres décadas se ha montado sobre realidades educativas no homogéneas y por ende, incluso en los casos de la aplicación de programas de reforma similares, los resultados han sido diversos e incluso diferenciales.

América Latina ha ensayado en las últimas décadas varias reformas educativas. Algunas de ellas han logrado ser mantenidas a lo largo de los años a pesar de los cambios de régimen político, mientras que otras no fueron aplicadas de forma completa o bien su implementación resultó problemática. Sin considerar los contextos de reforma de cada uno de los países latinoamericanos, podría destacarse la importante modificación que sufrió el andamiaje jurídico normativo de la educación en América Latina en las últimas tres décadas. Dichas reformas educativas han modificado diferentes planos de los sistemas escolares como la formación general, la vinculada con el mundo del trabajo, la relativa a los profesores y la universitaria. Un rasgo caracterizado por las investigaciones que se han llevado a cabo a partir de los años noventa ha sido la identificación de la presión que sufrieron los Estados nacionales por parte de algunos organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo para que se efectuaran modificaciones estructurales de los sistemas educativos en consonancia con los procesos de reforma del Estado⁴.

Dichas investigaciones han analizado los casos de descentralización educativa, de evaluación de la calidad y de modificaciones curriculares. De todos modos, las consecuencias sociales más generales que tuvieron las políticas de reforma del Estado, con la orientación adoptada por los gobiernos latinoamericanos, han dejado como resultado un aumento de la brecha social dentro de los países de la región, que dieron lugar a niveles mayores de conflicto y protesta

libertades políticas, entre otras cosas), se encuentran débilmente institucionalizados. Según este autor la especificidad de regímenes como los de algunos países de América Latina reside en ser poliarquías que se sostienen sobre otra institucionalización por la cual el ejercicio del poder se concentra en el Poder Ejecutivo, que gobierna y toma decisiones de un modo centralizado, discrecional y sin trabas ni de parte del Poder Legislativo (al que parece ignorar) ni el Poder Judicial (al que tiende a controlar). De allí la caracterización de *democracias delegativas* que el mismo autor había introducido a finales de la década de 1980. Como contrapartida de esta concentración de poder en el Poder Ejecutivo se evidencia la apatía, el individualismo y el desinterés por parte de los ciudadanos en relación con los asuntos públicos. En este tipo de democracias suelen existir débiles instituciones de control sobre los gobernantes.

⁴ Véanse al respecto, entre muchos otros: Corraggio, J. L., Torres, R. M. (1997); Torres, C. A. (2001); Torres, R. M. (2005); Tiramonti, G. (2001).

social. La educación reformada se vio altamente afectada por el incremento de las desigualdades sociales, las nuevas formas de exclusión social (que se sumaron a la estructurales e históricas) así como la consecuente crisis de cohesión social. Sobre este contexto de desigualdades educativas, enmarcadas en desigualdades sociales mayores e históricas, se instrumentaron diversas reformas con el inicio del nuevo siglo. Algunas de ellas enmendaron las anteriores, otras las anularon y otras las profundizaron o re-direccionaron. Ello nuevamente nos indica que si bien la región tiene similitudes en su devenir educativo (los tiempos de las reformas, las áreas de la educación que son objeto de cambio, los recursos absorbidos, las orientaciones según las denominaciones, entre otros), sus ritmos y los cursos y resultados se explican en cada contexto en particular. Y ello se entiende precisamente pensando en esta singularidad que posee América Latina: poseer rasgos comunes (como pocas regiones del mundo) pero ser tan diversa en la interpretación de esos rasgos por parte de cada comunidad nacional.

Esa multiplicidad de situaciones y de escenarios educativos es la que se aspira reflejar en este número monográfico titulado *América Latina ante la Educación*. Las reformas, los cambios y las innovaciones han acontecido en sociedades caracterizadas por la desigualdad económica, social (y consecuentemente, educativa) y la debilidad de las instituciones republicanas de gobierno.

Con un pasado reciente marcado por gobiernos autoritarios, por el terrorismo de Estado y el endeudamiento externo, las sociedades latinoamericanas concluyeron el siglo XX en el marco de profundas transformaciones de las relaciones entre el Estado y la sociedad y el establecimiento de nuevas reglas de juego político y social. El inicio del siglo XXI dio lugar diferentes movimientos políticos y sociales, disruptivos en algunos casos y conservadores en otros. A la vez, distintos grupos y actores han comenzado a asumir posiciones (no siempre compatibles) sobre lo educativo y se han presentado como alternativas de acción a las acciones de los Estados nacionales. Por su parte, la acción de estos últimos generó nuevos procesos de reformas educativas estructurales de diferente tipo, no comparables entre sí y que se encuentran en curso en la mayoría de los países que las han instrumentado en la última década.

En estos contextos, la educación en América Latina ha sido transformada y ha reflejado asimismo los cambios sociales internacionales, transnacionales y regionales. Las dinámicas de lo global y lo local han afectado desigualmente a los sistemas educativos latinoamericanos. La reflexión sobre estos cambios recientes y en curso constituye un desafío intelectual que habilita a recuperar y a aplicar categorías analíticas propias de la pedagogía para interpretar el presente y advertir los desafíos futuros.

Algunas preguntas nos pueden guiar en la tarea analítica de comprender los desafíos pedagógicos que enfrente la región. ¿Es posible la convergencia y la

integración educativa en América Latina? ¿Cuánto incide su pasado histórico y el más reciente en los contemporáneos procesos de cambio educativo? ¿Se puede identificar una base pedagógica común o regional? ¿Cuál es el lugar de la utopía en la pedagogía latinoamericana?

Con este número monográfico aspiramos a describir escenarios pedagógicos y culturales, históricos y actuales de la educación en América Latina y brindar a los lectores algunas claves interpretativas para este presente que se vislumbra similar y diverso a la vez. Invitamos a pensar estas claves interpretativas a partir de trabajos que se nos presentan como diferentes pinceladas que puedan dar cuenta de un todo, que no es armónico, ni homogéneo sino diverso, que crece y se expande a pesar del contexto y con las improntas que éste deja.

Los trabajos reunidos en este número monográfico abordan, a manera de miradas e interpretaciones eruditas, múltiples aspectos de la diversidad y riqueza educativa de América Latina. Los dos primeros manuscritos se concentran en parte del legado histórico de los siglos pasados en materia pedagógica a través del análisis de las improntas que dejaron las obras de Simón Rodríguez y Paulo Freire. En primer lugar, Maximiliano Durán (Universidad de Buenos Aires, Argentina) abre el monográfico con su trabajo «Simón Rodríguez: educación popular y la huella axiomática de la igualdad». Según el autor, la gran mayoría de los estudios dedicados a la vida y obra de Rodríguez destacan el rasgo igualitario de su pensamiento y se concentran en dos dimensiones del concepto de igualdad: una civil y otra política. En este artículo, Durán se propone sostener que, junto a estas dos dimensiones de la igualdad, es posible destacar una tercera que denomina *igualdad subjetiva*, se trataría de una igualdad que no es un programa social, sino que es un principio de acción, una prescripción, una afirmación que se declara y se sostiene en los actos. Para ello, el autor analiza, en las dos primeras secciones de su artículo, las dimensiones civil y política de la igualdad en las obras de Rodríguez en su juventud y en su madurez con el propósito de establecer cómo Simón Rodríguez se ubicaba dentro de una misma tradición: el iusnaturalismo. A continuación, Durán, a través del rastreo de los escritos y también del análisis de las prácticas políticas de Simón Rodríguez, logra identificar la dimensión subjetiva de la igualdad. En esta búsqueda e identificación analítica, Durán destaca el carácter original del pensamiento de Rodríguez así como su vigencia contemporánea. Entiende que dicha vigencia puede incluso ser un punto de partida desde el cual estructurar las prácticas escolares, dado que posibilitaría nuevas formas de vincularse con la realidad educativa y con sus actores.

El siguiente manuscrito está a cargo de uno de los mayores exponentes de la pedagogía contemporánea de América Latina, Moacir Gadotti (Director del Instituto Paulo Freire y Profesor de la Universidad de São Paulo, Brasil) quien constituye uno de los más calificados especialistas de la obra de Paulo Freire. Su

trabajo titulado «Alfabetizar e Politizar. Angicos, 50 anos depois» recapitula y analiza la vigencia de una de las experiencias pedagógicas con mayor proyección internacional que fuera desarrollada en el siglo XX: la experiencia política de alfabetización llevada adelante por Freire en Angicos (Brasil), en el año 1963. Gadotti no sólo ubica a Paulo Freire en el contexto de América Latina o de la pedagogía internacional sino que cuestiona lo que Freire aprendió de aquella experiencia que luego demarcó en gran medida sus desafíos, desarrollos y proyectos en las décadas subsiguientes en América, África y Europa. Diversas preguntas son desarrolladas en este artículo, las cuales constituyen el hilo conductor de su argumentación. A saber: ¿cómo Freire logró consolidar su modelo pedagógico como una ciencia social basado en una hermenéutica crítica? ¿Cómo el pensamiento de Freire evolucionó hacia una teoría de la reproducción social y cultural, mirando en particular el rol de la educación? Y, ¿cómo luego Freire desarrolló una psicología crítica y social para analizar la dominación y el desarrollo del sujeto pedagógico? Según Moacir Gadotti, Freire estuvo inspirado por la extraordinaria experiencia política y pedagógica de Angicos y, por su práctica política pedagógica, entendió así a la praxis como un aprendizaje colectivo. En las conclusiones, Gadotti se concentra en dos de las mayores preocupaciones de Freire: la relación entre democracia, ciudadanía y educación y la educación como un acto ético postcolonial de transformación social.

Las cinco siguientes contribuciones que integran este monográfico analizan diferentes dimensiones de la realidad educativa contemporánea en la región: desde los cambios en las educación secundaria, hasta las experiencias de educación popular, desde las configuraciones académicas que asumen algunas modalidades educativas hasta las políticas educativas de reconversión de derecha que prevalecen en los procesos de reformas que se llevan a cabo en América Latina. En primer lugar se ubica el manuscrito de María Consuelo Ruiz y Susana Schoo (Universidad de Buenos Aires, Argentina), que nos ofrece una visión panorámica de una de las dimensiones de los sistemas educativos que más ha sido afectada por los procesos de reforma llevados adelante con celeridad y escasa racionalidad durante las últimas tres décadas en la región: la escuela secundaria. Las autoras, que titulan su contribución «La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países», se concentran en particular en estudiar la modificación del rango de obligatoriedad de los estudios. Lo que logran poner en evidencia precisamente es que más allá de la preeminencia de procesos de reformas educativas en varios países, en los mismos tiempos, las realidades educativas sobre las que operan dichos procesos y las proclamas que persiguen no resultan convergentes, a pesar de la retórica que los encubre. Para ello, Ruiz y Schoo toman como eje de indagación las formas en que se ha extendido la obligatoriedad escolar en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay

y Uruguay. Este eje de indagación es ubicado en el marco de los procesos de escolarización de estos países y de sus tendencias históricas relacionadas con la extensión de la obligatoriedad escolar. Luego, ubican los cambios en la educación de nivel secundario que fueron llevados adelante por las reformas educativas en las últimas décadas. Asimismo, analizan las formas de ingreso y egreso del nivel en cada uno de los países y algunos indicadores educativos con la intención de visibilizar algunos de los aspectos que cercenan las posibilidades efectivas que tiene la extensión de la obligatoriedad educativa.

Luego de esta visión comparativa regional, los siguientes artículos toman las transformaciones y experiencias nacionales que se llevaron adelante en la educación secundaria, en sus modalidades y en la educación superior. Cada uno de los artículos así aborda una cuestión educativa de algunos de los países latinoamericanos con lo que se pone en evidencia la diversidad pedagógica y también la variedad de los alcances que han tenido los recurrentes procesos de reforma ejecutados. De esta manera, se toma el caso de México a partir de la contribución de Silvia Cruz Prieto (Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios No. 143, Fortín, Veracruz, México) e Inmaculada Egido (Universidad Complutense de Madrid, España), que se titula «La Educación Tecnológica de Nivel Medio Superior en México». Aquí se analiza cómo esta modalidad de la escuela secundaria adquiere nuevos formatos académicos en gran medida bajo la presión de las reformas educativas orientadas a satisfacer necesidades no sólo pedagógicas. En México las autoras destacan que esta modalidad atiende a jóvenes de entre 15 y 18 años (matrícula que asciende a 807.433 alumnos) y que tiene como finalidad la continuación estudios de nivel superior o bien promover la incorporación al mercado laboral. Cruz Prieto y Egido analizan la Reforma Integral de la Educación Media Superior de 2008 que con un enfoque en competencias ha puesto en operación algunos programas de atención al alumnado, con el propósito de reducir el abandono escolar en esta modalidad así como novedosos sistemas de gestión e información. Finalmente, advierten que con la reforma del año 2013, bajo un nuevo gobierno, se implementó una reforma educativa con una marcada orientación hacia el mercado laboral, que se centra en la evaluación de directivos y docentes y dejan abiertas varias líneas de indagación que plantean cuestiones futuras de acuerdo con la marcha de la reciente reforma.

Para analizar una dimensión de la educación en Argentina, la contribución la realiza un colega español, Antonio García Álvarez (Universidad de Buenos Aires, Argentina y Universidad Autónoma de Madrid, España), quien ha estudiado con rigurosidad la evolución de uno de los circuitos menos atendidos hasta el presente de los sistemas escolares. Su artículo «La educación hospitalaria en Argentina: entre la supervivencia y compromiso social» no sólo brinda un análisis de esta modalidad y de sus características pedagógicas específicas, que

atañen al goce al derecho a la educación de la población infantil y joven hospitalizada sino que además ubica el desarrollo histórico dentro del devenir del sistema educativo argentino en las últimas décadas. Su artículo se concentra en el desarrollo institucional de estas escuelas hospitalarias dentro contexto específico de los hospitales pediátricos de Argentina. Si bien el autor no pretende idealizar un modelo de Educación Hospitalaria, destaca el caso histórico de este sector en Argentina como ejemplo de supervivencia y desarrollo ya que ha logrado realizar numerosas aportaciones y sugerencias de mejora para otros contextos nacionales a pesar de las múltiples restricciones políticas y económicas que han afectado al sector a lo largo de su historia. Según García Álvarez, la experiencia de esta modalidad educativa en Argentina constituye una de las más avanzadas en lo que refiere a atención educativa en hospitales, dado el nivel de sus innovaciones y el énfasis colocado en la finalidad compensatoria, igualitaria y de minimización de riesgos sociales que este servicio educativo supone para la población escolar hospitalizada.

A continuación, la situación de Brasil es analizada en el trabajo de José Eustáquio Romão y Adriana Salete Loss (Instituto Paulo Freire, Brasil) que se titula «A Universidade Popular no Brasil». Aquí los autores desarrollan, con un alto nivel de erudición, los alcances que tienen procesos alternativos de reforma, en este caso, en la educación superior de Brasil. Para ello ubican a la universidad como institución educativa y pedagógica de máxima envergadura en el desarrollo político educativo de un país. En este artículo, los autores se cuestionan por qué la universidad constituye una institución tan permeable a las situaciones críticas que afectan a la sociedad y por qué es tan sensible a las innovaciones gnoseológicas y políticas, y se propone, paralelamente, constituirse en responsable de la superación de los problemas que afectan a la sociedad. A continuación, Romão y Salete Loss ubican el desarrollo histórico de la universidad brasilera, el cual refleja improntas tanto de la universidad corporativa europea como de la universidad tecnicista norte americana. Según los autores, desde un planteo crítico, la universidad en Brasil exacerbó los vicios de la primera y profundizó el carácter competitivo de la segunda. Posteriormente, toman el caso de la Universidade Federal da Fronteira Sul, que es una de las universidad públicas de reciente creación, en el marco del plan de reforma educativa (denominado Plan Nacional de Educación 2000-2010) para demostrar que si bien esta institución fue creada en el contexto de las políticas de reforma educativa contemporáneas del país, también nació como respuesta a los problemas históricos de la educación superior brasilera.

La siguiente contribución la realiza Marcelo Sarzuri-Lima (Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, Bolivia) y se denomina «La lucha por comunitarizar la educación. Construcciones desde el subsuelo

político». En ella se aborda una de las dimensiones más extraordinarias de los cambios educativos que se están desarrollando en América Latina: la reforma educativa de Bolivia que, entre otras políticas, incluye la propuesta de dotar a las comunidades originarias de poder y responsabilidades sobre la educación. Este cambio se debe ubicar en el marco de un proceso de transformación social muy original y sustantivo. La asunción en el año 2005 de Evo Morales de la presidencia de Bolivia supuso un cambio sustantivo e histórico para el país, ya que inició un proceso de reforma tendente a la conformación de un Estado Plurinacional. El proceso de cambio educativo se inició al año siguiente y se dispusieron las bases teórico-prácticas del cambio al establecerse las normas del nuevo modelo educativo de carácter sociocomunitario productivo. Todo ello se dio en un nuevo marco constitucional para el país y la aprobación de nueva legislación para llevar adelante la reforma de la educación. Allí se creó un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario y se concibió a la educación como descolonizadora, liberadora, anti-imperialista, anti-globalizante, revolucionaria y transformadora de las estructuras económicas, sociales y culturales, políticas e ideológicas así como orientada a la autodeterminación y reafirmación de los pueblos, naciones indígenas, originarias, afroboliviano y demás expresiones culturales del Estado Plurinacional Boliviano. Según Sarzuri-Lima la lucha por la educación y la escuela al ser instrumento político de resistencia y defensa, ante los proyectos de desarticulación de la comunidad indígena, es reapropiada y resignificada al interior de la comunidad. En su artículo, el autor documenta las formas creativas de la práctica político-educativa de las comunidades indígenas; pero también advierte sobre los instrumentos utilizados por los grupos gobernantes por reproducir lógicas de jerarquización y diferenciación coloniales.

A modo de epílogo de la sección de artículos se encuentra el trabajo de Sonia Ortega Gaité (Universidad de Valladolid, España), María Jesús Perales Montolio (Universidad de Valencia, España) y Joan María Senent Sánchez (Universidad de Valencia, España), titulado «Escenarios educativos de América Latina como oportunidad de aprendizaje para los estudiantes de la Universitat de Valencia». En este trabajo los autores analizan las experiencias de cooperación establecidas entre universidades españolas y latinoamericanas desde la perspectiva del aprendizaje que dichas experiencias favorecen, no sólo para las instituciones receptoras y sus miembros, sino también para las instituciones españolas y, muy especialmente, para los educadores sociales. Ortega Gaité, Perales Montolio y Senent Sánchez toman como objeto de estudio el Programa Específico de Movilidad Internacional de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de Valencia, describiendo su funcionamiento, principios de actuación, objetivos y logros, áreas donde se desarrolla y ahondando sus fortalezas pedagógicas y sus posibilidades de intervención a efectos de lograr incidencias

efectivas y transformación social. Para ello los autores han considerado como fuente para su estudio las memorias presentadas por los estudiantes españoles que han pasado por el programa, sus testimonios así como los datos construidos a través de la aplicación de cuestionarios específicos elaborados para la investigación que encuadra este trabajo. Según los autores, América Latina constituye un ámbito de aprendizaje único dada su heterogeneidad específica. Al contener escenarios ricos en variedad para las experiencias aprendizaje de los estudiantes que participan en los programas universitarios de movilidad internacional, les permite acceder a una oportunidad única de crecimiento personal y profesional que sobrepasa los límites de la formación académica. Nos pareció pues que este trabajo podría constituir el mejor cierre para esta sección de artículos dado que permite oír la voz de los estudiantes y jóvenes españoles que viajan a América Latina, participan en programas de intercambio y cooperación y resignifican su idea de la región, con la que España tiene un pasado común y un presente promisorio.

Finalmente, cierra el monográfico una entrevista a Carlos Alberto Torres, profesor de la Universidad de California, Los Angeles (UCLA, EEUU), fundador y director del Instituto Paulo Freire – UCLA (Los Ángeles, EEUU) y presidente del *World Council of Comparative Education Societies*, quien se ha especializado en el estudio de los problemas de la sociología política de la educación latinoamericana y norteamericana. Torres, asimismo, ha abordado en las últimas décadas los debates en torno al multiculturalismo, la diversidad cultural y lo relacionado con la pluralidad étnica, social y de género en el marco de la dialéctica de lo global y lo local. En su entrevista Carlos Alberto Torres compartió sus opiniones y sus reflexiones sobre la educación en América Latina desde una perspectiva global, contrastado visiones desde América del Norte y de Europa a la luz de los intercambios académicos y políticos que ambas regiones presentan con Latinoamérica.

En suma, como cierre de esta presentación, en el intento de presentar y concluir a la vez, creemos necesario manifestar que este monográfico admite diferentes recorridos de lecturas. Su ordenamiento ha tratado de respetar cierto criterio cronológico, a partir de las pedagogías latinoamericanas del siglo XIX y del siglo XX, para luego llegar los desarrollos políticos, pedagógicos e institucionales del siglo XXI que se observan en la educación de la región. Entonces, si bien la presentación de los artículos y de la entrevista misma ha sido delineada desde lo general a lo particular, ello constituye un acto de cierta artificialidad en un intento de guiar una posible trayectoria de lectura. Cada contribución realizada por los autores y participantes de este número posee una idéntica aspiración: desafiar nuestra capacidad de búsqueda y también de construcción de tipologías para el estudio y la comprensión de la diversidad educativa de América Latina.

Referencias bibliográficas

- Corraggio, J. L., Torres, R. M. (1997). *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: CEM/Miño y Dávila.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Montes, N. (2010). Principales rasgos de la educación en la región desde la información estadística disponible. *Propuesta educativa*, 34, pp. 13-23.
- O'Donnell, G. (2001). Accountability horizontal: la institucionalización legal de la desconfianza política. *POSTData, Revista de reflexión y análisis político*, 7, pp. 11-34.
- Torres, C. A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en el mundo globalizado*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.
- Torres, R. M. (2005). *12 Tesis para el cambio educativo – Justicia Educativa y Justicia Económica*. Quito: Movimiento de educación popular integral y promoción social.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa en los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

Monográfico
América Latina ante la Educación

Monograph
Latin America faces Education

Simón Rodríguez: educación popular y la huella axiomática de la igualdad

Simon Rodriguez: Popular Education and the Equality Axiomatic Trace

Maximiliano Durán

e-mail: maximiliano1771@gmail.com

Universidad de Buenos Aires. Argentina

Resumen: La gran mayoría de los estudios dedicados a la vida y obra de Rodríguez destacan el rasgo igualitario de su pensamiento. En el análisis del mismo, suelen mencionar la presencia de dos dimensiones del concepto de igualdad: una civil y otra política. El presente trabajo se propone sostener que, junto a estas dos dimensiones de la igualdad es posible destacar una tercera que llamaremos igualdad subjetiva. A lo largo de nuestro trabajo intentaremos analizar las dimensiones civil y política de la igualdad y demostrar la existencia de una igualdad que no es un programa social, sino que es un principio de acción, una prescripción, una afirmación que se declara y se sostiene en los actos.

Palabras clave: igualdad civil; iusnaturalismo; igualdad política; ciudadanía; igualdad subjetiva; América Latina.

Abstract: The vast majority of studies devoted to the life and work of equal trait Rodriguez said of his thought. In this analysis, tend to emphasize the presence of two dimensions of the concept of equality: one civil and one political. This paper intends to argue that, with these two dimensions of equality is possible to highlight a third to call subjective equality. Throughout our work we will try to analyze the civil and political dimensions of equality and prove the existence of an equality that is not a social program, but a principle of action, a prescription, a statement declaring and held in acts.

Key words: civil equality; natural law; political equality; citizenship; equality subjective; Latin America.

Recibido / Received: 30/09/2013

Aceptado / Accepted: 30/10/2013

Introducción

A la hora de evaluar las influencias teóricas de los movimientos revolucionarios latinoamericanos del siglo XIX, hemos notado que la historiografía académica suele establecer dos caminos posibles. En primer lugar se encuentran los trabajos de aquellos que han afirmado que los procesos emancipadores del imperio español se apoyaron fundamentalmente en las construcciones teóricas derivadas de la revolución francesa y de la independencia de los Estados Unidos de Norte América. Generalmente estos trabajos pueden ser fechados entre los primeros años del siglo XX y la década del cincuenta. Lozano y Lozano (1913), Mancini (1914), André (1924) Cova (1947), Rumazo González (1976), entre otros, sostienen que, los pensadores y políticos latinoamericanos del siglo XIX, fueron fuertemente influenciados por el pensamiento derivado de la revolución francesa y la independencia norteamericana. Para estos autores, la presencia de conceptos tales como libertad, soberanía e igualdad en los escritos de los autores latinoamericanos de fines del siglo XVIII y principios del XIX son una prueba contundente de la lectura de autores modernos. Grases e Ildefonso Leal (1979) mencionan que la Declaración de los Derechos del hombre y la Carta de Independencia de los Estados Unidos circulaban en los salones ilustrados y formaba parte de las bibliotecas latinoamericanas dado el alto grado de desarrollo del comercio de libros.

Manrique Figueroa (2008) sostiene, apoyado en el trabajo clásico de Fernández de Castillo, que el comercio de libros en las diversas zonas de la colonia tenía un carácter verdaderamente internacional. Según su punto de vista los libros que llegaban a América provenían no solo de las principales ciudades de editoriales de España (Madrid, Salamanca, Valencia, Sevilla), sino también de diversas casa editoriales residentes en París, Lyon, Amberes, Venecia y Bruselas (190). Esta misma postura es apoyada por autores como, Leal (1979), Magallanes (1990), Palmiste (2005), Fernández Armesto (2005), Rueda Ramírez (2010) Sosa (2008) y Parada (2012). Para todos ellos el comercio libresco en América se desarrollaba con gran intensidad y regularidad a pesar de los controles y censuras que imperaban durante la época. Las diversas flotas que tocaban los puertos habilitados por la corona traían en sus bodegas numerosos cajones con libros. La mayoría de estos libros quedaban en las ciudades principales, sin embargo muchos de ellos eran enviados por tierra a diferentes ciudades. En esta misma dirección Pedro Rueda Ramírez (2010) sostiene que la creciente difusión del libro a través de la imprenta repercutió en la expansión del mercado del libro. En el caso particular de América esta situación se dio de tal manera que, según su punto de vista, los libros llegaban a cualquier lugar al que llegara una mercancía (p. 113). Los libreros europeos, de la misma manera que los comerciantes en general, tuvieron una participación destacada en todas

las actividades relacionadas con el abastecimiento del mercado americano de libro. De hecho, observa que las librerías más importantes de Europa enviaban de manera constante cajas con libros para ser vendidas en el mercado americano (p. 115). El tráfico atlántico de libros era gestionado fundamentalmente por las librerías españolas a través de la Carrera de Indias gran parte de lo producido en Europa era enviado a América con celeridad. Las novedades editoriales llegaban con frecuencia y rapidez dada la expansión del mercado americano. Debido a ellos, observa Rueda Ramírez, los editores en la edición de algunas obras en particular tenían en cuenta este segmento del mercado en la cantidad final de impresos a realizar (p. 122). El negocio del libro se presentó tan lucrativo que las casas editoriales más importantes de Europa tomaron parte del tráfico atlántico. Los libros franceses, italianos, ingleses y alemanes llegaban por diversos puertos a España y de allí eran enviados a Sevilla o Cádiz para ser embarcados en la Carrera de Indias (p. 128). En ciertos casos particulares, sostiene el autor, las casas editoriales inglesas intervenían directamente en la negociación con el territorio americano. Los libros llegaban a América con frecuencia y cierta rapidez. Los títulos se encontraban entre los más variados y novedosos. Incluso muchos libros prohibidos llegaban a manos de los lectores americanos.

En la ciudad de Caracas, lugar geográfico en el que Rodríguez pasó sus primeros años de juventud, Magallanes (1990) sostiene que el comercio de libros se desarrolló fundamentalmente a través de la Compañía Guipuzcoana. Según su punto de vista, debido a los libros que sus barcos traían los habitantes de Venezuela tuvieron la oportunidad de tomar contacto con las nuevas ideas que se producían en Europa. Ildelfonso Leal (1979) sostiene que los libros llegaban a Caracas con regularidad. En su extenso análisis de archivos, muestra la presencia de una gran cantidad de libros. Según su punto de vista en Caracas durante el siglo XVIII había un público ávido de lecturas novedosas que esperaba la llegada de los barcos, los viajes personales o la presencia de algún conocido en el viejo continente para hacerse de los libros que veían la luz durante ese período (p. 69). La Compañía Guipuzcoana traía en sus naves numerosas cajas de libros para ser vendidos en la ciudad. Las bibliotecas particulares se nutrían de estos libros que llegaban desde las casas editoriales de España y de las ciudades más importantes de Europa. Su estudio de las bibliotecas privadas de los personajes más destacados de la Venezuela colonial, le permite afirmar la presencia de una gran variedad de libros y temas. Entre los títulos relevados se encuentran muchas obras prohibidas por el Estado y la Inquisición. Autores como Rousseau, Raynal (p. 39), Voltaire, Montesquieu, Campomanes, Feijoo, el padre Isla (p. 80), Uztariz (p. 81) y Malbrance (p. 85), eran frecuentes en las bibliotecas de la ciudad. Muchas de ellas eran propiedad de hombres de la iglesia y juristas acomodados socialmente. Dignas de consideración eran las bibliotecas de los obispos Manuel Machado y

Luna (p. 83), Manuel Cándido de Torrijos (p. 64) y González de Acuña (p. 63). Todas ellas contaban con una cantidad considerable de volúmenes, entre los que figuraban las obras más significativas de la época.

En virtud de la presencia de estos libros en América, y del descontento político de las elites ilustradas criollas, los historiadores que componen este primer grupo, afirmaron que el pensamiento emancipador latinoamericano se formó a la luz de los textos mencionados, sin tener en cuenta las influencias que el pensamiento español había ejercido a través de sus instituciones y autores desde su llegada al continente. Para la mayoría de estos autores, el pensamiento moderno ilustrado es asociado al proceso de independencia como el piso teórico sobre el que se apoyaron los hombres y mujeres de América para justificar su separación del imperio español. En este sentido conciben a los conceptos de ciudadanía, igualdad, libertad y soberanía como elementos teóricos típicamente modernos que irrumpieron en el escenario político-filosófico americano en contraposición al aparato teórico propio de la monarquía. De acuerdo con esta descripción del estado de la situación, autores como Bolívar y Rodríguez, son caracterizados como pensadores ilustrados que construyeron su propuesta política a la luz de los procesos revolucionarios de Estados Unidos y Francia. La totalidad de su obra es considerada, por este primer grupo como una propuesta de corte moderno ilustrado que se enfrenta decididamente al pensamiento español, caracterizado como tradicional, monárquico y conservador.

El segundo grupo de trabajos se encuentra constituido por las producciones de Guerra (1999), Lasheras (2004), Chiamonte (2004), Cansanello (2008) y Donghi (2010) entre otros. Para todos ellos, las influencias teóricas del pensamiento emancipador latinoamericano no pueden limitarse a las señales por el primer grupo de autores. Según este segundo grupo de autores el pensamiento español, no solo ejerció gran influencia sobre la generación de pensadores latinoamericanos de fines del siglo XVIII, sino también que los conceptos de ciudadanía, soberanía e igualdad, no fueron el producto de una irrupción moderna en el campo de las ideas americanas. Para ellos, la utilización de estos conceptos no puede ser leída como un proceso lineal, en el que categorías propias del Antiguo régimen fueron negadas, desechadas y reemplazadas completamente en pos de otras conceptualizaciones y clasificaciones acordes a las circunstancias políticas del período. En el caso puntual de los conceptos de ciudadanía, soberanía e igualdad, es posible observar la incorporación paulatina de elementos modernos sobre la base de categorías tradicionales existentes a lo largo de todo el proceso de su construcción. De acuerdo con este segundo grupo de autores el pensamiento de los emancipadores latinoamericanos debe ser estudiado en el marco de un proceso de modernidad y radicalidad relativa a la situación histórico y social en la que escribieron. Myers (2008) se vale de la categoría de «letrado

patriota» para explicar este proceso. Según su punto de vista, hacia finales del siglo XVIII los hombres enmarcados en el interior de las instituciones culturales y académicas del imperio español comenzaron un proceso de lenta transformación debido a la coyuntura política de la monarquía española. Para Myers, este grupo de hombres pasó de defender las cualidades de los americanos frente al desprecio de los peninsulares, a convertirse en los voceros de los intereses de su patria frente a la invasión napoleónica y la vacancia del poder real. Las causas de esta transformación, sostiene Myers, deben buscarse en el cambiante contexto político y social que experimentaron las colonias y la metrópoli, más que en un marco ideológico determinado. Los hombres que conformaron este grupo, formados en el interior de la colonia debieron definir su «identidad ideológica en el marco de un universo socio cultural y político cuyos contornos se habían vuelto de pronto imprevisibles y ambiguos» (p. 122). Para ello utilizaron un lenguaje y un aparato teórico heredado de la neoescolástica suarista, los jesuitas y la ilustración católica. Con el correr del tiempo y ante la profundización de la crisis política, los letrados patriotas radicalizaron su discurso y se apoyaron en otras fuentes teóricas (p. 123). La figura de Rodríguez es incluida en el interior de este grupo de hombres que formados intelectualmente en el interior de la colonia radicalizó su discurso progresivamente en la medida que la coyuntura se lo permitía (p. 124).

Según nuestro punto de vista, ambos grupos abren la posibilidad a pensar ciertas dimensiones del pensamiento de los autores americanos de fines del siglo XVIII y principios del XIX, pero desconocen otras. Esto es particularmente significativo en el caso de la Obra de Simón Rodríguez. La gran mayoría de los estudios dedicados a la vida su obra suelen centrarse en el estudio de la igualdad civil y la igualdad política. Nosotros afirmamos que, junto a estas dos dimensiones de la igualdad hay una tercera que llamaremos igualdad subjetiva que suele ser olvidada por la mayoría de los estudiosos dedicados al tema. A lo largo de nuestro trabajo intentaremos demostrar la existencia de una igualdad que no es un programa social, sino que es un principio de acción, una prescripción, una afirmación que se declara y se sostiene en los actos. Para lograr nuestro objetivo dividiremos el trabajo en tres partes. En las dos primeras secciones analizaremos la dimensión civil y la dimensión política de igualdad en la obra de juventud y madurez de Rodríguez. El propósito de esta parte inicial es establecer que Rodríguez piensa ambas dimensiones de la igualdad dentro de una misma tradición, el iusnaturalismo. Finalmente nos abocaremos a rastrear en los escritos y la práctica política del autor la presencia de la dimensión subjetiva de la igualdad. El objetivo de esta segunda y última parte del trabajo reside no sólo en probar la existencia de este tipo de igualdad, sino también en señalar, a partir de ella, el carácter original y novedoso del pensamiento de Rodríguez, como así también su actualidad. Para nosotros la dimensión subjetiva de la igualdad,

conserva aún hoy toda su vigencia y puede ser considerada como el punto de partida desde el cual estructurar nuestras propias prácticas escolares. En la medida que ello propone una forma diferente de relacionarse con la realidad escolar y los que allí intervienen.

Dimensión civil de la igualdad en el pensamiento de Simón Rodríguez

Autores tales como Alejandra Ciriza, Estela Fernández (2002), Daniela Rawicz (2003), Adriana Puiggrós (2005) y Alcira Argumedo (2006) coinciden, en mayor o menor medida, en destacar el aspecto igualitario de la propuesta de Rodríguez. Para ellas la igualdad es un concepto presente en el proyecto político pedagógico del maestro caraqueño. De hecho, podríamos decir que es concebida, como una condición de posibilidad del mismo. Nosotros acordamos en este punto con las autoras nombradas. Sin embargo pensamos que es necesario determinar qué se entiende por igualdad cuando hacemos referencia a ella. Ya que, dentro de la obra de Rodríguez, dicho concepto es utilizado con diversas formas y sentidos. Igualdad, en la obra de Rodríguez puede ser una característica natural de las personas, que se posee por el simple hecho de pertenecer a la familia humana, una condición de posibilidad de la asociación política y una máxima de acción. En las próximas líneas, nos dedicaremos al análisis del pensamiento de Rodríguez en relación al concepto de igualdad y su dimensión civil. Intentaremos mostrar que, el autor utiliza, en distintos momentos de su producción una dimensión civil de la igualdad desde dos perspectivas distintas en el interior de una misma tradición de pensamiento. El iusnaturalismo.

En su primer escrito, *Reflexiones sobre el estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella* (1794), Rodríguez sostiene que los pardos y los negros tienen el mismo derecho a la educación que los blancos. Una de las razones que esgrime a favor de su posición, la toma de la iglesia católica. Según su punto de vista, si no hay distinción de calidades para la observancia de la religión tampoco debería haberla para enseñarla (Rodríguez, 1999, p. 201). Esta igualdad básica, suele ser considerada por la tradición dedicada al estudio de la vida y obra de Rodríguez como un dato irrefutable de la presencia del pensamiento ilustrado moderno. Sin embargo, para nosotros, es más adecuado vincular, la igualdad que aparece en este primer texto del maestro, con el humanismo español del siglo XVI. Más precisamente en el pensamiento de Francisco de Vitoria.

La obra del maestro salmantino, es un punto de referencia indiscutido a la hora de abordar el problema de la igualdad en el continente americano. A través de sus *Relecciones sobre los indios y el derecho de guerra* (1946), Vitoria proporciona a la corona española una base jurídico-filosófica sobre la cual justificar su conquista y poder político en las tierras de ultramar. En este trabajo, el derecho natural, es utilizado como una fuente de limitación del poder (Donghi, 2010).

Para él, es posible hablar de la existencia de una serie de derechos que ninguna autoridad política podía ignorar. Los mismos, a diferencia de los iusnaturalistas modernos, no se fundan en la voluntad, sino en el ser mismo del hombre.

La base doctrinaria de estos derechos Vitoria, la extrae de la filosofía tomista, las sagradas escrituras y la visión cristiana del hombre como materia de inspiración divina. Dada su capacidad racional, los hombres participan a través de la Ley Natural de la Ley Eterna, impuesta por Dios (Tomas de Aquino, 1947, I-II, q. 91, a. 2). La Ley Natural, es una inclinación hacia el acto y el fin debidos, impuesta por Dios en la mente de los hombres. Para el humanismo español hay un plano de igualdad entre los hombres, en la medida que todos poseen la capacidad de actuar como es debido de acuerdo a la Ley Natural, en virtud de su forma racional. Es decir, la igualdad se desprende, no sólo de la universalidad de la Ley Natural, de la posibilidad de ser conocida por todos, sino también de la naturaleza racional de los seres humanos.

En su primer escrito, Rodríguez, hace referencia a una igualdad con una fuerte impronta cristiana. De hecho, como hemos mencionado, se apoya en la religión para afirmar el derecho de los «pardos» y «morenos» a la educación. La igualdad a la que hace mención en el texto, tiene fuertes similitudes con aquella que, los humanistas católicos del siglo XVI, postularon a través de la lectura y estudio de la filosofía tomista. Nos referimos a una igualdad propia de todos los seres humanos dotados de razón que participan del orden establecido por Dios. En este sentido, podríamos decir que, su pensamiento se orienta hacia una igualdad natural, propiedad de los hombres en virtud de la potestad divina de la que son producto y reflejo. Contrariamente a lo que la tradición sostiene, pensamos que la producción de Rodríguez, en este tema, posee una serie de rasgos que permiten ubicarlo más próximo al humanismo español que a los pensadores modernos.

Con el correr de los años, esta concepción propia del humanismo, cede espacio a posturas de corte ilustrado. Tras su vuelta de Europa, la producción de Rodríguez, experimenta un cambio radical. Al servicio del proyecto de emancipación latinoamericano, su preocupación más importante consiste en demostrar la posibilidad de inferir la igualdad política a partir de la igualdad civil. Durante esta etapa de su producción, se observa la presencia del pensamiento contractualista. Coincide con Rousseau, en que la desigualdad, no es el estado propio del hombre, sino que es el producto de la codicia de unos pocos que someten a otros para satisfacer sus necesidades. Sostiene que esta situación puede observarse claramente en las ciudades americanas en las que los sectores populares son utilizados en provecho de los intereses de las aristocracias criollas. Denuncia que los indios y los negros trabajan para satisfacer escasamente tanto sus pocas necesidades como las muchas de sus amos (Rodríguez, 1999, p. 283). A su vez,

señala que el pueblo en América está constituido por un grupo reducido que se arroga el derecho de ser su representante y responder en nombre suyo. Los nuevos gobiernos, lejos de preocuparse por la constitución de ciudadanos que tomen parte activa en el gobierno de sus países, hacen todo tipo de esfuerzos para adquirir empleos que los beneficien particularmente, ignorando el fin público del cargo que ocupan (p. 274). A pocos años de obtener la victoria sobre España, concluye Rodríguez, las repúblicas en América Latina, solo tienen una existencia formal y corren peligro de desaparecer. Carentes de ciudadanos, el pueblo, incapaz de ejercer soberanía, es considerado como un «todo detestable» (p. 271). Según sus propias palabras, «este soberano, ni aprendió a mandar, ni manda... y el que manda a su nombre lo gobierna, lo domina, lo esclaviza y lo inmola a sus caprichos cuando es menester» (Rodríguez, 1999, p. 284).

El problema de la soberanía popular surge con inusitada fuerza en sus trabajos a partir de 1823, fecha que marca su regreso al continente americano luego de veintiséis años de exilio europeo. Inexistente en *Las Reflexiones*, a partir de *Sociedades Americanas*, la soberanía popular, se constituye, dentro de su obra, en el principio político sobre el que se deben apoyar las nuevas repúblicas americanas. Esta etapa del pensamiento de Rodríguez, se vincula con el iusnaturalismo moderno. A lo largo de sus escritos podemos observar la identificación del pueblo como la fuente de soberanía de las nuevas repúblicas. En *Sociedades Americanas* hace expresa mención a la soberanía popular. Allí escribe «es evidente que pueblo y representantes son una misma cosa ¿Por qué se desconfiará el pueblo de sí mismo? ¿Por qué se precaverá de sus propias acciones?» (1999, p. 275).

La presencia del pensamiento iusnaturalista moderno es evidente en estas líneas. Más específicamente, la línea que ve en la soberanía y su indivisibilidad el fundamento de la política y la principal contención ante la amenaza de la anarquía. Los principales y más destacados exponentes de esta corriente son Thomas Hobbes y Juan Jacobo Rousseau. Rodríguez comparte con estos autores una lógica monista en relación a la constitución de la sociedad civil y del poder. Para Rodríguez el pacto de asociación y el pacto de sumisión, se unifican en un acto que transforma radicalmente las condiciones precedentes al pacto, a partir de una única fuente de soberanía indivisible e inalienable. La crítica de Rodríguez contenida en la cita transcrita líneas arriba (1999, p. 284), se debe precisamente a la supuesto desconocimiento de esa soberanía inalienable e indivisible. El maestro caraqueño denuncia la intención de los representantes de adueñarse de un poder del cual, sólo son funcionarios revocables y de hacer prevalecer su interés particular sobre el bien común. Para Rodríguez el soberano absoluto no es el gobierno, sino el pueblo. Este se encuentra constituido por la totalidad de las personas que conforman una unidad indivisible. En ella las personas se funden. No se trata de una suma de individualidades, sino de un

colectivo homogéneo con un interés común. Al respecto, Rodríguez sostiene, «el ente de razón de la democracia tiene que unificarse y decir: la voz del pueblo... y no las voces» (1999, p. 270). Y una líneas más adelante afirma «en sociedad, cada individuo debe considerarse como un sentimiento, y han de combinarse los sentimientos para hacer una conciencia social» (p. 284).

Desde su perspectiva, el gran problema de las nuevas repúblicas reside, precisamente, en la preeminencia del interés particular sobre el general. Sostiene que los americanos «carecen de la idea fundamental de la asociación, que es pensar cada uno en todos, para que todos piensen en él» (p. 228). Producto de ello, observa, el precepto «ver en los intereses del prójimo los suyos propios se sustituye por la máxima más perversa que pueda haber inventado el egoísmo: cada uno para sí, y Dios para Todos» (ibídem).

Rodríguez, no sólo condena esta actitud, sino también, advierte de las consecuencias nefastas para la consolidación del sistema republicano, implícitas en esta forma de proceder. El deber de las nuevas construcciones políticas reside, para él, en la toma de conciencia de esta cuestión y en la práctica de una política que permita revertir la situación imperante. Según sus propias palabras «si el tiempo que pierden en hacer torres de viento, y en echar leyes como coplas de repente, lo emplearan en hacer, con los hijos de los monarquistas, hombres para la República, en el corto tiempo de 10 años tendrían un Pueblo Republicano... esto es... un Pueblo que sabría lo que es la cosa pública» (1999, p. 230). Se debe actuar de manera tan radical y original que el pueblo sea considerado, no como la mínima expresión de un cierto grupo de individuos, sino como la totalidad de los mismos, unidos por un interés común. En *Extracto sucinto de mi obra sobre educación republicana* sostiene «si queremos hacer República, debemos emplear medios tan nuevos como es nueva la idea de ver por el bien de todos» (p. 228). Mientras esto no ocurra, sostiene, es imposible pensar en la existencia de Repúblicas en el continente americano.

En el interior de este colectivo, es posible distinguir una dimensión civil y otra política de la igualdad. La dimensión civil de la igualdad dentro de esta construcción teórica es la igualdad ante la ley o igualdad de derechos. Para Rodríguez, todas las personas gozan de los mismos derechos, independientemente de su condición de negro, blanco, indio o mestizo. A lo largo, de su producción escrita se destacan numerosos pasajes en los que el autor defiende esta postura y denuncia las injusticias contenidas en el interior de las sociedades latinoamericanas. En *Sociedades Americanas*, afirma que las nuevas conformaciones políticas que se originan en América, tras las guerras de independencia copian a Europa y los Estados Unidos de Norte América. De estas sociedades, América reproduce la aristocracia de nacimiento, la aristocracia mercantil y la clase media (p. 320). Estos tres grupos, señala, monopolizan los privilegios y excluyen a los sectores popu-

lares, no solo de los ámbitos de decisión política, sino también del goce de los derechos fundamentales. Sobre la base del pensamiento de Mignet sostiene que, el pueblo en la monarquía, privado de todo derecho, está sometido a un orden abusivo basado en los privilegios sociales, económicos y culturales. La República pone fin a esta situación y reemplaza «la arbitrariedad con la ley, el privilegio con la igualdad» (1999, p. 318). América, concluye, debe eliminar todos privilegios de manera radical y absoluta. Si permite que estos existan, aunque solo de manera parcial, deja la puerta abierta para que el despotismo y la anarquía se vuelvan a instalar (p. 321). En, *Extracto sucinto de mi obra sobre educación republicana*, el autor enuncia una serie de consecuencias derivadas de la falta de políticas reales que eliminaran los privilegios y afirmaran la igualdad de derechos entre las personas. Sostiene que tras haber costado con sus personas y bienes, las guerras contra el Imperio español, los pueblos latinoamericanos terminaron menos libres que en el inicio del proceso de independencia. «Antes tenían un rey pastor, que los cuidaba como cosa propia- los esquilaba sin maltratarlos, y no se los comía sino después de muertos-. Ahora se los come vivos el primero que llega» (1999, pp. 226-227).

La postura de Rodríguez, como hemos visto, se mueve siempre dentro de una misma tradición de pensamiento. Aquella que como sostiene Chiamonte (2004, p. 135) influenció de manera significativa, a través de la lectura de las obras de sus pensadores capitales y el estudio en la universidad, a las élites intelectuales criollas. A lo largo de toda su producción escrita Rodríguez utiliza dos conceptos de igualdad propios de la tradición isunaturalista. En un primer momento la igualdad a la que hace referencia en *Reflexiones*, es un rasgo del hombre, en tanto cristiano. De acuerdo con esta postura, la igualdad se encuentra implícita en la ley natural concebida, esta, como parte del orden que la razón divina coloca en la razón humana. Aquí, la noción de igualdad, se constituye sobre la base del *iusnaturalismo* español del siglo XVI de influencia tomista. Luego, a partir de *Sociedades Americana*, observamos una serie de ideas que lo vinculan con el *iusnaturalismo* moderno. La idea de la indivisibilidad de la soberanía cuyo portador es el pueblo, se hace patente en los escritos de madurez del maestro caraqueño. Allí nos encontramos con la presunción de una igualdad natural basada en la razón humana y escindida del elemento religioso. Esta supuesta igualdad original, en la que no hay amos, ni esclavos, ni ricos, ni pobres, se quiebra con el estado de guerra propio del poder arbitrario y del interés egoísta (Recuero, 2004, p. 41). La dimensión civil de la igualdad, entendida esta como la igualdad de derechos para todos, es concebida entonces, como una suerte de restitución parcial de esa igualdad originaria implícita en el derecho natural. En este sentido podríamos decir, junto con Mondolfo, que la dimensión civil de la igualdad extrae su razón y fundamento de la igualdad original implícita en el derecho natural (Mondolfo, 1962, p. 93).

Junto a la dimensión civil de la igualdad, pensamos que es posible distinguir, en los escritos de Rodríguez, otra dimensión a la que no hemos hecho mención aún. Nos referimos a una dimensión política de la igualdad. Ambas dimensiones, según nuestro punto de vista, se derivan de su concepción iusnaturalista del origen de la sociedad, el estado y la soberanía. A continuación abordaremos el estudio de esta dimensión política.

Dimensión política de la igualdad en el pensamiento de Simón Rodríguez

La dimensión política de la igualdad a la que haremos referencia en el transcurso de este segmento del trabajo, se vincula con la capacidad teórica y práctica de las personas para participar de la esfera de decisión de la sociedad que forman parte. Es decir, intentaremos analizar, en el interior de la obra de Rodríguez, los elementos, a partir de los cuales concibe la posibilidad de ciudadanía activa de todas las personas que constituyen la población de las nuevas repúblicas latinoamericanas.

En el caso particular de Simón Rodríguez, la construcción de ciudadanía está íntimamente ligada a su proyecto de educación popular. De la mano de Bolívar llega a la ciudad de Chuquisaca. Allí es nombrado con el cargo de Director de Educación Pública con amplias facultades. Dicha urbe era el bastión de la oligarquía altopperuana, criolla y española. En ella tenían su residencia los potentados de los complejos mineros del Potosí y dueños de grandes haciendas que, generalmente, eran los mismos. La estructura social de Chuquisaca estaba fuertemente segmentada en torno a un férreo sistema de castas, en el que cada una de ellas tenía asignado un lugar delimitado por sus privilegios y obligaciones. El espacio estaba ordenado por diversos cuerpos que gozaban de estatutos diferenciados y sujeciones personales. Las relaciones personales y los vínculos entre los cuerpos de la sociedad estaban claramente establecidos y jerárquicamente ordenados. Al respecto Margarita Garrido (2007) sostiene que, las sociedades coloniales de América tenían una representación del orden en la que la jerarquía étnica correspondía a una jerarquía moral. De acuerdo con el sistema de castas codificado por los Borbones, la élite blanca era el grupo con autoridad para mandar porque era sencillamente mejor, no solo moralmente, sino también ontológicamente. En esta misma línea, Demélas (2003), sostiene que las sociedades coloniales estaban fundadas en una intrincada red de vínculos sociales verticales, que obedecían a una serie de normas tácitas que hacían referencias a los parentescos, el interconocimiento y el respeto por las jerarquías propias de cada grupo (2003, p. 54-55).

En este contexto Rodríguez propuso desarrollar un plan de educación sin precedentes en América. Una vez en el cargo dispuso que todos los niños de todos los cuerpos de la sociedad, sin distinción y en calidad de iguales, debieran recibir

instrucción primaria por parte del Estado. El rol del Estado, en la educación del pueblo era determinante para la consolidación del sistema republicano en América. De hecho, Rodríguez, afirma que el éxito del proyecto político depende directamente de la política educativa que los nuevos Estados pongan en marcha. La primera Constitución boliviana, es un ejemplo claro de la intervención del poder político que reclama Rodríguez en sus escritos. En el artículo 13 de la carta fundamental se establecen las condiciones necesarias para ser ciudadano. En el mismo podemos leer que para ser ciudadano boliviano era necesario que las personas nacidas en el suelo de la república supiesen leer y escribir. El texto es claro y contundente, la ciudadanía no se establece sobre un principio de sangre, un origen estamentario o una posición económica determinada sino sobre la capacidad de leer, escribir y ganarse la vida en un trabajo libre. En este sentido determinar quién podía acceder a la educación era decir quién era susceptible de ser ciudadano y quién no.

Zenaida Guanchéz de Mendez (2007) sostiene que Rodríguez ve en la escuela el medio adecuado para que la ciudadanía plena deje de ser una referencia constitucional y se convierta en una realidad efectiva para todos los habitantes del suelo boliviano. Para la autora, el proyecto de Rodríguez es inescindible del proyecto constitucional del Bolívar. Según ella, ambos personajes advierten la heterogénea composición de las sociedades latinoamericanas y las dificultades implícitas en ella para la conformación de una organización política que de cuenta e incluya todas esas particularidades. Por ello, señala, Bolívar y Rodríguez coinciden en la necesidad de construir un modelo constitucional original que pueda ser considerado como «un modelo genuinamente hispanoamericano» (2007, p. 74). Con este objetivo en mente, el libertador, realiza un ensayo de ingeniería constitucional en el que combina y fusiona de manera inédita lo positivo de cada una de las formas de gobierno conocidas hasta el momento, en un intento de proporcionar una Constitución para Bolivia. A pesar de ello, observa Guanchéz de Mendez, Bolívar comete un error que, desde su perspectiva, contiene la génesis del rotundo fracaso de la Constitución del 26. Paradójicamente, sostiene la autora, Bolívar desconoce la realidad histórico social de Bolivia y propone una organización que se apoya sobre los conceptos de igualdad, libertad y propiedad. Según ella, Bolívar pretende, a través de su proyecto constitucional, construir una sociedad en la que la asociación libre de individuos unidos por un fin común sea la regla. En este sentido, sostiene que el proyecto constitucional de 1826, de Bolívar asume una postura ideal respecto de la condición de ciudadano, imposible de materializar en la sociedad de Chuquisaca del siglo XIX, sin la intervención previa del Estado.

La obra pedagógica y política de Rodríguez como funcionario de la República de Bolivia, consistió, precisamente en llevar adelante un proceso de

«socialización política (Proyecto de Educación Popular) para crear a los ciudadanos que conformarían ese cuerpo llamado sociedad» (2007, p. 87). La institución escolar de primeras letras es concebida y utilizada por el maestro como usina para el cambio social y político que Bolivia necesitaba para transformarse en una verdadera República. En otras palabras, Rodríguez, como observa Guanchéz de Méndez, encuentra en la educación el principal recurso disponible para la creación de una sociedad republicana.

En la misma dirección apunta el razonamiento de Gabriel Parra (2007). Según su punto de vista, Rodríguez se propone llevar adelante un cambio radical en la sociedad del Alto Perú. El plan de educación popular de Rodríguez se proponía remover los prejuicios y costumbres asentadas desde la colonia. Entre otros rasgos sobresalientes del proyecto pedagógico de Chuquisaca, el autor señala que, los chicos de todos los estratos sociales compartían el espacio escolar, trabajaban en la confección de velas, cebos y ladrillos. Estas tareas atentaban directamente contra las ideas que tenían las élites criollas en relación al trabajo manual. Parra hace referencia a la tradición nobiliaria española y su desprecio por el trabajo manual, para ejemplificar la radicalidad de la propuesta del maestro. Para él, esta actitud de Rodríguez, constituía un verdadero desafío a la estructura del poder señorial vigente en Bolivia durante esos años, al mismo tiempo que expresaba sus ideas políticas. El objetivo de Rodríguez en Chuquisaca, según Parra, consistía en «la inclusión social, a partir de la formación de la ciudadanía republicana» (2007, p. 263). Al igual que Guanchéz de Méndez, destaca el rol de la escuela en la formación de ciudadanos capaces de vivir en una república.

Por su parte Ortega (2011) sostiene que el pensamiento de Rodríguez, debe incluirse dentro del grupo de intelectuales americanos que, luego de las guerras de emancipación, se encontró con la necesidad de construir un nuevo ordenamiento político. Al igual que la gran mayoría de los pensadores de la época, sostiene Ortega, Rodríguez comprende que el gran problema de las nuevas repúblicas americanas reside en la «ausencia de una ciudadanía educada que animara la vida cívica y política» (2011, p. 31). Debido a ello, piensa y lleva a delante un proyecto de educación popular asociado a una determinada concepción de la ciudadanía. El objetivo central del programa pedagógico y político de Rodríguez, sostiene, reside en la formación de un ciudadano activo y creativo capaz de dar vida a la república (p. 32). A lo largo del trabajo nos muestra cómo educación y república, se encuentran indisolublemente ligados en la obra del maestro venezolano. Sobre la base de un plan de educación, gratuito, universal y laico, Rodríguez se propone fundar principios tales como soberanía popular, división de poderes, libertad civil e igualdad. Para materializar estos principios, el maestro recibe en su escuela, a todos los niños sin excepción. Propone una educación a la cual todos pueden acceder, precisamente porque la ciudadanía, desde

su perspectiva, también es accesible para todos. De esta manera, a través de su proyecto educativo, sostiene Ortega, Rodríguez propone una idea de ciudadanía activa y participativa, extensiva a toda la población que se opone a las ideas e intereses de las elites tradicionales.

Los autores consultados, como hemos visto, coinciden en que la propuesta de Rodríguez se caracterizó por el rasgo igualitario e inclusivo de la misma. De ella se desprende su postura en relación al acceso a la ciudadanía activa. A diferencia de muchos pensadores americanos de la misma época, Rodríguez considera que no debe existir, a priori, condición alguna para que una persona pueda participar activamente de los asuntos políticos de su país. Rodríguez recibe en la Escuela Modelo de Chuquisaca a niños de ambos sexos, blancos, negros, indios y mestizos. En sus aulas se borran todas las distinciones sobre las cuales se fundan los antiguos privilegios de la sociedad colonial y se materializan las condiciones de posibilidad del ciudadano republicano de la nueva Bolivia. La dimensión política de la igualdad en el pensamiento de Rodríguez reside en la creencia de que todas las personas puedan ser ciudadanos. Sobre la base del principio de igualdad, inicia un proceso político pedagógico de construcción de ciudadanía. Para él la dimensión política de la igualdad es un objetivo a alcanzar tras un largo proceso pedagógico. La ciudadanía no existe y debe ser construida. En este sentido, su propuesta guarda ciertas similitudes con otros pensadores del mismo período. Sin embargo, la principal diferencia radica en que, en su proyecto, los sectores populares son considerados como una parte central y constitutiva del orden político.

Dimensión subjetiva de la igualdad

La dimensión civil y la dimensión política de la igualdad conviven en la obra de Rodríguez con otra dimensión, que suele ser pasada por alto por la mayoría de las personas dedicadas al estudio de su vida y obra. Nos referimos a la dimensión subjetiva de la igualdad. Esta dimensión se encuentra en la base de su propuesta política y es el punto de partida sobre el cual estructura todas sus acciones públicas. También, para nosotros, constituye el aporte más original y radical de su pensamiento a la filosofía latinoamericana. En las próximas líneas intentaremos mostrar en qué consiste la dimensión subjetiva de la igualdad y haremos referencia a los motivos por los que sostenemos que dicha construcción es una contribución radical y novedosa para el pensamiento latinoamericano. Para conseguir nuestro objetivo estableceremos una breve comparación entre esta forma particular de concebir la igualdad, propia de Rodríguez y otras posturas implícitas dentro de los proyectos constitucionales de las élites criollas.

La dimensión de la igualdad, a la que nos referimos en esta sección del trabajo, guarda una serie de características que la diferencian significativamente

de las otras dimensiones mencionadas. En primer lugar diremos que la dimensión subjetiva de la igualdad no tiene que ver con un sustrato compartido por todos. No se trata de una propiedad esencial de los seres humanos. Tampoco tiene vínculo alguno con la objetividad de un contrato. No es una igualdad de oportunidades, de derechos, ni un programa. Ella es una máxima, un principio de acción. Alain Badiou sostiene que la dimensión subjetiva de la igualdad es una declaración de lo que es, una prescripción, a partir de un hecho que transforma radicalmente un determinado estado de cosas (2009, p. 79). En el caso particular de Simón Rodríguez, se trata de la igualdad de los seres humanos respecto de la afirmación «escuelas para todos porque todos son ciudadanos» (1999). Según nuestro punto de vista, esta afirmación contiene una nueva forma de vincularse con la igualdad. Abre una posibilidad creadora sin precedentes en América Latina.

Tradicionalmente, se consideró a la desigualdad como un dato cierto e indiscutible de las sociedades occidentales. Durante el siglo XVIII y XIX, en América la desigualdad ha sido tematizada por intelectuales de diversas extracciones políticas y filosóficas. La gran mayoría de ellos coinciden en destacar que la desigualdad, justa o injustamente está presente en las diversas situaciones sociales. Para ellos la desigualdad es una situación normal dentro de las sociedades, que se perpetúa independientemente de la óptica con la que se la mire. Conservadores y liberales, en última instancia parten de la desigualdad. En el caso de los conservadores la igualdad es imposible y perjudicial, ella conduce a la anarquía o al despotismo. Los liberales por su parte, terminan convirtiendo la igualdad en un programa social (Badiou, 2008, p. 121). Para ellos la igualdad es un norte algo a alcanzar en un horizonte muy lejano, inalcanzable. En definitiva, los liberales aceptan la desigualdad y parten de ella, con el objeto de conseguir algunas mejoras. De esta manera, la igualdad es concebida, en el mejor de los casos, como un punto de llegada. Los proyectos supuestamente igualitarios son concebidos como una serie de programas cuyo objetivo es lograr, paulatinamente una mejora de la condiciones de los supuestamente desiguales. Esto se vislumbra con claridad en todos los proyectos políticos pensados en América, tras la emancipación de la corona española.

Roberto Gargarella (2008), en su estudio *Los fundamentos legales de la desigualdad*, realiza un análisis detallado de los documentos constitucionales producidos en América durante el siglo XIX. El autor divide los proyectos en tres grandes grupos en función de la postura que cada uno de ellos asume en relación a la discusión sobre la capacidad de los individuos para tomar control sobre sus propias vidas y para decidir colectivamente, sobre el destino de la sociedad de la que forman parte. Los modelos en los que suele haber una fuerte concentración de la autoridad en el Poder Ejecutivo y al mismo tiempo los derechos son asociados a una determinada concepción del bien, Gargarella

los denomina *conservadores*. Los modelos *radicales*, son para Gargarella aquellos que intentan fortalecer la autoridad ciudadana y condicionan el respeto de los derechos a las necesidades y exigencias de las mayorías. Por último, sostiene que las Constituciones *liberales*, son las que se proponen limitar y equilibrar los distintos poderes y ponen el acento en la protección de los derechos individuales como inviolables, independientes de las conveniencias de la masa o de una determinada concepción del bien. Los tres grupos sostiene Gargarella difieren significativamente acerca de las capacidades que le caben y corresponden a la ciudadanía. Los conservadores sostienen que fundar la vida social en la iniciativa de los propios individuos conduce a la anarquía. Por su parte los *liberales* asuman una posición fuertemente individualista, basada en la idea de que la vida de cada uno y de la comunidad en su conjunto depende exclusivamente de la voluntad de los individuos. Por último, los *radicales* compartían los mismos supuestos que los *liberales*, pero aprueban que el derecho de las mayorías sociales pueda imponerse aun en detrimento de los reclamos de individuos particulares

Ahora bien, más allá de las diferencias señaladas, todos los proyectos coinciden en que la igualdad política es en última instancia un derecho a ser alcanzado paulatinamente por un número cada vez mayor de la población. Ya sea desde una postura radicalizada, liberal o conservadora, la igualdad, en el mejor de los casos, es algo conseguir. El propio Rodríguez no escapa a esta posición, cuando se refiere a la dimensión política de la igualdad. Como hemos hecho referencia en el apartado anterior, el proyecto de Rodríguez está íntimamente asociado al programa constitucional ideado por Bolívar. De acuerdo con lo visto el artículo 13 establecía las condiciones para el acceso a la ciudadanía. La escritura y la lectura solo eran un privilegio de pocos y no un derecho de muchos. En este sentido podemos decir, que para el año 1826, existían muy pocos ciudadanos efectivos en Bolivia. El incremento de los mismos debía estar asociado a la escolarización de un mayor número de la población. De esta manera, la igualdad política estaba subordinada a un proceso pedagógico. El acceso a esta dimensión de la igualdad se plantea como un objetivo y no como un principio.

Algo completamente diferente sucede cuando nos referimos a la dimensión subjetiva de la igualdad. Esta dimensión alcanza su máxima expresión en la proposición universal «escuelas para todos porque todos son ciudadanos». La igualdad implícita en «todos son ciudadanos» posee una serie de rasgos que la diferencian significativamente de «la igualdad» que sostenía la élite ilustrada de Chuquisaca. La «igualdad» que afirma Rodríguez es un axioma a partir del cual deriva una conducta y no un programa. Para Rodríguez, la igualdad no es algo a conseguir por los supuestamente desiguales, sino un principio del cual parte. No se trata de un concepto que debe ser demostrado, sino de un nombre cuyas consecuencias se verifican en cada uno de sus actos. Así en *Sociedades Americanas*

escribe «Que por más que se trabaje en desimpresionar a los pueblos de la idea que tienen formada de su suerte, nada se conseguirá, si no se les hacen sentir los efectos de una mudanza ¿Cómo se hará creer a un hombre, distinguido por ventajas naturales, adquiridas o casuales, que el carece de ellas es su igual? ¿Cómo, por el contrario, creerá otro que nada le falta cuando está viendo que carece de todo?... Y ambos ¿Cómo se persuadirán que han pasado a otro estado, si se ven siempre en el mismo? Se discurre, se promete, se hermocean esperanzas... ¡pero nada de esto se toca!» (1999, p. 271).

Su trabajo en la escuela de primeras letras de Chuquisaca, es una consecuencia práctica de esa afirmación igualitaria. En ella se incluye a los niños de todos los estamentos, en calidad de iguales. En la *Defensa de libertador*, sostiene que en virtud de un decreto de Bolívar se ordenó que «se recogiesen los niños pobres de ambos sexos... no en casas de misericordia a hilar por cuenta del Estado – No en conventos a rogar a Dios por sus bienhechores – no en cárceles a purgar la miseria o los vicios de los padres – no en hospicios, a pasar sus primeros años aprendiendo a servir, para merecer la preferencia de ser vendidos, a los que buscan criados fieles o esposas inocentes» (1999, p. 356). Los niños pobres y sus padres son alojados en casas aseadas y espaciosas para concurrir a la escuela de la misma manera que lo hacen los chicos de la aristocracia.

Para Rodríguez, ninguno vale más que otro, ni tiene privilegios u obligaciones especiales derivadas del lugar que ocupan en el entramado social. Todos son ciudadanos. A diferencia del resto de los proyectos educativos de la época, el despliegue de la dimensión subjetiva de la igualdad en la escuela de Rodríguez invierte la situación imperante. Allí se parte de la igualdad y no de la desigualdad. Ella no se propone exclusivamente la formación de ciudadanos a través de la nivelación de las distintas desigualdades imperantes. La dimensión subjetiva de la igualdad en la institución escolar no es hacer algo por igualar a aquellos que se presentan como desiguales, sino a la inversa, postular su igualdad y actuar en consecuencia a ello.

Conclusión

A lo largo del trabajo hemos intentado analizar tres posibles dimensiones del concepto de igualdad en el pensamiento de Simón Rodríguez. Las dos primeras dimensiones, como hemos mostrado, pueden ser incluidas dentro de unas líneas comunes de pensamiento. La dimensión civil posee una serie de rasgos que, pueden vincularla con el iusnaturalismo católico, durante los escritos de su juventud y con el iusnaturalismo moderno, de corte laico a lo largo de su producción de madurez. De manera muy general, podemos decir que, en ambas etapas es posible vislumbrar la presencia del pensamiento humanista español

primero y luego, en sus escritos producidos después de 1823, aparece con mayor fuerza el pensamiento contractualista moderno.

Con la dimensión política de la igualdad sucede algo similar. Sobre la base de categorías y conceptos propios del aparato político moderno, Rodríguez elabora una propuesta político pedagógica. De acuerdo con ella, el ciudadano se constituye en la escuela republicana, la cual está abierta a toda la comunidad. De la lectura de sus trabajos, se desprende que la postura de Rodríguez en torno al acceso a la ciudadanía, se encuentra influenciada muy fuertemente, por autores políticos modernos. Del análisis de las dos primeras dimensiones de la igualdad podríamos inferir que la obra de Rodríguez es la producción de un intelectual, que tras las guerras de independencia se encontró con la necesidad de concebir nuevas formas de administración de la realidad política. Y, para ello, recurrió al material teórico disponible de su tiempo.

Con la dimensión subjetiva de la igualdad sucede algo diferente. En ella hay una serie de elementos sumamente originales, para la situación histórica y social en la que irrumpió. Se trata de una originalidad que no sólo no puede ser explicada con los saberes previos, sino que interrumpe, cuestiona y modifica un estado de cosas. La decisión de incluir en calidad de iguales a niños de los distintos estamentos es impensada e irrepresentable para una sociedad que aún conserva en la realidad efectiva la estructura de casta heredada de la colonia. A tal punto la novedad contenida en «escuela para todos, porque todos son ciudadanos», es incapaz de ser conceptualizada con los saberes con los que se cuenta. Ante esta dificultad, las autoridades de Chuquisaca, recurren a palabras descalificadoras para hacer referencia a lo que sucede en el establecimiento regentado por el Ministro de Bolívar. Rodríguez hace referencia a este gesto por parte de las autoridades en una carta al general Otero en 1832. Allí escribe «entre tanto que yo me defendía en retirada, un abogado llamado Calvo, entonces prefecto y ahora Ministro de Estado de Santa Cruz, desbarataba mi establecimiento en Chuquisaca, diciendo que yo agotaba el tesoro para mantener putas y ladrones, en lugar de ocuparme en el lustre de la gente decente. Las putas y los ladrones eran los hijos de los dueños del país. Esto es, los cholitos y las cholitas que ruedan en las calles...» (Rodríguez, 1999, p. 515).

La decisión de recibir en una misma institución a chicos de sectores completamente heterogéneos constituyó una novedad que generó una serie de consecuencias de las que aún hoy se sienten sus efectos. Para nosotros, la presencia de los sectores populares en la escuela de Chuquisaca dio lugar a la aparición de un saber de más que a través y forzó los saberes de la institución escolar latinoamericana de primeras letras del siglo XIX. Según nuestro punto de vista, la irrupción en la escuela de primeras letras de Chuquisaca de niños y niñas de sectores que no eran tenidos en cuenta como alumnos hasta ese momento, puede

ser entendida como el punto de partida de un proceso que transformó las prácticas políticas y pedagógicas de su época, dada la radicalidad y originalidad del mismo.

La novedad de la dimensión subjetiva de la igualdad reside en que se asume como un principio del cual se extraen consecuencias. Es decir, no se trata de un concepto que deba ser reconocido, otorgado o demostrado, sino de una afirmación que se verifica en el trayecto de un actuar coherente con esa afirmación. Para Rodríguez, la dimensión subjetiva de la igualdad es una praxis organizada en función de esa afirmación. Según nuestro punto de vista, en esta dimensión de la igualdad se encuentra la verdadera radicalidad y originalidad del Pensamiento de Rodríguez. Pensamos que, a partir de ella, es posible sostener nuevas formas de relacionarnos con la tarea docente en América.

En la República Argentina, al igual que en otros países de América Latina, existe una gran desigualdad educativa. A lo largo de todo el territorio nacional pueden observarse, fundamentalmente, dos tipos de escuelas. Unas equipadas con materiales y recursos humanos de primer nivel para aquellos sectores que pueden costearse una educación de *calidad*. Y otras vaciadas de todo tipo de recursos con docentes mal pagos y escasamente formados, para el resto de la población. En este contexto la educación que se imparte en estas escuelas no sólo es diferente, sino que es desigual. Los maestros de las instituciones que reciben a los sectores de la población más castigados, suelen hablar de «adecuación curricular», «bajar la exigencia conceptual» y «no tener expectativas muy altas en relación a los objetivos a alcanzar durante el año». Así, los chicos que asisten a estas escuelas reciben, la mayoría de las veces una educación muy inferior a la de los sectores acomodados. Al terminar su educación primaria estos chicos, apenas saben leer, escribir y realizar con muchísima dificultad operaciones matemáticas básicas. Aquí, es sumamente importante aclarar que, al decir esto no negamos el contexto, ni las dificultades que atraviesan esos chicos y sus maestros. Somos conscientes que a la hora de enseñar debemos pensar y tener en cuenta las condiciones sobre las que vamos a realizar nuestro trabajo. Sin embargo, no creemos que la desigualdad social sea un justificativo para bajar la calidad de nuestro trabajo. Pensar de esta manera significa partir de la desigualdad, legitimarla, aunque el objetivo final sea la igualdad. Hoy en día, existen muchísimos lineamientos teóricos, que parten de la aceptación de las desigualdades, como dato normal de la realidad social. Para estas posturas la igualdad es un objetivo a alcanzar que, se torna imposible y utópico ni bien se inicia el proceso. La teoría de la resiliencia, las inteligencias múltiples, la idea de capacidades diferentes, son tan sólo algunas de ellas que, en el ámbito de la educación, suelen ser utilizadas para legitimar que siempre sean los mismos los que ocupan los lugares de privilegio.

La dimensión subjetiva de la igualdad, implícita en el pensar-hacer de Rodríguez posee la potencia de partir del lugar a donde las posturas tradicionales de

la escuela han intentado llegar. Sobre la base de la afirmación de esta dimensión de la igualdad es posible sostener que, a pesar de todos los datos empíricos, los chicos de todas las escuelas pueden acceder a la misma educación, precisamente porque son iguales. Más allá de las inteligencias múltiples, la resiliencia, las capacidades diferentes, afirma que ninguno es más ni menos que nadie y actúa de acuerdo a ello. Es un intento de fundar toda acción en la capacidad de considerar al otro y a uno mismo un igual. No intenta demostrar la existencia de la igualdad, entendida esta como una esencia compartida por todos o una suerte de *a priori*, sino que es un intento permanente de su actualización.

Referencias bibliográficas

- Aquino de, T. (1947). *Suma Teológica*, (Edición bilingüe con el texto crítico de la Leonina), 16 vol. Madrid: BAC.
- Andre, M. (1924). *Bolívar y la Democracia*. Barcelona: Editorial Araluce.
- Argumedo, A. (2006). *Los silencios y las voces de América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Colihue.
- Cansanello, O. C. (2008). Ciudadano/Vecino. En Goldman N. (dir.), *Lenguaje y revolución: Conceptos políticos claves en el Río de la plata, 1780 -1850* (pp. 19-34). Buenos Aires: Prometeo.
- Cova, J. A. (1947). *Don Simón Rodríguez, Maestro y Filósofo Revolucionario. Primer Socialista Americano*. Buenos Aires: Editorial Venezuela.
- Ciriza, A., Fernández, E. (2000). Simón Rodríguez: Emancipación Mental y Redefinición del Papel del Estado en el Espacio Público. *Revista de Pedagogía*, 31(60).
- Ciriza, A., Fernández, E. (1993). El dispositivo discursivo del socialismo utópico. Los escritos de simón Rodríguez. *Revista de Filosofía*, 18.
- Chiaromonte, J. C. (2007). *La Ilustración en el Río de La Plata: cultura eclesiástica y cultura laica durante el Virreinato*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Chiaromonte, J. C. (2004). *Nación y estado en Iberoamérica*. Buenos Aires: Sudamericana
- Demélas, M. D. (2003). *La invención política. Bolivia, Ecuador, Perú en el siglo XIX*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andino – Instituto de Estudios Peruanos.
- Fernández Armesto, M. V. (2005). Lectores y lecturas económicas en Buenos Aires a fines de la época colonial. *Información, Cultura y Sociedad*, 13, pp. 29-56.
- Garrido, M. (2007). Libres de todos los colores en Nueva Granada: Identidad y obediencia antes de la Independencia. En Aljivín de Losada, C., Jacobsen, N. (eds.), *Cultura política en los andes (1750 - 1950)*. Lima: IFEA - UNMSM.

- Guanchéz de Mendez, Z., (2005). Simón Rodríguez, la Constitución de 1826 y el Proyecto de Educación Popular. *Revista Pedagógica*, 26(75), pp. 63-103.
- Guerra, F. X. (1999). El soberano y su reino. En Sábato, H. (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. México: FCE – Colegio de México.
- Halperín Donghi, T. (2010). *Tradición política española e ideología revolucionaria de Mayo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Lozano y Lozano, F. (1913). *El Maestro del Libertador*. París: Ollendorff.
- Mancini, J. (1914). *Bolívar y La Emancipación de las Colonias Españolas Desde los Orígenes Hasta 1815*. París: C. Bouret.
- Manrique Figueroa, C. (2008). Libros, lectores y bibliotecas en el México colonial. *Iberoamerica global*, 1(3).
- Myers, J. (2008). El letrado patriota: los hombres de letras hispanoamericanos en la encrucijada del colapso del imperio español en América. En Myers, J. (Ed.), *Historia de los intelectuales en América Latina. Vol. I* (pp. 121-144). Buenos Aires: Katz.
- Ortega, F. A. (2001). Tomen lo bueno, dejen lo malo: Simón Rodríguez y la educación popular. *Revista de estudios sociales*, 38, pp. 30-46.
- Palmiste, C. (2005). Aspectos de la circulación de libros entre Sevilla y América (1689-1740). En Gutiérrez Escudero, A., Laviana Cueto, M. L. (coords), *Estudios sobre América: siglos XVI-XX* (pp. 831-842). Sevilla, AEA.
- Parada, A. (2012). Historia de la edición y la lectura desde los espacios públicos e institucionales. La participación de la ciudadanía en el ámbito de la cultura impresa en la Argentina. *Información, Cultura y Sociedad*, 26, pp. 105-119.
- Puigrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Rawicz, D. (2003). *Ensayo e Identidad cultural en el siglo XIX latinoamericano. Simón Rodríguez y Domingo F. Sarmiento*. México: Universidad de la Ciudad de México.
- Rosavallón, P. (1999). *La consagración del ciudadano. Historia del sufragio universal*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Rueda Ramíres, P. (2010). Librerías europeas y el Nuevo Mundo: circuitos de distribución Atlántica del libro en el mundo moderno. En Rueda Ramíres, P., García Aguilar, I. (comps.), *Leer en tiempos de la colonia: imprentas, bibliotecas y lectores en la Nueva España* (pp. 113-137). México: Universidad Autónoma Nacional de México.

- Rumazo González, (1976). *Simón Rodríguez: maestro de América*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Sosa, P. (2008). Persecución inquisitorial de los libros prohibidos en la Venezuela colonial. *Investigación y posgrado*, 23(1), pp 127-153.
- Vitoria, F. de (1946). *Relecciones sobre los indios y el derecho de guerra*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

Alfabetizar e Politizar. Angicos, 50 anos depois

Literacy and Politics. Angicos, after 50 years

Moacir Gadotti

e-mail: gadotti@paulofreire.org

Diretor do Instituto Paulo Freire – Brasil / Universidade de São Paulo. Brasil

Resumo: Este trabalho não se foca na figura de Paulo Freire no contexto da América Latina ou da pedagogia internacional. O artigo apresenta uma síntese da experiência política de alfabetização desenvolvida por Freire em Angicos (Brasil) e questiona o que Freire aprendeu com ela. Diversas perguntas são desenvolvidas neste trabalho: como Freire conseguiu consolidar seu modelo de ensino como uma ciência social baseado na hermenêutica crítica? Como o pensamento de Freire evoluiu de uma teoria da reprodução social e cultural, olhando em particular para o papel da educação? E, como logo Freire desenvolveu uma psicologia crítica e social para analisar a dominação e o desenvolvimento do sujeito pedagógico? Freire tendo sido inspirado pela extraordinária experiência política e pedagógica de Angicos e pela sua prática política pedagógica, entendeu a praxis como uma aprendizagem coletiva. Nas conclusões, o autor analisa duas das maiores obsessões de Freire: a relação entre a democracia, cidadania e educação e a educação e a educação como ato ético postcolonial de transformação social.

Palavras chave: alfabetização; experiência de Angicos; educação de adultos; Paulo Freire; América Latina.

Abstract: This paper doesn't attempt to situate the figure of Paulo Freire in the context of Latin America or international pedagogy. In this paper, the author presents a synthesis of the Angicos (Braisl) political literacy experience, asking what Freire learned from the Angicos experience. The following questions are developed in the paper: How Freire consolidated his pedagogical model through a social science based on a critical hermeneutics? How his thinking evolved into a theory of social and cultural reproduction, looking particularly to the role o education? And, how then Freire moved into a critical social psychology focusing on domination and the developmental pedagogical subject? Freire was inspired by the profound political and pedagogical experience of Angicos and his political pedagogical practice, understood praxis as collective learning. At the conclusion, the author discusses the two obsessions of Freire, already present in the Angicos experience and that stay with him throughout his life: the relationship between democracy, citizenship and education, and education as a postcolonial ethical act of social transformation.

Key words: literacy; Angicos' experience; adult learning; Paulo Freire; Latin America.

Recibido / Received: 30/04/2013

Aceptado / Accepted: 18/09/2013

Em 1993, dia 28 de agosto, acompanhei Paulo Freire a Angicos (RN), trinta anos depois de ele realizar a experiência que o notabilizou no mundo. Ele dizia que aquela era uma viagem sentimental. De fato, Paulo estava muito debilitado naquele ano e, emocionalmente, ele estava reencontrando sonhos, pessoas, lugares de um grande projeto que marcou sua vida. Era. Rever antigos alunos e monitores do seu projeto de alfabetização de adultos o emocionou muito.

Compareceram ex-alunos, oito dos 21 monitores - entre eles Marcos Guerra e Carlos Lyra - educadores e autoridades, na mesma sala onde eles se reuniram, em 1963, com o Presidente João Goulart, para a formatura de 300 alunos alfabetizados, na Escola José Rufino. Naquela data, ao receber o título de cidadão de Angicos, declarou: «Em nenhum lugar do mundo onde estive fiquei mais tocado do que aqui e agora». Lá estava Antônio Ferreira, com 81 anos, que, em 1963, ficou famoso porque fez um discurso ao presidente João Goulart. Ele falou que não pôde continuar estudando porque trabalhava na roça. Lembrou da sua monitora Valdenice, de Natal, na época estudante de Letras, e de com o curso havia mudado sua vida. Outro ex-aluno, Severino, contou que sua filha Neide, de 6 anos, havia se alfabetizado junto como ele, e hoje, com 36 anos, era professora de escola pública.

Neste **reencontro**, alguns ex-alunos perguntaram por que Paulo Freire foi preso e por que a experiência não continuou. Ele explicou que aquele processo de democratização do país havia sido interrompido por um golpe militar em que muitos, como ele, haviam perdido sua liberdade, que teve que partir para o **exílio** e não pode dar continuidade a seu programa nacional de alfabetização. Ex-alunos disseram que haviam ido a Natal procurar seus professores e que, na Secretaria, disseram para «não falar mais naquele assunto».

Um dos grandes intérpretes da obra de Freire, Carlos Alberto Torres, também nos acompanhou a Angicos. Ele foi o primeiro crítico das obras de Paulo Freire (Torres, 1975). Em 2012, ele procurou o Instituto Paulo Freire, em São Paulo, chamando a atenção para a importância de celebrar os 50 anos daquela significativa experiência. Argumentou que o projeto político-pedagógico de Paulo Freire fora fundamentalmente um repensar sobre a missão do «público» e da educação pública como uma contribuição para a constituição da democracia e da cidadania. Carlos Alberto Torres foi enfático ao afirmar que a proposta freiriana torna-se hoje ainda mais importante diante do embate do neoliberalismo e de seu esforço para transformar a educação de direito em serviço, chegando ao limite da mercantilização da educação pública (Torres, 2012). Angicos não é apenas um símbolo da luta contra o analfabetismo no Brasil; é um marco em favor da universalização da educação em todos os graus, superando a visão elitista.

Considerando, dentre tantas outras razões, os tempos em que vivemos: de ameaça mundial à educação como direito; de, em nosso país, ser urgente e ne-

cessário resgatar a história e tornar públicas as violações de direitos humanos na época da ditadura (que não se restringiram a prisões, tortura, morte e exílio de muitas pessoas, mas significaram negação de muitos outros direitos à população brasileira, como o que representou a interrupção do Programa de Alfabetização); e considerando, ainda, a nova história que se constrói no norte e nordeste de nosso país e, também, que, em 2012, Paulo Freire foi declarado **patrono da educação brasileira**¹, enfim, por tudo que significou Angicos e pelo que vive atualmente nosso país, tão bem apreendido e destacado pelo sociólogo Carlos Alberto Torres, aquele projeto não pode ser esquecido.

O que foi Angicos

A história de Angicos tem importantes **antecedentes**. Já nos anos 50 do século passado, Paulo Freire percebeu que os métodos utilizados na alfabetização de adultos eram os mesmos utilizados para alfabetizar crianças. Com a experiência que já havia tido, trabalhando no SESI, em Recife, via que isso era pedagogicamente inadequado, além de humilhar os alfabetizandos.

Em julho de 1958, Paulo Freire apresentava as bases teóricas de seu sistema de alfabetização de adultos no *II Congresso Nacional de Educação de Adultos*, realizado no Rio de Janeiro, como coordenador do relatório do grupo de trabalho sobre «A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos». Este relatório «é o germe de toda a literatura ético-político-crítica de Paulo da educação para a transformação» (Freire, 2006, p. 126). Essas ideias seriam retomadas no ano seguinte quando apresentou sua tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, com o título *Educação e atualidade brasileira*. Trata-se da «primeira elaboração sistemática» do seu pensamento cujos «eixos e categorias iriam perpassar toda a sua obra» (Romão, 2001, p. XIII).

Os anos que precederam a experiência de Angicos foram muito favoráveis à sua realização. Havia um contexto de mobilização popular em todo o nordeste brasileiro. Em 1960, na gestão do recém-empossado prefeito Miguel Arraes, foi criado o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife, com 90 sócios fundadores, tendo Germano Coelho como um dos seus idealizadores e Paulo Freire como um de seus membros mais atuantes. Os ideais do MCP espalharam-se rapidamente por diversos Estados do Nordeste. O MCP associava a cultura popular à luta política, conscientizando as massas e alfabetizando por meio de círculos de cultura. O MCP de Recife sediou a primeira experiência do Sistema Paulo Freire, no Centro Dona Olegarina, em 1962, e o I Encontro Nacional de

¹ Paulo Freire tornou-se Patrono da Educação Brasileira pela Lei n.º 12.612, de 13 de abril de 2012, sancionada pela Presidenta Dilma Roussef, a partir de proposta da Deputada Luiza Erundina que, na Prefeitura de São Paulo, teve Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação. O legado do educador pernambucano passa a ser o *ethos* de toda a educação brasileira.

Alfabetização e Cultura Popular, promovido pelo MEC, em 1963²: «eram tempos em que educação popular e ação política passaram a estar indissolivelmente associadas nos corações e mentes dos que adquiriram consciência política no período» (Paiva, 2003, p. 8).

No ano seguinte, 1961, **várias iniciativas** faziam parte deste contexto favorável à uma alfabetização de adultos cidadã. Em primeiro lugar o lançamento, pelo Secretário da Educação de Natal (RN), Moacyr de Góes, da Campanha *De pé no chão também se aprende a ler* na gestão do Prefeito Djalma Maranhão, entendendo a educação e a cultura como instrumentos de libertação. Neste mesmo ano, a Igreja Católica funda o *Movimento de Educação de Base* (MEB), uma parceria entre o Governo Federal (Decreto 50.370/61) e a CNBB (Conferência Nacional de Bispos do Brasil) para contribuir no processo de alfabetização de adultos, utilizando a rede de emissoras católicas, promovendo a valorização do ser humano e o desenvolvimento das comunidades. Ainda em 1961, a União Nacional dos Estudantes (UNE) cria o *Centro Popular de Cultura* (CPC) abrindo caminho para a politização das questões sociais. Seu objetivo era criar e divulgar uma arte popular revolucionária, defendendo o engajamento político do artista para superar a alienação e a consciência ingênua das massas. Para isso promovia a encenação de peças de teatro críticas em portas de fábricas, nas ruas e em sindicatos.

Um ano antes de Angicos, em 1962, Paulo Freire e a equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife assessoram a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), criada em João Pessoa por estudantes universitários e profissionais recém-formados para a alfabetização de adultos. Em Angicos, Paulo Freire manteve essa proposta de utilizar estudantes universitários como alfabetizadores.

A experiência de Angicos nasce de um convite feito, em 1962, por Calazans Fernandes, Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Norte e coordenador do Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (SECERN). Calazar Fernandes e Maria José Monteiro, ex-aluna de pedagogia de Paulo Freire, reuniram-se com ele no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife para falar sobre o projeto de Angicos. Paulo Freire aceitou o convite com **duas condições**: autonomia para contratar os coordenadores e alfabetizadores e não interferência político-pedagógica e ideológica (Paulo Freire temia que o fato dos recursos virem da *Aliança para o Progresso* pudesse interferir no seu trabalho).

Paulo convidou Marcos Guerra, estudante de Direito e presidente da União Estadual dos Estudantes, para formar a primeira equipe de alfabetizadores

² Esse encontro foi um marco na história dos movimentos de cultura e educação popular, legitimando «uma nova compreensão do conceito e importância da educação de jovens e adultos, que passou a ser vista como pré-condição para a participação plena de todos os indivíduos na vida nacional» (Vincent Defourny. In: Soares & Fávero, 2009, p. 11). Esse encontro influenciou as diretrizes do Programa Nacional de Alfabetização elaborado por Paulo Freire em 1963 e lançado em janeiro de 1964.

(monitores) para o **Programa de Alfabetização de Angicos**, uma parceria entre o SECERN e o SEC/UR (Serviço de extensão Cultural da Universidade do Recife) do qual Paulo Freire era Diretor. O trabalho se iniciou em dezembro daquele ano com o levantamento do número de analfabetos de Angicos e com a pesquisa do «universo vocabular» (palavras e temas geradores). Com a colaboração da educadora Elza Freire, esposa de Paulo Freire, foram selecionados 21 coordenadores (alfabetizadores) dos Círculos de Cultura, entre eles Madalena Freire, filha de Paulo Freire, então com 17 anos, e os coordenadores Marcos Guerra e Carlos Lyra. A intenção da Direção Executiva do Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (SECERN) era alfabetizar, até 1965, «100 mil adultos e adolescentes» (SECERN, 1963a, p. 1).

O projeto foi lançado dia **18 de janeiro de 1963** com a aula inaugural de Paulo Freire, na presença de Aluísio Alves, governador do Estado. 380 moradores de Angicos começam a sua alfabetização. No dia 24 de Janeiro foi dada a primeira aula regular do projeto sobre o tema: «Conceito antropológico de cultura», iniciando a primeira das «Quarenta horas de Angicos». Na primeira aula de alfabetização foi utilizada a palavra geradora «belota»³. As aulas eram dadas ao mesmo tempo em que aconteciam as reuniões de formação continuada dos coordenadores dos Círculos de Cultura, refletindo sobre a sua prática.

O primeiro **curso de formação** dos monitores de Angicos, oferecido pelo Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, incluiu 10 aulas com os seguintes temas e respectivos professores (Fernandez & Terra, 1994:151-152): *Atualidade brasileira* (Roberto Cavalcanti de Albuquerque); *Economia brasileira* (Luz Costa Lima); *Planificação de desenvolvimento* (Roberto Cavalcanti de Albuquerque); *Processo de desalienação* (Luiz Costa Lima); *Deficiência e inorganicidade da educação no Brasil* (Paulo Freire); *Considerações gerais sobre o método: análise e síntese* (Aurenice Cardoso Costa); *Elaboração do material audiovisual, pesquisa vocabular, seleção das palavras geradores e preparo de fichas* (Paulo Freire); *Prática e metodologia de ensino* (Paulo Freire e Aurenice Cardoso Costa).

Paulo Freire, em suas aulas preparatórias, insistia que o sistema educacional brasileiro precisava ser mais «orgânico», isto é, que não só funcionasse bem com ele mesmo, mas que travasse uma relação estreita entre este sistema e a realidade. Ele insistia que essa organicidade se traduzia pela Leitura do Mundo, isto é, pela maior sensibilidade em relação aos problemas da vida cotidiana. Numa fala gravada dessas aulas, Paulo Freire, em Natal, em janeiro de 1963, durante o curso de formação de coordenadores de Angicos, afirma que «está provado que as pessoas aprendem a ler e escrever com mais facilidade, na medida em que o seu aprendizado se fundamenta na sua própria experiência existencial. Nesse sentido,

³ Belota era «uma corruptela local da palavra borlota e designava um enfeite usado em redes e nos rebenques de couro, muito comuns na região» (Beisiegel, 2010, p. 51).

aliás, há um trabalho, hoje já comprovado, realizado por educadores franceses na África⁴, que está sendo feito também em Pernambuco, que é alfabetizar-se através da experiência profissional do grupo analfabeto. No trabalho que nós estamos realizando, eu ampliei um pouco, logo depois que tomei conhecimento dessa experiência francesa. No nosso caso, estamos aproveitando, tanto quanto possível, uma faixa grande da experiência existencial do grupo que vai ser alfabetizado» (Paulo Freire. In: Fernandez & Terra, 1994, p. 5).

A primeira turma da experiência de Angicos concluiu o curso no dia **2 de abril de 1963** com a cerimônia de entrega de certificados aos que haviam se alfabetizado (300)⁵ com a presença do presidente da República João Goulart e de vários governadores do Nordeste e de representantes da *Aliança para o Progresso*, na qual também falou Aluísio Alves, Paulo Freire e o aluno alfabetizado Antonio Ferreira. A aluna mais idosa, Maria Hermínia, entregou cartas escritas pelos participantes do curso ao presidente. Assim se formava a primeira turma de Angicos. No discurso que Paulo Freire fez, enfatizou os princípios científicos e filosóficos do seu método, propondo uma educação que «conscientize o povo brasileiro» (Freire, 1963, p. 1) e supere a compreensão predominantemente mágica», por uma «visão crítica do saber» (Idem, p. 2). Explicou aos presentes, referindo-se vários vezes ao presidente João Goulart, os passos de sua metodologia que impulsionava os alfabetizados a serem «sujeitos da sua própria história» (idem, p. 4)⁶.

Mais do que uma experiência bem sucedida de alfabetização de adultos, Angicos formava para a cidadania ativa, pensando numa mudança radical da sociedade brasileira, transformando «massa» amorfa em «povo» participante. É isso que nos revela um trecho da fala do aluno alfabetizado Antonio Ferreira, representando a turma no encerramento do curso de alfabetização em Angicos, dirigindo-se ao Presidente da República João Goulart: «naquele momento anterior veio o Presidente Getúlio Vargas, matar a fome do pessoal, a fome da barriga que é uma fome fácil de curar. Agora, na época atual, veio o nosso Presidente João Goulart matar a precisão da cabeça que o pessoal todo tem necessidade de aprender. Temos muita necessidade das coisas que nós não sabia, e que hoje estou sabendo. Em outra hora nós era massa, hoje não somos massa, estamos sendo povo».

Esse era também o desejo não só de Paulo Freire, mas, igualmente, do Presidente da República João Goulart: «desejo que centenas destes cursos se espalhem pelo território brasileiro, para que, num futuro próximo, todos os nossos patrícios, todas

⁴ Paulo Freire referia-se aqui a uma experiência de alfabetização de adultos com ajuda audiovisual realizada por um padre haitiano na África difundida em revista da Unesco (Fernandez & Terra, 1994, p. 70).

⁵ Dos 380 inscritos no início, 300 participantes foram considerados alfabetizados, com 70% de aproveitamento no «Teste de Alfabetização» e 87% no «Teste de politização» (Lyra, 1996, p. 171).

⁶ Nessa ocasião, foi notada a presença do General Humberto de Alencar Castelo Branco, fardado, comandante da Região Militar no Recife, que, ao final da aula, teria dito a Calazans Fernandes: «Meu jovem, você está engordando cascavéis nesses sertões» (Fernandes & Terra, 1994, p. 18).

as nossas patrícias e, especialmente, os que estão mais à margem da civilização, aqueles que vivem mais longe e são mais pobres, possam também receber este benefício mínimo, que é o direito, também, de participar e de se integrar na vida da Nação (...). Este povo, quando tomar conhecimento das letras e depois delas das leis da nossa Pátria, há de se integrar ao País, na luta extraordinária que todos juntos devemos realizar pela emancipação econômica da nossa Pátria, para que não se assista espetáculos de tanto contraste social e de tanta miséria em tantas regiões da nossa Pátria» (João Goulart. In: SECERN, 1963, pp. 19-20).

A Revista *Estudos Universitários* da Universidade do Recife (nº 4, Abril/Junho 1963) publicou os primeiros estudos sobre o «Sistema Paulo Freire» com ensaios de Jarbas Maciel, Jomar Muniz de Britto, Aurenice Cardoso, um artigo de Pierre Furter e outro de Paulo Freire sobre «Conscientização e alfabetização» onde ele rebate críticas da imprensa conservadora que o acusavam de confundir alfabetização com politização. Coincidência ou não, logo após a formação da primeira turma de alfabetizandos, a cidade de Angicos teria sua primeira greve. Os proprietários rurais chamam a experiência de Paulo Freire de «praga comunista» (Fernandes & Terra, 1994, p. 126).

A experiência de Angicos **repercutiu** nacional e internacionalmente. Para Angicos, deslocaram-se representantes de vários jornais, tais como: *Time Magazine*, *Herald Tribune*, *Sunday Times*, *United e Associated Press* e *Le Monde*. O jornal *The New York Times* deu destaque à experiência de Angicos com uma longa reportagem. Ao término da experiência, Luiz Lobo lançou o filme «As quarenta horas de Angicos», uma produção do Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte» (SECERN), mostrando a experiência de Angicos como uma «primeira fase» do programa de alfabetização, por meio de um «método simples, claro e eficiente» que, «matando a fome da cabeça» e «transformando Angicos numa comunidade forte, consciente e empreendedora», forma pessoas para «contribuir com as magnas decisões da Pátria»⁷.

Muitos anos depois, o educador norte-americano Andrew Kirkendall (2010), diria que, naquela época, a eliminação do analfabetismo era uma questão política central do período da Guerra Fria no chamado «Terceiro Mundo». Paulo Freire desempenhou um papel político importante neste contexto, percebido logo pelos militares que assumiram o poder pelo golpe de 1964. Ele politizava a alfabetização, transformando o analfabeto em cidadão, capaz de votar e escolher melhor seus governantes. Paulo Freire tinha clareza que não bastava transformar o analfabeto em eleitor para construir a democracia. Para ele, «uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar possibilidades de escolher o próprio caminho» (Freire, 1980, p.

⁷ Documentos sobre a experiência de Paulo Freire em Angicos podem ser encontrados no acervo do Centro de Referência Paulo Freire (acervo.paulofreire.org).

20). Em síntese, o livro de Andrew Kirkendall sustenta que Paulo Freire foi mais uma vítima da Guerra Fria.

O Programa Nacional de Alfabetização

O presidente João Goulart viu, na experiência de Angicos, a possibilidade de tirar milhões de brasileiros da miséria e incluí-los na cidadania. Em junho de 1963 Paulo de Tarso Santos, assume o Ministério da Educação. Darcy Ribeiro, seu antecessor, recomenda chamar a Brasília Paulo Freire para conceber um programa nacional de alfabetização baseado no experimento de Angicos. Em 16 de julho, a Portaria Ministerial 195 instituiu, junto ao Gabinete do Ministro da Educação, a *Comissão de Cultura Popular* «com o objetivo de implantar, em âmbito nacional, novos sistemas educacionais de cunho eminentemente popular, de modo a abranger áreas ainda não atingidas pelos benefícios da educação». Paulo Freire é nomeado presidente desta Comissão. Sua primeira tarefa foi fazer um levantamento nacional do número de analfabetos para subsidiar o futuro *Programa Nacional de Alfabetização*. O número de analfabetos de 15 a 45 anos, em setembro de 1963, era de 20.442.000.

Celso de Rui Beisiegel, docente do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) de São Paulo, visitou a experiência de alfabetização de adultos de Angicos, observando o funcionamento dos Círculos de Cultura para realizar experiência com o mesmo método no município paulista de Osasco. A visita de Celso Beisiegel a Angicos, juntamente com Walter Esteves Garcia e Luiz Pereira, foi para conhecer de perto o trabalho que estava sendo realizado. A experiência de Vila Helena Maria (Osasco) foi uma iniciativa dos estudantes da Ação Popular (AP), que lideravam a União Estadual de Estudantes (UEE), que contataram diretamente Paulo Freire (Beisiegel, 1974, pp. 171-172).

A experiência de Angicos foi levada também para outras cidades: Quintas, Mossoró, Caicó, Macau, Osasco, Belo Horizonte, Goiânia, Brasília, Aracaju, Porto Alegre e outras, como «projeto-piloto» do *Programa Nacional de Alfabetização* (PNA). Em 1963, Paulo Freire percorreu o país estruturando o *Programa Nacional de Alfabetização* que seria iniciado oficialmente na Baixada Fluminense, no antigo Estado do Rio de Janeiro e, em Sergipe, no início de 1964. Antes mesmo do decreto de criação do PNA, o Sistema Paulo Freire de Alfabetização já estava sendo aplicado em várias capitais e na zona rural de Alagoas, pela *Campanha de Educação Popular da Paraíba* (Ceplar).

Essa movimentação não passou despercebida. A oposição política ao governo popular de João Goulart se confundia com as críticas a Paulo Freire e ao seu método: «as críticas ao método de Paulo Freire e ao Programa Nacional de Alfabetização foram particularmente acentuadas no Estado da Guanabara. Vários fatores contribuíram para que isto ocorresse: aí se confrontavam diretamente

posições extremas no espectro das lutas políticas no campo da educação, bem representadas, num dos polos, pelo governo Lacerda e, no outro, pela direção nacional da UNE» (Beisiegel, 1982, p. 249). A passagem de Paulo Freire por São Paulo também não ficou sem reação de seus opositores. O jornal *O Estado de S. Paulo*, dia 8 de dezembro de 1963 publicou um editorial com o título «Alfabetizar ou politizar?» em que ataca o Plano Nacional de Alfabetização. Em outro editorial, de 21 de dezembro, este jornal ataca diretamente a Paulo Freire, com um título que diz tudo: «Método nazista»⁸.

Em meio a essas críticas, João Goulart, por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, instituiu o *Programa Nacional de Alfabetização* consagrando o «Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido»⁹. O *Programa Nacional de Alfabetização* previa a «cooperação e os serviços» de «agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis»¹⁰.

Desde o início, em seus primeiros escritos e na sua práxis político-pedagógica, Paulo Freire preconizava a necessidade da participação popular na luta contra o analfabetismo. O programa previa a criação de 60.870 Círculos de Cultura, cada um com a duração de três meses, em todas as unidades da federação, para alfabetizar, em 1964, 1.834.200 analfabetos na faixa de 15 a 45 anos. A sua implantação efetivar-se-ia por meio de projetos-piloto na região Sul, Sudeste e Nordeste. O PNA representava não só um salto qualitativo em relação às campanhas de alfabetização anteriores, mas um momento do processo de construção de um novo projeto de poder e de desenvolvimento nacional. É certo que, como afirma Sílvia Manfredi (1981, p. 14), «a adoção do Sistema Paulo Freire

⁸ Esses editoriais do jornal *O Estado de S. Paulo* não tiveram resposta na época. 50 anos depois, talvez, possamos responder. Sim, é **preciso alfabetizar e politizar**, formar para a cidadania. Paulo Freire afirmava frequentemente: «sou educador para ser substantivamente político». Hoje se fala muito pouco de política nas escolas: virou tabu, heresia pedagógica. Muitas escolas até sabem o que querem, mas não são escutadas. Por isso, muitas delas, não se perguntam porque educar; não sabem que país querem e não sabem de que educação precisam para o país que desejam. São escolas que, na sua maioria, não formam para a cidadania ativa. Tinha razão Paulo Freire (1991, p. 16): «não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (...) A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade (...) um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser».

⁹ Segundo Vanilda Paiva (2003, p. 475, nota 147), «o mesmo decreto havia sido assinado no final do ano anterior, sendo extraviado antes da publicação. Foi necessário um novo decreto, assinado e publicado em finais de janeiro de 64, quando a implementação do PNA já havia sido iniciada».

¹⁰ «O PNA, embora prevendo a mobilização de grupos de estudantes e entidades sindicais, não entregava a elas a execução do programa, incumbindo-se dela o próprio Ministério. Tal como antes, previa-se a alfabetização de 5 milhões de adultos num prazo de 2 anos» (Paiva, 2003, p. 284).

de Educação não exprime apenas um intento de renovação dos procedimentos até então adotados com relação à educação de adultos; quando encarada à luz de processos político-ideológicos mais abrangentes, sua institucionalização só pode ser entendida quando analisada em função do conjunto de práticas políticas vinculadas a um modelo de desenvolvimento sócio-econômico específico (nacional-desenvolvimentista) e do estilo populista que caracterizava a relação entre os grupos dominantes, representados no poder, e as ‘massas populares’.

Tudo isso cairia por terra com o golpe civil militar de 1964. Dia 14 de Abril, logo após o golpe de estado, o Decreto nº 53.886, um dia antes do General Castelo Branco assumir o poder, extinguiu o *Programa Nacional de Alfabetização*. Ranieri Mazzilli, presidente em exercício, por meio deste ato, afirma que extinguiu esse Programa considerando a necessidade de «reestruturar o Planejamento para a eliminação do analfabetismo no país» e para «preservar as instituições e tradições de nosso país». O presidente João Goulart havia marcado a inauguração oficial do Programa, simbolicamente, no dia 13 de Maio na praça principal de cidade de Caxias (RJ)¹¹. Nesta mesma data, o MEC, por meio da Portaria 237 «revogava todas as portarias anteriores e divulgava, pela imprensa, um levantamento do material usado na campanha de alfabetização, com o ‘arrolamento de um vasto equipamento fotográfico, avaliado em vários milhões de cruzeiros e publicações de caráter subversivo’ que seriam em seguida expostas à visitação» (Beisiegel, 1974, p. 171).

Depois disso, a história é bem conhecida. Paulo Freire foi preso e passou 70 dias numa cadeia do quartel de Olinda, acusado de «subversivo e ignorante». Detalhe: na prisão, um dos oficiais responsáveis pelo quartel, sabendo que ele era professor, solicitou a Paulo Freire para alfabetizar alguns recrutas. Paulo explicou-lhe que foi exatamente porque queria alfabetizar que fora preso. Alguns de seus alunos também foram presos e passaram por outras dificuldades depois da experiência de Angicos, considerada «subversiva» e mais tarde, também extinta. Em setembro de 1964, Paulo Freire partiu para o exílio. Depois de uma rápida passagem pela Bolívia, não suportando a altitude, em novembro de 1964, embarca para o Chile para trabalhar no *Instituto de Capacitación y Investigación de la Reforma Agrária* (ICIRA) onde permaneceu até 1969. Retorna ao Brasil apenas no final de 1979, e, definitivamente, no ano seguinte.

A experiência de Angicos deu-se num contexto contraditório e conturbado, com a queda de Jânio Quadros, dia 25 de agosto de 1961, seguida das negociações que levariam à posse do seu vice João Goulart dia 7 de setembro (Ferreira, 2011). Ele assinou, no ano seguinte, o «Acordo Brasil-Estados Unidos sobre

¹¹ «Tudo estava sendo preparado para a inauguração oficial do programa, com a abertura de cerca de 300 círculos de cultura nos municípios escolhidos, num grande comício no dia 13 de maio (dia da libertação dos escravos) na praça principal de Caxias, com a presença do Presidente da República» (Paiva, 2003: 285-286).

o Nordeste», no quadro dos propósitos da *Aliança para o Progresso*. Paulo Freire sabia de tudo isso e foi perguntado se achava que era possível, neste contexto, fazer a revolução educacional com que sonhava. Dia 21 de Maio de 1983, em entrevista à TV Universitária de Natal, Paulo Freire afirma: «E uma das exigências que eu fazia era de que as nossas relações se travariam entre Universidade e Secretaria da Educação e não através de nenhum representante da *Aliança para o Progresso*. A minha tese era a seguinte: eu não aceito coisa alguma da *Aliança para o Progresso*, mas não tenho nada contra usar o dinheiro que ela pensa que é dela, mas que não é, porque no fundo o dinheiro da *Aliança para o Progresso* era o dinheiro que voltava ao Brasil, ainda mais em termos de favor, mas o dinheiro nosso, o dinheiro nosso, o dinheiro dessa área subdesenvolvida, que não é subdesenvolvida só porque é explorada, dominada. Então, porque não aproveitar esse dinheiro no retorno, desde que a gente pudesse assegurar o que fazer com ele? A minha posição era essa: se eu tenho autoridade sobre o que se vai fazer no projeto, eu não quero saber se esse dinheiro vem da *Aliança* ou vem do japonês» (In: Lyra, 1996, p. 182).

Significado político-pedagógico de Angicos

Paulo Freire não gostava quando reduziam sua filosofia educacional a uma metodologia de ensino. Numa entrevista concedida, em 1993, a Nilcéa Lemos Pelandré, para a sua tese de doutorado, ele afirma sobre essa questão: «Eu preferiria dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há trinta anos ou quarenta anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo fazendo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é um método de conhecer, e não um método de ensinar» (Pelandré, 2002, p. 54-55). Como afirma Vanilda Paiva, «não era uma simples técnica neutra mas todo um sistema coerente e no qual a teoria informava a prática pedagógica e os seus meios» (Paiva, 2003, p. 279).

Para Paulo Freire, mais importante do que saber como ensinar é saber como o aluno aprende. Paulo Freire construiu um **método de conhecimento** e não um método de ensino. Por isso criou, desde seus primeiros escritos, o neologismo «Dodiscência» (Freire, 1997), docência+discência, para designar a relação dialógica entre o ato de ensinar e de aprender: «não há docência sem discência» (*id.*, *ib.*, p. 23); «quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender» (*ib.*, *ib.*, p. 25), um não é objeto do outro. Numa perspectiva emancipatória, não é possível ensinar e aprender sem o diálogo, sem uma comunicação dialógica.

Desde o início, entretanto, seus colaboradores falavam de «Sistema Paulo Freire» e de «Método Paulo Freire»¹² e foi assim que ele ficou conhecido¹³: «este método dispensa o uso de cartilha. Começa com uma pesquisa junto ao grupo que se pretende alfabetizar, quando é feita a coleta de um universo vocabular que corresponda a situações sociológicas existenciais do grupo. Esse universo tem, em média, 400 palavras. A coleta é feita através de conversas informais, explicando aos futuros alunos que assim eles estão ajudando a fazer o programa das aulas, dando a eles um sentido de participação ativa» (SECERN, 1963a: 2).

Paulo Freire tinha razão ao se insurgir contra uma certa mitificação do seu método. Ele tinha pavor de reducionismos porque eles estiolam a complexidade da realidade. Nada de dogmas metodológicos. Ele tinha aprendido com a fenomenologia que devemos «ir as coisas», à realidade, ler primeiro o mundo. Seu método deveria ser submetido ao crivo da práxis. Ele é sempre experimental. Mas, como guia da prática, existiam, sim, certas orientações metodológicas que foram utilizadas em Angicos e que podemos dividir, sem separar, em três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados:

a) A *investigação temática*, pela qual o alfabetizador e o alfabetizando, juntos, buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia. Esta é a primeira etapa da leitura do mundo, em que são levantadas palavras e temas geradores relacionados com a vida cotidiana dos alfabetizados e do grupo social a que eles pertencem. Essas palavras geradoras são selecionadas em função da riqueza silábica, do valor fonético e principalmente em função do significado social para o grupo. A descoberta desse universo vocabular era efetuada através de encontros informais com os moradores do lugar, convivendo com eles, sentido suas preocupações e captando elementos de sua cultura.

¹² Vejam-se os ensaios publicados na Revista *Estudos Universitários* da Universidade do Recife (nº 4, Abril/junho de 1963) sobre o «Sistema Paulo Freire»: «A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire (Jarbas Maciel) e «Conscientização e Alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire (Aurenice Cardoso da Costa). Em seu artigo, Jarbas Maciel afirma que a alfabetização «deveria ser – e é – um elo de uma cadeira extensa de etapas, não mais de um método para alfabetizar mas de um sistema de educação integral e fundamental. Vimos surgir, assim, ao lado do *Método Paulo Freire* de Alfabetização de Adultos, o *Sistema Paulo Freire* de Educação, cujas sucessivas etapas – com exceção da atual etapa de alfabetização de adultos – começam já agora a ser formuladas e, algumas delas, aplicadas experimentalmente, desembocando com toda a tranquilidade numa autêntica e coerente Universidade Popular».

¹³ Sônia Couto Souza Feitosa, em sua tese de Mestrado (Feitosa, 1998), enumera uma série de trabalhos sobre o «Método Paulo Freire», a começar pelo de Carlos Rodrigues Brandão, escrito em 1966 na cidade do México, para uma palestra no «Dia da Alfabetização» (reeditado em 1977 nos Cuadernos del CREFAL, no. 3), ao que se seguiu, na mesma cidade, o texto de Jorge Gabriel Rodríguez, escrito em 1969 com o título *Notas para la aplicación del método psico-social de educación de adultos de Paulo Freire*, seguido pelo de Lauro de Oliveira Lima, publicado como apêndice ao seu livro *Tecnología, educación e democracia* (Rio, Civilização Brasileira, 1979), como o sugestivo título: «Método Paulo Freire: processo de aceleração de alfabetização de adultos». O próprio Carlos Rodrigues Brandão, em 1981, retoma seus trabalhos sobre o método e publica, pela coleção «Primeiros Passos» da Brasiliense, *O que é o Método Paulo Freire*. E os trabalhos não param por aí, pelo número de teses e dissertações posteriormente escritas sobre o tema.

b) A **tematização**, pela qual professor e aluno codificavam e decodificavam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido. Descobriam-se, assim, novos temas geradores, relacionados com os que foram inicialmente levantados. É nesta fase que são elaboradas as «fichas» para a decomposição das famílias fonéticas, dando subsídios para a leitura e a escrita. Paulo sustentava que não existiam analfabetos orais: todos podem descrever o que veem. Por isso as fichas, os desenhos, as figuras representando objetos da natureza e da cultura. O analfabeto pode vê-los e descrevê-los.

c) A **problematização**, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, científica, partindo para a transformação do contexto vivido. Nestas idas e vindas do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se ao concreto problematizando-o. Descubrem-se assim limites e possibilidades existenciais concretas captadas na primeira etapa. Evidencia-se a necessidade de uma ação concreta, cultural, política, social, visando à superação de situações-limite, isto é, de obstáculos ao processo de hominização. A realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação. A educação para a libertação deve desembocar na *práxis transformadora*.

Comentando o «Sistema Paulo Freire», Celso de Rui Beisiegel (2010, p. 64) afirma que «em seu método, o educador inegavelmente conseguiu eliminar aquele caráter de ‘superposição’ do ensino à realidade vivida pelos educandos. O embasamento dos trabalhos na pesquisa dos modos de vida e do ‘universo vocabular’ das localidades, os critérios de seleção das ‘palavras geradoras’ e a orientação do desenvolvimento das atividades, sempre apoiadas naquilo que os participantes podiam afirmar a propósito ‘do que estavam vendo’ na figura projetada, garantiam o relacionamento entre tudo o que ocorria no interior dos ‘círculos de cultura’ e as vivências dos educandos. O método eliminava a rígida separação antes observada na educação de adultos entre a educação escolar e a vida real».

No livro *As quarenta horas: uma experiência vivida*, seu autor, Carlos Lyra (1996), um dos primeiros colaboradores de Paulo Freire, ao descrever o trabalho realizado nos Círculos de Cultura, mostra-nos a beleza da poesia existente quando homens e mulheres, «farrapos do mundo», encontram-se com a leitura da sua realidade e da palavra. Pelo relato de Carlos Lyra somos capazes de imaginar o sorriso estampado nos rostos magros e sulcados pelas rugas criadas sob o sol escaldante, somos capazes de nos iluminar com a alegria e o brilho dos olhos daqueles que se descobrem capazes de ver além das aparências. Eis algumas falas dos alunos ditas durante os debates suscitados pelas palavras geradoras, registradas por Carlos Lyra, e que nos dão a pensar a **educação como cultura**:

A gente constrói a estrada, mas só como poeira; Só a terra não resolve, só se vier com assistência médica, sementes, dinheiro, arame para cercar a terra, o arado etc; Voto e arma para se defender e não para vender; Massa, o que é enrolado. Povo é o que tem consciência do que vai fazer, sabe se dirigir e sabe os candidatos em quem vai votar; Foi muito pouco tempo, mas hoje já sei ler. Não uso mais o dedo, agora escrevo o meu nome. Como é que devo provar? É lendo.

O programa de educação de adultos marcou a história de Angicos e a vida dos que dele participaram. Em 2002, analisando os «efeitos a longo prazo do método de alfabetização» da experiência de Angicos, Nilcéa Lemos Pelandré (2002), após entrevistar alunos que se alfabetizaram em 1963, passados 34 anos, evidenciou que os participantes aprenderam a escrever palavras isoladas e frases simples e curtas e alguns escreviam seguindo regras próprias. A aprendizagem mais significativa foi a elevação da sua auto-estima e a consciência de não se sentirem mais excluídos do mundo letrado. Nesta tese de doutorado em linguística, a autora conclui que o segredo da eficácia de Angicos foi a «promoção humana, professores preparados e motivados e imersão intensiva». Tempo curto, convívio intenso!

Até hoje, o **projeto político-ideológico** do grande educador brasileiro, repercute nas políticas educacionais de milhares de educadores tanto da educação popular não-escolar quanto da educação formal em seus diversos níveis e modalidades. Como nos lembra Carlos Alberto Torres (2012), conceber Angicos simplesmente como uma experiência de alfabetização de 300 trabalhadores rurais, ou como a aplicação de um novo e efetivo método «psicossocial» de alfabetização, não é entender Angicos. Angicos foi a fermentação de um processo de mudança pedagógica mais vasta e mais profunda, além de anunciar também a possibilidade de mudanças políticas e sociais também de ampla cobertura e de profundidades abissais no Brasil e na América Latina. Na turbulência social da época, em que a alfabetização de adultos aparecia como pré-condição para o desenvolvimento social, político e econômico, Angicos foi a voz dos nordestinos clamando por justiça social, por solidariedade, por democracia. Angicos supera Angicos. Angicos foi um projeto de cultura popular que imaginou e concebeu um projeto nacional de educação para a uma sociedade democrática com justiça social.

Considerando o significado histórico da experiência de Paulo Freire em Angicos, em Setembro de 2005, o presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva esteve em Angicos na cerimônia de entrega de certificado de alfabetização de três mil alunos do Projeto MOVA-Brasil. O projeto é uma parceria da Petrobras com a Federação Única dos Petroleiros e o Instituto Paulo Freire.

Angicos não pode ser celebrado como algo do passado, mas como uma referência histórica neste momento em que a sociedade brasileira está buscando, por meio da Conferência Nacional de Educação (Conae), a construção de um Sistema Nacional de Educação. Angicos aponta para a defesa da educação pública

de excelência, no contexto de um estado democrático. Angicos não deve apenas ser celebrado. Deve ser retomado, **retomar o projeto freiriano** que representa muito mais do que um projeto de alfabetização de adultos. Angicos representa sobretudo um **projeto de nação**, um projeto de nação alfabetizada. Trata-se da retomada de uma filosofia e de uma política.

Dia 6 de novembro de 2012, o Ministro da Educação Aloizio Mercadante cria a Comissão Organizadora do programa de comemorações «Paulo Freire – 50 anos de Angicos» para celebrar esse memorável experimento que deu origem ao Programa Nacional de Alfabetização. A Comissão estabeleceu como objetivo das **celebrações** «avançar nas políticas e ações de alfabetização, por meio do resgate do *ethos freiriano* da educação de adultos. As ações devem transcender o caráter meramente comemorativo, ganhando conteúdo pedagógico para dar continuidade ao *ethos freireano* na educação brasileira». Entre as propostas e sugestões da Comissão para celebrar os 50 anos de Angicos estão a **redefinição da política nacional de educação de jovens e de adultos** entendendo que a melhor homenagem que poderíamos prestar a Paulo Freire, na passagem dos 50 anos de Angicos, sintetiza-se num esforço nacional pela universalização da alfabetização no Brasil e a criação de um **Pacto pela Alfabetização de Jovens e Adultos**.

Melhor homenagem a Paulo Freire: eliminar o analfabetismo

Como nos lembrou Carlos Alberto Torres (2012), em sua proposta de celebração dos 50 anos de Angicos, Angicos representa um convite a um novo **pacto social**, em que a educação, exercida de comum acordo com os movimentos sociais e a sociedade civil, torna o Estado um instrumento de transformação social, um instrumento de gestão do desenvolvimento, um instrumento de luta contra a opressão, um instrumento de libertação e, não, simplesmente, de regulação e de «governança» da ação social, como querem os neoliberais.

Neste sentido é que a Comissão criada pelo Ministro Mercadante para celebrar os 50 anos da experiência de Angicos sugeriu um «Pacto Nacional pela Alfabetização de Jovens e Adultos». As celebrações dos 50 anos de Angicos e do Programa Nacional de Alfabetização de Paulo Freire não podem ficar só em homenagens, seminários e publicações. Celebrar é manter viva a luta e anunciar conquistas. O contexto é propício ao anúncio de avanços significativos no campo da alfabetização de adultos. Uma homenagem à altura dos 50 anos de Angicos, que podemos prestar a Paulo Freire, é eliminar o analfabetismo no Brasil já.

O Ministro Mercadante, com o apoio direto da Presidenta Dilma, criou um «Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa» - envolvendo Estados, Municípios e União - um pacto pela infância que inclui também a construção de numerosas creches. Complementar a esta importante iniciativa, poderia ser o «Pacto pela alfabetização de jovens e adultos» (ALFABETIZAÇÃO JÁ), o qual poderá

mobilizar União, Estados e Municípios, por meio do Ministério da Educação e, com o apoio da Secretaria Geral da Presidência da República, mobilizar também a sociedade civil, os movimentos sociais, as ONGs, estabelecendo parcerias com as organizações não governamentais que têm programas de alfabetização de jovens e adultos, num esforço conjunto para o fim do analfabetismo da vida de milhões de jovens e adultos brasileiros, como compromisso de um governo democrático e popular. Esta poderá ser uma marca fundamental de um «Brasil sem miséria», pois é sabido que o analfabetismo é fator e produto da miséria de um povo.

Não se trata de repetir o Programa Nacional de Alfabetização da década de 60, mas de reinventá-lo no século XXI, utilizando todos os avanços das redes sociais e das novas tecnologias da informação. Não é o caso de voltar às campanhas do passado, que não alcançaram os objetivos previstos por serem programas emergenciais e fragmentados. Trata-se de promover uma ação política articulada entre os três entes federados e a sociedade civil, com novos arranjos e com compromissos claramente definidos. Como dizia Paulo Freire, o Estado sozinho não conseguirá superar o nosso atraso no campo da alfabetização de adultos sem a participação da sociedade. Espera-se, com esse pacto, promover uma ação alfabetizadora nacional de adultos como etapa inicial de um processo formativo continuado, fortalecendo a articulação com os programas já existentes («Brasil sem Miséria», «Brasil Alfabetizado») e constituindo equipes de mobilização para a superação do analfabetismo já, sem estabelecer um prazo como se fez no passado.

Em 2009, a Comissão da Anistia do Ministério da Justiça anistiou Paulo Freire com um «pedido de desculpas oficiais pelos erros cometidos pelo Estado». Em 2012, a presidenta Dilma Rousseff declarou Paulo Freire «patrono da educação brasileira». Está tramitando no Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação que prevê, em sua meta 9 «erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto». O Pacto Nacional pela Alfabetização de Jovens e Adultos se constitui numa estratégia concreta para cumprir essa meta e não ficarmos novamente frustrados com metas não cumpridas.

Nossa história recente nos ensina lições que não podem ser esquecidas: primeiro, a Constituição de 1988, que previa, em suas disposições transitórias, o fim do analfabetismo em 10 anos, meta não alcançada. Em 2003, o MEC se propôs a «abolir» o analfabetismo em 4 anos, criando a Secretaria Nacional de Erradicação do Analfabetismo (hoje SECADI) e o programa «Brasil Alfabetizado». Os 50 anos do Programa Nacional de Alfabetização de Paulo Freire oferecem uma nova oportunidade para os analfabetos brasileiros que são hoje aproximadamente tantos quantos havia no país no dia em que ele deixou o Brasil, em 1964, seguindo para o exílio. Os esforços, articulações e cuidados deverão ser proporcionais ao tamanho da ousadia. Mas a causa tem força mobilizadora e podemos, juntos, chegar lá!

O governo e a sociedade brasileira já vêm trabalhando na construção da «Agenda Territorial» que identifica o número e o local onde se encontram os analfabetos. Hoje sabemos onde eles se encontram. Falta um esforço coletivo de mobilização, incluindo também a mídia, agregando forças, articulando programas diversos e dispersos, criando novos, formando alfabetizadores, repensando, em regime de colaboração, a corresponsabilidade em relação a esse desafio, que não é maior do que o tamanho do Brasil que queremos construir: sem entraves ao nosso desenvolvimento nacional, com justiça e sustentabilidade.

Precisamos trabalhar cada vez mais na articulação dos sistemas de ensino por meio de uma política de colaboração e corresponsabilização diante do nosso grande atraso educacional. Eliminar o analfabetismo no Brasil exigirá grande capilaridade dessa política colaborativa. Pouco adiantará termos mais recursos para a educação como prevê o PNE sem a construção de estratégias novas de superação da atual fragmentação dos sistemas de ensino. O desperdício de recursos continuará.

2013 será um ano de intensa mobilização municipal e estadual pela educação, preparando a II Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014, que novamente se concentrará no principal entrave da educação nacional que é a falta de um sistema nacional articulado, colaborativo e emancipador. Todas as circunstâncias hoje conspiram em favor de um Pacto Nacional pelo fim do analfabetismo no Brasil. Como diria Paulo Freire: «é necessário, é urgente e é possível». Não podemos ficar indiferentes a esta nova oportunidade histórica!

Educar para um país sem miséria

Vivemos hoje um momento novo e virtuoso na educação brasileira, com grandes realizações no acesso à Educação Infantil e ao Ensino Superior, na expansão do Ensino Técnico, na política de educação inclusiva e na melhoria da educação básica em busca de sua universalização. Angicos nos inspira a continuar nesse processo, ampliando a luta pelo fim do analfabetismo de milhões de jovens e adultos brasileiros, como compromisso de um governo democrático e popular. Esta poderá ser uma marca fundamental de um «Brasil sem miséria», pois é sabido que o analfabetismo é fator e produto da miséria de um povo.

Assim como estamos fazendo uma «busca ativa» pela miséria invisível, que esconde a pobreza extrema – e que não se encontra no «cadastro único» - devemos prosseguir numa busca ativa por todos os analfabetos brasileiros e universalizar a alfabetização e a educação de jovens e adultos. O analfabetismo deve ser considerado como «pobreza extrema». É verdade, o analfabetismo não é uma «chaga», uma «erva daninha», mas sem acesso à cultura letrada um indivíduo terá muito mais dificuldades hoje para exercer seus direitos de cidadania. Educar para um país sem miséria é educar sobretudo os que mais necessitam da educação,

aqueles e aquelas que tiveram seu direito à educação duplamente negado: primeiro quando não puderam, como crianças, frequentar a escola e, depois, como adultos, quando lhes foi negado, mais uma vez, o acesso à escola, à educação.

O analfabetismo adulto é um grande muro que separa os que sabem ler dos que não sabem. Trata-se de um verdadeiro *apartheid social* que ainda persiste entre nós. E não se trata só do analfabetismo em relação às letras, mas também de um analfabetismo político.

O analfabetos tem urgência. «Quem tem fome tem pressa», dizia Betinho. Os analfabetos não podem esperar. Com isso não se quer dizer que devemos fazer as coisas apressadamente, de qualquer jeito, precisamos de qualidade. Mas precisamos urgentemente de uma **política nacional** de EJA que o país ainda está devendo, uma política de estado e não apenas programas transitórios e conjunturais de governo. É ridículo querer alcançar o desenvolvimento educacional dos países da OCDE sem enfrentar o desafio do analfabetismo brasileiro. Naqueles países o analfabetismo adulto é residual (em torno de 1%). Aqui o analfabetismo é estrutural (em torno de 10%). No Brasil, neste momento, o que precisamos é de uma **política afirmativa** em defesa da EJA (como foi feito com a política de cotas nas universidades), envolvendo a sociedade num grande pacto pela alfabetização de adultos. Deve ser uma «ação afirmativa».

Por que o número de analfabetos é hoje aproximadamente o mesmo de quando Paulo Freire realizou essa notável experiência, há 50 anos? Por vários motivos, mas eu gostaria de destacar dois: de um lado porque a escola ainda não está dando conta (muitos saem da escola analfabetos) e, de outro, porque ela escola não recebe os alunos jovens e adultos que conseguem se alfabetizar e eles acabam regredindo ao analfabetismo. Há uma **continuidade trágica** na história do analfabetismo no Brasil: muitas famílias que eram analfabetas há 50 anos continuam analfabetas hoje. Analfabetismo produz analfabetismo. Muitos descendentes de analfabetos de ontem continuam analfabetos hoje.

Há ainda um grande **equivoco metodológico** em muitos programas de EJA e que afugenta muitos adultos interessados em se alfabetizar: trata-se de um currículo que não interessa ao analfabeto adulto. Paulo Freire, há 50 anos já alertava para esse equivoco dizendo que era humilhante para o analfabeto ter o mesmo currículo, os mesmos conteúdos e a mesma metodologia que era utilizada na educação de crianças. E hoje isso é ainda muito mais grave: com o desenvolvimento das novas linguagens e novas tecnologias (celular, computador, TV, vídeos, as diversas mídias...) há uma nova cultura popular de uso intensivo da comunicação. Os alunos sentem-se desconfortáveis com um currículo centrado no domínio da cultura letrada, não levando em consideração o quanto as novas tecnologias da comunicação são necessárias não só na vida diária (pagar uma conta, usar um caixa eletrônico...) mas também no trabalho e no exercício da cidadania.

A semente que Paulo Freire plantou em Angicos pode ter germinado mas ainda não se transformou numa grande árvore. A causa de Paulo Freire precisa ser completada por nós todos e todas. Ela só será completada quando o Brasil estiver livre do analfabetismo. Mais de 36 milhões de brasileiros já superaram a pobreza nos últimos dez anos. Foi dada prioridade à crianças e jovens considerados como o futuro do Brasil. Mas, para que essas crianças e jovens tenham realmente um futuro, precisam do apoio da família, da educação dos seus pais e familiares, precisam da EJA. As crianças e jovens não vão sair da miséria sozinhos. Precisam dos adultos. É a família como um todo que precisa sair da miséria e a miséria está associada ao analfabetismo. É irmã gêmea do analfabetismo. Por isso não podemos e nem devemos separar a educação de crianças e jovens da educação de adultos. Seria um grave equívoco, comprometendo a construção do país que queremos, justo, produtivo e sustentável.

Referências bibliográficas

- Araújo Freire, A. M. (2006). *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras.
- Beisiegel, C. de Rui (1974). *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira.
- Beisiegel, C. de Rui (1982). *Política e educação popular; a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática (Coleção Ensaios, 85).
- Beisiegel, C. de Rui (2010). *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Brandão, C. R. (org.) (2001). *De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular*. Porto Alegre: MOVA /RS; CORAG.
- Brandão, C. R., (1981). *O que é o Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- Fávero, O. (1982). *Educação popular e cultura popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal.
- Fernandes, C. e Terra, A. (1994). *40 horas de Esperança: o método Paulo Freire, política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática.
- Ferreira, J. (2011). *João Goulart, uma biografia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Freire, P. (1963). *Discurso do Professor Paulo Freire, em Angicos, ao encerramento do Curso de Alfabetização de Adultos*. Angicos, RN, 2 de Abril de 1963. (mimeo). 8 p. (Biblioteca IPF/SP).
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1991). *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (s/f) *Repercussão de seus primeiros trabalhos – 1962-1963*. São Paulo: IPF (Série «Textos Escolhidos», vol. 33, organizados pelos Instituto Paulo Freire).
- Freire, P. e Guimarães, S. (1987). *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., (1963). *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*. Brasília: MEC (Comissão Nacional de Cultura Popular), mimeo, 15 p.

- Gadotti, M. (org.) (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. e Abrão, P. (orgs.) (2012). *Paulo Freire anistiado político brasileiro*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Comissão da Anistia, Ministério da Justiça.
- Gerhardt, H. P. (1982). Angicos – Rio Grande do Norte – 1962/63. In: Revista *Educação & Sociedade*, Ano 4, nº 14, maio de 1983. São Paulo: Cortez/Unicamp (pesquisa realizada pelo autor em 1976).
- Kirkendall, A. J. (2010). *Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy*. North Carolina: Green Press Initiative.
- Lima, L. de O. (1965). «Método Paulo Freire, processo de aceleração da alfabetização de Adultos». In: *Tecnologia Educação e Democracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp. 175-202.
- Lyra, C. (1996). *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez.
- Manfredi, S. M. (1981). *Política e educação popular: experiências de alfabetização no Brasil com o Método Paulo Freire – 1960/1964*. São Paulo: Cortez.
- Método Paulo Freire (1963): manual do monitor. Angicos, RN, s. ed., 12 p.
- Paiva, V. (2003). *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola (6ª edição revista e ampliada).
- Pelandré, N. L. (2002). *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Corte/Instituto Paulo Freire (Biblioteca freiriana, v. 2).
- Rodrigues, J. G. (1969). *Notas para la aplicación del método psico-social de educación de adultos de Paulo Freire*. Cidade do México (mimeo).
- Romão, J. E. (2001). Paulo Freire e o pacto populista (contextualização). In: Paulo Freire, 2001, *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, pp. XIII-XLVIII).
- Rosas, P. (org.) (2002). *Paulo Freire: educação e transformação social*. Recife: Centro Paulo Freire/UFPE.
- Scocuglia, A. C. (2001). *Educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. São Paulo: Cortez.
- Secern, (1963). *A experiência de Angicos*. Natal: SECERN.
- Secern, (1963^a). *Angicos I: a experiência de Angicos*. Natal: SECERN.
- Soares, L. e Fávero, O. (orgs.) (2009). *I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. Brasília: Unesco/MEC.
- Souza Feitosa, S. C. (1998). *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. São Paulo; FEUSP (Dissertação de Mestrado).
- Torres, C. A. (1975). *Lectura crítica de Paulo Freire: ontología de ensayos Latino-americanos sobre la pedagogía de Paulo Freire*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Torres, C. A. (2012). *50 Anos de Angicos: proposta da Secretaria de Educação de RGN em parceria com os Institutos Paulo Freire de Los Angeles e de São Paulo*. São Paulo: IPF, Mimeo.

***La obligatoriedad de la educación
secundaria en América Latina.
Convergencias y divergencias en cinco países
Compulsory education at the secondary level in Latin America.
Convergences and divergences in five Countries***

María Consuelo Ruiz

e-mail: marr1304@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires. Argentina

Susana Schoo

e-mail: susanaschoo@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires. Argentina

Resumen: En este trabajo se analizan las diferentes maneras en que los países de América Latina han encarado los procesos de reforma en los últimos 20 años. Para ello, se toma como analizador las formas en que en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay se fue extendiendo la obligatoriedad escolar. Primero, se contextualiza la situación socio demográfica de los países estudiados. En segundo lugar, se realiza una breve reseña sobre los procesos de escolarización de estos países y sus tendencias históricas más sobresalientes relacionadas con la extensión de la obligatoriedad escolar. En tercer lugar, se describe la organización de la educación secundaria en el marco de las reformas nacionales de los últimos veinte años. Luego, se analizan las formas de ingreso y egreso del nivel en cada uno de los países e indicadores educativos con la intención de visibilizar algunos de los aspectos que tensionan a la obligatoriedad del nivel.

Palabras clave: reformas educativas; educación secundaria; obligatoriedad; América Latina.

Abstract: This paper shows the analysis of different ways in which Latin American countries have faced the reform processes in the last 20 years. For this purpose, the ways how Argentina, Brazil, Chile, Paraguay and Uruguay have extended compulsory education are taken as analyzer. Firstly, we contextualize the socio demographic situation of the studied countries. Secondly, we make a brief review of the schooling processes in these countries and their outstanding historical trends related to the extension of compulsory education. Thirdly, we describe the secondary education organization in the context of national reforms of the last twenty years. Finally, we analyze the ways of secondary level admission and graduation in each country and some educational indicators with the aim of visualizing some decisive aspects in compulsory secondary education.

Key words: educational reforms; secondary education; compulsory education; Latin America.

Recibido / Received: 07/10/2013

Aceptado / Accepted: 29/11/2013

1. Presentación

En las últimas dos décadas gran parte de los países del cono sur de América han encarado procesos de reformas educativas. La mayoría de ellos extendieron la obligatoriedad escolar, realizaron modificaciones curriculares, reformularon la formación y capacitación docente, incluyeron y/o fortalecieron políticas de evaluación de la calidad educativa, entre otros aspectos. Sin embargo, este conjunto de medidas se dio de manera diferencial en cada nación.

Las reformas de los años noventa incluyeron principios y propuestas organizacionales, administrativas y curriculares diferentes a las de etapas anteriores. Esta intención refundacional se realizó a partir de la promulgación de nuevas leyes de educación y la adopción de amplios planes nacionales de reforma, que involucraron directamente al nivel secundario. A partir de la década de 2000, se han iniciado una serie de nuevas reformas educativas. En algunos casos, intentando diferenciarse de lo realizado en los noventa a partir de reformas orgánicas –aunque en muchos sentidos asentándose en algunos de sus pilares– y, en otros, como rectificaciones o enmiendas a la normativa que reguló el sistema educativo.

En este trabajo se toma como analizador las formas en que en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay se fue extendiendo la obligatoriedad escolar. La selección de estos países obedece a que presentan situaciones diversas en torno a una serie de dimensiones sobre las que interesa indagar: por un lado, el peso demográfico dentro de la región y la organización del gobierno de los países (unitario/federal). Por el otro, la organización institucional (centralizada/descentralizada), la estructura académica y la dimensión de sus sistemas educativos. Por ello, primero, se contextualiza la situación socio demográfica de los países estudiados. En segundo lugar, se realiza una breve reseña sobre los procesos de escolarización de estos países y sus tendencias históricas más sobresalientes relacionadas con la extensión de la obligatoriedad escolar. En tercer lugar, se describe la organización de la educación secundaria en el marco de las reformas nacionales de los últimos veinte años. Luego, se analizan las formas de ingreso y egreso del nivel en cada uno de los países y algunos indicadores educativos con la intención de visibilizar algunos de los aspectos que tensionan a la obligatoriedad del nivel.

2. Escenarios

América Latina es un continente en el que conviven realidades muy heterogéneas en términos económicos, sociales y culturales. La desigualdad es uno de sus rasgos característicos. Además, es la zona del planeta con mayor diversidad étnica (Fachelli, 2012). La población de Latinoamérica asciende a 565.7 millones de personas (SITEAL, 2013). Brasil y México concentran más

de la mitad de la población de América Latina con el 54% del total. Cerca del 78% de la población vive en contextos urbanos, en particular en países como Argentina, Uruguay o Chile, donde el 90% de la población es urbana¹.

Cuadro 1. Organización político-administrativa, extensión territorial y población según país (2000- 2010)

País	Organización político-administrativa	Extensión territorial	Población total 2000	Población total 2010	Incremento poblacional 2000-2010 (%)
Argentina	Federal: 23 provincias y una ciudad autónoma	3.761.274 km ²	36.895.712	40.737.988	10,4
Brasil	Federal: 26 estados y un distrito federal	8.515.767.049 km ²	174.166.548	195.497.620	12,2
Chile	Unitario: 13 regiones compuestas por 51 provincias	756.102 km ²	15.411.503	17.133.442	11,2
Paraguay	Unitario: 17 departamentos	406.752 km ²	5.349.035	6.459.617	20,8
Uruguay	Unitario: 19 departamentos	175.016 km ²	3.318.096	3.371.912	1,6

Fuente: elaboración propia sobre la base de SITEAL (2013)

Brasil y Argentina son repúblicas federales, aunque tienen dimensiones muy distintas en términos de su extensión territorial y cantidad de población. Además, Brasil tiene un total de 5.565 municipios que se caracterizan por tener autogestión, autogobierno y autoorganización, es decir eligen a sus líderes y representantes políticos y administran sus asuntos públicos sin interferencia de otros municipios, estados o de la unión, incluyendo la educación fundamental². Las provincias argentinas también están divididas en municipios, y cuentan con sus propias autoridades locales. Sin embargo, son escasas las instituciones educativas a cargo de este nivel de gobierno.

¹ Los criterios para determinar lo urbano difieren de un país a otro.

² Algunos de estos municipios cuentan con una población mayor a la suma del total de los habitantes de Paraguay y Uruguay. En San Pablo viven alrededor de 11 millones de habitantes mientras que otros municipios apenas alcanzan a los mil habitantes como, por ejemplo, el municipio de Campinas. Ver: http://www.portalbrasil.net/brasil_cidades.htm

Chile, Paraguay y Uruguay son estados unitarios. Sin embargo, Chile tiene una administración descentralizada. Las escuelas de nivel básico y medio dependen, en su mayoría, de los municipios. Paraguay se caracterizó por ser uno de los sistemas de administración pública más centralizados de América Latina. A partir de la reforma constitucional de 1992 inició un proceso que incorporó cambios a favor de la descentralización. Uruguay tiene una administración centralizada.

En términos territoriales y poblacionales se podría ubicar a Uruguay en el extremo opuesto a Brasil, ya que cuenta con una población de 3.371.912 habitantes que se hallan distribuidos en una superficie de 175.016 km². Además, a diferencia de Argentina, Brasil y Chile que tuvieron un incremento poblacional entre 2000 y 2010 de alrededor del 10%, en Uruguay este aumento fue de apenas el 1,6%. Paraguay fue el que más variación poblacional tuvo en la década considerada (20,8%).

Durante el período 2000-2010 todos estos países experimentaron un importante incremento en su Producto Bruto Interno (Ver cuadro N° 2). Aunque con diferentes intensidades y resultados, este crecimiento fue acompañado por una mejoría en la distribución del ingreso que se observa en la disminución del coeficiente de Gini. Asimismo, se destaca en todos los casos la reducción de la población bajo la línea de pobreza. No obstante ello, en Paraguay más de la mitad de la población continúa sin tener acceso a bienes y servicios básicos. En Brasil una de cada cuatro personas se encuentra bajo la línea de pobreza, lo que da cuenta de situaciones de desigualdad alarmantes que, a pesar de los esfuerzos de los estados, no logran ser revertidas.

Cuadro 2. PBI y porcentaje de la población bajo la línea de pobreza según país (2000-2010)

	PBI (en dólares)		Incremento del PBI 2000-2010 (en %)	Gini		% de Población bajo la línea de Pobreza	
	2000	2010		cca.2000 ^(a)	cca.2010 ^(b)	cca.2000 ^(a)	cca.2010 ^(b)
Argentina	9.210.398	15.030.375	63,2	0.578	0.509	45,4	8,6
Brasil	7.203.343	11.065.585	53,6	0.639	0.576	37,5	24,9
Chile	9.501.457	14.939.626	57,2	0.564	0.524	20,2	11,5
Paraguay	3.339.166	4.710.654	41,1	0.558	0.533	59,7	54,8
Uruguay	8.144.637	13.961.341	71,4	0.455	0.422	15,4	8,6

Fuente: SITEAL. Disponible en: http://www.siteal.org/sites/default/files/rec_siteal_1_2013_08_06.pdf

Notas: (a) Los datos se refieren al año 2000 o al año más reciente disponible: Argentina (2002), Brasil (2001), Chile (2000), Paraguay Uruguay (2002) (b) Los datos se refieren al año 2010 para todos los países o al año más reciente disponible para: Brasil (2009) y Chile (2009)

Estos países han vivido distintas etapas de inestabilidad democrática en el siglo XX. En Argentina, hubo sucesivos golpes de estado que se alternaron con lapsos de gobiernos constitucionales³. En el resto de los países, los regímenes dictatoriales se prolongaron por largos años⁴. En las últimas décadas del siglo comenzó la recomposición de gobiernos constitucionales en todos los países estudiados.

En estos escenarios se fueron concretando los procesos de escolarización de distintos modos, anclados, a su vez, en ciertas características de los sistemas educativos de cada uno de los países estudiados. Esto se abordará en el siguiente apartado.

3. Tendencias históricas de la escolarización

Las leyes educativas de estas dos últimas décadas trajeron como consecuencia la emergencia de sistemas educativos profundamente diferentes a los regulados hacia fines del siglo XIX y buena parte del XX. Sin embargo, en cada uno de los países se pueden rastrear antecedentes que muestran algunas tendencias históricas que implicaron algunas continuidades respecto de las *novedosas* políticas de los '90. La ampliación de la obligatoriedad asociada a cambios en la estructura académica de los sistemas educativos así como el paso de sistemas centralizados al traspaso de los establecimientos educativos a unidades de gobierno menores, no fueron innovadoras en la región en los '90.

3.1. La ampliación de la obligatoriedad escolar: el lento y dispar crecimiento de la educación secundaria

Los países estudiados cuentan con importantes diferencias en torno a cómo se concretó históricamente la escolarización de la educación primaria y secundaria. Sin embargo, desde mediados de la década de los '60 en algunos países y más entrada la de los '70 en otros, se plantearon políticas educativas que implicaron modificaciones en las respectivas estructuras académicas y, en ciertos casos, han estado íntimamente asociados a la extensión de la obligatoriedad.

Brasil tuvo un desarrollo de la educación primaria tardío si se lo compara con países como Argentina, Chile y Uruguay. Hacia mediados de siglo XX la normativa establecía que este tipo de educación sería de cuatro o cinco años para niños de 7 a 12 años (Decreto-Ley N° 8.529 de 1946). Por su parte, la enseñanza secundaria tenía por objeto formar para la educación superior (Decreto-Ley N° 4.244, de 1942). Además, existían otros ramos de la enseñanza media relacionadas con áreas de la producción y de la burocracia: la enseñanza

³ En la segunda mitad del siglo XX los golpes de estado fueron cuatro: 1955, 1962, 1966 y 1976.

⁴ Paraguay (1954- 1989), Brasil (1964- 1985), Uruguay (1973- 1985) y Chile (1973- 1990).

agrícola, industrial, comercial y normal para formar maestros para la enseñanza primaria (Cabral, 2006).

La Ley de Directrices de 1961 estableció la organización de la educación secundaria en dos ciclos: el gimnasio (de una duración mínima de cuatro años a partir de los 11 años con prueba de conocimientos para admisión) y el colegial (con una duración mínima de tres años). Para este ciclo se requería el certificado de gimnasio o equivalente. En él se incluía una formación de profesores para el nivel pre-primario y primario y también formación de técnicos. Asimismo, la ley de 1961 dispuso el acuerdo federal de hasta cinco materias obligatorias, debiendo los consejos estadales completar el número de asignaturas. Además, se dispuso que el currículo de las materias obligatorias de los dos primeros años del primer ciclo fuera común. Esto se enmarcó en un proceso de delegación de funciones a los estados, tal como se describirá más adelante.

Bajo el gobierno militar, la Ley de Directrices de 1971 extendió la obligatoriedad a partir de la ampliación de la educación primaria –ahora denominada *enseñanza de primer grado*– que pasó de organizarse de cuatro a ocho años (para niños de 7 a 14 años de edad). La *enseñanza de segundo grado* se organizó en tres años. La ley dispuso que la educación de primer grado se ocuparía en los primeros grados exclusivamente y en los últimos años preponderantemente de una *formación general* y la de segundo grado, una *especializada* conforme a las economías regionales. En este sentido, la reforma debe enmarcarse en un modelo de enseñanza profesionalizante bajo un gobierno de facto con perfil desarrollista (Cabral, 2006). También disponía cierta flexibilidad curricular al establecer un núcleo de disciplinas comunes a nivel nacional, otras regionales acordadas en el Consejo Federal de Educación, dejando un margen para que las escuelas también tomaran decisiones en este aspecto.

En rigor, algunos trabajos explican que esta modificación en la estructura fue un cambio nominal. Los primeros cuatro años de la educación primaria siguieron a cargo de un maestro al que se le exigía el título otorgado en la educación secundaria, y en los cuatro últimos (antes denominado Colegio) siguió estando organizado por disciplinas y con distintos profesores a los que se les exigía, al menos formalmente, que tuvieran un título de educación superior (Cunha, 1995).

En Chile, desde comienzos del siglo XX se venía criticando el llamado *enciclopedismo* de la educación secundaria general en los *Liceos*, argumentando la necesidad de una enseñanza más funcional al desarrollo económico. En la década del '40 se fundaron los *Liceos renovados* que ofrecían enseñanza secundaria más moderna, aunque no lograron romper con el enciclopedismo tan criticado. Paralelamente tomó impulso la educación técnica o vocacional (de dos años de

duración posprimarios que enseñaban oficios artesanales)⁵, escuelas industriales, agrícolas, técnicas femeninas e institutos comerciales. Además, las escuelas normales contaban con una duración de seis años, los primeros cuatro de formación general y los últimos dos de formación profesional (Núñez, 1995).

Este país, como Brasil, también extendió la obligatoriedad de la educación primaria asociada a un cambio en la estructura académica hacia mediados de la década de 1960. Desde entonces, la educación general básica tuvo ocho años de duración, suspendiendo las escuelas primarias anexas a los Liceos⁶. La educación media quedó organizada en dos modalidades: una Humanístico-científico (de cuatro años de duración) y otra técnico profesional (de cinco años en total). A su vez, a fines de los '60 las escuelas normales pasaron a ser parte de la educación superior, pero en 1973 fueron suprimidas por el gobierno de facto que concentró la formación docente en las universidades (Núñez, 1995).

Uruguay, en contraste, en 1973 extendió a los tres primeros años de la educación secundaria la obligatoriedad escolar, sin alterar su estructura académica de seis años de educación primaria y seis de educación secundaria. El origen de este nivel educativo estuvo íntimamente relacionado con el acceso a estudios en la universidad, incluso a partir de 1912 cuando se fueron creando Liceos en el interior del país. Todos ellos dependieron de la Universidad hasta 1936⁷. Además, en 1942 se suspendió el examen de ingreso a la educación secundaria (Rama, 2004). Hasta entonces, los Liceos estaban organizados en dos ciclos: el primero común de cuatro años y un segundo con orientación hacia las distintas carreras universitarias. La organización curricular, al igual que en el resto de los países, era por disciplinas, cuestión que en la reforma de los '90 sería uno de las propuestas más claras para redefinir el ciclo básico de la educación secundaria. Esto será retomado más adelante.

En el marco de importantes discusiones en torno a los fines de la educación media iniciado en la década de 1950, pero con un diagnóstico de gobiernos autoritarios acerca de las responsabilidades del sistema educativo en los *males de la nación*, la educación fue considerada como un campo de lucha contra la denominada *subversión* (Romano, 2010). Con la ley 14.101 de 1973 –que antecedió al golpe de estado, dado por el mismo presidente constitucional– se estableció la obligatoriedad de los tres primeros años de la educación secundaria, ya mencionada. Con el gobierno de facto se reestructuró la organización del nivel,

⁵ Estas escuelas fueron suprimidas a fines de la década de 1960.

⁶ Hasta el momento, coexistían dos sistemas paralelos de educación primaria: por un lado, las escuelas primarias públicas de 6 años de duración y, por el otro, escuelas preparatorias anexas a liceos con una duración menor y que habilitaban para acceder al bachiller. Si bien ellas fueron suprimidas en el sistema público por la reforma de 1965, siguieron subsistiendo en el ámbito privado como una forma de distinción social (OIE, 1993).

⁷ Hasta la actualidad, existe una única universidad pública.

reduciéndose el ciclo básico a tres años. El bachillerato diversificado también tendría una duración de tres años.

En los casos de Paraguay y Argentina, el progresivo crecimiento cuantitativo del sistema educativo no estuvo asociado con reformas en su estructura académica. Con historias y alcances sumamente disímiles, en ambos países la educación secundaria pasó de una tendencia a la diferenciación con posibilidades limitadas de pasaje de una oferta de educación secundaria a otra, a comenzar a converger al menos el bachiller con la formación de maestros hasta organizar un ciclo común de tres años y postergar las orientaciones a los últimos años de la educación secundaria.

En Paraguay, los bachilleres tuvieron una duración de seis años y estuvieron íntimamente relacionados con la consecución de estudios universitarios. En 1931 se organizó en cinco años comunes y uno más preparatorio para la universidad. Asimismo, ya en la década de 1920 para la oferta de educación media que formaba maestros para la educación primaria, se acordó agregar tres años, otorgando el título de «Profesor Normal», que lo equiparaba al de Bachiller en Ciencias y Letras a los efectos del ingreso a la Universidad. Asimismo. En 1933 se estableció un Curso Preparatorio de un año, más cuatro para obtener el título de Maestro Normal, y tres años más para Profesor Normal. Este tipo de formación pasaría a la educación superior en 1973.

En Argentina, la organización de la educación secundaria también tuvo sus inicios con ofertas cuyos orígenes, momentos de fundación y funciones difirieron entre sí: los bachilleratos, escuelas normales, comerciales e industriales. Si bien ya en la década de 1920 existieron disposiciones que comenzaron a homologar algunas materias de los bachilleres con los normales, fue en 1941 cuando se organizó un Ciclo Común a estas dos ofertas, de tres años de duración, postergando la elección de la orientación al segundo ciclo, de dos años de extensión. A su vez, en 1949 se crearon orientaciones dentro de los bachilleratos (Letras, Ciencias Biológicas y Ciencias Físico Matemáticas). Progresivamente, en las décadas de 1950 y 1960 se fue organizando un ciclo básico común de tres años que incluía las ofertas comerciales e industriales respectivamente. Al igual que en otros países, la formación de maestros en 1969 pasó al nivel superior.

Estos procesos fueron acompañados por un lento y progresivo incremento del acceso a la escolarización en la educación secundaria. Si bien no contamos con datos comparables previos, los referidos a 1980 muestran los pisos diferenciales de estos países. Encabezando Uruguay, Chile y Argentina donde entonces entre 5 y 6 de cada 10 jóvenes asistían al nivel medio. En tanto, en Brasil y Paraguay este valor era de aproximadamente 3 de cada 10.

Si se realiza un análisis longitudinal, se puede observar que Brasil logró incrementar en 40 puntos porcentuales la tasa bruta de acceso al secundario alcanzando hacia el año 2000 valores cercanos a los de países como Argentina, Chile y Uruguay. Sin embargo, Paraguay seguía siendo a principios de siglo uno de los países más rezagados con tan sólo un 46,8% de la población que asistía a este nivel educativo⁸.

Cuadro 3. Tasa bruta de escolarización secundaria (en porcentaje) de los países seleccionados (1980-2000)

País	1980	1990	2000
Argentina	48,9	65,9	79,5
Brasil	33,3	40,8	74,8
Chile	54,1	72,0	76,5
Paraguay	27,4	30,9	46,8
Uruguay	61,5	81,3	84,0

Fuente: Situación Educativa de América Latina y el Caribe. 1980-2000, UNESCO

Algunos autores sostienen que la expansión cuantitativa se realizó sobre la base de una «limitada capacidad de cambio en la estructura del nivel medio», especialmente cuando se la compara con las reformas comprensivas ocurridas en los países europeos luego de la segunda guerra mundial (Acosta, 2011). Sin embargo, tal como se sostuvo hasta aquí, los procesos locales fueron sumamente dispares entre sí, en particular por las diferencias en torno a la expansión de la educación primaria, las orientaciones de los gobiernos —en muchos casos militares— que traccionaron en distintos sentidos la estructura académica de los respectivos sistemas educativos.

En suma, los recorridos realizados por los países estudiados muestran un paulatino crecimiento de este nivel, pero con importantes diferencias entre ellos. En particular, hubo países que extendieron la obligatoriedad pero asociada a la educación básica y modificando su respectiva estructura académica, otros que establecieron un ciclo como obligatorio y otros en los que la extensión del nivel no se concretó a través de la sanción de su obligatoriedad.

Un aspecto que es digno de mencionar refiere al origen diversificado de lo que se fue conformando como educación media o secundaria. Así, los *Liceos* o bachilleratos estuvieron asociados con la preparación para los estudios superiores. Progresivamente fueron surgieron otras ofertas paralelas con poca relación entre sí pero que a mitad del siglo XX —incluso en Paraguay esto se dio ya en la década

⁸ La fuente utilizada para mostrar esta evolución, en rigor, no toma la estructura académica real de los países, sino que los homologa a seis años de duración. Por ello, es importante tomar el recaudo de tomarlos como *orientadores* del crecimiento realizado.

de 1920– comenzaron a constituir un ciclo formativo común (más allá de su localización en la educación primaria o secundaria) que tendió a postergar la elección de la especialización u orientación. Además, la organización disciplinar del currículo fue rectora en todos los países estudiados. Otra característica común es que la formación docente para el nivel primario tendió a organizarse desde la educación secundaria para luego, hacia fines de los '60 y los '70, pasar a formar parte de la educación superior (aunque de manera diferencial en cada país).

3.2. Entre el federalismo, la descentralización y la centralización de los sistemas educativos nacionales

De los cinco países estudiados, Chile es el país que fue vanguardista en América Latina de un modelo que luego se intentaría implementar en la región. Durante los años de dictadura, precisamente en 1980, se llevó a cabo el proceso de la municipalización de la administración y gestión de las instituciones educativas de escuelas básicas y liceos de enseñanza media.

Se pueden rastrear otros antecedentes en el paso de sistemas educativos centralizados a una organización descentralizada que se remontan a la década de 1960. En Argentina, por esos años se comenzó a transferir a las respectivas provincias la educación primaria, en un largo proceso no exento de conflictos que culminó durante la última dictadura entre 1976 y 1978. Al mismo tiempo, el estado nacional no acompañó el ritmo de crecimiento de la educación secundaria, lo que implicó que fueran las provincias y el sector privado los que absorbieran estas demandas, aunque de manera diferencial (Braslavsky, 1985). En el período 1992-94 se transfirieron a las respectivas provincias y a la ciudad de Buenos Aires todos los establecimientos públicos de educación secundaria y superior no universitaria, y la supervisión sobre la enseñanza privada de todos los niveles educativos (a excepción del universitario) concretando así una organización descentralizada de gobierno.

Por su parte, el sistema educativo brasileño hasta 1960 fue centralizado. Con el paso de la primera Ley de Directrices y Bases de la educación (LDB) en 1961, los órganos estatales y municipales ganaron más autonomía, disminuyendo la centralización del Ministerio nacional. La Constitución Nacional brasilera de 1988 reconoció el principio de la gestión democrática de la educación pública. Este principio democrático se tradujo en varios estados y municipalidades en la formación de consejos escolares con participación de diversos actores y en la elección de directores de escuela a través del voto de los miembros de la comunidad escolar (Gorostiaga, 2011). Una enmienda constitucional de 1996 estableció que la educación primaria sería responsabilidad prioritaria de los municipios mientras que la media correspondería principalmente al nivel estadual. El estado federal mantiene escuelas técnicas en todo el país.

El caso chileno se destaca porque la transferencia de todos los establecimientos educativos a los respectivos municipios implicó un nuevo sistema de financiamiento que instauró la unidad de subsidio escolar a cargo de los alumnos –consistente en una subvención o bono educativo por asistencias media de los alumnos matriculados en el mes anterior–, y se diseñó un sistema nacional de evaluación de la calidad y con ello un nuevo dispositivo de regulación y control del sistema educativo. Esto significó la introducción de mecanismos de mercado al instaurar la competencia por matrícula como una forma de subsistencia para las escuelas privadas subvencionadas y públicas⁹. La responsabilidad por la provisión de los servicios se dispersó en varios centenares de sostenedores.

En contraste, Paraguay inició el proceso de descentralización de algunas decisiones hacia fines de la década de 1990. Como consecuencia de la Ley General de Educación, se establecieron los Consejos Departamentales de Educación para promover la descentralización de los servicios educativos, apoyando y asesorando a los gobiernos departamentales y municipales. Sin embargo, el gobierno central siguió concentrando muchas funciones, entre ellas: el pago de salarios docentes, el establecimiento del presupuesto y distribución de recursos, la capacitación docente, entre muchos otros (PREAL, 2013). Por ello, es posible sostener que continúa siendo un sistema centralizado que le da cierto margen de decisión a instancias menores (en relación con cuestiones curriculares, contratación de docentes y personal directivo, entre otros).

La organización centralizada del sistema educativo de Uruguay fue ratificado por la ley sancionada en 2008. Este país tiene un rasgo particular dado que la administración de todas las escuelas de nivel inicial, primario, medio y técnico profesional y formación docente, está a cargo de un organismo central, de carácter autónomo y con personería jurídica, llamado ANEP (Administración Nacional de Educación Pública)¹⁰. La ANEP está presidida por un Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, integrado por cinco miembros, tres nombrados por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado y dos por el cuerpo docente. El Ministerio de Educación y Cultura, por su parte, se ocupa de desarrollar los principios generales de la educación, llevar la estadística educativa y, principalmente es un órgano de coordinación y articulación de políticas.

⁹ Las instituciones se pueden dividir en *establecimientos públicos* que dependen del estado nacional y otros de los municipios y *establecimientos privados*: los particulares subvencionados (en los niveles preescolar, básico y medio reciben financiamiento estatal mediante subvención por alumno matriculado y en el caso de la educación superior, reciben diversos aportes del estado fijados anualmente en el presupuesto nacional) y los particulares pagados (no cuentan con subvención estatal y existen en todos los niveles del sistema educacional).

¹⁰ Fue creada por la Ley de Emergencia para la Enseñanza N° 15.739 de 1985.

En suma, mientras que Uruguay y Paraguay mantuvieron sistemas centralizados (éste último con algunos intentos de delegar decisiones a los niveles locales), Argentina, Brasil y Chile iniciaron procesos de descentralización educativa a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Este tipo de organización significa necesariamente una diferenciación horizontal en función de los márgenes de decisión que los estados/provincias/municipios tengan en cada país. Es en este punto que aspectos propios de cada país generarán diferencias importantes a la hora de comparar cómo se ha implementado una política común regional como la obligatoriedad de la educación secundaria.

Sin ánimo de exhaustividad respecto de los cambios acontecidos a lo largo del siglo XX, es posible sostener que los países estudiados *llegaron* a los procesos de reforma iniciados en los años ochenta y especialmente en los noventa con historias propias, particulares, más allá de que tuvieran algunos puntos en común. Sobre estos escenarios diferenciados, a su vez, se implementarían en los distintos países las *recetas reformadoras* que se fueron renovando en algunos aspectos y asentando en otros, tal como se analizará enseguida.

4. La educación secundaria en las reformas de los últimos 20 años

En este apartado en primer lugar se realiza un breve recorrido sobre la extensión de la obligatoriedad en los países estudiados, desde la década de los '90 hasta la década actual, tomando como referencia la normativa educativa para cada caso. En segundo lugar, se describen los cambios en la política curricular de estos países que acompañaron a las reformas de la extensión de la obligatoriedad.

4.1. Las normas y la extensión de la obligatoriedad

Los procesos de reforma de los últimos años encontraron ciertas convergencias en los países estudiados. Sin embargo, tal como ya se ha referido, la ampliación de la obligatoriedad se había dado en tres de ellos de manera previa, aunque de forma disímil en cada uno de ellos. Como parte de las reformas actuales, en todos los países, a excepción de Paraguay, toda la educación secundaria se ha consagrado como obligatoria.

LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN AMÉRICA LATINA.
CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EN CINCO PAÍSES

Cuadro 4. Normativa décadas de los '90 y '2000. Estructura académica y extensión de la obligatoriedad

Año	Argentina		Brasil		Chile		Paraguay		Uruguay	
	Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993)	Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)	Ley de directrices y Bases de la Educación N° 9.394 (1996)	Enmienda constitucional N° 59 (2009)	LOCE N° 18.962 (1990)	Ley General de Educación N° 20.370 (2009)	Ley General de Educación N° 1264 (1998)	Ley General de Educación N° 1264 (1998)	Ley de Educación N° 15.739 (1985)	Ley General de Educación N° 18.437 (2008)
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
Años de Obligatoriedad		10	13	13	8	12	9	9	9	14

Indica años obligatorios

Cuadro 4. Normativa décadas de los '90 y '2000. Estructura académica y extensión de la obligatoriedad (continuación)

Referencias	Argentina		Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
		Educación Inicial		Educación Infantil	Educación Parvularia	Educación Inicial
Educación General BásicaB	Educación Primaria		Enseñanza fundamental	Educación Básica	Educación Escolar Básica	Educación Primaria
Educación Polimodal	Educación Secundaria		Educación Media	Educación Media	Ciclo Diversificado	Educación Media

* Se los denomina Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria

Fuente: elaboración propia en base a la normativa consultada.

En las leyes de educación de Paraguay y Argentina sancionadas en la década de 1990 la extensión de la obligatoriedad estuvo asociada con el cambio de la estructura académica. En cambio, Brasil, Chile y Uruguay mantuvieron los años de obligatoriedad y la estructura académica establecidas en las respectivas reformas de los '60 y '70. Estos tres países y Argentina extendieron los años obligatorios hasta la finalización de la educación secundaria en la década siguiente. Incluso, Uruguay y Brasil hicieron una extensión *hacia abajo*, al establecer las salas de 4 y 5 años de edad como obligatoria.

El caso más emblemático lo constituye Argentina dado que es el país en que luego de una importante reforma en su estructura académica en los '90, volvió a modificarla. La Ley Federal de Educación de 1993 creó la Educación General Básica (EGB), de 9 años de duración que, con la sala de 5 años, sumaban 10 años de escolaridad obligatoria. Si bien la norma estableció que la EGB fuera una «unidad pedagógica», en el proceso de implementación en un sistema educativo descentralizado, cada provincia la concretó de manera diferencial. En 2006 (mediante la Ley de Educación Nacional) se legalizó que existieran dos estructuras académicas posibles (6 años de educación primaria y 6 de educación secundaria o bien, 7 años de educación primaria y 5 de educación secundaria), a elección de cada una de las provincias. La norma también dispuso la obligatoriedad desde la sala de 5 años hasta la culminación de la educación secundaria.

Otro de los rasgos que pueden destacarse refiere a la duración variable que tiene la educación secundaria entre estos países. En Paraguay y en Brasil este nivel educativo comprende tres años, con una edad teórica entre los 15 y los 17 años. En Chile, alcanza cuatro años, mientras que en Uruguay se conservan los seis años de duración históricos. En Argentina, oscila entre los 5 o 6 años de duración en función de la opción de estructura elegida por las provincias. Las ofertas técnicas pueden alcanzar los 7 años de duración.

Además, en su interior, la educación secundaria puede tener distintas modalidades y orientaciones. Según la ley Argentina, el sistema educativo tiene 8 modalidades. La ley redefine el concepto de «modalidad» dado que no sólo se incluyen ofertas diferenciadas por el tipo de formación –como es la educación artística o la técnico profesional– sino por características de los sujetos destinatarios –por ejemplo, la educación especial– o el lugar donde habitan –educación rural-. Todas las modalidades tienen normas federales específicas, pero se destaca la educación técnico profesional al haber sido jerarquizada a partir de una norma previa (de 2005) que fue ratificada por la Ley de Educación Nacional. Además, los acuerdos federales para regularla fueron retomados como antecedentes para repensar la educación secundaria en su conjunto (Schoo, 2013).

A su vez, la educación secundaria argentina – para todas las modalidades – se organiza en dos ciclos: básico (de 2 o 3 años según opción de estructura)

y orientado (de 3 años, o 4 años en ofertas técnicas o artísticas)¹¹. Se vuelve a la organización disciplinar para todo el nivel y se organizan los saberes en dos campos de la formación: general y específico (ambos atraviesan los ciclos del nivel). Esta estructura reemplaza a la anterior donde la educación secundaria, llamada Educación Polimodal¹² no era de carácter obligatoria y tenía una duración de tres años.

Para el caso de Brasil es en la educación técnica donde se evidencian los mayores cambios. En 1997 se decidió que la organización curricular de la educación técnica fuera independiente de la enseñanza regular de educación general, pudiendo cursarla una vez culminada la educación media. Esto fue denominado como *sistema concomitante*. En 2004 se sancionó una ley específica, restituyendo su figura y creando la *enseñanza secundaria integrada*, incrementando la carga horaria del plan de estudios e integrando curricularmente ambas modalidades. Esta propuesta busca romper con la dualidad *formación propedéutica/formación profesional*, lo cual constituye un desafío en el sistema educativo brasilero. Una importante proporción de los estados están implementando este programa a través de los Centros Federales de Educación Tecnológica (CEFETs). A pesar de que el gobierno federal tiene como política la expansión de estos centros, ésta ha sido limitada en función de la demanda. Asimismo, el sistema concomitante sigue vigente y, en la mayoría de los casos –dependiendo del estado– bajo la responsabilidad del sistema privado, pero con financiamiento público (Krawczyk, 2013). Todo ello supone que las formas de concreción de esta política encuentra variaciones entre los estados y al interior de ellos.

Chile, por su parte, cuenta con una educación media de 4 años de duración obligatoria. Ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas que, según la Ley General de Educación, son las modalidades Humanístico-científica, la técnico profesional y la artística. La EMHC se divide en dos ciclos de dos años cada uno y comprende asignaturas que constituyen una enseñanza de carácter general. La EMTP está orientada a la formación de especialidades definidas en términos de perfiles de egreso y organizados en diferentes sectores económicos, a diferencia de lo que proponía la LOCE donde estaba estructurada en cinco ramas (comercial, industrial, técnica, agrícola y marítima) con 26 áreas de formación y aproximadamente 300 especialidades que se estiman pertinentes para la producción de bienes y servicios. A partir de 2005, se unificaron y sim-

¹¹ En 2009 fueron aprobadas 10 orientaciones: Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias Naturales; Economía y Administración; Lenguas; Arte; Agrario/Agro y Ambiente; Turismo; Comunicación; Informática y Educación Física. En 2013 se sumaron tres más: Bachillerato Pedagógico, en Físico Matemática y Letras.

¹² La educación Polimodal tenía dos tipos de formación: general de fundamento y formación orientada según la orientación elegida: Humanidades y Ciencias Sociales; Economía y Gestión de las organizaciones; Ciencias Naturales; Producción de Bienes y Servicios y Comunicación, Arte y Diseño.

plificaron las orientaciones curriculares de la educación media reduciéndose su número.

La educación de nivel medio de Paraguay comprende el bachillerato o la formación profesional de tres años de duración, de un solo ciclo y de carácter no obligatorio¹³. Las modalidades se mantienen respecto de la década del '90 y son la Humanístico- científico, la comercial y la técnico- industrial. La formación profesional media está dirigida a la formación en áreas relacionadas con la producción de bienes y servicios (art. 43° ley 1264/98) y para cursarla se requiere haber concluido los nueve años de la educación escolar básica aunque desde la legislación nacional se aclara que se podrá acceder a la misma sin cumplir con los requisitos académicos establecidos, si se demuestra tener la preparación suficiente a través de una prueba regulada por el Ministerio de Educación y Cultura. En el caso de Paraguay a partir del segundo año de la educación media –*teniendo en cuenta que son tres*– se abre el espacio para el bachillerato técnico de carácter bivalente, una propedéutica y otra con salida al campo laboral.

La organización de la educación media en Uruguay no sufrió alteraciones sustantivas en las últimas décadas. Mediante la ley de 2008 se conserva un primer ciclo común de tres años (denominado educación media básica) y tres años con distintas modalidades: la educación general, educación tecnológica y formación técnica profesional. Cada una de ellas se diversifica en dos opciones en el último grado, encaminando al alumno hacia los estudios universitarios.

En suma, los estados promulgaron en primer lugar la obligatoriedad de la educación primaria (variable entre los países) y, progresivamente en distintos momentos históricos, se fue ampliando el rango de obligatoriedad hacia los grados, ciclos y niveles superiores. Una novedad de los últimos 20 años refiere a que dicha ampliación también alcanzó a algunos años del nivel que antecede a la educación primaria. Así, la sala de 5 años fue progresivamente incorporada al rango de obligatoriedad en algunos países –en tres de ellos se incluyó también las salas de 4 años–. En relación con la educación secundaria, la tendencia histórica de postergar a los últimos años la elección de la orientación convive con elecciones más tempranas, especialmente cuando se trata de las ofertas técnicas.

4.2 Acerca de las formas de definir lo que se enseña: política y organización curricular

Conjuntamente con las reformas que desde la estructura académica se han realizado para el nivel, se evidenciaron también cambios en la política curricular

¹³ La educación técnica se incorporó al sistema educativo formal en 1973, como un modo de diversificar la oferta educativa. Hay diversas instancias del estado que brindar este tipo de formación tales como el Ministerio de Educación y Cultura, el Ministerio de Justicia y Trabajo. Ver: <http://www.mec.gov.py/cms/adjuntos/1968>

de estos países teniendo en cuenta los contenidos de enseñanza y sus niveles de definición y concreción. Desde la década de los '90 algunos países han optado por definir contenidos básicos obligatorios y comunes, otorgando niveles más o menos altos de autonomía a los estados/provincias y/o a las instituciones escolares para determinar contenidos específicos; otros, en cambio, se orientaron hacia la definición de estándares o marcos de referencia nacionales. En este sentido, los países analizados participan de las nuevas tendencias de transformación del currículum de diseños únicos, homogéneos y centralizados a marcos curriculares orientativos (Dussel, 2001). Como se verá a continuación, esto se concreta de manera diferencial en cada uno de ellos.

En Argentina, mediante la normativa de los '90, se fijaron los lineamientos curriculares básicos y comunes para toda la nación, propuestos por el ministerio nacional y concertados en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación¹⁴. Ellos eran para todos los ciclos y niveles del sistema educativo¹⁵, incluida la formación docente, y se organizaron por áreas de conocimiento. A partir de estos acuerdos federales, las provincias debían elaborar sus diseños curriculares, pudiendo incorporar temas que fueran relevantes para su contexto particular. Con la Ley de Educación Nacional, aprobada en 2006, se definieron federalmente estructuras y contenidos curriculares mínimos y núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria. Los NAP ponen el acento en aquellos saberes compartidos entre jurisdicciones considerados ineludibles desde la perspectiva nacional y brindan un marco para la formulación de diseños curriculares jurisdiccionales. Asimismo, a partir del año 2011 se comenzaron a estipular marcos de referencia para las orientaciones de la educación secundaria.

Según la LDB (art. 26) de Brasil, los currículos de educación primaria y secundaria tienen base nacional común, debiendo ser complementados en cada sistema de enseñanza y en cada establecimiento escolar, por una parte diversificado, de forma de contemplar las características regionales y locales de la sociedad. La base nacional común se integra por la enseñanza de la lengua portuguesa y de la matemática, estructura del mundo físico y natural y de la realidad social y política, especialmente la brasileña. También es obligatoria la enseñanza del arte y educación física. La diversidad cultural debe ser contemplada en la enseñanza de la historia de Brasil¹⁶. En 1998 la Cámara de la Educación Básica del Consejo Nacional de Educación aprobó las directrices Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria. En estas directrices se describen las tres áreas de

¹⁴ Su asamblea federal está integrada por los responsables de la cartera educativa de las 23 provincias y la ciudad de Buenos Aires y presidido por el ministro nacional.

¹⁵ A excepción del universitario que es regulado por otra norma.

¹⁶ Esto fue establecido por la ley de 1996 y ratificado posteriormente, precisando su contenido programático (Ley 10.639 de 2003 y Ley N° 11.645 de 2008).

conocimientos presentes en la base nacional común de los diseños curriculares del nivel.

Por su parte Chile, de acuerdo con la LOCE, estableció en 1990 un marco de objetivos y contenidos comunes fundamentales y contenidos mínimos dentro de los cuales los establecimientos escolares tendrían la libertad de formular y aplicar sus propios planes y programas de estudio. Los que así no lo hicieran podrían aplicar planes y programas definidos por el Ministerio de Educación (Marco curricular de la educación media, 2005). Desde 1998 el país cuenta con un Marco Curricular para la Educación Media¹⁷. A partir de estos, el Ministerio y los establecimientos educativos que quisieron elaboraron programas de estudio que a partir de 2002 cubren toda la secuencia escolar (Cox, 2006). Sin embargo, según Cox, a diciembre de 2001, sólo el 14% de las escuelas y liceos contaba con planes propios en alguna asignatura de alguno de los grados.

Este marco curricular se actualizó en 2009 (decreto N° 254). Este decreto toma en cuenta la necesidad de revisar los contenidos de la formación general en los subsectores de lengua castellana y comunicación, historia y ciencias sociales, biología, química y física para adecuar el currículo nacional a las nuevas exigencias educacionales de incluir un idioma extranjero (inglés). Además se ha considerado actualizar los objetivos terminales de las especialidades de la formación diferenciada Técnico -Profesional.

En el caso de Paraguay, a partir de la Ley General de Educación, se dispone que a través del sistema educativo nacional se establecerá un diseño curricular básico, que posibilite la elaboración de proyectos curriculares diversos y ajustados a las modalidades, características y necesidades de cada caso (LGE - Art. 5). En cuanto a la educación media en particular es el Ministerio de Educación y Cultura quien establece el diseño curricular con los objetivos y el sistema de evaluación propio de esta etapa además de estar organizado por áreas y tener materias comunes y propias de cada modalidad de formación profesional o de bachillerato y materias optativas (LGE – Art. 39). En los documentos curriculares de educación media existen estándares de contenido. Además, en 2009 se propuso un listado de capacidades nacionales, complementadas por otras definidas en el nivel departamental y, a su vez, en cada institución educativa. Todas ellas deben ser aprobadas por los estudiantes como requisitos de promoción (PREAL, 2013).

El currículo de Uruguay actualmente está organizado en materias comunes, materias específicas en función de las motivaciones vocacionales de los estudiantes y un espacio exploratorio u opcional para definir esas motivaciones

¹⁷ Este marco curricular se actualizó en 2009 (decreto N° 254), modificando el decreto supremo N°220 de 1998 que había establecido los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios de educación media y había fijado normas generales para su aplicación.

y otro descentralizado para que cada institución realice el desarrollo que considere pertinente a su comunidad y contexto. Previo a la última reforma la estructura curricular estaba definida por áreas (algunas de ellas organizadas epistemológicamente y otras no, como el área instrumental que unificaba los idiomas y las matemáticas) (Dussel, 2001).

Las principales convergencias de las reformas curriculares iniciadas por estos países en los últimos años giran en torno a dos ejes centrales. Por un lado, la incorporación de contenidos curriculares particularmente referidos a las nuevas competencias y a los valores que reclaman el desarrollo productivo y el desempeño ciudadano y, por otro lado, trayectos curriculares que contemplan las particularidades de cada una de las modalidades u orientaciones adoptadas y que se ubican en los años siguientes a una formación de carácter general o básica. Más allá de la organización centralizada o descentralizada de los sistemas educativos, en todos se contempla cierto margen para que en distintos niveles se vaya especificando el currículo. Así, de planes de estudios homogéneos y definidos centralmente hubo una tendencia a cierta dispersión curricular que encuentra importantes matices según el país de que se trate.

Como un aspecto divergente se puede mencionar que la organización del conocimiento no es similar en los países estudiados puesto que en algunos se adopta el formato por área, como en el caso de Brasil y de Paraguay –como forma de agrupación de asignaturas, *tendencia que aparece como una continuidad de los '90*. En otros, como en Chile, la «malla curricular» está compuesta para sectores curriculares que generalmente se traducen en materias al igual que la organización disciplinar que adopta el currículo de enseñanza secundaria en Uruguay y en Argentina. Si bien estos dos países promovieron la organización por áreas en los '90, las políticas posteriores volvieron a las asignaturas por disciplina.

5. De ingresos y egresos: algunas tensiones en torno a la extensión de la obligatoriedad

A lo largo de la década de 1990 y 2000 los países han desarrollado distintos programas y lineamientos políticos específicos para mejorar el ingreso de nuevos grupos sociales a la educación secundaria. Asimismo, ha habido cierta preocupación porque la universalización de este nivel implique una educación de calidad para todos. Sin embargo, interesa mostrar cómo la extensión de la obligatoriedad se concreta sobre la base de ciertos mecanismos selectivos que aparecen como naturalizados. Nos referimos a las formas de ingreso a la educación secundaria (que en muchos casos parecen inalterables más allá de la sanción de la obligatoriedad del nivel) que pueden reforzar los circuitos educativos de diferenciación, así como las pruebas de egreso y las formas de regular la articulación con el nivel superior. Si bien estos no son los únicos que pueden operar a contramano de la

retórica de la obligatoriedad, son ejemplos que ilustran ciertas persistencias que se mantienen más allá de las reformas. En conjunto con una serie de indicadores, y a pesar de la reciente sanción de las normas que consagran la obligatoriedad del nivel, constituyen un aporte para pensar los desafíos que la misma política propone.

Una característica particular refiere a que en los países con organización descentralizada del sistema existen diferentes modos de ingreso, definidos por los estados autónomos e incluso en el nivel escolar. El caso más extremo lo constituye Chile al habilitar que sean las mismas instituciones educativas las que puedan realizar procesos de selección. Dado el sistema de mercado, existe una página de internet del ministerio de atención a padres donde pueden encontrar información sobre vacantes y aranceles en instituciones por región, comuna, nivel, dependencia, entre otros. También, hay acceso a información más específica sobre cada colegio: valores de la matrícula y mensualidad, resultados del SIMCE (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación), si han ganado el SNED (Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño), entre otros datos considerados relevantes para que los padres puedan elegir la educación de sus hijos¹⁸.

En los países con organización federal, como Brasil y Argentina, son los estados/ provincias los que tienen la potestad de definir los requisitos de ingreso, cumpliendo lo establecido por la ley nacional: contar con los estudios de enseñanza fundamental, y haber culminado la educación primaria, respectivamente. Ello significa que existen diferencias sustantivas entre las provincias/estados e incluso, al interior de cada uno de ellos. En el caso de Argentina, algunas provincias utilizan el sorteo y otras tienen sistemas mixtos en los que incluyen distintas variables para definir las vacantes. Otras mantienen el examen de ingreso en las escuelas consideradas *demandadas* (aquellas en las que hay más inscriptos que vacantes). Esto significa que hay escuelas estatales provinciales que tienen examen de ingreso y otras que no¹⁹.

El caso de Brasil es más complejo aún. Además de exigir como requisito el haber concluido con los estudios de la enseñanza fundamental operan diferentes formas de ingreso según el estado del que se trate que puede incluir un sistema por sorteo para las *escuelas demandadas*. En algunas escuelas técnicas, por ejemplo, luego del sorteo los alumnos deben rendir además un examen de ingreso pero esto puede diferir según la pertenencia de dicha escuela ya sea al gobierno federal o a los municipios (Krawczyk, 2013). Además, en la página del Ministerio se puede obtener información por escuela en torno a los resultados en los exámenes federales y sus características generales. En Argentina, la publicación por escuela

¹⁸ Ver: <http://www.chileatiende.cl/fichas/ver/2263>

¹⁹ Además, hay colegios dependientes de universidades públicas que tienen la potestad de establecer para sí la forma de ingreso. Las instituciones privadas, a su vez, también pueden establecer requisitos.

de los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales está prohibida por la Ley de Educación Nacional. Por su parte, en Uruguay, es menester tener aprobada la educación primaria y el acceso a la enseñanza media es libre y se redistribuyen los alumnos según el cupo existente en escuelas públicas.

Más allá de las diferencias que se pueden observar en los países parecería que uno de los núcleos duros refiere a la existencia de circuitos educativos diferenciados que se visibilizan claramente a la hora de definir las formas de ingreso a las escuelas. En la construcción de los procesos de diferenciación educativa, se van conformados circuitos de evitación (Neufeld, et al; 1999) por los cuales algunas escuelas se ponderan de manera positiva y otras van quedando en el polo negativo del estigma. Algunos de los criterios que se ponen en juego remiten a: cuánto y cómo se enseña, las características sociales y culturales del alumnado que recibe, los niveles de asistencia de los docentes, el estado del edificio escolar, su ubicación geográfica, entre otros. Incluso, en países como Chile y Brasil la existencia de rankings de escuelas según los resultados de evaluación nacionales/federales también pueden ser incluidos en ellos. Estos criterios organizan clasificaciones y contribuyen a delinear determinadas identidades institucionales que se expresan en rótulos tales como: «escuela de repetidores», «escuela de villa», «escuela demandada», «escuela con prestigio» (Montesinos y Pallma, 1999). En esta perspectiva se destaca el papel de las orientaciones y prácticas que emanan de las políticas públicas en cada coyuntura que pueden reforzar o no estos procesos de diferenciación social y educativa. Sin embargo, es importante considerar que estos aspectos si bien son conocidos desde hace décadas, quedan en un segundo plano en el debate público sobre la obligatoriedad del nivel. La articulación con la educación superior, en contraste, es una de las preocupaciones expresadas más comúnmente.

En Argentina, Paraguay y Uruguay son las universidades las que fijan los sistemas de ingreso sin que haya mayor regulación estatal (por ejemplo, que posean título secundario). En el caso uruguayo, para el ingreso a ciertas carreras, se requiere haber cursado alguna orientación específica en la educación secundaria.

Por el contrario, en Chile y Brasil los respectivos estados centrales definen mecanismos selectivos de ingreso (más allá de las especificaciones que luego cada universidad puede realizar). En Chile, la Licencia de Enseñanza Media y la Prueba de Selección Universitaria (PSU) determinan el ingreso a las universidades adscriptas al consejo de rectores y a las universidades privadas. Brasil emplea dos tipos de exámenes: el vestibular que es utilizado hace casi un siglo por todas las universidades brasileñas para recibir a nuevos alumnos y el Examen Nacional de Enseñanza Media (EMEN). En 2009, el Ministerio de Educación cambió el formato del ENEM (no es obligatorio) que pasó a tener más peso en el pro-

ceso selectivo de las universidades federales. Incluso, en los últimos tiempos se está discutiendo la posibilidad de reemplazar definitivamente al vestibular por el ENEM. Como forma de habilitar el ingreso de sectores más vastos, en los últimos años se han creado nuevas universidades e incorporado el sistema de discriminación positiva.

Si bien no es objeto de este trabajo realizar un análisis cuantitativo respecto de los procesos de escolarización, resulta pertinente incluir algunos indicadores como un aspecto más que muestra los importantes desafíos que la sanción de la obligatoriedad conlleva. Aquí se debe hacer una importante aclaración: los datos presentados son producto de un proceso de homologación del nivel que establece una duración del nivel de seis años, por lo tanto no necesariamente responde a la real duración de la educación secundaria de todos los países. En este sentido, deben leerse más como orientadores para la comparación y como tendencia antes que como una caracterización de la situación real de cada uno de ellos.

Por lo dicho anteriormente respecto de la obligatoriedad de la educación primaria que rige en los cinco países analizados, es de esperar que desde los 6 años y hasta los 11 años todos los niños de cada uno de los países se encuentren escolarizados en el nivel básico. La meta de universalización de este nivel se encuentra más próxima en Argentina, Paraguay y Uruguay donde la brecha respecto a este objetivo es de alrededor de 5 puntos porcentuales.

Respecto a la escolarización en el nivel secundario es donde se observan los mayores avances y desafíos que han enfrentado los países de la región durante la última década. De hecho, entre el 70% y el 85% de los adolescentes entre 12 y 17 años se encuentran escolarizados en este nivel. Sin embargo, aún quedan muchos esfuerzos por hacer para lograr que todos accedan al secundario.

Si se observa la franja etárea que va de los 18 a los 24 años, se visualiza que disminuye drásticamente la cantidad de jóvenes que están escolarizados, ya sea porque se encuentran rezagados finalizando estudios secundarios o porque han podido acceder a estudios de nivel superior. Brasil es el país con menor porcentaje de estudiantes de esta edad con sólo el 15,3% mientras que Chile presenta el mayor número con el 33,3% de jóvenes que aún continúan estudiando entre los 18 y 24 años.

Cuadro 5. Tasas netas de escolarización de los países seleccionados (2011)

	Argentina⁽¹⁾	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Primaria	95,0%	86,2%	90,8%	94,2%	94,2%
Secundaria	84,5%	76,6%	82,3%	70,6%	75,9%
Superior	32,3%	15,3%	33,3%	25,6%	23,1%

Fuente: SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

⁽¹⁾ Los datos de Argentina corresponden sólo a áreas urbanas.

Ahora bien, al analizar la eficiencia interna del sistema se observan algunas diferencias entre países. Los estudiantes de nivel primario con dos años o más de la edad teórica correspondiente al año que cursan rondan el 10% con excepción de Paraguay que prácticamente duplica este valor. Sin embargo, mayores desigualdades se detectan al analizar el porcentaje de estudiantes de nivel medio que se encuentran rezagados respecto de la edad correspondiente al año que cursa. Argentina y Uruguay presentan las peores situaciones con un tercio de sus estudiantes de nivel medio en esta situación lo que implica que este valor ha desmejorado en ambos países alrededor de cinco puntos porcentuales en la última década (SITEAL, 2013). De todos modos, es importante destacar que este indicador podría estar mostrando el reingreso de jóvenes que habían dejado de estudiar y actualmente están volviendo a la escuela. En Brasil, el 13% de los estudiantes escolarizados en el nivel medio se encuentra rezagado dos o más años respecto a la edad teórica establecida para el año que cursan, mientras que a comienzos de la década este valor era el doble que el actual (SITEAL, 2013). Algo similar se observa para Paraguay, ya que mientras en 2000 el rezago en el nivel medio era superior al 30%, en 2011 se redujo al 19%. Chile, por su parte, presenta el valor más bajo con un 5% de sobreedad, mientras que a comienzos de la década este valor era cinco veces mayor que el actual (SITEAL, 2013).

Las tasas de finalización de primaria y secundaria presentan importantes variaciones entre sí al interior de cada país. Las mayores diferencias se observan cuando se focaliza en los jóvenes de entre 20 y 22 años que lograron finalizar el secundario. Chile es el que presenta los mejores resultados al respecto, ya que el 82% de los jóvenes entre 20 y 22 años terminaron el nivel medio. Le siguen Argentina y Paraguay, donde la graduación ronda el 70%. En Brasil este valor es del 66%, mientras que el caso más preocupante es el de Uruguay: sólo 4 de cada 10 jóvenes de entre 20 y 22 años que ingresaron al secundario, lograron terminarlo.

Tal como afirman Filardo y Mancebo, «los datos indican con contundencia que el problema no se sitúa en el acceso a este ciclo educativo (entre los 12 y 15 años ingresa a la educación media el 98% de los que terminan primaria) sino en la continuidad de los adolescentes y jóvenes en el sistema educativo» uruguayo (Filardo y Mancebo, 2013, p. 16).

Cuadro 6. Tasas de sobreedad y finalización del nivel primario y secundario por país (2011)

País	Nivel	Tasa de Sobre-edad ⁽¹⁾	Tasa de finalización ⁽²⁾
Argentina	Primaria	7%	98%
	Secundaria	33%	70%
Brasil	Primaria	10%	86%
	Secundaria	13%	66%
Chile	Primaria	11%	98%
	Secundaria	5%	82%
Paraguay	Primaria	19%	93%
	Secundaria	19%	70%
Uruguay	Primaria	10%	98%
	Secundaria	33%	39%

Fuente: SITEAL en base a encuestas de hogares.

⁽¹⁾Tasa de sobreedad: proporción de estudiantes que concurren al nivel con dos o más años de edad respecto de la edad teórica estipulada.

⁽²⁾Tasa de finalización de la educación primaria: proporción de jóvenes de 15 años que ingresó al nivel primario y logró terminarlo.

Tasas de finalización de la educación secundaria: proporción de jóvenes entre 20 y 22 años que ingresaron al nivel y lograron terminarlo.

Finalmente, en todos los países analizados se observan avances respecto al acceso, el modo en que se transita la escuela y las posibilidades de terminar los distintos niveles del sistema educativo. Sin embargo, aún se mantienen diferencias entre ellos e incluso al interior de cada país, lo que da cuenta de inequidades que persisten a lo largo de los años.

6. Consideraciones finales

En este trabajo se ha tomado la ampliación del rango de obligatoriedad como analizador de las reformas educativas de los últimos 20 años en cinco países de América Latina. A través de él se han podido mostrar ciertas tendencias históricas y particularidades de los sistemas educativos nacionales. Asimismo,

que algunas de las premisas de las reformas de los '90 no resultaron novedosas en todos los países. Por ello, es posible sostener que cada *caso* nacional muestra las divergencias más allá de que pueda existir una tendencia ideológica común en los distintos períodos estudiados. Esto es así porque las políticas no se implementan de manera unidireccional, sino que hay procesos de mediación locales que, a su vez, cuando se convierten en políticas nacionales tampoco se implementan mecánicamente. La complejidad que muestran los países con organización federal y las distintas formas que en cada provincia/estado asumen las políticas son muestras de ello.

Como tendencia histórica, se puede destacar el origen diversificado de lo que se fue conformando como educación media o secundaria con una organización disciplinar del currículo. Progresivamente se fueron constituyendo ciclos comunes que tendieron a postergar la elección de la especialización u orientación. Especialmente en la década de 1990 prevaleció la tendencia por organizar ese ciclo en áreas. Tanto en Argentina como en Uruguay donde se hizo esa opción, posteriormente se volvió a la organización por disciplinas. Asimismo, se observa que ha habido una progresiva extensión de la obligatoriedad hasta alcanzar toda la educación secundaria, a excepción de Paraguay.

Una característica particular refiere a que en los países con organización descentralizada del sistema existen diferentes modos de ingreso, definidos por los estados autónomos e incluso, como en el caso de Chile, en el nivel escolar. Este es un tema que debería tener mayor atención en la medida que aparecen formas naturalizadas de distribución de la matrícula que podrían estar fortaleciendo circuitos educativos discriminatorios.

Asimismo, el enlace con la educación superior es disímil y, en todos los casos, más allá de la regulación estatal, son las universidades las que fijan los requisitos y mecanismos de ingreso. Y esto también alcanza al sector privado. Así, según los casos, contar con el título de educación secundaria resulta necesario pero no suficiente para el ingreso a estudios universitarios: exámenes, pago de aranceles (en el caso de las universidades privadas), acceso a becas y/o sistemas de préstamo se pueden conjugar con políticas de discriminación positiva, como es el caso brasileño. En otro extremo, se encuentra el ingreso irrestricto dispuesto por la gran mayoría de las universidades públicas en Argentina, así como su gratuidad.

Por último, en estos países se han logrado significativos avances en la escolarización de la educación primaria. Respecto de la educación secundaria, se ha incrementado en las últimas décadas. Sin embargo, las tasas de egreso muestran el importante recorrido que resta realizar. De todas formas, es menester destacar que la obligatoriedad del nivel no mejorará *per se* las desigualdades económicas, políticas y sociales de estos países. Por el contrario, puede contribuir a la ilusión de tener sociedades más justas e invisibilizar los mecanismos de selección, sean

explícitos o implícitos, que siguen operando de formas más o menos sutiles en los sistemas educativos.

Referencias bibliográficas y documentales

- Acosta, F. (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Braslavsky, C. (1985). *La Discriminación Educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Cabral, J. A. (2006). A implementação da reforma educacional (Lei n. 5.692/71) no Estado do Espírito Santo: relações de poder e mercado de trabalho (1971-1978) (LEI N.º 5.692/71). Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Revista de currículum y formación profesorado*, 10(1). Recuperado el 12 de noviembre de 2013, de http://www.ugr.es/local/recfpro/rev10_1_art_5.pdf
- Cunha, L. A. (1995). Brasil, 1945/1990. Em busca da educacacion democratica. En Puiggrós, A. y Lozano, C. (compiladores), *Historia de la educación Iberoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Dussel, I. (2001). Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas. Recuperado el 12 de noviembre de 2013, de http://www.oei.es/reformaseducativas/politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf
- Fachelli, S. et. al. (2012). Desigualdad y diversidad en América Latina: Hacia un análisis tipológico comparado. SITEAL-Unesco. Recuperado el 12 de noviembre de 2013, de www.siteal.iipe-oei/sites/default/files/siteal_libro_digital_desigualdad_y_diversidad.pdf
- Filardo, V. y Mancebo, M. E. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: Universidad de la República-CSIC. Recuperado de http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/filardo_mancebo_2013_universalizar%20la%20educaci%C3%B3n%20media%20en%20uruguay.pdf
- Krawczyk, N. (2013). Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.
- Ministerio de Educación (2005). Marco Curricular de la Educación Media. Objetivos fundamentales y Contenidos mínimos Obligatorios de la Educación Media. Actualización 2005. Santiago de Chile.

- Montesinos, M. P. y Pallma, S. (1999). Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia. En Neufeld, M. R. y Thisted, A. (comps.), *De eso no se habla.... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Neufeld, M. R., Thisted, A. (comps.). (1999). *De eso no se habla.... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Núñez, P. (1995). La educación chilena en el período 1945-1990. En Puiggrós, A. y Lozano, C. (comp.), *Historia de la educación iberoamericana*. México: Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación de Chile y Organización de Estados Iberoamericanos (1993). *Sistema educativo Nacional de Chile*. Santiago. Recuperado el 12 de noviembre de 2013, de <http://www.oei.es/quipu/chile/#sis>
- PREAL (2013). *Informe de progreso educativo. Paraguay. Serie de informes: El desafío es la equidad*. Recuperado el 12 de noviembre de 2013, de <http://www.desarrollo.edu.py/v2/uploads/2013/05/Informe-de-Progreso-Educativo-PARAGUAY-2013.pdf>
- Rama, G. (2004). La evolución de la educación secundaria en Uruguay. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Recuperado el 12 de noviembre de 2013, de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Rama.pdf>
- Romano, A. (2010). *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Schoo, S. (2014). Conflictos y acuerdos en el proceso de nacionalización de la educación secundaria en Argentina en el siglo XIX. El caso de la provincia de Buenos Aires. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2) en prensa.
- Schoo, S. (2013). Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado. *Documentos de la DiNIECE*. Serie *La Educación en Debate*, 10, Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación. Recuperado el 12 de noviembre de 2013, de <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/educa10.pdf>
- SITEAL (2013). Resumen estadístico comentado. Desarrollo en América Latina 2000-2010. Recuperado el 12 de noviembre de 2013, de www.siteal.org/sites/default/files/rec_siteal_1_2013_08_06.pdf

La Educación Tecnológica de Nivel Medio Superior en México

Technological Middle Level Education in Mexico

Silvia Cruz Prieto

e-mail: silviacruzprieto@yahoo.com.mx

Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios No. 143, Fortín - Veracruz, México

Inmaculada Egido

e-mail: miegido@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid, España

Resumen: La educación tecnológica de nivel medio superior en México forma jóvenes entre 15 y 18 años para continuar estudios de nivel superior o para incorporarse al mercado laboral. Atiende alrededor de 807.433 alumnos a través de sus 755 planteles con un modelo educativo que posee un enfoque en competencias. Con la Reforma Integral de la Educación Media Superior de 2008 se han puesto en operación algunos programas de atención al alumnado, con el propósito de reducir el abandono escolar. Asimismo se han instrumentado novedosos sistemas de gestión e información. En 2013 se implementó una reforma educativa con una orientación laboral que se centra en la evaluación de directivos y docentes.

Palabras clave: educación tecnológica; modelo educativo; reforma educativa; evaluación.

Abstract: Technological middle level education in Mexico trains young people between 15 to 18 years old to continue higher studies or to enter the labor market. It serves about 807,433 students through its 755 campuses with an educational model that has a focus on developing competences. High School Educational Reform, in operation since 2008, has initiated some programs to serve students, with the aim of reducing dropout rates. It also has implemented innovative management and information systems. In 2013, an educational reform was begun with an orientation to working conditions, focusing on the evaluation of school administrators and teachers.

Key words: technological education; educational model; educational reform; evaluation.

Recibido / Received: 25/09/2013

Aceptado / Accepted: 03/10/2013

La educación tecnológica de nivel medio superior es conocida también en México como bachillerato tecnológico. Se trata de una enseñanza pública federal centralizada, que depende de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se estudia una vez concluida la enseñanza secundaria y forma alumnos tanto para su ingreso al nivel superior como para su incorporación al mercado laboral. Estas enseñanzas tienen una duración de seis a diez semestres y su conclusión satisfactoria permite obtener un certificado de estudios que acredita la formación de bachillerato, así como la posibilidad de adquirir la titulación de la carrera estudiada.

Se inicia este artículo comentando de manera sucinta los orígenes de la educación tecnológica y su conformación como tal hasta principios de la década de los ochenta. Posteriormente se abordan las reformas educativas más sobresalientes de los últimos tiempos, como lo fue la Reforma Educativa de 2004, con un modelo centrado en el aprendizaje y la modificación de planes y programas de estudio. Se aborda, asimismo, la Reforma Integral de la Educación Media Superior de 2008 que opera hasta la fecha a través de sus cuatro ejes articuladores y se hace una descripción de algunos de los programas más sobresalientes implementados con dicha reforma. Posteriormente se hace una descripción de la estructura curricular, presentando el plan de estudios que rige estas enseñanzas.

Finalmente se presentan algunas reflexiones a guisa de conclusiones, abordando la reciente emitida Ley General del Servicio Profesional Docente en septiembre de 2013, misma que causó revuelo entre un gran sector del magisterio por su orientación laboral más que pedagógica.

Orígenes y desarrollo de la educación tecnológica en México

Los inicios de la educación tecnológica en México se pueden encontrar en la época previa a la conquista de los españoles, en centros educativos superiores destinados a distintas acciones formativas. En ese período histórico, la primera etapa educativa de los niños, denominada común o elemental, se iniciaba en el hogar, en donde continuaba hasta los quince años. Posteriormente se ingresaba a los centros educativos que estaban clasificados en tres: el Calmécac, donde los hijos de los nobles se formaban como sacerdotes, jueces, administradores, gobernantes y militares; el Telpochcalli, donde se enseñaban las cosas de la guerra y a servir al pueblo y el Cuicacalli que tenía como objetivo principal la formación musical. El aprendizaje de los oficios (mecánico, carpintero, albañil, pintor o médico) se lograba a través de los padres (Suárez, 2001).

El Calmécac era un verdadero templo-escuela donde se enseñaba con base en modelos rígidos y austeros. Se predicaba la abstinencia, el ayuno, la sobriedad y la modestia (Suárez, 2001):

- Lo que te fuere mandado harás
- El oficio que te dieren tomarás
- Andarás con ligereza
- No esperes que te llamen dos veces
- Has de ser humilde
- No te hartes de comida
- No te cubras ni uses mucha ropa
- Bañaros, aunque haga mucho frío
- Allégate a los sabios y hábiles
- Apechuga con el ayuno
- Endurézcase tu cuerpo con el frío

En el Telpochcalli se enseñaba a través de una rígida disciplina y de una enseñanza práctica severa y penitente. En el texto de Larroyo (1956) se identifican tres grados: el primero era el instructor de los alumnos recién ingresados; el segundo, el jefe de instructores y el tercero, el director del establecimiento.

En la época colonial (durante la ocupación española en el período comprendido entre 1519 y 1810), la formación técnica se impartía en talleres donde se enseñaban oficios manuales, artesanales y orfebrería. Esta labor educativa la realizaron básicamente los franciscanos¹, que fueron los primeros frailes en llegar al México Prehispánico entre 1523 y 1536, con el propósito principal de evangelizar a los indios, brindarles una formación que los hiciera productivos e integrarlos a los patrones culturales españoles. Con esa intención se establecieron escuelas anexas a los conventos donde los nativos aprendían doctrina, la lectura y escritura del castellano y el latín. En lo que respecta a la enseñanza de oficios, se destaca la obra del franciscano Pedro de Gante, quien en su escuela San José de los Naturales, enseñó a los indios herrería, carpintería, albañilería, sastrería, zapatería e introdujo algunas técnicas europeas agrícolas y de construcción (Jarquin, 2005).

Otras órdenes religiosas, como los Dominicos, participaron también, con menor intensidad, en la enseñanza de oficios a los nativos, sumándose a esta obra autoridades civiles y eclesiásticas:

¹ La orden de San Agustín, a través de Alonso de Veracruz, realiza una destacada obra de evangelización en la Nueva España. Este religioso fundó en Tiripetío, Michoacán, un colegio de estudios superiores que años más tarde daría lugar al primer centro universitario del continente americano (Campos, 2008).

Zumárraga² y Mendoza³ importaron oficiales con sus familias, quienes se habían de convertir en maestros de muchos indios. Hubo además una enseñanza derivada de las necesidades mismas de los misioneros. Hacía falta construir conventos e iglesias y producir lo necesario para su vida. Durante el proceso de dirigir estos trabajos, los frailes transmitieron una serie de técnicas de construcción y agrícolas. A su lado los indios aprendieron a hacer canales de riego, pozos y molinos, a usar el arado de reja, aprovechar la tracción animal y fabricar herramientas de hierro (Vázquez, 1985, p. 22).

Posterior a la consumación de la Independencia⁴ se reconoce la necesidad de extender a todo el territorio nacional la enseñanza de las primeras letras, como entonces se llamaba a la educación primaria (Staples, 1985). En 1833, se publica en el Diario Oficial de la Federación un ordenamiento para los establecimientos que impartieran educación en el Distrito Federal, denominado Leyes y Reglamentos para el arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal. En éste se suprime la Universidad de México y se establece la Dirección General de Instrucción Pública para el distrito y territorios de la federación. Dicha Dirección tenía a su cargo todos los establecimientos públicos de enseñanza, nombraba a los profesores, vigilaba la función directiva, designaba los libros elementales para la enseñanza, cuidaba los fondos destinados a educación y determinaba las cátedras que serían impartidas en los estudios preparatorios.

En cuanto a la creación de escuelas de formación profesional, no es sino hasta 1843 que se tiene conocimiento del establecimiento de centros escolares que brindan una formación tecnológica: una escuela de artes y oficios –que desaparece dos años después de fundada– y otra de agricultura, durante el gobierno del presidente Antonio López de Santa Anna (Larroyo, 1956). Doce años después, en 1856, siendo presidente Ignacio Comonfort, se estableció la primera Escuela de Artes y Oficios y en 1867, bajo la presidencia de Benito Juárez, se fundó la primera Escuela Industrial, la de Artes y Oficios y la de Comercio y Administración. En ese mismo año se expidió, en la Ciudad de México, la Ley Orgánica de la Instrucción Pública.

Esta ley representó una transformación en el sistema educativo, instituyendo la gratuidad y obligatoriedad de las enseñanzas básicas y la exclusión de toda enseñanza religiosa. Clasificaba la instrucción en primaria y secundaria. En esta última se detallaban los tipos de escuela: preparatoria, jurisprudencia,

² Fray Juan de Zumárraga, franciscano, nació en Durango (Vizcaya, España) el año 1475 o 1476 y murió en México el 3 de junio de 1548. Primer Arzobispo de México, fundó las célebres escuelas y colegios franciscanos para indios, las escuelas para niñas indígenas y las destinadas para hijos de españoles. Fue cofundador del Colegio franciscano de Santiago de Tlaltelolco (1536) y proyectó la fundación de una Universidad (1537). Estableció la primera imprenta de América en 1539 (<http://www.fratefrancesco.org/biogr/zumarraga.htm>).

³ Primer Virrey de la Nueva España.

⁴ La guerra por la independencia mexicana se extendió desde el *Grito de Dolores*, el 16 de septiembre de 1810, hasta la entrada del ejército Trigarante a la Ciudad de México, el 27 de septiembre de 1821.

medicina, agricultura y veterinaria, ingenieros, naturalistas, bellas artes, música y declamación, comercio, normal, artes y oficios y sordomudos.

En la escuela de artes y oficios se establecía la enseñanza de español, francés e inglés, aritmética, álgebra, geometría, trigonometría rectilínea, física y nociones de mecánica, química general, invenciones industriales, química aplicada a las artes, economía y legislación industrial, práctica de artes y oficios en los talleres que se establecieran conforme a los reglamentos que se dictaran.

Ya en los albores del siglo XX, en 1901, se creó la Escuela Mercantil para mujeres «Miguel Lerdo de Tejada», que a la fecha se conoce como CETIS No.7, ubicado en el Distrito Federal. En 1910, en los últimos tiempos del porfiriato⁵, se fundaron otras seis escuelas tecnológicas, dos comerciales y cuatro de artes y oficios (Mejía, 2001). Ese mismo año se inauguró la Escuela Primaria Industrial para mujeres «Corregidora de Querétaro», destinada a la formación de confección de prendas de vestir, hoy CETIS No.9, ubicado también en el Distrito Federal.

Durante el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924) y con la llegada de José Vasconcelos en 1921 y la creación de la Secretaría de Educación Pública, se le dio gran impulso a la enseñanza industrial, estableciendo escuelas con esta orientación. Por ejemplo, en 1923 abrió sus puertas el Instituto Técnico Industrial con la finalidad de formar técnicos de nivel medio en diversas especialidades (Mendoza, 2001).

Por ello surgió, dentro de la SEP, la Dirección de Enseñanzas Técnicas, que tenía como finalidad «formar hombres útiles a la sociedad no sólo por sus conocimientos sino por la aplicación práctica que de los mismos hagan al comercio, la agricultura, industria y demás recursos» (Rodríguez, s/f). En 1925, la Dirección de Enseñanzas Técnicas, cambió de nombre al de Departamento de Educación Técnica Industrial y Comercial, (DETIC). Este departamento promovió intensamente la educación tecnológica, logrando que durante el mandato del general Plutarco Elías Calles (1924-1928) quedaran establecidas 27 escuelas técnico-industriales, 15 en el Distrito Federal y 12 en los Estados. En estas escuelas se impartía una enseñanza que permitía a los alumnos continuar estudios en escuelas de nivel superior (Mejía, 2001).

En 1932 se reorganiza la enseñanza técnica y como resultado se crea la Escuela Preparatoria Técnica:

En ella los estudios de humanidades prácticamente desaparecieron: constaba de cuatro años y recibía alumnos con el certificado de estudios de la escuela primaria. (...)

⁵ Se refiere al gobierno de Porfirio Díaz que duró 30 años, de 1877 a 1880 y de 1884 a 1911. El período comprendido entre 1880 y 1884 fue gobernado por Manuel González a quien Díaz entregó el poder.

Constituyen, dentro de la Preparatoria Técnica, las Matemáticas, la Mecánica, la Física, la Química y el Dibujo y los trabajos de laboratorio o talleres, las ocupaciones capitales de estudiante (Larroyo, 1956, p. 326).

En 1935 estas escuelas se subdividieron en dos niveles, la prevocacional de dos años, correspondiente al ciclo de educación media básica (secundaria), y la vocacional también de dos años, correspondiente a la educación media superior. La prevocacional fue reestructurada tiempo después y la duración de los estudios se amplió a tres años.

A la par de la creación de centros escolares, se emitían legislaciones educativas para regular el sistema educativo. La Ley Orgánica de la Instrucción Pública de 1867 fue modificada 73 años después, en 1940, por la Ley Orgánica de Educación. Acorde con esta nueva Ley, el sistema educativo nacional se constituía por:

- Educación preescolar.
- Educación primaria.
- Educación secundaria.
- Educación vocacional o de bachilleres.
- Educación normal.
- Educación técnica y profesional.
- Enseñanza para post-graduados.
- Institutos de investigación científica.
- Escuelas de preparación especial.
- Educación extraescolar.

Esta ley le dio una mención especial a la educación técnica y profesional y la normaba, al menos, en cinco artículos –del 72 al 76-. Sin embargo, en ella se establecía que este tipo de educación era continuación pedagógica y cultural de la educación vocacional y no de la educación secundaria. Representaba por tanto, un peldaño en la formación superior. Asimismo, consideraba que los cursos que se dieran al alumno que no pudiera continuar sus estudios, le brindarían los conocimientos y destrezas técnicas para ser considerado dentro de las industrias como obrero o técnico calificado.

Dos años después, en 1942, esta ley sufre modificaciones y se emite la Ley Orgánica de la Educación Pública Reglamentaria. Acorde con ella la estructura del sistema educativo se modificaba por:

- La educación para niños menores de seis años o educación preescolar.
- La educación primaria.

- La educación secundaria.
- La educación normal.
- La educación vocacional y preparatoria.
- La educación superior técnica y profesional, inclusive la universitaria.
- La educación que se imparte en laboratorios o institutos de investigación científica, inclusive los universitarios.
- La educación de extensión educativa o extraescolar, inclusive la universitaria.
- La educación impartida en escuelas de educación especial no comprendidas en las fracciones anteriores.

Esta Ley de 1942, al igual que la Ley de 1940, consideraba la educación técnica y profesional como educación superior. Por lo tanto este nivel se estudiaba posterior a la vocacional o preparatoria.

Desde el punto de vista administrativo, el Departamento de Educación Técnica, Industrial y Comercial funcionó desde 1925 hasta 1958, cuando fue creada la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior. En ese lapso, se tienen datos que refieren la importancia que tuvo la educación tecnológica para los gobernantes, desde el discurso y en la práctica. Tal es el caso del general Lázaro Cárdenas (1934-1940), quien expresaba en una de sus giras de campaña electoral:

Ni la industrialización del país ni la economía socialista, podrán avanzar sin la preparación técnica de obreros y campesinos calificados, capaces de impulsar la explotación de nuevas fuentes productivas y de participar en la dirección de las empresas (Córdova, 1979, p.157).

De hecho, a Lázaro Cárdenas se le atribuye la creación del Instituto Politécnico Nacional, en 1936, y fue durante su gestión, en 1938, que se estableció la Escuela Nacional de Artes Gráficas, actualmente CETis 11, ubicado en el Distrito Federal.

De igual manera, en un contexto internacional dominado por la Segunda Guerra Mundial, el presidente Manuel Ávila Camacho, en su informe de gobierno en septiembre de 1944, expresaba «la Secretaría de Educación ha establecido contactos con industriales y sindicatos para sentar, sobre un conocimiento imparcial de la realidad, un programa de educación técnica que, a partir de 1945, habrá de manifestarse merced a la fundación de centros técnicos regionales» (Rodríguez, s.f.).

En 1958 el presidente de la República, Adolfo López Mateos, ante la importancia que había alcanzado la educación técnica en el país, crea la Subsecretaría

de Enseñanza Técnica y Superior. Un año más tarde, en 1959, la Dirección General de Enseñanzas Especiales y los Institutos Tecnológicos Regionales que se separaron del IPN, conforman la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales (DGETIC). En 1969, las escuelas tecnológicas prevocacionales que ofrecían la enseñanza secundaria, dejaron de pertenecer al Instituto Politécnico Nacional (IPN) para integrarse a la DGETIC como secundarias técnicas, con la finalidad de unificar este nivel educativo; incorporándose también las Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias, que en 1967 habían resultado de la transformación de las Escuelas Normales de Agricultura (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, s.f.). La educación agropecuaria del nivel medio superior que actualmente se ofrece a través de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, comenzó en el año de 1970.

En la década de los setenta se presentaron cambios en la estructura organizacional de la educación tecnológica en todos sus niveles. Por un lado, se buscaba la unidad de la educación tecnológica secundaria, media superior y superior a través del Sistema Nacional de Educación Tecnológica. Por otro lado, el crecimiento de esta modalidad educativa orillaba a la concentración de los centros escolares en diferentes dependencias. En 1971 la Universidad Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) deciden reestructurar sus estudios, dando como resultado que la UNAM creara los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) y el IPN creara los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), ambas escuelas correspondientes al nivel medio superior.

Para coordinar estas últimas, se erigió, ese mismo año, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), que también atendía los Centros de Estudios Tecnológicos (CET), de carácter terminal⁶. Por otro lado, en 1973, se constituye la Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar, antes denominada Dirección General Tecnológica Pesquera. Es pertinente mencionar también que en 1971 la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior se transformó en la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior, misma que en 1976 cambió a Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas y que permaneció así hasta 2005. A partir de este año, esta dependencia adquiere la denominación de Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).

En 1973, 31 años después de la legislación de 1942, se emite la Ley Federal de Educación que regula las enseñanzas que imparten el Estado –Federación, Estados y Municipios–, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Esta Ley estructuraba el sistema educativo nacional en educación elemental, que

⁶ Los estudios realizados en estos centros escolares no formaban al alumno para su posterior incorporación a estudios de nivel superior, puesto que no tenían una orientación propedéutica.

comprendía el nivel preescolar y la primaria obligatoria; media, que incluía las enseñanzas de tipo formativo y terminal y comprendía la educación secundaria y el bachillerato; y superior, compuesto por licenciatura, maestría y doctorado. Las modalidades contempladas en la Ley eran la escolar y extraescolar.

Algunos lineamientos que destacaban en la Ley eran la creación de un sistema nacional de créditos para facilitar el tránsito de estudiantes entre modalidades y tipos educativos, la aceptación de medios masivos de comunicación para impartir educación y el establecimiento de los planes y programas de estudio por objetivos (Carpizo, s.f.).

El reacomodo y reestructuración de las enseñanzas técnicas seguía su paso. En 1975 se crean los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Mar modificándose en 1980 su denominación a Centros de Estudios Tecnológicos del Mar, en tanto que en septiembre de 1978, los planteles que ofrecían el modelo de Educación Secundaria Técnica pasaron a integrar la Dirección General de Educación Secundaria Técnica. Con esto, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial atendería exclusivamente al nivel medio superior.

Entre 1978 y 1980 se empieza a gestar la concepción actual del subsistema de educación tecnológica del nivel medio superior. De hecho, una década después de su agrupación a la DGETI, en 1981, los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, recibieron el nombre de Centros de Bachillerato Tecnológico, industrial y de servicios (CBTis) seguido de un número que los identifica, de igual manera son identificados los Centros de Estudios Tecnológicos (CETis). Así se tiene, por ejemplo, el CBTis 143 ubicado en el norte del país, en el estado de Chihuahua y el CETis 19 en el sureste, en el estado de Yucatán. Lo mismo sucede con los centros de formación agropecuaria, por ejemplo el CBTA 190 que se localiza en el Estado de Veracruz o con los centros de formación en ciencia y tecnología del mar, como el CETmar 18, que se encuentra en Acapulco, Guerrero.

Las reformas de la educación tecnológica de nivel medio superior en el inicio del nuevo siglo

El diagnóstico del bachillerato practicado para la emisión del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y del Plan Sectorial de Educación del mismo período, ponía en evidencia la necesidad de darle pertinencia al nivel medio superior -en lo general- y a la educación tecnológica de nivel medio superior -en lo particular-, para lograr mayores tasas de absorción y retención de los estudiantes. Se implementó entonces una reforma educativa en 2004 en la que se modificó substancialmente la concepción de la enseñanza, los planes y programas de estudio y la gestión directiva. El modelo educativo instaurado con esta reforma centraba

la enseñanza en el alumno y promovía el constructivismo en la determinación de estrategias didácticas, surgiendo así un nuevo elemento de la planeación docente denominado secuencia didáctica.

Esta reforma sacudió al subsistema de nivel medio superior. Las nuevas formas de enseñar con orientación constructivista, la metodología docente centrada en el alumno y la evaluación de los aprendizajes, dejaban de lado el abuso de las clases expositivas y el examen como única herramienta para valorar conocimientos. Para los actores educativos que se habían desempeñado, desde 1982, con la visión de los acuerdos emanados del Congreso Nacional del Bachillerato de Cocoyoc, Morelos,⁷ que establecía un tronco común y que habían basado gran parte de su enseñanza en el conductismo, la reforma representaba un difícil cambio.

Figura 1. Principales diferencias entre los planes de estudios anteriores a 2004 y los de la reforma educativa de 2004

Planes de estudio anteriores a 2004	Planes de estudio 2004
<ul style="list-style-type: none"> - Asignaturas organizadas en tres áreas, con un total de 3.024 a 3.808 horas para el plan de estudios: tronco común (del 41 al 60% del plan de estudios); área propedéutica (del 7 al 24% del plan de estudios); área tecnológica (del 33 al 40% del plan de estudios). - Incluye dos cursos de inglés ubicados en el tronco común. - Tronco común organizado en cinco áreas: matemáticas, ciencias naturales, histórico social y metodología. - La carga horaria para la especialidades varía entre 1.000 y 1.700 horas y su estudio se inicia desde primer semestre en algunas dependencias educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asignaturas organizadas en tres componentes de formación, que implican 2.880 horas en total: básica (42% del plan de estudios); propedéutica (16% del plan de estudios) y profesional (42% del plan de estudios). La carga horaria semanal es de 32 horas para cuatro de los semestres, 30 horas en otro y 22 horas para el primer semestre. - Incluye cuatro cursos de inglés en el componente de formación básica y uno en el propedéutico. - Se incluye el curso „tecnologías de la información y la comunicación“. - Componente de formación básica organizado en cuatro campos: matemáticas, ciencias naturales, comunicación e historia, sociedad y tecnología. - La carga horaria para la formación profesional es de 1.200 horas y se inicia en segundo semestre.

Fuente: Elaboración propia tomando como referencia el documento *Estructura del bachillerato tecnológico*. Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica.

A la par de la transformación en las actuaciones del profesorado que tuvo la reforma de 2004, se reformularon los planes y programas de estudio. Los planes de estudios se estructuraron en tres componentes de formación: básica, prope-

⁷ Como resultado del Congreso Nacional de Bachillerato celebrado en Cocoyoc, Morelos en 1982, se emite el Acuerdo 71 «Por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato». Con esto la diversa oferta educativa adoptaría un plan de estudios integrado por un tronco común conformado por cinco áreas disciplinares, un área propedéutica vinculada al nivel superior y otra de asignaturas optativas que responderían a los intereses del educando o a los objetivos de la institución que imparte los estudios y a asuntos de interés para la región en la que ésta se encuentre (Diario Oficial de la Federación, 1982).

déutica y profesional. Los componentes de formación básica y propedéutica preparaban para continuar estudios a nivel superior y el profesional para el mercado laboral. Dicha estructura puede verse en la Figura 1, en la que se muestran las principales diferencias entre los planes de estudios anteriores a 2004 y los de la reforma educativa de 2004.

Cuatro años después, en 2008, se implementó otra reforma educativa, denominada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que opera hasta la fecha y que partió del modelo educativo de la anterior. Se denominó así porque, además de imprimirle un enfoque en competencias al modelo de 2004, abarcaba diversos aspectos de la educación media superior, como la unificación de la variada oferta educativa, el reconocimiento de los estudios parciales, el énfasis en la formación y evaluación docente, la orientación educativa y tutoría académica y la implementación de nuevas formas de gestión y sistemas de información. Ésta consta de cuatro ejes:

- Construcción de un marco curricular común.
- Definición y reconocimiento de las modalidades de la oferta de la Educación Media Superior.
- Profesionalización de los servicios educativos.
- Certificación complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato.

Funcionamiento y programas

El funcionamiento de la educación tecnológica de nivel medio superior está regido por los cuatro ejes de la reforma de 2008, mencionados anteriormente. Cada uno de estos se instrumenta a través de programas diversos orientados al profesorado, al alumnado y a la gestión. El primero de ellos se refiere a la construcción de un marco curricular común que se encuentra vinculado al enfoque en competencias del modelo educativo implementado en 2008.

La reforma de 2008, como ya fue comentado, no tocaba el modelo centrado en el aprendizaje, sino que le adicionaba un enfoque en competencias. Las competencias fueron tipificadas en genéricas, disciplinares y profesionales, constituyéndose en un Marco Curricular Común (MCC) para la variada oferta educativa del bachillerato. Las competencias establecidas, señalaba la RIEMS, le confieren al egresado, de cualquier modalidad o enseñanza de bachillerato, identidad a través de un perfil, denominado perfil del egresado⁸. Éste establece los conocimientos, habilidades y actitudes mínimos que los alumnos del

⁸ Para mayor información pueden consultarse el acuerdo 442, emitido por la SEP, «Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad» y el acuerdo 444, también promulgado por la SEP, «Por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato» emitidos en el Diario Oficial de la Federación el 26 de septiembre de 2008 y 21 de octubre de 2008, respectivamente y modificados ambos el 23 de junio de 2009.

bachillerato deben poseer al término de su formación. Los objetivos de cada tipo de competencia se encuentran en la Tabla 1. Adicionalmente al perfil del egresado, se estableció el perfil del docente⁹ y el perfil del director¹⁰, también con un enfoque centrado en competencias.

Tabla 1. Objetivos de las competencias

Competencias		Objetivo
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias claves, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan el sustento de la formación disciplinar en el marco del SNB.
	Extendidas	No serán compartidas por todos los estudiantes de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con calificación de nivel medio para incorporarse al ejercicio profesional.

Fuente: *La educación media superior en México*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Informe 2010 – 2011.

⁹ Puede consultarse el acuerdo 447 emitido por la SEP en el Diario Oficial de la Federación «Por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada», publicado en el Diario Oficial de la Federación de 29 de octubre de 2008.

¹⁰ El perfil del director se encuentra registrado en el acuerdo 449 de la SEP «Por el que se establecen las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior», publicado en el Diario Oficial de la Federación de fecha 2 de diciembre de 2008.

El segundo eje «definición y reconocimiento de las modalidades de la oferta de la Educación Media Superior», de la mano del primero, reconocía y regulaba la variada oferta educativa a través del Marco Curricular Común. Se definieron, así, seis modalidades de atención del alumnado¹¹:

- Presencial.
- Intensiva.
- Virtual.
- Autoplaneada.
- Mixta.
- Certificación por examen.

El tercer eje de la reforma, la profesionalización de los servicios educativos, se implementó a través de varios programas, como el Programa de desarrollo docente, el Programa nacional de tutorías, el Programa Construye T, el Sistema de alerta temprana, el Fondo concursable para la infraestructura de la educación media superior, el Programa de becas para estudiantes, el Sistema de gestión escolar y la Evaluación permanente para la mejora continua.

El Programa de desarrollo docente y directivo fue implementado a través de otros programas denominados de Formación Docente (PROFORDEMS) y de Formación Directiva (PROFORDIR). Para los profesores consiste, básicamente, en un diplomado en competencias docentes o una especialidad en docencia con la posibilidad de certificarse. Se suman a estas acciones las implementadas para la titulación de los profesores. Para los directores de centros escolares, se trata de en un diplomado que aborda temas de gestión y liderazgo.

El Programa de tutorías, denominado Sistema Nacional de Tutorías (SINATA) se opera mediante profesores destinados a realizar labores de acompañamiento con sus alumnos. Los profesores, al detectar alguna situación de riesgo académico, canalizan a sus alumnos a asesorías o establecen charlas con los padres de familia y si descubren alguna situación emocional o problema de salud, canalizan a sus alumnos, a través del área correspondiente en el centro escolar, a los servicios públicos especializados según el caso.

El Programa Construye T, guarda mucha relación con el anterior. A través de éste se abordan seis dimensiones prioritarias del desarrollo de los alumnos: Conocimiento de sí mismo, vida saludable, escuela y familia, cultura de paz y no violencia, participación juvenil y construcción de un proyecto de vida. Se opera mediante un comité local constituido por alumnos y personal del centro escolar.

¹¹ Acuerdo 445 de la SEP, «Por el que se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en las diferentes modalidades», publicado en el Diario Oficial de la Federación el 21 de octubre de 2008.

El Sistema de alerta temprana (SIAT) tiene como propósito fortalecer las acciones tendientes a incrementar la permanencia y desarrollo académico de los estudiantes. Es un sistema de información que emite alertas de aquellos alumnos que presentan bajas calificaciones o inasistencias a clases. El programa se actualiza después de cada evaluación parcial y permite detectar a alumnos en riesgo de abandono escolar.

El Fondo Concursable¹² para la infraestructura tiene como propósito ampliar, fortalecer y mantener las instalaciones de los centros escolares, así como equiparlos. Se realiza a través de diversos programas como: Programa General de Obra, Programa Regular de Obra, Programa de Oferta Complementaria de Fondos Federales para la Infraestructura Educativa (peso a peso), Programa de Mejoramiento de la Infraestructura Educativa, Programa de Equipamiento, entre otros.

El programa de becas, denominado PROBEMS, ha sido uno de los programas más ambiciosos de la Secretaría de Educación Pública. A través de él se dotan de recursos económicos a alumnos para que puedan continuar sus estudios, haciendo una diferencia de género, otorgando un mayor monto económico a las mujeres. Se tienen cinco modalidades de becas¹³:

- Becas contra el abandono escolar.
- Becas para acceder, permanecer y concluir la educación media superior.
- Becas de formación educativa en y para el trabajo.
- Becas para estudiantes con discapacidad.
- Becas para hijos de militares de las fuerzas armadas mexicanas.

Un aspecto no menos importante de la profesionalización del servicio fue la implementación de nuevas formas de gestión escolar. Esta pretendía contar con información estandarizada, confiable y permanentemente actualizada de todos los centros escolares que impartieran bachillerato tecnológico. Para ello, se implementó el Sistema de Gestión Escolar de la Educación Media Superior (SIGEEMS) compuesto de 23 indicadores que valoran la calidad, suficiencia y pertinencia de los servicios educativos. Ocho de esos indicadores guardan estrecha relación con la dimensión académica:

- Deserción escolar.
- Eficiencia terminal.
- Alumnos por computadora con acceso a Internet.

¹² Puede consultarse el acuerdo 522 de la SEP, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 2009.

¹³ <http://www.becasmediasuperior.sep.gob.mx/>

- Docentes por computadora con acceso a Internet.
- Actualización del personal docente.
- Participación de docentes en planeación curricular.
- Docentes que diseñan secuencias didácticas.
- Alumnos con tutorías.

El cuarto eje de la reforma «certificación complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)» se enlaza con el Marco Curricular Común. Este último permitió unificar los planes y programas de estudio a través de competencias y enriquecerlos con las especificidades de la variada oferta educativa. La adopción del Marco Curricular Común y el cumplimiento de ciertos requisitos permiten a los centros escolares ingresar al SNB con el propósito de contribuir a la articulación e identidad de la educación media superior de México (Acuerdo número 442, «Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad» y Acuerdo número 480, «Por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato»).

Estructura curricular

Aunado a los programas mencionados, que operan en los planteles y que determinan en mucho el quehacer educativo, es pertinente comentar la estructura curricular de la educación tecnológica del nivel medio superior. Desde la reforma de 2004, la currícula consta de tres componentes:

- Formación básica.
- Formación propedéutica.
- Formación profesional.

Sin embargo, a partir de 2008, el componente de formación básica fue modificado¹⁴ incorporando tres importantes asignaturas: lógica, ética y filosofía y quitando dos: ciencia, tecnología, sociedad y valores I y II. Por otro lado el componente de formación profesional permanece constituido por materias propias de cada carrera, denominados submódulos, que a su vez conforman módulos. Los programas de estudio de las distintas materias están elaborados con un enfoque en competencias. Puede verse la Figura 2 donde se presenta la estructura curricular del bachillerato tecnológico.

¹⁴ Acuerdo 653, de la SEP, «Por el que se establece el plan de estudios del bachillerato tecnológico», publicado el 9 de septiembre de 2012.

Figura 2. Estructura curricular del bachillerato tecnológico

1er. semestre	2o. semestre	3er. semestre	4o. semestre	5o. semestre	6o. semestre
Álgebra 4 horas	Geometría y Trigonometría 4 horas	Geometría Analítica 4 horas	Cálculo Diferencial 4 horas	Cálculo Integral 5 horas	Probabilidad y Estadística 5 horas
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Temas de Filosofía 5 horas
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Tecnologías de la Información y la Comunicación 3 horas	Lectura, Expresión Oral y Escrita II 4 horas	Ética 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Lógica 4 horas	Módulo I 17 horas	Módulo II 17 horas	Módulo III 17 horas	Módulo IV 12 horas	Módulo V 12 horas
Lectura, Expresión Oral y Escrita I 4 horas					

Áreas propedéuticas			
Físico-matemática	Económico-administrativa	Químico-Biológica	Humanidades y ciencias sociales
1. Temas de Física 2. Dibujo Técnico 3. Matemáticas Aplicadas	4. Temas de Administración 5. Introducción a la Economía 6. Introducción al Derecho	7. Introducción a la Bioquímica 8. Temas de Biología Contemporánea 9. Temas de Ciencias de la Salud	10. Temas de Ciencias Sociales 11. Literatura 12. Historia

	Componente de formación básica		Componente de formación propedéutica		Componente de formación profesional
--	--------------------------------	--	--------------------------------------	--	-------------------------------------

Fuente: Diario Oficial de la Federación 04/09/2012

La educación tecnológica de nivel medio superior que ofrece la SEMS está diferenciada por tipo de enseñanza: agropecuaria, industrial y marítima. Derivado de esto, los centros escolares están agrupados en tres direcciones generales: Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Dirección de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) y Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del mar (DGCyTM). A estas direcciones generales están adscritos centros escolares, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Centros escolares adscritos a cada dirección general

Tipo de enseñanza	Dirección general	Planteles
Tecnológica agropecuaria	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA)	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)
		Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF)
Tecnológica industrial	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)	Centro de Estudios Tecnológicos, industrial y de servicios (CETis)
		Centro de Bachillerato Tecnológico, industrial y de servicios (CBTis)
Ciencia y tecnología del mar	Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del mar (DGCYTM)	Centro de Estudios Tecnológicos del mar (CETMar)
		Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales (CETAC)

Fuente: Elaboración propia.

Considerando las tres dependencias mencionadas, en el ciclo escolar 2010-2011 se contabilizaron 755 centros escolares que imparten estas enseñanzas, como se muestra en la Tabla 3. Estos 755 planteles atendieron en ese mismo ciclo escolar una matrícula de 807.433 estudiantes (Ulloa, 2012).

Prospectiva: la reforma de 2013 y la evaluación del profesorado

Como se desprende de las páginas anteriores, la educación tecnológica de nivel medio superior en México ha ido evolucionando de manera constante desde sus orígenes, influida por diferentes fuerzas políticas, sociales y económicas. Tanto su organización, como sus mecanismos de gestión, sus planes y programas de estudio y sus acciones para la actualización y la formación docente han ido transformándose a medida que el contexto del país se modifica. Al igual que en otros ámbitos geográficos, aunque con una cronología específica, los cambios en los modelos productivos acaecidos en el país han tenido un efecto importante en esta modalidad educativa. Así, el modelo surgido con la explosión industrial, destinado a formar la mano de obra que la industria demandaba, ha sufrido una importante transformación a partir de las décadas de los años 80 y 90 del pasado siglo para dar respuesta al nuevo modelo de producción, en el que la flexibilidad, el conocimiento y la innovación han adquirido un rol fundamental (Luzón y Torres, 2013).

Con el comienzo del siglo actual, la educación tecnológica de nivel medio superior está experimentando un nuevo proceso de reformas, que se suceden con rapidez en el tiempo y que tratan de adaptar la formación impartida a las características de una economía postindustrial, a la vez que pretenden configurarla como una opción atractiva para los estudiantes, que proporcione tanto oportunidades para el éxito laboral como posibilidades para continuar estudios en el sistema educativo reglado.

Así, en tan solo nueve años se han puesto en práctica tres reformas educativas: la de 2004, la 2008 y la aprobada hace tan solo unos meses, en 2013. La primera de ellas constituyó un hito que dejó una importante huella en la educación de este nivel por la modificación del abordaje de los contenidos en el aula y el retiro en los planes y programas de estudio de las asignaturas humanísticas. La segunda le adicionó un enfoque centrado en competencias, con toda la implicación que significó la modificación de planes y programas de estudio. En la actualidad, la reforma de 2013 vuelve a incorporar a los planes de estudios algunas de las asignaturas humanísticas que habían quitado en 2004, pero, sobre todo, trata de enfatizar la calidad y la eficacia del nivel por medio de la evaluación del profesorado.

Esta reforma se enmarca en el Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018, en el que de manera explícita se pone de relieve la cuestión de la calidad de la educación. En dicho Plan se indica que «se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización» (Plan Nacional de Desarrollo, 2013, p. 61).

En concordancia con dicho Plan Nacional, se instrumentó una reforma educativa para la educación básica y de nivel medio superior basada en tres leyes que orientan sus acciones a los procesos evaluativos y de permanencia del personal docente y directivo. Una de ellas, la Ley General del Servicio Profesional Docente, se promulgó el 10 de septiembre de 2013. Esta Ley, denominada secundaria, modifica sustancialmente el estatus laboral de los profesores. Las otras dos legislaciones son la Ley General de Educación y la Ley de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, operada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

La Ley General del Servicio Profesional Docente establece los criterios, los términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio de los profesionales de la educación. El tema medular de la misma es la evaluación a que deberán sujetarse profesores y personal con funciones de dirección, con base en los lineamientos, perfiles, parámetros e indicadores establecidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Las funciones docentes o de dirección de una escuela, acorde con

la Ley, deberán orientarse a proporcionar una educación de calidad y quienes desempeñen dichas tareas deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Con base en el artículo 14, sección II de la Ley General del Servicio Profesional Docente, los aspectos principales de docencia a evaluar son: la planeación, el dominio de los contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la evaluación de los alumnos, el logro de aprendizaje de los alumnos, la colaboración en la escuela y el diálogo con los padres de familia o tutores.

Tanto el personal con funciones directivas como los profesores serán sujetos a evaluaciones obligatorias, considerando por lo menos una evaluación cada cuatro años. Cuando en la evaluación se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización que se determinen, teniendo una segunda oportunidad de evaluación en un plazo no mayor a doce meses antes de que inicie el siguiente ciclo escolar. De ser insuficientes los resultados en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización, teniendo antes de un año que sujetarse a otra evaluación.

En caso de que no se alcancen los resultados suficientes en la tercera evaluación se darán por terminados los efectos de nombramiento. Sin embargo, el personal que a la entrada en vigor de la Ley General del Servicio Profesional Docente se encuentre en servicio y cuente con nombramiento definitivo pero no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación, no será separado de la función pública y será readscrito para continuar en otras tareas dentro de dicho servicio o se le ofrecerá incorporarse a los programas de retiro que se autoricen. Al personal que obtenga resultados suficientes en dicha evaluación se le otorgará nombramiento definitivo, que tendrá efectos hasta por cuatro años cuando se practique la nueva evaluación.

La novedad fundamental de la reforma consiste, por tanto, en que se condiciona la permanencia del profesorado a los resultados de sus evaluaciones, considerando que esta medida conducirá a elevar la calidad de la educación. Sin embargo, parece razonable cuestionar hasta qué punto se conseguirá el objetivo planteado, ya que resulta difícil llevar a cabo una evaluación objetiva de la actuación de los docentes sin considerar el conjunto de los factores que inciden en su trabajo, como el contexto social y económico en el que se ubican los centros de enseñanza, el tipo de alumnado al que atienden o los recursos materiales de los que disponen, como instalaciones, mobiliario y equipo en talleres y laboratorios.

Por otra parte, responsabilizar a los profesores de los malos resultados educativos supone ignorar que estos trabajan en el entorno de un sistema en el que las decisiones más importantes sobre la propia formación del profesorado, así

como sobre la organización, el funcionamiento y el currículo escolar recaen en actores distintos a ellos.

De momento, la consecuencia directa del cambio es la incertidumbre laboral que se ha generado entre profesores y directivos. Lo que se ha llamado reforma educativa es más una ley que está orientada al aspecto laboral de directivos y docentes, que deja acotadas las aspiraciones de crecimiento económico de los profesores en servicio, que centraliza las decisiones de nuevas contrataciones y que deja en la desesperanza al magisterio sobre su futuro. Cabe destacar, además, que la Ley del Servicio Profesional Docente se aplica de manera retroactiva. Esto es, afecta a todos los docentes de educación básica y media superior a lo largo y ancho del país sin importar la antigüedad.

No hay duda de que al día de hoy la preocupación por la calidad y la cultura de la evaluación impregnan las políticas educativas en buena parte del mundo. No obstante, es evidente que la búsqueda de la eficiencia en el sistema de educación tecnológica de nivel medio superior en México requiere el esfuerzo y el trabajo conjunto de administraciones, empresas y sistema escolar. La implantación de la evaluación del profesorado es solo una de las medidas que pueden aplicarse a este respecto y, si se lleva a cabo como una acción aislada, difícilmente conseguirá su propósito. Cabe plantearse, por tanto, si la reforma actual es uno de los cambios que a lo largo del tiempo han tratado de adaptar la enseñanza impartida en este nivel educativo a los nuevos escenarios sociales y económicos o si, por el contrario, obedece a otros intereses en los que merece la pena profundizar.

Referencias bibliográficas y documentales

- Acuerdo número 71. (1982). Por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado en <http://www.dof.gob.mx/>
- Acuerdo número 442. (2009). *Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Original 26 de septiembre de 2008. Modificado 23 de junio de 2009. Recuperado el 1 de marzo de 2010 de <http://www.sems.gob.mx/aspnv/homesems.asp>
- Acuerdo número 444. (2009). *Por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Original 21 de octubre de 2008. Modificado 23 de junio de 2009. Recuperado el 1 de marzo de 2010 de http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales
- Acuerdo número 445. (2008). Por el que conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en las diferentes

- modalidades. Octubre de 2008. Recuperado el 30 de julio de 2010 de: http://normatecainterna.sep.gob.mx/es_mx/normateca/Reforma_Integral_de_la_EMS
- Acuerdo número 447. (2008). *Por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. 29 de octubre de 2008. Recuperado el 1 de marzo de 2010 de: http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales
- Acuerdo número 449. (2008). *Por el que se establecen las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior*. 2 de diciembre de 2008. Recuperado el 1 de marzo de 2010 de http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales
- Acuerdo número 480. (2009). *Por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato*. 23 de enero de 2009. Recuperado el 1 de marzo de 2010 de http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales
- Acuerdo número 522. (2009). Por el que se emiten las reglas de operación del Programa Fondo Concursable de la Inversión en Infraestructura para educación media superior. 29 de diciembre de 2009. Recuperado el 30 de agosto de 2013 de <http://dof.gob.mx>
- Acuerdo número 656. (2012). *Por el que se reforma y se adiciona el Acuerdo 444 Por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general*. 20 de noviembre de 2012. Recuperado el 19 de agosto de 2013 de <http://www.sems.gob.mx>
- Campos, F. J. (2008). Análisis socio-bibliográfico de fray Alonso de Veracruz, OSA. Recuperado el 30 de abril de 2009 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=2567896&orden=0
- Carpizo, J. (s.f.). Ley Federal de Educación. Recuperado el 10 de octubre de 2009 de www.bibliojuridica.org/libros/5/2361/5.pdf
- Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (2004). *Estructura del Bachillerato Tecnológico*. Reforma Curricular de la Educación Media Superior Tecnológica. México.
- Córdova, A. (1979). Los maestros rurales en el cardenismo. En *Antología política educativa*. (pp. 154-171). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Decreto por el que se reforman los artículos 3º. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al*

- artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* 26 de febrero de 2013. Recuperado el 12 de septiembre de 2013 de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf
- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (s.f.). ¿Qué es la DGETI? Última actualización 26 de mayo de 2011. Recuperado el 29 de diciembre de 2011 de http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=56
- Jarquín, M. T. (s/f) *Educación franciscana*. Recuperado el 28 de marzo de 2006 en http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_17.htm Última actualización junio 2005.
- Larroyo, F. (1956). *Historia comparada de la Educación en México*. México: Editorial Porrúa, S.A.
- Luzón, A. y Torres, M. (comp.) (2013). *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas*. Barcelona, Octaedro.
- Ley General del Servicio Profesional Docente. (2013). *Diario Oficial de la Federación*. 11 de septiembre de 2013. Recuperado el 11 de septiembre de 2013 de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Mejía, R. (2001). La escuela que surge de la revolución. En Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (Coord.) *Historia de la educación Pública en México*. (pp. 183-233). México: Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica. (e.o. 1981).
- Mendoza, E. (2001). La educación tecnológica en México. En Solana, F., Cardiel R. y Bolaños, R. (Coord.). (2001). *Historia de la Educación Pública en México* (pp. 463-531). México: SEP, Fondo de Cultura Económica. (e.o.: 1981).
- Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006. Recuperado el 27 de mayo de 2009 de http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/plan_desarrollo.pdf
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado el 1 de septiembre de 2013 de <http://pnd.gob.mx/>
- Rodríguez, M. A. (s. f.) *Historia de la educación técnica*. Recuperado el 5 de marzo de 2006 de http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_14.htm Última actualización junio 2005.
- Staples, A. (1985). Panorama educativo al principio de la vida independiente (pp. 101-144). En *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México, D.F.: El Colegio de México.

- Suárez, C. A. (2001). Sobre la educación precolombina. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, vol. 6 (6), 137-156. Recuperado el 20 de junio de 2010 de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/23956>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. *Reforma Integral de la Educación Media Superior. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Enero de 2008. Recuperado el 1 de marzo de 2008 de http://www.sems.udg.mx/principal/anexos_bgc_may0807/BGC_SEMSSEP/RIEMS_Creacion_Sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf
- Ulloa Herrero, M. (2012). Origen, incremento y mantenimiento de la exclusión de jóvenes en la educación media superior y estrategias para superarla. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, Recuperado el 30 de agosto de 2013 de http://bdistancia.ecoesad.org.mx/contenido/numeros/numero8/artInvitacion_01.html
- Vázquez, J. Z. (1985). El pensamiento renacentista español y los orígenes de la educación novohispana (pp. 11-26). En *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México, D.F.: El Colegio de México.

La educación hospitalaria en Argentina: entre la supervivencia y compromiso social

Hospital education in Argentina: between surviving and social commitment

Antonio García Álvarez

e-mail: anto.galvarez@gmail.com

Universidad de Buenos Aires. Argentina

Resumen: Este artículo refleja resultados de una investigación que comprende un ámbito o modalidad educativa en cierta forma desconocido y de gran interés en la actualidad: las aulas y escuelas hospitalarias. El estudio de este sector educativo en Argentina está circunscrito al específico contexto de los hospitales pediátricos. Si bien no se pretende idealizar un modelo de Educación Hospitalaria, cabe destacar que el ejemplo histórico de supervivencia y desarrollo que nos ofrece el contexto argentino puede conllevar numerosas aportaciones y sugerencias de mejora en otros contextos nacionales que conforman esta modalidad educativa. Por lo tanto, constituyendo Argentina uno de los países más avanzados en algunas de las dimensiones de la atención educativa en hospitales, nos disponemos a presentar su prisma de experiencias con un énfasis en la finalidad compensatoria, igualitaria y de minimización de riesgos sociales que este servicio educativo supone para la infancia.

Palabras clave: educación hospitalaria; derecho a educación; atención a la diversidad; perspectiva comparada internacional.

Abstract: This paper reflects outcomes of research comprising an area or type of education in a way unknown and generating interest today: classrooms and hospital schools. The study of this educational track in Argentina is limited to the specific context of child hospitals. Even though the aim is not idealizing Hospital Education model through the sequence of ideas contained, note that the historical example of survival and development offered by the Argentinian context can lead many contributions and suggestions for improvement in other national contexts that make up this educational track. Therefore, constituting Argentina one of most advanced countries in some dimensions related to educational care in hospitals, we have to present its prism of experience with an emphasis on purposes such as compensating, egalitarian fact and social risk minimization that this educational service for hospitalized children implies.

Key words: hospital education; education right; diversity care; international and comparative perspective.

Recibido / Received: 30/04/2013

Aceptado / Accepted: 22/09/2013

Los antecedentes y orígenes de la educación hospitalaria en Argentina

La aparición de las Aulas Hospitalarias argentinas, denominadas actualmente como «Escuelas Hospitalarias», se produce el 19 de septiembre de 1946 con carácter de sector innovador en la totalidad del contexto latinoamericano. Argentina fue país pionero en la consideración y reconocimiento públicos de este régimen de enseñanza, hoy denominado por la normativa vigente como *modalidad educativa*. Sin embargo, el país ya había desarrollado otras acciones pioneras en el mundo de la educación especial, como la creación de las primeras Escuelas para personas con sordera en América Latina y algunas de las primeras en todo el continente americano, en la década de 1870. Las Escuelas Hospitalarias se encuadraron a su vez con la irrupción en la escena política nacional del peronismo, que dio lugar a una demarcación social, política y también pedagógica durante el siglo XX y que tiene proyecto en la historia política actual del país (Romero, 2005).

La aparición de la Escuela Hospitalaria se debe al Dr. Ricardo Gutiérrez, Director del Hospital de Niños, el 1 de abril del año 1922, quien trabajó en las décadas de 1910 y 1920 en instituciones hospitalarias nacionales (Gallardo y Tayara, 2009a). Debido a las largas internaciones que había en el servicio de Traumatología (que se prolongaban por meses), un médico de sala solicitó maestras o voluntarios para ocupar del tiempo libre de los pacientes ingresados. Más tarde, se consideró que no solamente era para aquello sino que también se podía introducir actividades propias de la educación formal. A partir de entonces lo que eran maestras *voluntarias* pasaron a ser maestras *contratadas*. A dicha experiencia se le llamó la Escuela ambulante del Hospital Durand. En la época del Gobierno de Juan Domingo Perón, en 1946,¹ a partir de todas las demandas y los resultados que se estaban viviendo en la experiencia escolar que se había establecido, por un Decreto del poder ejecutivo, se oficializa y se crea la primera escuela hospitalaria.

Si nos remontamos a sus antecedentes, cabría notar el carácter voluntario y marcadamente asistencialista con que se produce el surgimiento de estas escuelas (Paviglianiti, 1988). La transformación del servicio puede vincularse también con cambios en los modelos de salud pública y hospitalización, con criterios más globales y sociales en la medicina, que consideraba no sólo la medicación que se le daba a los pacientes sino las condiciones exigidas para esta recuperación, luchando contra el aislamiento infantil por largos periodos de hospitalización, como los vividos en el llamado Hospital de las Pestes (actual Hospital Muñiz), donde se trataban todos los casos de enfermedades infecciosas; fundamentalmente lo que preocupaba en ese momento era la tuberculosis. En el Hospital

¹ Juan Domingo Perón formó parte del gobierno de facto encabezado por el General Pedro Ramírez que derrocó al gobierno constitucional en 1943. En 1946 asumió su primera presidencia constitucional, fue reelecto en 1952 y derrocado por golpe militar en 1955.

Tornú también había dinámicas en el mismo sentido. En esta época había una gran diferencia con los modernos hospitales, existiendo ingresos y hospitalizaciones notablemente más prolongados. Este factor también pudo inducir a médicos como el Dr. Gutiérrez a plantearse la necesidad de un servicio distractor y acompañante para los niños.

Con el tiempo, en cuestión de un par de décadas, el servicio fue tomando forma y reforzando la entidad de sus labores, tan diferentes y aledañas a la vez al mundo médico en que se desenvolvían. Por lo tanto, las Escuelas Hospitalarias se formalizaron en la época de Perón, pero él no las creó puesto que ya existían con anterioridad a pesar de no estar reguladas como «Escuelas». Así, es el Doctor Ricardo Gutiérrez quien solicitó en 1922, la primera maestra de grado a la Sociedad de Beneficencia del Hospital Federal, que envió a las Damas de la Beneficencia Porteña (de familias adineradas) desde el 1 de abril del mismo año para que iniciaran la tarea educativa hospitalaria con carácter asistencial. Al principio la Sociedad mandó a una primera maestra de grado al Hospital de Niños, lo que fue el germen de las posteriores acciones.

Así, todo empieza alrededor de los años 1920 con la presencia de prestigiosos pediatras como los Drs. Gutiérrez y Elizalde. El primero también era maestro y se daba cuenta de que era necesario el elemento lúdico para poderse acercar al niño, para poder socializar y enriquecer el actuar médico. Después de varios años de la experiencia en el Hospital Gutiérrez, se amplía al Hospital Durand para adultos, donde estaba el Dr. Del Carril y se denomina a la experiencia «La Escuela que cura», tratando de habilitar al paciente crónico para el mundo con una nueva mirada y trabajando con la resiliencia. Después esta experiencia se extendió al Hospital Elizalde, siempre con carácter voluntario y asistencial. En el Hospital Durand, fue el profesor José María Jorge, titular de la cátedra de clínica quirúrgica del Hospital, quien impulsó la tarea docente al verificar los momentos de ocio, los estados de depresión, la falta de ánimo de los pacientes después de tener hospitalizaciones de tres meses o más; el Dr. Jorge, médico del Hospital de Niños, pudo comprobar la labor eficiente del grupo de docentes en la Escuela nº 1 y ello le motivó a la creación de la Escuela Taller en el Hospital Durand.

Las actuaciones de José María Jorge tuvieron lugar alrededor de la década de 1930. El aula-taller que se originó en el Hospital Durand incluyó a voluntarias, maestras de grado y profesoras que tuvieran que ver con lo artesanal, profesoras de manualidades; el objetivo era la enseñanza de las primeras letras y esto también estaba vinculado a todo un movimiento nacional, que era la campaña contra el analfabetismo. La prensa había organizado esta campaña, donde se consideraban las primeras letras y además la enseñanza de manualidades no solamente para entrenamiento y rehabilitación funcional sino también para la readaptación al trabajo. Esta campaña sería *a posteriori* un factor fundamental de crecimiento de

Escuelas Hospitalarias, con actividades pedagógicas destinadas fundamentalmente a adultos, debido a que poseían una baja instrucción. Las actividades del taller se realizaban a fin de incrementar los conocimientos, fortificar el aspecto volitivo, y orientarlos a descubrimientos nuevos, despertar nuevos intereses. Bajo la coordinación de una fonoaudióloga suiza y del Doctor Jorge, se organizó el grupo de docentes que iba a trabajar en este taller.

A raíz del movimiento generador de la atención educativa y de la concienciación de las situaciones de abandono de la infancia en el Hospital de Niños, Hospital de las Pestes, Hospital Durand y Hospital Tornú, con los resultados que pudieron verse con el correr de los años y en función también de decisiones políticas, se solicitó al Consejo Nacional de Educación el funcionamiento oficial de la Escuela Hospitalaria, y así es como se oficializa la primera Escuela Hospitalaria que es la Escuela del Hospital de Niños (actual Hospital Ricardo Gutiérrez) el 19 de septiembre de 1946. De este modo, la primera Escuela del área surge en la época del modelo higienista en hospitales. Bajo la gestión de la Sra. María Luisa Basso de Luciani, se inaugura la Escuela Hospitalaria N° 1 con una planta funcional de dieciocho maestros de grado, seis maestros especiales y una inscripción de doscientos cincuenta alumnos.

En 1944 se había presentado la experiencia a Perón y se solicita su institucionalización. Por aquel entonces, al igual que los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria, existía también la Educación o Escuelas Modales, dependiendo éstas de las Escuelas Privadas e Institutos Educativos Diversos. Se llamaban Modales porque se consideraban una «modalidad diferente», ubicándose en ellas una Supervisora llamada María Tizón, cuñada de Perón por parte de la primera esposa, que estuvo en el servicio de Inspección Técnica General de Escuelas particulares hasta 1965. Perón decide enviarla a Francia, que es la cuna de las Escuelas Hospitalarias; cuando vuelve, y bajo los lemas de justicia social y educación para todos, se decide implantar definitivamente la experiencia.

Otro médico muy influyente fue el Dr. Ramón Carrillo ya que contribuyó a la conformación del área, era el Ministro de Salud de Juan Domingo Perón, y en esta época se crearon los famosos Sanatorios y Policlínicos, se dio cabida a los sectores más pobres. Todo ello en el marco de una política pública que declaraba la salud y la educación debían ser derechos garantizados por el Estado. Por lo tanto, la experiencia se oficializa por medio del Ministerio de Educación de la Nación, y van apareciendo las distintas Escuelas Hospitalarias en cada uno de los hospitales que se van creando y dependían de la autoridad estatal. Además, las experiencias de Buenos Aires se extendieron a otros lugares: La Plata, Córdoba, Cosquín, Misiones, Chubut, Tucumán, Rawson y otros lugares del sur del país. Por ese entonces también se creó la Escuela Domiciliaria, denominada Escuela Ambulante (1948).

La información que quedó de esta época se encuentra contenida en revistas médicas y documentos institucionales y oficiales de las respectivas autoridades. En los documentos anteriores a la institución de la escuela, el alumno o estudiante era considerado en su rol de enfermo y no de alumno o tan siquiera internado en el hospital, con la fuerte connotación que esta concepción tiene en los campos de salud y educación. La situación comenzó a cambiar con la creación de la Escuela N° 1 de Hospitales ya que en ella se les impartía a los niños enseñanza primaria desde 1° a 6° grado en la totalidad de las salas (exceptuando la de enfermedades infecciosas), abarcando además contenidos de música, cestería, repujado, trenzado criollo, labores de aguja, dibujo y pintura y construcción de juguetes (Proyecto Escuela de E. Hospitalaria n° 1, 2011).

En esta época inicial había gran flexibilidad en la atención de las Escuelas Hospitalarias, así como gran diversidad de destinatarios y necesidad de aprendizajes por los adultos que tenían cargos dentro del hospital (auxiliares de enfermería y enfermeros que no habían recibido Educación Primaria), lo que nos habla del carácter abierto de estos espacios.

La evolución histórica de la educación hospitalaria en argentina

En ciudad de Buenos Aires llegaron a funcionar diecisiete Escuelas Hospitalarias simultáneamente, con cargos de director y vicedirector, existiendo en todos los hospitales tanto atención al niño como al adulto (Gallardo y Tayara, 2009b). Antes de la última dictadura militar (1976-1983), cada Hospital municipal tenía su Escuela Hospitalaria propia, para atención de niños y adultos que no tuvieran el ciclo primario cubierto. En 1977-78, durante el gobierno dictatorial del Gral. Videla, en el marco del terrorismo de Estado, se cerraron todas las escuelas hospitalarias de Buenos Aires menos la primera y originaria (la del Hospital de Niños) y también se clausuraron las del resto del país.

En ese contexto represivo bajo el gobierno de facto, la Municipalidad de Buenos Aires estaba a cargo de Osvaldo Cacciatore y se dispuso el cierre de todas las ofertas de educación hospitalaria y domiciliaria, inclusive la de la Casa Cuna que era Hospital de Pediatría, quedando nada más que la Escuela del Hospital de Niños. Uno de los motivos fue un cambio de concepto no solamente en la situación presupuestaria de lo que era educación (donde todas las escuelas de nivel primario fueron transferidas compulsivamente a la órbita del gobierno municipal, ya que se concebía un gasto la educación pública, desde la ideología neoliberal economicista que propugnaba este gobierno dictatorial) sino también de salud (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983). Además, los militares consideraron que las Escuelas Hospitalarias eran innecesarias. Hasta entonces, la Municipalidad siempre había tenido superávits fiscal; desde entonces, comenzó a tener déficit.

Esto llevó a una situación en que se redujeron las hospitalizaciones, que no podían tener más que ciertos y determinados días (no más de siete y para casos excepcionales). Al cambiar la perspectiva sobre la recuperación sanitaria, esto también tuvo que ver en educación. Por otro lado, se consideró que la campaña de alfabetización estaba cubierta y que estas ofertas educativas resultaban muy costosas. Así, la política educativa del terrorismo de Estado no sólo se limitó a dejar en funcionamiento una Escuela Hospitalaria de las diecisiete anteriores sino que además se desfinanció la educación pública a través de la transferencia de escuelas nacionales y el desmantelamiento de los servicios de educación de adultos. A esto cabría sumar toda la política represiva. Los profesionales docentes en el campo de la educación especial tenían dificultades particulares en la realización de tareas educativas durante esta época, había supervisiones militares, regía la prohibición de la actividad sindical, así como la persecución y censura a la creación de asociaciones, la reducción de servicios y recursos ante los alumnos con discapacidad y otro tipo de obstáculos de diversa índole a los que se podría dedicar una larga investigación.

Hubo un motivo fundamental -de acuerdo con el gobierno militar de aquel momento- por el que la «Escuela Hospitalaria número 1», del Hospital de Niños, fue la única que no cerró, y es que aquella era la única ubicada en un hospital pediátrico. Sin embargo, el Gobierno actuó contradictoriamente en este aspecto ya que dispuso el cierre de la Escuela del Hospital «Casa Cuna».

Todos estos cambios llevaron a un gran temor posterior a los procesos de cambio político y educativo. En 1984 y como atestiguan numerosos docentes entrevistados, las personas tenían miedo a cambiar los Lineamientos Curriculares para transformar los programas cerrados para las distintas patologías en programas abiertos que siguieran sosteniendo la apropiación de la cultura por parte de los alumnos más allá de la discapacidad, ya que consideraban que se les iba a volver a perseguir. También hubo que resistir continuos golpes de Estado intra-Educación Especial en la etapa posterior al Proceso. Fue una época dura puesto que incluso la Escuela Hospitalaria N° 1 en esta etapa estaba creada pero no funcionando (Gallardo y Tayara, 2009a).

Tras la desactivación, llegó la democracia y el Gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989), época en que comienzan a dinamizarse las actividades pedagógicas, que se realizaban cumpliendo un contrato fundacional pero que eran solitarias: las Escuelas de hospital funcionaban por las tardes mientras los médicos realizaban por la mañana sus labores, sin ningún intercambio o integración entre ambos equipos de profesionales hasta que se crearon las Escuelas de doble turno.

Entre 1984 y 1989, el objetivo fue realizar nuevas conceptualizaciones sobre las personas con necesidades educativas especiales, cambiar sus programas a partir de la visualización de la realidad de las aulas y otras tareas en esta línea de

carácter muy práctico. Fueron años complicados, la salida del Proceso constituyó un tránsito muy difícil en la práctica a pesar del cambio de Gobierno y de la vigencia de un Estado de derecho. Los testimonios recolectados sostienen que gradualmente se revalorizó la palabra, se comenzó a fortalecer el criterio de participación así como el consenso y el disenso, comenzaron los seminarios y cursos de capacitación. Todos estos avances estaban vinculados con las perspectivas sanitarias, toda una línea política y educativa y el criterio que se tenía también en las políticas sociales. Hay que añadir que la atención personalizada en la modalidad educativa hospitalaria siempre ayudó a reconocer las características, tiempos y particularidades infantiles.

En el año 1989 se solicita al gobierno de la entonces Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires la necesidad de incluir la Escuela Hospitalaria dentro del Hospital de Pediatría Juan Pedro Garrahan, que había sido inaugurado en 1987 como el más importante de la región del sur del continente. Así, mediante un Decreto, por un convenio entre el Ministerio de Salud y de Educación, fue creada la «Escuela Hospitalaria N° 2». En 1989 empieza a funcionar y entre los años 1990 y 1992 funciona haciendo experiencias piloto a nivel de Escuela primaria y acompañando a los niños hospitalizados. La Escuela del Hospital Garrahan fue solicitada para el servicio de Oncología (Proyecto Escuela de E. Hospitalaria n° 2, 2011), comenzando más tarde en Hemodiálisis, con la posterior creación de los puestos de maestro de grado (Educación Primaria) y de jardín (Educación Infantil). En el año 2006 se suma a las Escuelas ya existentes en los Hospitales de Niños y Juan P. Garrahan una tercera Escuela situada en el Hospital Elizalde, donde antiguamente se había clausurado la Escuela perteneciente al Hospital Casa Cuna.

Los docentes de la educación hospitalaria

Cuando empezaron a funcionar, las Escuelas de hospital contaban con profesoras de tecnología y maestras de grado; la Escuela Domiciliaria tenía maestras de grado, profesoras de educación artesanal y técnica, a las que en ese entonces se denominaba «actividades prácticas». Cuando se creó la Escuela Domiciliaria, en el año 1948, poseía maestra de grado, profesora de actividades prácticas y un profesor de radio y relojería, siendo esta última una actividad que también se desarrollaba en hospitales y sobre todo en el Hospital de tuberculosis de hombres Santojanni, porque eran las actividades que podían realizar los pacientes recibiendo algún ingreso por parte de ese trabajo, ya que en estos tiempos se daba impulso a la cultura del trabajo.

Toda esta situación fue cambiando con el paso de los años. También se crearon los equipos interdisciplinarios y los gabinetes; si bien es cierto que en el año 1980 existían los asistentes sociales, no estaban creados los cargos de los otros

profesionales. Desde 1983 comenzaron a hacerse los primeros trabajos de integración, como hogares de puertas cerradas para contener a determinados grupos de alumnos u hogares de puertas abiertas, destinados a recoger niños de la calle y tutorizarlos. Los hospitales tenían de forma constante este tipo de población, a la que maestros hospitalarios y domiciliarios debían atender. A finales de la década de 1980, también se incorporarían las maestras de nivel inicial, primero en hospitales y luego en la Escuela Domiciliaria.

En toda la evolución del campo docente de la educación hospitalaria ha dejado una impronta el profesor y médico Florencio Escardó² ya que produjo una gran «revolución» conociéndosele como «el loco de la sala 15». Escardó promovía la visita y permanencia de los padres con sus hijos en el hospital. En las anécdotas, se dice que se encaramaba al escritorio y ante la pregunta del médico residente «¿pero por qué, doctor, usted se pone ahí?», Escardó le respondía «porque desde este lugar nos paramos a hablar con los padres de los chicos y creo que esta posición tenemos que perderla», reflejando así con claridad cómo en cierta manera, desde otro lugar, se posicionaban los médicos y tratando de desmitificar esa figura y de que el médico sea más humano (Gallardo y Tayara, 2009b).

A lo largo de todo este tiempo, las Escuelas Domiciliarias y Hospitalarias funcionaron con programas educativos, siendo siempre sus programas los de la Escuela común. Así, se aprobaron diferentes currículos, uno en 1963; en 1970 se establecieron contenidos mínimos, donde se aplicaban en las distintas áreas que se tenían que cumplir. A principios de la década de 1980, se aprobó un diseño curricular que tenía el desarrollo muy puntual de todas las áreas, de todos los contenidos y actividades, con mayor concreción de aspectos y con carácter orientador para el docente aunque desde un prisma muy conductista.

Sobrevenida la democracia se cambia de diseño curricular y es el de 1986, en el cual se revalorizan el juego, la participación, las asambleas con niños, la palabra, se reconoce no solamente a la Escuela como medio de enseñanza de contenidos sino también a los otros medios que también el niño puede conocer, se empiezan a considerar las diferencias, se respetan los disensos, se comienzan a establecer los acuerdos y se inicia la posibilidad de planificar con flexibilidad mediante proyectos o planificaciones que se van elaborando pero

² Florencio Escardó (1904-1992) fue un médico pediatra argentino, muy interesado en potenciar los aspectos sociales vinculados con la medicina (Gallardo y Tayara, 2009b). Investigó sobre los factores de hospitalización de los niños y su repercusión en la evolución del enfermo; en su época, la internación de niños debía ser sin familiares, lo que en la década de 1970 fue determinado por René Spitz como carencia afectiva parcial o total. Fundó la «Escuela para Padres» del Hospital de Niños de Buenos Aires, permitiendo así el ingreso de los padres en las salas pediátricas para potenciar el vínculo afectivo del niño con aquellos, ya que lo consideraba un factor insustituible. En ocasiones, se criticó por algunos sectores esta mira en los aspectos sociales durante la atención hospitalaria.

que constantemente tienen que ser modificables (Oszlak, 1996). Cabe destacar que, en cualquier caso, las tareas de esta modalidad siempre se encuadraron dentro de los contenidos, programas o diseños vigentes en las Escuelas comunes. Actualmente, se considera que el sector de las Escuelas Hospitalarias en Ciudad de Buenos Aires se perpetuará y desarrollará en el futuro, puesto que en los hospitales siempre habrá niños enfermos que no podrán recibir atención educativa desde sus Escuelas de procedencia, por lo que aquellas seguirán siendo imprescindibles (Gallardo y Tayara, 2009a).

Consideraciones sobre la ubicación del servicio educativo en hospitales: características y cuestiones problemáticas

Desde un punto de vista conceptual y pedagógico, puede decirse que el servicio educativo en hospitales atiende a niños con necesidades educativas especiales «temporales»; es decir, que son consecuencia de sus enfermedades y que, pasado un tiempo, desaparecerán (Quintana, 1984; Trilla, 1998). Si se considera la Educación Especial exclusivamente como la necesidad educativa especial permanente, la Educación Hospitalaria no debería entrar en este sector. Sin embargo, el ámbito debe relacionarse con Educación Especial en cuanto que el niño atraviesa una situación especial, más allá de que el maestro sea común, profesor de enseñanza inicial (en caso de jardín) o primaria. Aunque los contenidos básicos pertenezcan a Educación Primaria, el estudiante está en una situación especial, que no es su situación escolar normal o habitual. A veces, hay que sumar a las patologías la condición de población de riesgo social muy severo. La situación es especial porque en ese momento el chico está atravesando una problemática pero, en realidad, tanto la Educación Domiciliaria como la Hospitalaria tienen mucho que ver con Escuela común, y se trabaja como en ella, teniendo en cuenta las necesidades especiales y circunstanciales a las enfermedades haciendo adaptaciones curriculares pero sin descuidar la enseñanza de los contenidos mínimos para cada grado.

En términos generales, en Argentina el servicio se ubica dentro del área de «Escuelas Hospitalarias y Domiciliarias». La ley 26.206, de Educación Nacional (aprobada en 2006) prevé una modalidad como tal, diferente de la Educación Especial (Ruiz y Molinari, 2009). Vale destacar que el Ministerio de Educación Nacional tuvo a su cargo el área de Educación Especial hasta 1994, momento en que se concluyó el proceso la transferencia completa de establecimientos nacionales de nivel secundario y terciario a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires (según lo dispuso la ley 24.049 aprobada en 1992). De esta forma, el sector se denomina de «Educación Hospitalaria y Domiciliaria» puesto que el niño es asistido primero en el hospital y luego en el domicilio; es decir, la nomenclatura sigue el orden natural de atención. En la actualidad, se está cuestionando la nece-

sidad de Escuela Hospitalaria en chicos con tiempos de internación mínimos, lo que probablemente dará lugar a nuevos desarrollos institucionales y también a paradigmas pedagógicos en este terreno.

Actualmente, cada jurisdicción se encuentra elaborando su propia normativa sobre la base a la legislación nacional en relación con esta modalidad educativa. La reforma actual del sistema educativo argentino promueve –según sus objetivos explicitados– la promoción individual y social del niño así como su protagonismo y constitución como ciudadano. Cada modalidad del sistema tiene diferentes metas pero lo que todas promueven es lograr un espacio en la sociedad para los estudiantes. En este sentido deben comprenderse los desarrollos recientes de la Educación Hospitalaria, así como de la Educación en Contextos de Privación de la Libertad (desarrollada en el contexto carcelario) al ser concebidas como modalidades transversales a todos los niveles educativos.

En 2009, se comenzaron a diseñar y, gradualmente, a aprobar los Lineamientos Nacionales Curriculares para las diferentes modalidades del sistema escolar. El proceso de implementación de aquellos está siendo secuencial. El Ministerio ya había tomado la decisión política de construir esta modalidad educativa previamente. Si bien este área no se encontraba fuera del sistema educativo, ocupaba de algún modo un lugar marginal dentro de la educación formal, puesto que a veces no había conocimiento acerca de qué tipo de escuela era, o si se trataba de una escuela de enfermería o de otro auxiliar de la salud. La decisión política de ubicarla como una de las ocho modalidades se construye sobre el reconocimiento de su especificidad.

Para este proyecto de elaboración de los contenidos de la modalidad, se realizó un trabajo de consenso con representantes de política educativa de todas las provincias (alrededor de cuarenta personas). Fueron convocados representantes de Educación Especial que dirigían Educación Hospitalaria y Domiciliaria. Así, se comenzó elaborando un marco general sin llegar a lo específico; se convocó a aquellos representantes durante dos jornadas durante el año 2009. Se pretendía trabajar contenidos conceptualizando, intentando respetar a nivel local la idiosincrasia de la cultura, la economía y otras cuestiones particulares, además de los acuerdos entre educación y salud; cuando se convocó para los contenidos, había provincias en las que salud no estaba enterada de que había Educación Hospitalaria.

Otro tema en relación con el de la nueva modalidad es la poca formación específica que recibe el personal que trabaja en el área. Tiene una doble dificultad: por una parte la falta de formación inicial y por otro la necesidad de actualización (Ortiz, 1999; Migliavacca, 2011). En este terreno el Instituto Nacional de Formación Docente (creado por la ley 26.206) ha iniciado una línea de trabajo que se encuentra en curso. Sin embargo, la ausencia de normativas

más concretas ha influido reduciendo lo que debía ser el desarrollo académico de los docentes hospitalarios, en el sentido de empobrecer conceptualmente, no alentando el desarrollo conceptual sobre la praxis que hubiese permitido crecer. La falta de normativa ha dejado a los docentes hospitalarios en una suerte de empirismo sostenido por voluntades muy marcadas. En Argentina, las Escuelas Hospitalarias datan de más de sesenta años, durante los que las Escuelas se han sostenido en una práctica empírica alimentada por voluntad, por vocación y por identificación con la propia tarea (Gvirtz, 2008).

En la denominada *caja curricular*³ el diseño tendrá que atender los respectivos diseños jurisdiccionales y los currículos de cada institución (sobre la base de los acuerdos federales) porque habrá que respetar la formación de origen del alumno; esta caja tiene un triple enfoque dentro de la educación obligatoria: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria. Para ello, se ha elaborado por los representantes hospitalarios en el Ministerio un mapa con todas las escuelas de la modalidad en el país.

El Ministerio de Educación proyecta, por otra parte, trabajar en coordinación con el Ministerio de Salud. Cuando se tratan estas cuestiones problemáticas psicosociales, según las autoridades, la educación debe reclamar su participación y su vinculación con el ámbito de salud, puesto que tiene gran responsabilidad en los modos de vivir y de pensar de las personas, sirviendo para promocionarlas y complementando los servicios sanitarios prestados.

En el caso particular de la Ciudad de Buenos Aires, que constituye una jurisdicción autónoma, el Ministerio de Educación regula el sector de Educación Hospitalaria desde la Dirección de Educación Especial. Se interpreta que a pesar de las nuevas definiciones pedagógicas que ha efectuado la Ley de Educación Nacional, en la Ciudad de Buenos Aires la modalidad hospitalaria sigue teniendo una dependencia del sector de Educación Especial a efectos prácticos. Es más, la ausencia de legislación educativa orgánica en la Ciudad de Buenos Aires afecta al desarrollo de la Educación Hospitalaria que le compete. Implica un desconocimiento de la situación y de la gran pregunta sobre de qué enferma la población escolar (Lieutenant, 2006), afecta fragmentando los campos de salud y educación, cuando en realidad deben aprovecharse precisamente sus puntos de intersección ya que la educación, además de suministrar los contenidos para que un alumno mantenga el ritmo escolar, tiene otra particularidad que es poder incidir en los estilos de vida de la gente (Morris, 1946; López-Roig, Pastor y Rodríguez-Marín, 1993). La escuela es una institución que contiene, que aloja,

³ Se hace referencia con esta denominación a los Lineamientos Curriculares Nacionales que se acuerdan y aprueban en el marco del Consejo Federal de Educación y, por lo tanto, son de cumplimiento obligatorio por parte de las jurisdicciones provinciales, más allá de que el país tenga un régimen federal de gobierno.

que otorga un lugar, que genera inclusión y que incluye al niño en la cultura, y en ese sentido facilita las herramientas para pertenecer a una determinada cadena social (Viñao, 2002).

El dispositivo escolar clásico está condicionado por algunos factores: tiempos, espacios, colectivo escolar, relación docente y discente, metodologías descontextualizadas y contenidos predeterminados (Laín Entralgo, 1986). La modalidad que tratamos pertenece a Educación Especial y desafía todos los factores mencionados. Sin embargo, más allá del desafío a aquellos, en cada uno de los encuentros que cada docente tiene con sus alumnos/as, hay educación, hay escuela, se desarrolla el acto pedagógico. Es un dispositivo que desafía permanentemente a los determinantes duros citados y que se construye y reconstruye al interior de la misma modalidad. Es más, el caso de la Escuela del Hospital Garrahan, el trabajo colaborativo involucra eventualmente a otras instituciones escolares del área. Así, ante estudiantes internados que tienen necesidades educativas especiales permanentes con un componente intelectual de dificultad, es posible solicitar apoyos de algún maestro de la Escuela Domiciliaria N° 8 para que atienda a esos niños, siempre y cuando no estén inscritos en centros escolares ordinarios. Esto no quiere decir que el docente no facilite procesos de aprendizaje a este tipo de alumnos.

Otra cuestión es que en los lugares del país más alejados y complicados, donde los chicos llegan caminando varios kilómetros, o a caballo, o de diferentes modos, hay una escuela. Esta modalidad viene a reforzar la idea de que, donde hay adversidad, la escuela se transforma en el lugar de la felicidad, de la alegría, de la vida, de la salud, del cuidado y del amor (Heward, 1998; Hernández, 1999). La educación es humanización. Y como toda humanización tiene que ver con una búsqueda que es siempre esperanzadora, en el sentido del esperar con una mirada de cuidado, de amor y positiva (Molinari, 2004). Esto se debe respetar siempre, independientemente de que la Educación Hospitalaria se relacione con Educación Especial, Educación Primaria o constituyendo una nueva modalidad.

La educación hospitalaria en la Ciudad de Buenos Aires. Reflexiones finales

El Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires es una norma que fue elaborada a lo largo de los últimos tres décadas por las autoridades a cargo de la educación de la Capital Federal (primero la autoridad nacional, luego la municipal y desde 1994 el gobierno autónomo de la jurisdicción). En él se expone en uno de sus capítulos las escuelas pertenecientes al área de la Educación Especial, de tres tipos: Escuelas Domiciliarias y Hospitalarias; Escuelas de Recuperación, Centros Educativos para Niños con Trastornos Emocionales Severos (CENTES) y Escuelas de Discapacitados (Molinari y Ruiz, 2006). El ámbito del que nos ocupamos en este trabajo correspondería a las Escuelas del primer tipo.

Existen tres Hospitales en Ciudad Autónoma de Buenos Aires que cuentan con servicio de Escuela Hospitalaria. En el Hospital de Niños Dr. Ricardo Gutiérrez se ubica la «Escuela Hospitalaria N° 1», en el Hospital de Pediatría S.A.M.I.C. Prof. Dr. Juan P. Garrahan se encuentra la «Escuela Hospitalaria N° 2» y en el Hospital General de Niños Pedro de Elizalde (ex Casa Cuna) se localiza la «Escuela Hospitalaria N° 3». Por lo tanto, son tres las Escuelas Hospitalarias que existen en Buenos Aires, en tres hospitales pediátricos de la ciudad con cierta solera histórica, uno de ellos -el Hospital Garrahan, de construcción más reciente- de alta complejidad. Es importante destacar que no existe servicio educativo en hospitales privados como ocurre en otras provincias donde hay escuelas hospitalarias privadas ubicadas en hospitales como las de Rosario, Santa Fe, Puerto Madryn y Córdoba.

El servicio educativo en el hospital se concibe en todos los casos con sentido de colegio. La existencia de la Escuela Hospitalaria en Argentina en lugar del Aula se debe al carácter de lo gremial. También el logro sindical de la existencia de un cuerpo directivo completo para la atención educativa en hospitales ha repercutido en la denominación de «Escuela» para el servicio. Conviene destacar como una idea básica de las tres Escuelas que la Educación se ofrece a los niños pero priorizando la conservación de su salud. Es relevante destacar cómo el sector de Escuelas Hospitalarias, a pesar de todas las políticas sanitarias y educativas históricas, sobrevivió. Este hecho es diferencialmente muy distinto de la evolución de este tipo de Escuelas en otros países.

La Escuela N° 1, ubicada en el Hospital de Niños Dr. Ricardo Gutiérrez, es la pionera e histórica. Es un claro ejemplo de supervivencia y la que cuenta con mayor historia pedagógica de las tres. La Escuela N° 1 tiene en la actualidad treinta y cinco docentes que son maestros de grado, de Educación Inicial y curriculares. Se está estudiando la necesidad en el servicio prequirúrgico, y en caso de que sea positiva solicitarían más docentes. Cuenta con más maestros curriculares por la mañana, para los talleres. Tiene tres salas: una de entrada, otra pequeña para conducción y otra aneja con ordenadores; en ellas los docentes guardan los objetos que son de la Escuela, se realizan las tareas administrativas y se reúne a los niños que se pueden levantar a hacer talleres. También se trabaja al lado de los niños, bien en las salas comunes o en las habitaciones individuales. El horario de dirección son ocho horas. Los turnos comienzan a las 9.00 horas y a las 13.00 horas y los maestros cumplen el mismo horario que si estuvieran en las escuelas comunes. El alumno puede requerir un tiempo mayor o menor, no hay horas cátedra⁴; esta idea la comparten todas las Escuelas Hospitalarias. Se ofrece Educación para la Salud (prescrita por el diseño curricular) impartida por docentes con formación en el área.

⁴ La hora cátedra es la unidad mínima de tiempo (40-50 minutos) para desarrollar tareas de enseñanza y aprendizaje en un centro educativo argentino.

La Escuela N° 2 se ubica en el Hospital de Pediatría S.A.M.I.C. Prof. Dr. Juan P. Garrahan, de alta complejidad, amplio, innovador y de referencia nacional e internacional. Cuenta aproximadamente con sesenta docentes, habiendo comenzado con quince en su creación. La Escuela de este hospital fue pionera en la generación de talleres de trabajo, gracias a una mayor articulación entre salud y educación. Recibe gran número de personas del interior de la Argentina en sus hospitalizaciones, así como de países cercanos entre los que principalmente se encuentran Paraguay, Bolivia, Perú y Uruguay. El trabajo interdisciplinario ha condicionado a lo largo de su evolución las acciones desarrolladas. Este hospital cuenta con los CIM y está organizado por tiras y por colores, según las patologías. La Escuela N° 2 cuenta con maestros de jardín (Educación Infantil), de grado (Educación Primaria), así como con maestros curriculares (especialistas) de Educación Musical, Educación Plástica, Tecnología, Educación Especial y Educación Física. Todos ellos tienen la posibilidad de calificar a los alumnos, cuando llega el momento de hacerlo. También hay plazas de Estimulación Temprana.

La Escuela N° 3 se ubica en el Hospital General de Niños Pedro de Elizalde (ex Casa Cuna), antiguamente de acogida para niños expósitos y menesterosos (Proyecto Escuela de E. Hospitalaria n° 3). Tuvo Escuela Hospitalaria que se cerró por error durante el Proceso y se reabrió 30 años después (en 2006). Funcionan pocos talleres ya que no hay ambulatorios. No está organizado por salas sino por niveles de cuidados. Cuenta con veinticuatro docentes. Los subsidios corren a cargo del Gobierno de la Ciudad y de donaciones. El Prequirúrgico y Estimulación funcionan desde la parte de Salud. Es un hospital muy antiguo, tiene más de 230 años (desde la época del virrey Vértiz, cuando era asilo de huérfanos). Trabaja con contenidos de educación para la salud. Arquitectónicamente es distinto también porque hay cintas (CEM) donde está la hospitalización y los chicos con patologías diversas están mezclados; también cuenta con espacios más adaptados para uso infantil. Se solicitaron talleres a raíz de la experiencia en el Hospital Garrahan. Es un hospital de agudos, con tiempos de estancias breves, excepto para enfermos oncológicos y tuberculosos.

En todas las Escuelas Hospitalarias de la Ciudad de Buenos Aires existe, de acuerdo con la normativa vigente que se recoge en el Estatuto del Docente, un equipo directivo formado por Director, Vicedirector y Secretario. La rotación de docentes por el hospital es, por lo tanto, opcional, pero recomendada y facilitada por la Dirección de cada Escuela. Por lo tanto, los maestros cambian de servicio cada año, dentro del mismo hospital, y consideran beneficiosa esta práctica ya que ayuda al conocimiento de la globalidad de la Escuela y puede evitar padecimientos emocionales. Asimismo, es una buena forma de evaluar los servicios que más se aproximan a las preferencias y motivaciones personales de cada docente.

A principios de curso se elaboran proyectos de escuela que se van modificando de acuerdo con lo que los docentes han observado durante el curso anterior. Se reúnen por áreas los docentes de grado, los de Educación Inicial y los curriculares, cada grupo elabora los proyectos y después los unen. La Vice-dirección recorre las unidades para realizar observaciones del servicio ofrecido por los docentes, visitándolos también en ocasiones el responsable de la Dirección de la escuela.

De acuerdo con algunos profesionales en el sector, la subvención por las familias de esta atención educativa desvirtúa el sentido de las escuelas hospitalarias, que deben garantizar el derecho a la educación de todas las personas y compensar educativamente a alumnos que por sus condiciones desfavorables no pueden asistir a sus centros de procedencia. Además, no se deben olvidar las condiciones de poder adquisitivo de amplios sectores de la población argentina.

En suma, si bien existen las mencionadas excepciones, la atención educativa en los hospitales argentinos es gratuita e igualitaria de forma generalizada, ya que debe atender a todos los pacientes-alumnos ingresados más allá de sus condiciones de origen, estatus socioeconómico, nacionalidad, sexo y lugar de residencia, entre otros factores, lo cual se debe continuar promoviendo en todo momento para garantizar el debido goce de los derechos humanos fundamentales, como la educación. El caso de la educación hospitalaria argentina constituye en sí mismo uno de los ejemplos más notables del desarrollo educativo del país, de su innovación y capacidad de adaptación y supervivencia ante las adversidades políticas y los proyectos político-educativos que cercenaron el derecho a la educación. El lugar que ha tenido y posee la creatividad de sus docentes y directivos ha dado lugar a un modelo original que ha podido nutrirse de su propia experiencia para el desarrollo institucional y pedagógico.

Referencias bibliográficas y documentales

- Gallardo, M. T., Tayara, G. (2009a). Instituciones educativas hospitalarias y domiciliarias. En Zanga, A. M. (Coord.), *Instituciones educativas de campo, cárcel, domicilio, frontera, hospital, isla, montaña y monte* (49-59). Buenos Aires: Fundación Arcángel San Miguel.
- Gallardo, M. T., Tayara, G. (2009b). *Pedagogía Hospitalaria*. Manual del curso sobre Pedagogía Hospitalaria de la Fundación Garrahan. Buenos Aires.
- Grau, C., Ortiz, M. C. (2001). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Guillén, M., Mejía, A. (2002). *Actuaciones educativas en aulas hospitalarias. Atención escolar a niños enfermos*. Madrid: Narcea.

- Gvirtz, S. (2008). *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Buenos Aires: Aique.
- Hernández, J. P. (1999). Organización y funcionamiento de las aulas hospitalarias. En Dirección Provincial de Educación de Madrid (Coord.), *Libro de actas de las VII Jornadas de Pedagogía Hospitalaria* (59-64). Madrid: M.E.C.
- Heward, W. L. (1998). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall.
- Laín Entralgo, P. (1986). *Ciencia, técnica y medicina*. Madrid: Alianza.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 para la Argentina, de 14 de diciembre de 2006.
- Lieutenant, C. (2006). *La evolución de las escuelas hospitalarias: un camino por recorrer*. Ponencia presentada en la VIII Jornada Nacional e Internacional de Pedagogía Hospitalaria, celebrada en Santiago de Chile, 22-23 de agosto.
- López-Roig, S., Pastor, M. A. y Rodríguez-Marín, J. (1993). Afrontamiento, apoyo social, calidad de vida y enfermedad. *Psicohema*, 5 (suplemento), 349-372.
- Migliavacca, A. (2011). *La protesta docente en la década de 1990. Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Jorge Baudino Editores.
- Molinari, A. (2004). Constructivismo en educación. En Korn, F., De Asúa, M. (Comps.), *Investigación social. Errores eruditos y otras consideraciones* (53-72). Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias.
- Molinari, A., Ruiz, G. (2006). Políticas Educativas y estructura académica del sistema educativo. Su organización inicial. Trabajo presentado en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. *Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana*, celebrado en Buenos Aires, 30 de octubre a 2 de noviembre.
- Morris, C. (1946). *Signs, language and behaviour*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Ortiz, M. C. (1999). Formación de los profesionales del contexto hospitalario. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3, 105-120.
- Oszlak, O. (1985). *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Paviglianiti, N. (1988). *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.
- Quintana, J. M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.

- Romero, L. A. (2005). *Breve historia contemporánea argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de la Argentina.
- Ruiz, G., Molinari, A. (2009). Las definiciones en torno al rango de obligatoriedad en las reformas educativas: debates pedagógicos y cuestiones problemáticas para su implementación. Trabajo presentado en el *XXVIII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos LASA2009*. Repensando las desigualdades, celebrado en Río de Janeiro, 11-14 de junio.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C., Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1983*. Buenos Aires: FLACSO.
- Trilla, J. (1998). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- VV.AA. Proyecto Escuela (2011). *Escuelas Hospitalarias*, 1, 2 y 3.

A Universidade Popular no Brasil

The Popular University in Brazil

José Eustáquio Romão

e-mail: jer@terra.com.br

Adriana Salete Loss

e-mail: adriloss@uffs.edu.br

Instituto Paulo Freire. Brasil

Resumo: O artigo foca a crise da Universidade brasileira e as alternativas de mudança e de inovação institucional e curricular. Em este trabalho se indaga por que a Universidade é essa instituição tão permeável às situações críticas e porque é tão sensível às novidades gnosiológicas e políticas, proclamando-se quase sempre, pioneiramente, como responsável pela superação dos problemas a que a humanidade se expõe (ou se propõe). Herdeira da universidade corporativa europeia, em primeiro lugar, e vassala da universidade tecnicista norte-americana, em segundo, a Universidade Brasileira exacerbou os vícios da primeira e aprofundou o «competitivismo» da segunda. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma das universidades públicas federais criadas nos últimos anos com o propósito de atender ao que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE 2000-2010), especialmente no que tange à expansão e à interiorização da educação superior pública no Brasil. Enquanto parte e materialização de uma política pública nacional de educação, a UFFS nasceu como resposta a alguns dos históricos problemas educacionais brasileiros. O artigo toma este caso como exemplo de inovação e superação de políticas históricas que não favoreciam a igualdade educativa.

Palavras chave: universidade popular; universidade brasileira; ingresso; desigualdade educativa; América Latina.

Abstract: This article focuses on the Brazilian university crisis and its alternative for change and innovation, at the curricula and at the institutional level. It points out the university capacity to take into account critical contexts, developing political and epistemological actions in order to struggle with social problems. In its struggle, university is shown as responsible of the solutions of humans are exposed by their social and political contexts. Brazilian university has gotten the legacy from European corporative model and also from American technocratic idiosyncrasy. The Southern Frontier Federal University (UFFS) is one of the new federal universities created by the government into the National Program for Education (2000-2010) in order to extend the range of access to public higher education along the country. Thus, this university tries to solve some of the historical educational problems of Brazilian education. This article discusses this project and points out some insight regarding this topic.

Key words: popular university; brazilian university; enrollment; educational inequality; Latin America.

Recibido / Received: 11/08/2013

Aceptado / Accepted: 30/10/2013

1. Introdução: a Crise da Sociedade, a Crise da Universidade

É nas viradas de séculos e com mais ênfase nas de milênios que a crise se torna uma espécie de síndrome que perpassa todos os setores da sociedade e todos os discursos.

Mas, o que é uma crise? Ela é o motor da transformação e, no limite, da revolução? Ou ela é a anestesia paralisante das possibilidades de sua própria superação?

Parece que quando os problemas adquirem determinada dimensão no imaginário das pessoas, tanto eles podem provocar a reação para a superação da situação crítica, quanto podem gerar uma espécie de perplexidade – matriz do sentimento de impotência e do fatalismo que obstaculiza qualquer reação. Quando a deterioração objetiva das instituições atinge proporções desmesuradas, a patologia pode, inclusive, adquirir foros de normalidade.

Em tais contextos de processos de desestruturação econômica, social, política e ética, os aparatos epistemológicos, políticos e axiológicos tendem a ser envolvidos pela atmosfera da crise, gerando a migração do ser humano para seu próprio interior, numa espécie de individualismo ético. Ele passa a enxergar conceitos, princípios, fundamentos e valores como resultados de processos de estruturação psicológica – e, não, como produtos dos processos sociais –, aí buscando parâmetros para as formulações de projetos de vida e de ação. Este individualismo ético está muito próximo da visão escatológica, bastando apenas um passo para descambar para o pessimismo apocalíptico e para a aceitação do fim da história. Coincide com a falta de esperança imobilizadora, a que se referia Paulo Freire: «Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças necessárias ao embate recriador do mundo» (1992, p. 10).

No último quartel do século XX, a globalização da acumulação capitalista – com a mundialização dos mercados – e a pulverização da bipolaridade política por causa da derrocada do «Socialismo Real» geraram um desequilíbrio sem precedentes nas instituições das formações sociais do Planeta, provocando a atmosfera da crise.

É curioso observar que em contextos congêneres de outras épocas da história¹, a humanidade assumiu concepções e posturas semelhantes às que assume hoje, como ficou expresso, por exemplo, na transição crítica do mundo grego para o mundo helenístico. O epicurismo, o estoicismo e o cinismo – correntes de pensamento nascidas naquela época –, defendiam a «ataraxia» (absen-

¹ Nesta parte do trabalho, Romão reproduz parte da tese que defendeu no concurso público que disputou no início dos anos 70 do século XX, concorrendo a uma cadeira de docente em História das Ideias Políticas, na Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.

teísmo político), a busca da realização individualista e o niilismo crítico. Cada uma dessas doutrinas enfatizou um desses princípios: o epicurismo teve como eixo a busca do prazer ético (hedonismo); o cinismo sublinhou a negação de todas as convenções (niilismo), inclusive o uso de roupas, e o estoicismo desenvolveu o ideal da perfeição enclausurada na intimidade do indivíduo. Apenas ele, o estoicismo, iria sobreviver e oferecer fundamentos ao Império Romano cristianizado por causa de sua flexibilidade axiológica: o ser humano deve seguir apenas as orientações públicas que coincidem com os princípios e com a escala de valores íntima. Essa espécie de «intimismo à sombra do poder»², permitia o engajamento dependente exclusivamente do juízo pessoal, na maioria das vezes tendente ao atendimento das meras conveniências individuais.

Do mesmo modo, neste início de século XXI, não somos bombardeados todo o tempo pelo niilismo da mídia, que diz exprimir a descrença absoluta da opinião pública em relação às instituições e às possibilidades da ação política? Não estamos assistindo à reiteração da descrença absoluta nas possibilidades do conhecimento, o que é uma contradição *in limine*? Finalmente, não nos deparamos, cotidianamente, com o individualismo hedônico estampado na idolatria do corpo e no usufruto desenfreado e imediatista do prazer concupiscente?

Como instituição social, desde sua criação no chamado «Mundo Ocidental»³, a Universidade também não ficou imune às crises dos diversos contextos. Foi, em geral, o espaço onde se fizeram ouvir os primeiros ecos das «situações-problema» e onde se manifestaram sempre os primeiros «inéditos viáveis» para a superação das primeiras, como gostava de se manifestar Paulo Freire (1997, *passim*) ao analisar as crises e as possibilidades de sua superação. Foi aí também que ocorreram, quase sempre, as primeiras tentativas de superação das crises, qualquer que fosse a natureza delas.

A esta altura, caberia indagar por que a Universidade é essa instituição tão permeável às situações críticas e porque é tão sensível às novidades gnosiológicas e políticas, proclamando-se quase sempre, pioneiramente, como responsável pela superação dos problemas a que a humanidade se expõe (ou se propõe).

A esta indagação é fácil responder com a tradicional afirmação de que a Universidade é uma instituição social, mantida pelos recursos da formação social

² Embora seja uma questão que ultrapassa os limites deste trabalho, não podemos deixar de fazer uma sumariíssima consideração sobre este conceito que, em última instância, parece ser um problema das relações dos intelectuais de todos os tempos com o poder. A expressão foi aplicada por Thomas Mann a intelectuais alemães no ensaio *Grandeza e Sofrimento de Richard Wagner* (apud COUTINHO, 1974, *passim*).

³ Grafamo-lo entre aspas e com maiúsculas porque se trata de uma criação dos pensadores europeus, para distinguir-se do «Orientalismo». Edward Said (1995a) demonstrou à exaustão como esta é uma formulação ideológica, criada pelos cientistas europeus do século XIX e que serviu de alibi aos mais duros processos de colonização de determinados países do antigo Levante. Afinal, se a Terra é redonda, estaremos a ocidente (à esquerda) ou a oriente (à direita), dependendo do lugar do globo que tomemos como ponto de referência. Os chineses não estão no Extremo Oriente, se tomamos como ponto de referência a própria China.

a que pertence e que, portanto, em contextos de crise, sofre imediatamente as repercussões das depressões econômicas e políticas, porque a produção e a transmissão do saber para as novas gerações podem ser submetidas a adiamentos diante das emergências da luta pela sobrevivência. Não é demais lembrar que este tipo de retração é também uma contradição *in limine*, porque é exatamente nas crises que a produção e a disseminação da ciência deveriam ser estimuladas para o descobrimento das soluções.

Nos dias de hoje, a Universidade se tornou mais permeável e mais sensível aos abalos que ocorrem na sociedade e no Estado, porque, no atual estágio da acumulação capitalista, o conhecimento tornou-se a matéria-prima básica.

No penúltimo ano do século XX, assim se manifestou o então Diretor-Geral da UNESCO, Federico Mayor, confirmando a presença da crise que também medrava no ensino superior:

Agora, quando estamos chegando ao final deste século e nos preparamos para ingressar num novo milênio, estamos verificando um desenvolvimento do ensino superior e uma crescente conscientização de seu papel vital para o desenvolvimento econômico e social. No entanto, o ensino superior está num estado de crise em praticamente todos os países do mundo (Mayor, 1999, p. 7).

Uma breve reconstituição de suas origens e trajetória pode esclarecer o fato de ter sido ela, ao longo dos anos, a caixa de ressonância críticas aos problemas sociais, bem como das tentativas de formulação das soluções inovadoras.

2. Trajetória da Instituição Universitária

Esta «velha senhora», chamada Universidade e que já tem quase um milênio de existência – considerando-se sua criação, no «Ocidente», em 1088, em Bologna, Itália –, nasceu sob a dupla inspiração da universalidade e da corporação. Embora ela tenha dado grandes contribuições à humanidade, lamentavelmente, salvo raras exceções que confirmam a regra geral, o espírito corporativo acabou por predominar em sua estrutura e em seu funcionamento e ela passou, ao longo dos séculos, a produzir muito mais para suas próprias finalidades e para a realização de seus membros do que para a sociedade como um todo. Por isso, desenvolveu uma série de vícios, dentre os quais se destacam: o elitismo, o credencialismo, a fragmentação dos saberes, o cientificismo e a miopia em relação aos conhecimentos produzidos fora de seus muros, sem falar que, por isso mesmo, passou a ser uma prerrogativa das elites e de uma minoria de vanguardistas. O ensino superior mantido pelo Estado no «Mundo Ocidental» ficou adstrito às minorias, chegando-se mesmo a se formular «poderosas» teorias sobre a inconveniência de sua socialização e, muito menos, de sua universalização. Foi criado

o mito da incompatibilidade absoluta entre massificação e qualificação na Educação Superior da maioria dos países do mundo capitalista. Este é o argumento que sustenta o elitismo da universidade.

Diante deste mito, cabe indagar: (i) Por que somente uma minoria pode ter acesso aos processos e aos produtos do que há de melhor no «banquete civilizatório»? (ii) Por que a maioria da humanidade deverá ser condenada ao trabalho pesado, às atividades manuais, mecânicas, repetitivas, em suma, às tarefas mais desumanizantes? Somente uma sociedade dominada por uma visão de mundo que tem como ponto de partida e que exhibe em seu frontispício o individualismo pode defender a superioridade gnosiológica (vanguardismo) e política (elitismo) de um grupo minoritário.

Apesar de suas ambiguidades e instabilidades posteriores, a Universidade constituiu, em seu nascimento, uma das contraprovas da historiografia «modernocêntrica» que considerou a Idade Média como a «Longa Noite de Mil Anos». Desde sua criação no século XI, ela deu provas de uma vitalidade crítica e de resistência a todas as formas de ignorância, obscurantismo, intolerância e violência física e simbólica.

Contudo, a partir da «Modernidade Ocidental», a instituição universitária, apesar de suas contribuições, foi sendo dominada, progressivamente, pelo corporativismo e pelo elitismo que já se insinuara em suas origens, comprometendo-se, cada vez mais com a «sombra do poder».

Mais recentemente, desde o último quartel do século XX, a educação, de um modo geral, acabou caindo nos braços do projeto pedagógico neoliberal e a Universidade, ainda que se mantendo no seu «intimismo» – no mínimo reticente e, no limite, crítica a esse projeto –, muito pouco fez para apresentar alternativas contra ou pós-neoliberais aos sistemas nacionais de educação que haviam sido seduzidos pelo canto da sereia da globalização e de seus arautos neoliberais.

Na última década do século XX e na primeira do século XXI, o Neoliberalismo imperou soberanamente nos sistemas nacionais de educação da América Latina, apesar das poucas vozes da resistência que se faziam ainda ouvir em alguns poucos nichos das universidades nacionais. De posse de dados estatísticos, indicadores, *rankings* e toda uma parafernália empírica que lhe conferia credibilidade científica, os chamados «empresários da educação»⁴ pontificaram nas reformas educacionais que foram perpetradas no subcontinente latino-americano e no Brasil, implantando a lógica do mercado no universo da educação, cujo imperativo mais impactante foi (e continua sendo) a vinculação da remuneração e da progressão funcional docente à produtividade. Esta

⁴ Como gosta de lhes denominar Luis Carlos de Freitas, Diretor da Faculdade de Educação e pesquisador da Universidade de Campinas (UNICAMP).

relação foi implantada em todos os graus de ensino, gerando o que poderíamos denominar «furor avaliativo»: quase todos os países do subcontinente – o mesmo ocorreu em outros países do mundo, ainda que variassem as razões – formularam, implantaram e implementaram «sistemas nacionais de exames» e a avaliação processual, diagnóstica e formativa ficou aí relegada, ou até mesmo eclipsada, por avaliações estruturais, classificatórias e meritocráticas. Esta é uma das mais diabólicas estratégias de qualquer processo hegemônico: universalizar a convicção de que os benefícios do processo civilizatório só são acessíveis a poucos e que somente pela competência individual se podem alcançá-los, convencendo ainda os «fracassados» da «justiça» do débito do fracasso em sua própria conta.

3. A Universidade Brasileira

No caso brasileiro, com uma universidade ainda muito jovem – as primeiras foram criadas no país somente na primeira metade do século XX –, os resquícios do descaso de uma sociedade escravocrata pela educação básica de seu povo estendeu-se por muito tempo, mesmo após a Abolição da Escravatura (13 de maio de 1888), alcançando os limiares do século XXI.

Esforços como os de Paulo Freire, na década de 60 do século XX, pela alfabetização, e os de Florestan Fernandes, na mesma época, por uma universidade que trabalhasse em benefício do povo, foram vozes isoladas. Paulo Freire foi preso, logo após o golpe militar de 1964, tendo sido exilado por quase duas décadas; Florestan Fernandes sofreu, também, os impactos maléficos da repressão. Este, já nos anos de 1960, indagava, no título de um livro seminal para a transformação da universidade brasileira: «*Universidade: reforma ou revolução?*»⁵ Os militares responderam com uma reforma que, na verdade, fragmentou o frágil Sistema Nacional de Educação que havia sido esboçado com a reforma nacional-desenvolvimentista implantada em 1961, após a sanção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/61). Com a reforma militar do ensino superior (Lei 6.540/1968), os governos dos generais reestruturaram a adolescente universidade brasileira, alinhando-a ao modelo norte-americano, esboçado

⁵ Embora tendo publicado o livro *Universidade brasileira: Reforma ou revolução?* em 1975, Florestan Fernandes já concluíra o texto em novembro de 1968, data em que assina o prefácio. E escreveu-o sobre a pressão dos «anos de chumbo» da ditadura brasileira, na qual os jovens, especialmente os universitários, resistíamos ao governo militar e eram, naquela época, poucas as vozes corajosas encontrávamos para nos inspirar e animar. Naquela conjuntura, Florestan se arriscava a escrever: «Além disso, é minha convicção que largamos aos jovens, estudantes, operários ou intelectuais, uma sobrecarga desumana. Eles se arriscam sozinhos na primeira linha de combate, como se a sociedade nacional não possuísse outros agentes válidos de defesa de seus interesses centrais e dos seus valores coletivos. Caem vitimados pela incompreensão, pela difamação ou por castigos que chegam à eliminação física. Só contam com o apoio direto e com a solidariedade ativa, mas 'extrapolítica', dos familiares: uma solidariedade humana débil, que não interage com as emoções, as motivações e os ideais de vida, que animam os jovens em luta por 'uma sociedade melhor' (p. 14).

no chamado «Relatório Atcon»⁶, traduzido pelo «Relatório Meira Matos»⁷ e implantado pelos técnicos e intelectuais orgânicos da Universidade de Houston, com base nos acordos MEC-USAID⁸.

Herdeira da universidade corporativa europeia, em primeiro lugar, e vassala da universidade tecnicista norte-americana, em segundo, a Universidade Brasileira exacerbou os vícios da primeira e aprofundou o «competitivismo» da segunda. É que, no Novo Mundo colonizado, a universidade europeia passara a ser, simultaneamente, um dos mais importantes canais de distinção social da minoria colonizadora e de seus aliados locais e um dos mais odiosos critérios de discriminação da maioria da população colonizada, ou melhor, subalternizada. Com a satelização do país pelos Estados Unidos no contexto da Guerra Fria, a educação brasileira teve na sua «despolitização» competitiva, a politização liberal que passou a orientar seus caminhos para o privatismo, o individualismo, a competição e a meritocracia personalista.

Embora dividido entre dois projetos de sociedade antagônicos – corporificados nos Estados socialistas e nos burgueses e, conseqüentemente, entre duas racionalidades (a marxista, nas suas diversas tendências, e a liberal, também nas suas diversas correntes) – o mundo contemporâneo vinha vivendo um período de relativa estabilidade, quando, de uma hora para outra, o equilíbrio bipolar se desfez, pegando de surpresa tanto os defensores de um lado, quanto os advogados *ex-officio* do outro⁹. Os que haviam optado pela «Cortina de Dólar», como era o caso do Brasil, se viram de uma hora para outra sob a pressão da «Pax Americana», como única alternativa (vitoriosa) da Guerra Fria.

⁶ O «Relatório Atcon», como ficou conhecido, foi elaborado por Rudolf Atcon, intelectual norte-americano que fora convidado e contratado como especialista para orientar a reforma universitária empreendida pelo governo militar recém instalado. Ele trabalhou de junho a setembro de 1965, elaborando os princípios da reforma universitária, dentre os quais se destacavam: flexibilização e diversificação docente; criação de cursos básicos de estudos fundamentais; criação do Departamento e extinção da cátedra; ampliação e diversificação dos cursos profissionais; formação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileira (CRUB); estruturação da gestão universitária com a criação do Conselho Universitário e do Conselho de Curadores, com responsabilidade financeira.

⁷ Nome atribuído ao relatório resultante dos trabalhos da comissão que funcionou de 11 de janeiro a 8 de abril de 1968, presidida pelo General Carlos de Meira Mattos, adotando as orientações do Relatório Atcon para a reestruturação da Universidade Brasileira que tinha, dentre outros objetivos, desmobilizar e fragilizar o movimento estudantil.

⁸ A expressão «MEC-USAID» é a fusão das siglas do então Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da United States Agency for International Development (USAID). Os acordos tinham por objetivo precipuo a reforma do ensino superior, introduzindo, no Brasil, o modelo estadunidense.

⁹ A bibliografia que tem tentado analisar a derrocada do «Socialismo Real» não previu o fenômeno. Nem mesmo Habermas antecipara a percepção da queda do muro de Berlim, conforme entrevista que concedeu a Bárbara Freitag e Sérgio Paulo Rouanet. Ele confessou, à época, sua própria perplexidade: «Eu fiquei tão surpreendido como todos os outros, não vou negar isto. Mas, sobretudo aqui na Alemanha, surgiu em consequência disso uma estranha mistura de dois estados de espírito: uma sensação de partida para um mundo novo e a sensação de um mundo que tinha acabado» (Folha de São Paulo, 30/04/95, Caderno «Mais», fls. 5-7).

Da mesma forma, rompeu-se o equilíbrio de um período de relativa «normalidade científica» – para usar a terminologia de Thomas Kuhn (1995)¹⁰ – e iniciou-se uma era em que os modelos teóricos explicativos parecem não dar conta da complexidade do real. Para desespero da maioria, essa verdadeira *crise dos paradigmas* tirou o chão da racionalidade, gerando, por um lado, certa orfandade epistemológica e, por outro, uma espécie de empirismo-espontaneísta.

Contudo, eis que surge, na primeira década do século XXI, no cenário da educação superior brasileira, uma tentativa de resposta às críticas tanto ao ensino superior tradicional, referenciado nas universidades europeias, quanto ao neoliberal pautado nas orientações norte-americanas: as universidades populares. Elas constituem uma tentativa de superação, seja ao corporativismo da «Universidade do Brasão», seja ao mercantilismo da «Universidade do Logotipo»¹¹. Este novo modelo de instituição de ensino superior (IES) tenta, por um lado, fazer eco à chamada de atenção de um líder de um dos movimentos sociais que integrou uma rede de lutas pela construção da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS): «Não queremos mais uma universidade que diplome profissionais para a produção, mas que os forme para a igualdade»¹². Por outro lado, ela reconhece a fragilidade das soluções nacionais e tenta construir uma matriz institucional que responda, ao mesmo tempo, à necessidade de configuração de institucionalidades supranacionais. Tanto a universidade mencionada quanto as demais, que constituem objeto atual de nossa pesquisa na Rede Ibero-Americana de Investigação em Políticas Educativas (RIAPE III) fazem este movimento, nos dois sentidos: superação da lógica do mercado e contraposição de uma matriz institucional supranacional de ensino superior alternativa ao modelo transnacional neoliberal.

4. Um Exemplo de Tentativa de Construção de uma Universidade Popular no Brasil

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma das universidades públicas federais criadas nos últimos anos com o propósito de atender ao que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE 2000-2010), especialmente no que tange à expansão e à interiorização da educação superior pública no Brasil. Enquanto parte e materialização de uma política pública nacional de educação,

¹⁰ Esse autor considera como paradigma uma espécie de conjuntos de padrões e técnicas epistemológicos, aceitos e empregados, com relativo sucesso, durante certo tempo, por um grupo de cientistas. No nosso caso, apenas por analogia poderíamos aplicar seus conceitos, inclusive o de «normalidade científica», porque estamos tratando de totalidades mais abrangentes, que são as *Weltanschauungen* burguesa e socialista.

¹¹ Aproveitamos, aqui, a bela metáfora que intitula a tese de doutorado de Cleide Rita Silvério de Almeida (2001).

¹² Em uma reunião dos movimentos sociais realizada na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em 2011.

a UFFS nasceu como resposta a alguns dos históricos problemas educacionais brasileiros: (i) baixas taxas de acesso à educação superior, sobretudo dos jovens entre 18 a 24 anos; (ii) matrículas majoritariamente concentradas nas IES privadas; (iii) concentração das IES públicas nas regiões litorâneas, sobretudo nas capitais; (iv) pesquisa e pós-graduação desenvolvidas, quase que exclusivamente, pelas IES públicas; (v) assimetrias regionais na distribuição dos cursos e das vagas de graduação e de pós-graduação, entre outros.

A democratização do acesso e da permanência na educação superior, a despeito da importante contribuição advinda da implantação do Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), é um desafio aberto e latente ante o qual a Sociedade e o Estado brasileiros precisam mobilizar esforços e investimentos de toda ordem.

Na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, espaço-tempo onde a UFFS está inserida, tal desafio reveste-se de uma materialidade *sui generis*. Situada na fronteira com a Argentina, composta por aproximadamente 396 municípios e 3,7 milhões de habitantes dos estados do Rio Grande do Sul (região Noroeste), Santa Catarina (região Oeste) e do Paraná (região Sudoeste), a região manteve-se privada do ensino superior durante a maior parte de sua história. As primeiras faculdades foram criadas a partir do final dos anos 60 do século passado – especialmente as ligadas ao campo da formação de professores e da área das ciências sociais aplicadas –, por iniciativa das lideranças comunitárias, constituindo as fundações públicas de direito privado. As IES públicas (federais e estaduais) surgiram mais tarde, em pequeno número e situadas nas cidades de maior concentração populacional. O Ensino Superior privado manteve-se, deste modo, restrito aos grupos sociais em condições de subsidiar as suas mensalidades; o Ensino Superior público, restrito aos jovens de classe média, oriundos, na sua grande maioria, das escolas privadas de Ensino Médio.

O caráter notadamente elitista do sistema de oferta excluiu, na prática, milhares de jovens e adultos da possibilidade de terem uma formação de nível superior. Especialmente a juventude residente em pequenos municípios, alicerçados na agricultura familiar, viu-se obrigada a buscar sua inserção no mercado de trabalho assalariado, evadindo-se do campo em direção a cidades de maior porte, muitas das quais situadas nas regiões litorâneas. O êxodo rural acentuou o processo de urbanização e, no interior dele, a tendência à «litoralização». A crise da pequena propriedade agrícola de base familiar, acentuada a partir dos anos 80 do Século XX, reforçou sobremaneira a mobilidade humana, do campo para os maiores centros urbanos, especialmente no estado de Santa Catarina.

A exclusão do direito de acesso ao Ensino Superior público e gratuito e outros tantos problemas que afetam a Mesorregião Grande Fronteira Merco-

sul, como a crise da agricultura familiar, o crescente êxodo rural, a estagnação econômica de grande parte dos municípios, a exclusão social e educacional e as desigualdades sociais, foram alguns dos fatores que alimentaram e orientaram o processo de implantação da Universidade Federal da Fronteira Sul.

A UFFS foi a primeira universidade pública federal cuja criação deveu-se, diretamente, ao poder de mobilização e de convencimento público pelos movimentos sociais e pelas lideranças políticas e comunitárias. As redes de associativismo civil e o denso tecido de organizações sociais da região – berço de alguns dos principais movimentos sociais do campo do Brasil – foram mobilizados para a formulação do projeto de universidade e sua subsequente concretização.

A Via Campesina e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-Sul) foram algumas das organizações que integraram o Movimento Pró-Universidade, que se orientou pela construção de uma IES pública e popular, aberta aos grupos sociais mais excluídos e comprometida com o desenvolvimento sustentável e solidário da região, tendo como eixo a produção familiar e camponesa. Busca, portanto, servir à transformação da realidade, opondo-se à reprodução das desigualdades que provocaram o empobrecimento da região.

A UFFS foi concebida como uma IES *multicampi*, para que pudesse melhor atingir os seus objetivos. Para o estabelecimento dos *campi* foram considerados diversos fatores, dentre os quais se destacam: a presença da agricultura familiar camponesa e de movimentos sociais populares, a distância das universidades federais da Região Sul, a carência de instituições federais de ensino, a localização, o maior número de estudantes no Ensino Médio, o menor IDH, a infraestrutura mínima para as atividades e a centralidade na Mesorregião. Após um longo processo de discussão e amadurecimento, definiu-se que ela teria cinco *campi*: 2 (dois) sediados no Rio Grande do Sul (Cerro Largo e Erechim), 1 (um) em Santa Catarina (Chapecó – *campus* sede da Reitoria) e 2 (dois) no Paraná (Laranjeiras do Sul e Realeza)¹³. No bojo desse processo, foram definidos também os 33 (trinta e três) cursos iniciais de graduação a serem implantados.

A UFFS é, neste sentido, a mais viva e recente expressão da tentativa de reinvenção da matriz institucional universitária ocidental.

Se a UFFS não nasceu do movimento dos estudantes, como Bolonha, em 1088, emergiu dos movimentos sociais, tornando-se, assim, uma verdadeira *Universitas*, já que não surgiu, para atender, prioritariamente, aos interesses corporativistas de seus membros, mas para responder aos desafios locais e regionais, no sentido de superar as graves iniquidades de uma sociedade marcada por dis-

¹³ A partir do segundo semestre de 2012, deve-se acrescentar mais um *campus* no Rio Grande do Sul, na cidade de Passo Fundo, onde será instalado, inicialmente, um dos dois cursos de Medicina da universidade. O segundo será no *campus* já existente de Chapecó.

criminações e exclusões, especialmente das populações do campo. Sua origem se dá, portanto, no âmago da sociedade civil organizada. Ela nasce de «fora para dentro»; surge dos movimentos sociais e, na sequência, legitima-se como instituição pública estatal, por meio da Lei Federal n.º 12.029/2009.

Hoje, a UFFS tenta se consolidar em uma região com relevante expressividade da produção familiar e camponesa e do desenvolvimento industrial, propondo-se como instrumento de propulsor de uma nova abordagem sobre o processo de modernização do campo e da cidade. Como entende que a educação básica¹⁴ é pré-condição para qualquer forma de desenvolvimento, tem também presente a necessidade de investimento na formação de professores para esse subsistema educacional. Assim, a UFFS, enquanto Universidade Pública e Popular, aposta na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário, com e para as populações mais empobrecidas da Região Sul do país, que buscam sua própria transformação em cidadãos conscientes e ativos, isto é, com e para pessoas comprometidas com a cidadania ativa multicultural, que se configura pela universalização da distribuição de bens econômicos, sociais e culturais; pela socialização do processo de tomada de decisão e pela incorporação dos conhecimentos, tecnologias e demais bens simbólicos de todos, na construção do processo civilizatório.

Cabe aqui lembrar que a educação não tem finalidade em si mesma e que, por isso, não faz sentido falar de «qualidade» em geral. A qualidade da educação dependerá de sua eficácia em relação ao projeto de sociedade à qual ela serve ou servirá. Por isso, a perseguição da excelência do ensino, da pesquisa e da extensão na UFFS não mira um padrão de qualidade geral, mas uma qualidade referenciada no projeto de sociedade dos movimentos sociais que a conceberam e que é, nitidamente, um projeto mais humano, mais justo e mais democrático. E esta democracia não diz respeito apenas à socialização dos bens materiais e culturais, mas, também e, principalmente, universalização da socialização do processo de tomada de decisão – a começar pelo processo decisório no interior da própria UFFS – e, finalmente à incorporação dos conhecimentos produzidos fora do circuito acadêmico institucionalizado. De um lado, a ideia é que o máximo de unidades da Universidade trabalhe a «Ciência Pública e a «Democracia Cognitiva Multilateral»¹⁵.

O compromisso desta matriz institucional com o social tem se caracterizado por vários fatores:

¹⁴ Grafada com minúsculas, «educação básica» refere-se ao sentido comum da expressão, utilizada em qualquer país do mundo; com maiúsculas, «Educação Básica» diz respeito à denominação específica de um conjunto de graus de ensino no Brasil (Educação Infantil + Ensino Fundamental + Ensino Médio).

¹⁵ Estas expressões estão sendo postas entre aspas porque são conceitos em construção e grafadas em maiúsculas porque dizem respeito a conceitos específicos.

a) prioridade para os egressos da escola pública para ingresso na Universidade por meio da adoção da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ponderado com um fator «público» (bônus constituído por pontuação proporcional ao número de anos de estudo na escola pública no exame de ingresso para estudantes egressos de escolas públicas;

b) matriz curricular para os cursos de graduação organizada em três grandes domínios: (i) Comum, (ii) Conexo e (iii) Específico;

c) gestão participativa, tanto para a comunidade interna à instituição, quanto para a externa a ela.

Na tentativa de destacar algumas das dimensões que caracterizam a UFFS na perspectiva de Universidade Popular, fixar-nos-emos na discussão referente ao ingresso do estudante na universidade, a organização estrutural e à matriz curricular.

O qualificativo «popular» não é fácil de ser claramente compreendido, tanto porque o termo é polissêmico, quanto porque é muito complexa sua aplicação a uma instituição que apresenta várias dimensões, seja em sua estrutura, seja em seu funcionamento, como é o caso da universidade. Será preciso verificar como este qualificativo se objetiva nas concepções e nos procedimentos de cada uma das mencionadas dimensões. Além disso, é preciso verificar como ele se constitui em cada um dos princípios ou categorias que regem as relações da instituição com a sociedade em geral. É evidente que a Educação Popular é aquela comprometida com as causas do povo, promovendo sua conscientização, sua participação e sua emancipação. Segundo Carlos Brandão:

(...) educação popular é educação das classes populares. É uma prática pedagógica politicamente a serviço das classes populares. Isto porque a operários, camponeses, lavradores sem terra e trabalhadores sem emprego, é atribuída a tarefa histórica de realização das transformações sociais a que deve servir a educação (1995, p. 27).

Considerando a sociedade de classes vigente, com suas desigualdades, sua desumanização e seu apego ao *status quo*, a Educação Popular é também aquela voltada para a igualdade, para a humanização e para a transformação social. É, enfim, uma educação que desvela a realidade.

Vejam, primeiramente, alguns desses princípios ou categorias que poderiam ser destacados(as) como adstritos(as) ao conceito «Popular».

a) *Dialogicidade*

A educação deveria ser a promotora por excelência do diálogo, da participação e da liberdade dos sujeitos na construção da identidade individual e coletiva. O ato educativo deveria proporcionar condições favoráveis às pessoas para

a busca da humanização e não somente da capacitação. A este respeito assim se exprime Brandão:

Não se educa para preparar pessoas para o poder do Estado, para o mercado de bens ou de serviços e nem mesmo para a vida. Não se educa 'para' ou 'em nome de' um futuro sempre situado no projeto de nossas antecipações impostas a nossas crianças e jovens. Não se educa em nome da reiteração de um passado que não pode e nem deve significar exatamente a mesma coisa para pessoas de gerações diferentes. Educa-se 'em' e 'para' um presente e para a plenitude da vivência pessoal, interativa e recíproca de um presente em cada instante de seu cotidiano. Todo o aprendizado a respeito do passado serve para tornar rico de sentido a vida vivida em um presente (2005, p. 143).

O diálogo entre os movimentos sociais e a comunidade acadêmica apresenta-se como uma das categorias mais importantes, tanto no que diz respeito às demandas, quanto no que se refere ao processo de tomada de decisão e ao processo de construção do conhecimento. Nunca é demais chamara a atenção para a importância da escuta e do reconhecimento acadêmico das vozes da comunidade externa. Nessa perspectiva, Arroyo provoca nossa reflexão com a seguinte afirmação:

A luta contra a injustiça cognitiva nos leva para além da distribuição mais equitativa do saber científico e reconhecer que toda experiência produz conhecimento. (...) Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento (2011, p. 117).

A Universidade deve estar aberta para incluir os projetos emergentes da sociedade para estudá-los cientificamente e, verificando a ciência que neles está presente e que na maioria das vezes não é percebida por seus próprios criadores, incorporá-la no patrimônio científico e tecnológico da humanidade.

O diálogo, que deverá estar presente todo o tempo no Conselho Estratégico da UFFS, não deve se limitar aos espaços institucionalmente constituídos, mas deve ser o principal instrumento das equipes dirigentes na organização, com os representantes dos movimentos sociais, de ações práticas de conscientização-mobilização-intervenção para a construção de outras categorias e dimensões que concretizem a Universidade Popular. Já está sobejamente demonstrado que os cientistas, pesquisadores e acadêmicos devem descer do pedestal de sua arrogância gnosiológica, convencendo-se das vantagens comparativas dos saberes derivados dos coletivos. Parece que quem melhor abordou esta questão foi Paulo Freire, ao propor as relações entre a instituição escolar e os sujeitos da comunidade por meio dos Círculos de Cultura que, no caso da Universidade, poderiam se transformar em verdadeiros Círculos Epistemológicos. Os Círculos Epistemológicos

seriam os encontros problematizadores da realidade para mobilizar os diferentes saberes para a identificação, tabulação, análise e interpretação compreensão dos problemas, visando sua superação. Não são esses os procedimentos do pesquisador? Neste caso, o Círculo de Cultura não se transformaria em Círculo de Pesquisa ou, finalmente, Círculo Epistemológico?

b) *Vantagem Epistemológica dos Oprimidos*

Os questionamentos feitos à ciência têm proporcionado novas possibilidades de compreensão do processo de construção do conhecimento. Com a física quântica, passou-se a compreender o mundo a partir do princípio da incerteza e a reconhecer que o tempo não é linear. Por meio da «Nova Ciência», somos instigados a nos libertar dos hábitos, dos condicionamentos, dos preconceitos e dos costumes que fundamentavam nossa apreensão do mundo e da ideias.

A lógica da descoberta, na ciência, segundo Bachelard (1994), inclui desvendar o impensado, o inconsciente, o que se mostra nas realidades e que é eliminado nas ciências ditas exatas. A nova «lógica» conduz à percepção de que a ciência não se constitui por um pensar acabado, que apresenta um resultado ou uma explicação e, conseqüentemente, dá sua sentença de veracidade. O ser humano, ao pensar e agir na produção da ciência, conforme Japiassu, precisa «destruir o espírito científico, provocando relações entre as experiências vivenciadas por ele, indagando e repensando os conceitos e saberes e, conseqüentemente, pensando o progresso científico em termos de ruptura e consciência de retificação» (1982, p. 143).

A plausibilidade do conhecimento ocorre a partir da explicitação da diversidade de percepções de diferentes sujeitos em relação aos objetos. Bachelard, sentença: «... para confirmar cientificamente a verdade é preciso confrontá-la com vários e diferentes pontos de vista. A veracidade do conhecimento e a plausibilidade da ciência encontram-se na ação dialética e não no processo linear que advoga uma duração particular e irrefutável. (1996, p. 14). Segundo este mesmo autor (*id.*, *ib.*, p. 10), o ato de conhecer somente ocorre se formos capazes de superar os obstáculos epistemológicos, que podem ser interpretados como resíduos de conceitos que tendem a impossibilitar as transformações e as ampliações das consciências e/ou das realidades. O senso comum é um dos obstáculos, o pensamento generalizante, o conhecimento unitário e pragmático, a impossibilidade de negação e contradição, o matematismo, a dogmatização e o próprio cérebro são elementos que podem impedir e/ou impossibilitar a articulação, a ruptura e a conexão entre o conhecimento sensível e o conhecimento racional. Bachelard conclui: (é preciso) «inquietar a razão e desfazer os hábitos do conhecimento científico» (*ib.*, p. 304).

Ao lado dessas contribuições de pensadores europeus, é preciso pesquisar, identificar e analisar as contribuições da ciência que emergiram fora do mundo

européu e norte-americano, ou seja, é necessário prestar mais atenção às gnosologias e às epistemologias subalternizadas. Neste sentido, é Paulo Freire quem aborda esta questão com mais propriedade. E, por derivação de seu princípio de que somente o oprimido em se libertando liberta também seu opressor e que este não liberta quem quer que seja, nem a si mesmo (FREIRE, 1967, p. 79), não poderíamos aplicá-lo em outros campos da atividade humana, como, por exemplo, na criação cultural? E não seria por considerar os oprimidos como mais inteligentes, mas porque, estando eles no olho da furacão das contradições, nos momentos de crise, enxergam melhor as contradições e as possibilidades de saídas para as crises.

A partir da matriz curricular, os acadêmicos devem instigar o debate sobre o Projeto Político-Pedagógico dos cursos de Graduação para que contemplem nos componentes curriculares do saber institucionalmente elaborado e considerado como «erudito» o saber «popular».

Neste sentido, voltemos a Arroyo (*op. cit.*, p. 119) que argumenta: «Quando os currículos são pobres em experiências sociais seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos, e culturais para a sociedade».

O desafio da UFFS para consolidar a matriz curricular como uma das dimensões caracterizadoras dos princípios freirianos e da Educação Popular está na dinâmica inclusiva invertida dos saberes não institucional e tradicionalmente sancionados!

Vejamos, a seguir, como o qualificativo «popular» se objetivaria nas mencionadas dimensões da estrutura e do funcionamento da Universidade.

4.1. *Ingresso na UFFS*

Por meio de uma verdadeira «discriminação positiva», o processo seletivo para ingresso de discentes na UFFS tem como ponto de partida os resultados das avaliações dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), considerando o somatório das cinco notas alcançadas nas provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (NP1), Matemática e suas Tecnologias (NP2), Ciências Humanas e suas Tecnologias (NP3), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (NP4) e Redação (NR), dividido por cinco.

Entretanto, a nota final de classificação é obtida com a aplicação da ponderação do Fator Escola Pública com a seguinte gradação:

1^a.) Fator EP = 1,3 – para candidato(a) que frequentou todo ensino médio em escola pública;

2^a.) Fator EP = 1,2 – para candidato(a) que frequentou duas séries do ensino médio em escola pública;

3ª.) Fator EP = 1,1 – para candidato(a) que frequentou duas séries do ensino médio em Escola Pública;

4ª.) Fator EP = 1,0 – para os demais candidatos.

Assim, a Nota Final de cada candidato no Processo Seletivo é calculada pela seguinte fórmula:

$$\frac{(NF = NP1 + NP2 + NP3 + NP4 + NR)}{5} \times EP (1,3 \text{ ou } \dots)$$

O (a) candidato(a) que obtiver nota inferior a 30 é automaticamente considerado «não apto» no processo seletivo. O Fator Escola Pública é o primeiro a ser levado em conta, por ordem, para classificação em casos de empate, seguido das notas maiores de redação e das de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Persistindo o empate, terá preferência o candidato mais idoso.

Percebe-se que o processo seletivo da UFFS não resolve todos os sintomas de exclusão inerentes, ainda, na Educação Superior brasileira, mas compensa eventuais desigualdades produzidas pelas escolas básicas públicas. Afinal, se o Estado oferece uma Educação Básica de pior qualidade do que a oferecida pelas escolas privadas – o que está ainda por ser demonstrado, salvo em um número muito reduzido de escolas particulares de excelência e muito caras –, ele é o responsável pelas diferenças de desempenho e deve, por isso, buscar formas de correção das distorções por ele mesmo provocadas. Além disso, o Brasil apresenta uma das mais baixas taxas brutas e líquidas de matrícula no Ensino Superior na América Latina. Se a obtenção do título de conclusão do Ensino Médio é o pré-requisito para ingresso no Ensino Superior, em tese, deveria haver vagas para todos os diplomados naquele grau. No entanto, em uma sociedade de tantas discriminações, não deixa de merecer destaque o esforço da UFSS no sentido de oportunizar, à classe popular, a conquista de uma vaga no Ensino Superior brasileiro.

4.2. *Estrutura e Funcionamento da UFFS*

A estrutura e o funcionamento da UFFS também apresentam singularidades, como se verá. Embora não esteja ainda em sua configuração final, pois é uma universidade em implantação, além da estrutura básica das universidades federais brasileiras, com reitoria, pró-reitorias, ouvidoria, conselho universitário, conselho acadêmico, secretarias etc., a UFSS, como está implantada em vários *campi*, em três estados da Federação, alguns muito distantes, tem em sua estrutura básica os conselhos de *campus*. Além disso, ela tem como singularidade

única o Conselho Estratégico Social (v. Estatutos da UFFS e Portaria 373/GR/UFSS/2011). Este colegiado, ainda que lamentavelmente consultivo, pode vir a se tornar o verdadeiro diferencial da Universidade Popular, dependendo do protagonismo dos movimentos sociais que, tendo sido fundamental na mobilização para a criação da universidade, deveria retomar seu papel decisório para superar as eventuais veleidades corporativistas dos «pares».

4.3. *A Matriz Curricular da UFFS*

Como é lugar comum, o currículo pode ser entendido em seu sentido amplo, abrangendo todo o processo educacional que se desenvolve na instituição escolar, como pode ser tomado em seu sentido restrito – para alguns «estrito» –, ou melhor, em seu sentido de matriz curricular, às vezes ainda chamada de «grade curricular». Em qualquer sentido, currículo «é necessariamente uma seleção da cultura» (Mckernan, 2009, p. 27). No entanto, é no último sentido que o currículo será o tratado aqui.

É necessário rever os propósitos atuais de nossas instituições escolares, que prezam, salvo exceções, exclusivamente os encadeamentos disciplinares cartesiano-tayloristas, para a constituição de um projeto educacional que esteja mais atento à formação pessoal dos sujeitos, já que «os fatos científicos não podem ser apresentados como se fossem independentes de valores, como se a ciência pudesse prescindir da consciência pessoal» (Machado, 2000, p. 62-63).

Por isso, na organização de propostas curriculares uma pergunta fundante é necessária, conforme afirma Arroyo: « (...) Como os currículos veem os educandos e como os vemos quando ensinamos ou elaboramos material e propostas curriculares?» (2011, p. 102). Este mesmo autor completa:

A visão dos mundos do trabalho reduzidos à empregabilidade tão determinante dos currículos, do que ensinar-aprender, avaliar, selecionar em cada nível merece tempos de estudo, debates e intervenções dos docentes-educadores. É extremamente preocupante que as políticas curriculares e até as reorientações curriculares sigam esse servilismo ao movimento do mercado (Arroyo, 2011, p. 104).

Portanto, em contraposição à visão reducionista, é preciso considerar alguns fundamentos na constituição de uma proposta curricular:

a) O currículo universitário, não meramente clássico e «conteudista», considera diferentes saberes, o científico e o popular, os contextos acadêmicos e comunitários, os múltiplos textos, intertextos, hipertextos, contextos, enfim o encontro e as interações possíveis das culturas.

b) A matriz curricular não pode ser dissociada da problemática social e política.

c) Uma concepção curricular voltada para a Universidade Popular não pode desconhecer a articulação entre o conhecimento e o «saber de experiência feito», como dizia Paulo Freire (*passim*).

d) Finalmente, é imprescindível o reconhecimento de que todo conhecimento é uma produção social.

A matriz curricular da UFFS está em construção. A proposta inicial concebeu-a estruturada em três «domínios», como grandes componentes curriculares necessários à formação acadêmica: Domínio Comum, Domínio Conexo e Domínio Específico. Tem por objetivo assegurar que todos os estudantes recebam uma formação simultaneamente cidadã, interdisciplinar e profissional, oportunizando, ao cidadão, o conhecimento necessário para: a) saber conviver em sociedade; b) conectar saberes interdisciplinares; c) apreender os conhecimentos, as habilidades e as atitudes específicas de um profissional de nível superior. Nesta perspectiva, a organização do saber sistematizado em três grandes domínios possibilita, ao(à) cidadão(ã) o diálogo com diferentes possibilidades de conceber o mundo, as teorias e as experiências, pois, o sentido do conhecimento está além do saber fazer. O saber fazer é precedido do para quê, por quê, para quem e a favor de quem. De modo que o saber fazer pressupõe opções filosóficas, epistemológicas, antropológicas e políticas.

Podemos afirmar com Arroyo que, «(...) o conhecimento não se reduz a aprender habilidades, capacidades aplicáveis na diversidade de situações sociais, (n)uma visão pragmatista do aprender» (2011, p. 121). Por isso, o aprender na matriz curricular da UFFS significa o vivenciar experiências em diferentes territórios do saber e das práticas sociais para confrontar com realidades diversas e, assim, recriar o conhecimento e as intervenções na realidade histórico-social.

O primeiro deles, «Domínio Comum», foi proposto pelos movimentos sociais que deram origem à UFFS, e se baseia no princípio de que a classe popular necessita de saberes que não sejam meramente técnicos, mas que articulem os conhecimentos políticos, humanos e técnicos. A partir do processo de discussão desencadeado na implantação da universidade, o Domínio Comum foi se tornando o *locus* da formação mais geral do cidadão ativo multicultural que deverá estar presente em cada egresso da instituição. Isto significa que todos(as) os(as) estudantes deverão estudar as disciplinas do Domínio Comum, independentemente da área em que estejam matriculados(as). A finalidade do Domínio Comum é desenvolver, em todos os estudantes da UFFS, os conhecimentos, as habilidades, as competências instrumentais e as posturas consideradas fundamentais para o bom desempenho de qualquer cidadão ativo, desperto para a consciência sobre as questões que dizem respeito ao convívio humano em sociedades democráticas, voltadas para o desenvolvimento com justiça social e sustentabilidade, respeitando

a diversidade cultural, em suma, buscando a unidade (humana) na diversidade (econômica, política, social, étnica, de gênero e cultural). O Domínio Comum, atualmente, é estruturado em onze componentes curriculares e perpassa as matrizes curriculares de todos os cursos de graduação da UFFS, apresentando a mesma ementa, carga horária e sugestões bibliográficas. A distribuição e a oferta dos componentes curriculares do Domínio Comum na matriz curricular de cada curso dá-se de forma diferente. Assim, os onze componentes curriculares são: Leitura e Produção Textual I, Leitura e Produção Textual II, Introdução à Informática, Matemática Instrumental, Estatística Básica, Iniciação à Prática Científica, Direitos e Cidadania, Introdução ao Pensamento Social, História da Fronteira Sul, Meio Ambiente, Economia e Sociedade e Fundamentos da Crítica Social. Conforme explicita Silva (2011, p. 128), cumprem dois propósitos: a) desenvolver habilidades e competências instrumentais; b) despertar consciência sobre as dimensões que compõem a realidade social. Os componentes curriculares do Domínio Comum são obrigatórios para todos os cursos.

O segundo componente curricular é o «Domínio Conexo» que, como o próprio nome indica, diz respeito ao conjunto de disciplinas que se situam no universo das fronteiras dos conhecimentos específicos, das interfaces e das interações possíveis entre vários cursos, com vistas à formação para a percepção das interações numa grande área do conhecimento e, ao mesmo tempo, para o desempenho na politecnia. O Domínio Conexo está estruturado em cinco grandes áreas do conhecimento, para articular áreas afins. Cada grande área conhecimento constitui o universo transdisciplinar que aglutina componentes curriculares afins. Os componentes curriculares do Domínio Conexo são obrigatórios para cursos de uma mesma grande área do conhecimento.

O terceiro grande componente da matriz curricular da UFFS é o «Domínio Específico» que se refere ao conjunto dos componentes curriculares que podem se traduzir em disciplinas, seminários, oficinas, atividades curriculares complementares, dentre outros procedimentos, próprios de determinadas áreas do conhecimento e de processos formativos para desempenhos profissionais superiores específicos. Possibilita o estudo aprofundado de conhecimentos de uma determinada área do conhecimento¹⁶. O Domínio Específico é estruturado a partir de componentes curriculares que correspondem à formação singular em cada curso. Neste caso, os componentes curriculares são diferentes e obrigatórios de curso para curso.

À primeira vista parece uma concepção simples e de fácil implantação. Ao contrário, apesar de sua riqueza, o processo de discussão, negociação e

¹⁶ Como se pode perceber neste trabalho, há mais coisas a dizer sobre o Domínio Comum do que sobre os demais, que ainda estão em discussão na UFFS. Portanto, em certo sentido, este trabalho é tributário dos protagonistas dessa rica discussão.

estabelecimento de pactos mínimos tem se mostrado extremamente complexo, longo e de difícil construção de consensos. De um lado, cada docente quer transformar cada estudante em um especialista em sua matéria; de outro, a comunidade cobrando saberes, desempenhos e atitudes mais gerais, que dizem respeito a uma vida produtiva, em sociedades mais democráticas e mais justas; de uma terceira perspectiva, os jovens cobrando uma formação mais rápida e competitiva, portanto, mais consentânea com as pressões do mercado de trabalho. Ocorre que, na sua concepção original, a UFFS não foi criada para atender às demandas do mercado, mas para atender aos direitos e interesses de uma população excluída do processo produtivo baseado na reconversão tecnológica capitalista e cujas aspirações nem sempre caminham em direção de sua inclusão na Sociedade Burguesa¹⁷.

No Programa de Expansão das Universidades Federais, a UFFS, como foi destacado, apresenta-se, por um lado, com uma matriz institucional cuja estrutura e funcionamento apresenta nítidas potencialidades para a reinvenção da «velha senhora». Porém, por outro lado, já no processo de implantação, vê-se diante de alguns desafios expressivos que precisam ser superados a fim de que ela se efetive, de fato, como uma verdadeira Universidade Popular.

Para dar um exemplo de um desses desafios, está o problema das disputas internas pelo poder. Os atuais dirigentes da UFFS, embora ainda não tenham a data da completude do processo de implantação da Universidade¹⁸, já enfrentam as tensões próprias de acirradas competições políticas, antes mesmo do desencadeamento dos processos eleitorais para os diversos cargos, a começar pelo de Reitor. Outro nítido desafio a ser enfrentado refere-se à resistência corporativa dos próprios docentes da Universidade quanto a procedimentos mais consentâneos com uma matriz institucional que não deve se alinhar totalmente aos parâmetros da universidade tradicional. A origem deste desafio está no processo de recrutamento de docentes que privilegia os egressos titulados classicamente pelas universidades «tradicionais». É portanto, um problema estrutural, até que se tenha docentes formados pelas próprias universidades populares. Um exemplo, na própria UFSS pode ser dado: embora titulado como seus concorrentes, um determinado professor não consegue a classificação nos concursos de ingresso no corpo docente da Universidade, porque, envolvido com os movimentos sociais do campo e com a literatura própria para seu campo de atuação, não tem tempo

¹⁷ A expressão «Sociedade Burguesa», aqui, não tem qualquer conotação valorativa, mas apenas histórico-sociológica, como formação social correspondente ao Modo de Produção Capitalista. Como se sabe, cada modo de produção engendra uma forma de Estado e de Sociedade específica, já que, especialmente o Estado constitui, na perspectiva analítica aqui adotada, a organização da dominação classista e, ao mesmo tempo, a reprodução dessa forma de dominação.

¹⁸ E este processo se complete segundo uma ambígua decisão ministerial (segundo uma das autoridades nomeadas *pro tempore*).

para se dedicar aos estudos classicamente solicitados nas avaliações, até mesmo porque boa parte de seu tempo é consumido na própria implantação da UFFS.

5. Algumas Considerações Finais sobre a Universidade Brasileira no Contexto do Neoliberalismo

Como os finais de milênio têm sido emblemáticos, no imaginário das pessoas, relativamente às escatologias, no milésimo aniversário da Universidade, a humanidade deveria decretar o fim dessa milenar instituição, transformando-a radicalmente. Ou substituindo-a por outra, que fosse inclusiva para todos os segmentos sociais e na qual os resultados dos estudos e pesquisas se voltassem para os interesses de todos, portanto que fosse produtora de uma verdadeira Ciência Pública; que formasse profissionais e intelectuais, não para o lucro, mas para a igualdade social; em que os diplomas, os atestados e as declarações, enfim, o credencialismo fosse substituído pela mútua confiança e pela evidência das soluções encontradas; em que a categoria de totalidade fosse restaurada nos conhecimentos produzidos; em que a arte e as demais formas de representação da realidade fossem incorporadas nos currículos; em que todos os saberes, independentemente dos lugares de sua elaboração e enunciação, fossem levados em conta, ou seja, que promovesse a Democracia Cognitiva Omnilateral.

A experiência histórica tem demonstrado que uma instituição como a Universidade não pode ser construída, nem substituída, da noite para o dia. No entanto, ainda temos 75 anos para reconstruí-la, até que ela complete um milênio de idade. Sabe-se, também, que não é possível transformar estruturalmente uma instituição dessa natureza a partir do nada, como Minerva que nasceu da cabeça de Zeus, mas, a partir da própria realidade, de sua concretude, da universidade que existe. Desse modo, é preciso partir da universidade concreta, existente no Brasil e na América Latina.

Nos últimos anos, o movimento de reconfiguração da educação superior, que é mundial, ocorre no contexto dos fenômenos contemporâneos denominados «globalização econômica» e «mundialização cultural», sob o entendimento de que está a emergir uma «Sociedade do Conhecimento». Nesse processo, duas direções mais gerais podem ser percebidas na Educação Superior, cada uma delas representando uma distinta face política e, portanto, diferentes filosofias, estratégias e formatos de implantação:

1. *World Class Universities*

São as instituições de ensino superior (IES) contemporâneas pautadas em programas unificados, em avaliações comparativas voltadas para classificações (*rankings*) e credencialismo transfronteiriço; em plataformas de trabalho e de intercâmbio virtuais previamente formatadas, na suposta constituição de uma

desejada cultura global, a serem reproduzidas universalmente. Em uma palavra, essas universidades são conducentes a uma homogeneização cultural baseada na racionalidade derivada do centro difusor do capitalismo neoliberal. Exemplos desse tipo de universidade sem fronteiras e dirigidas à reprodução da racionalidade e dos interesses do mercado são as universidades transnacionais e as corporativas.

2. *Universidades Populares Internacionais*

Tendo como principais referências as concepções da Educação Popular e os debates críticos sobre a elitização da Educação Superior e seu papel na «Sociedade do Conhecimento», a proposta que fundamenta esse tipo de instituição – porque dele podem derivar formatos institucionais diferentes – está ancorada nas demandas de formação superior dos países considerados de baixo ou de emergente desenvolvimento. Situam-se, ainda tentativamente, no campo da inovação institucional e curricular, ao abrigo da diversidade e da valorização do pensamento e dos interesses das maiorias, da construção de uma sociedade baseada na justiça social e na equidade. Ainda em construção e à procura de formatos institucionais adequados, mas que, seguramente, querem representar uma política alternativa, contra-hegemônica aos processos de globalização. Alguns exemplos brasileiros são representativos desses tipos institucionais¹⁹: a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com 5 (cinco) *campi* (Chapecó, em Santa Catarina; Erechim e Laranjeiras do Sul, no Rio Grande do Sul e Cerro Largo e Realeza, no Paraná) que propõe, em seus documentos de constituição, a construção de uma universidade popular; a Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), que pretende ser um *locus* de formação multilíngue e multicultural de quadros de pessoal de alto nível para os países do Mercosul; a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), cuja diretiva está na constituição de uma instituição também multicultural e focada nas questões multilaterais de Brasil, Portugal e dos países luso-falantes da África; a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), cuja estrutura *multicampi* (5 *campi*: 2 em Pernambuco, 2 na Bahia e 1 no Piauí) está voltada à busca de soluções para problemas históricos das populações do semiárido nordestino; a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), com seus 10 *campi* localizados no estado do Rio Grande do Sul (Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel), que também está focada na solução de questões históricas de desenvolvimento regional e fronteiriço. A essas universidades pode ser acrescentada a Escola Florestan Fernandes, localizada em Guararema (SP), que, há mais tempo, vem realizando a formação de lideranças

¹⁹ No Brasil as Instituições de Ensino Superior (IES) apresentam-se, legalmente, sob diferentes matrizes institucionais: Faculdades, Institutos Superiores, Centros Universitários e Universidades. A diferença entre elas é determinada, dentre outros fatores, pelo grau de autonomia.

para o Movimento dos Sem-Terra (MST) e outros movimentos sociais do campo, numa outra estratégia curricular e ao arripio da perspectiva oficial de acreditação. Ainda que não se insira no universo das universidades regulares, é uma instituição que pode ser considerada de Educação Superior em várias das formações que desenvolve. Mesmo que não se defina como popular a Universidade Nove de Julho tem a maioria de seus mais de 100.000 estudantes como egressos das classes populares e de trabalhadores. Sua inclusão no universo deste texto justifica-se, portanto, pelo perfil socioeconômico de seu alunado. Além disso, ela constitui um fenômeno único no conjunto das IES mantidas pela iniciativa particular no país, por causa do uso, cada vez mais frequente, do «fator público» em seus processos seletivos para a pós-graduação *stricto sensu*. Por fim, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, pelo fato de se utilizar dos meios virtuais de comunicação, está acessível a estudantes de camadas sociais de baixa renda e de outros países, atuando numa perspectiva de universalização do ensino superior.

As propostas e os modelos não são únicos, mas considerando a constituição recente dessas instituições e que os desafios teóricos e práticos que estão enfrentando são imensos – especialmente por força inércia histórica, tanto da dinâmica interna das universidades quanto pela correlação de forças conservadoras hegemônicas –, a relevância social do estudo dessas instituições é importantíssimo, especialmente por sua disposição inicial para construir matrizes alternativas de Educação Superior ao modelo Neoliberal que tenta se transformar em consenso.

Referências bibliográficas

- Almeida, C. R. de (2001). *O brasão e o logotipo: um estudo das novas universidades na cidade de São Paulo*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Alves Garcia, M. M. (1994). *A didática no ensino superior*. Campinas (SP): Papirus.
- Amorim, A. (1992). *Avaliação institucional da universidade*. São Paulo: Cortez.
- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis RJ: Vozes.
- Assemblea PDI-PAS (2009). *La cara fosca del Pla Bolonya: contra la Universtat, S.A.; en defensa de la Universitat pública*. Barcelona: Bellaterra.
- Boff, L. (1994). *A função da universidade a construção da soberania nacional e da cidadania*. Cadernos de Extensão Universitária, Nº 1. Rio de Janeiro: UERJ.
- Rodrigues Brandão, C. (2002). *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis RJ: Vozes.
- Rodrigues Brandão, C. (1995). *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez.

- Brandão, Z. et alii (1992). *Universidade e educação*. Campinas (SP): Papirus; São Paulo: ANDE, ANPED.
- Castanho, M. E. (1989). *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?* Campinas (SP): Papirus.
- Castanho, M. E. (org.) (2001). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas (SP): Papirus.
- Catani, B. et al. (org.) (1986). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense.
- Chermann, L. de P. (1999). *Cooperação internacional e universidade: uma nova cultura no contexto da globalização*. São Paulo: EDUC.
- Campos Coelho, E. (1988). *A sinecura acadêmica: a ética universitária em questão*. São Paulo: Vértice.
- Coutinho, C. N. (1992). *Democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez.
- Coutinho, C. N. (1989). *Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus.
- Coutinho, C. N. (1994). *Marxismo e política*. São Paulo: Cortez.
- Coutinho, C. N. (1972). *O estruturalismo e a miséria da razão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Coutinho, C. N. et alii (1974). *Realismo e anti-Realismo na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Cunha, L. A. (1978). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Cunha, L. A. (1991). *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo/Niterói/Brasília: Cortez/ Ed. UFF/FLACSO.
- Cunha, L. A. (2000). Ensino Superior e Universidade no Brasil. In Lopes, E. M. T. et al (org.), *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-204.
- D'ávila, J. L. P. (1985). *A crítica da escola capitalista em debate*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Draibe, S. M. (1993). As políticas sociais e o neoliberalismo. *Revista USP*, 17, mar./abr./mai, pp. 86-101.
- Durham, E., Schwartzman, S. (org.) (1992). *Avaliação do ensino superior*. São Paulo: EDUSP.
- Fávero, M. de L. de A. (1977). *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Fávero, M. de L. de A. (1991). *Da universidade «modernizada» à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

- Fernandes, F. (1975). *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega.
- Ferrão Candau, V. M. (coord.) (1987). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: Ed. PUC.
- Freire, P. (1967). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios*. 5. Ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. e SHOR, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fukuyama, F. (1992). *O fim da história e o último homem*. Tradução Aulyde Soares Rodrigues, Rio de Janeiro: Rocco.
- Gentili, P. (org.) (1995). *Pedagogia da exclusão - Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Gentili, P. (org.) (2001). *Universidades na penumbra*. São Paulo: Cortez/CLAC-SO.
- Gramsci, A. (1989). *Concepção dialética da história*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Habermas, J. (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- Henriques, L. F. C., Torres, M. M. (2009). Potencialidades do Círculo de Cultura na Educação Popular. In Assumpção, R. (org.), *Educação Popular na perspectiva Freiriana*. São Paulo: Ed. L Instituto Paulo Freire.
- Kuhn, T. (1995). *A estrutura as revoluções científicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Kurz, R. (1993). *O colapso da modernização; da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Laurell, A. C. (org.) (1995). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M. e Veiga, C. G. (org.) (2000). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- López Segrera, F. (2001). *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO/IESALC.
- Luckesi, C. et alii (1995). *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 7. ed., São Paulo: Cortez.

- Martins, J. de S. (2002). *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis RJ: Vozes.
- Mayor, F. (1999). Prefácio. In UNESCO. *Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior*. Rio de Janeiro: Garamond, p. 7-9.
- Mckernan, J. (2009). *Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Mclaren, P. (1997). *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2 ed. São Paulo: Artes Médicas.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira, Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Monds, F. et alii (1992). *Policy for innovation* (Columbus papers on University Management). Paris: UNESCO.
- Morosini, M. C. (org.) (1994). *Universidade no Mercosul*. São Paulo: Cortez.
- Neves, F. dos S. (2006). *Adimplenda est Bolonha!:- É preciso cumprir Bolonha!:- A «Declaração de Bolonha» e o Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Ed. U. Lusófona.
- Oliveira, F. B. de (1995). *Pós-graduação: educação e mercado de trabalho*. Campinas (SP): Papirus.
- Oliveira, J. F. de; Catani, A. M. (2011). A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In Oliveira, J. F. de (org.), *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas SP: Mercado de Letras.
- Paiva, V., Warde, M. J. (org.) (1994). *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas (SP): Papirus.
- Paludo, C. (2010). Desmotivação dos Professores e a Educação Popular como horizonte da Educação Brasileira. In UCZAI, P. (org.), *Outra Educação é Possível e Necessária: Os desafios da Educação Brasileira*. Florianópolis.
- Pimenta, A. (1985). *Universidade: A destruição de uma experiência democrática*. 3. ed., Petrópolis (RJ): Vozes.
- Pinto, Á. V. (1994). *A questão da universidade*. 2. ed., São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, D. (1971). *La universidad latinoamericana*. Caracas: Ed. Universidad Central de Venezuela.
- Ribeiro, M. L. S. (org.) (1987). *Educação em debate: uma proposta de pós-graduação*. São Paulo: Cortez.
- Romão, J. E. (org.) (1995). *Dívida externa e educação para todos*. Campinas (SP): Papirus/IPF.

- Romão, J. E. et. al. (1996). *Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo: Annablume; UNESP.
- Romão, J. E. (2000). *Dialética da diferença: o projeto da Escola Básica Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez.
- Rossi, W. G. (1978). *Capitalismo e educação: Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- Said, E. (1995a). *Orientalism* New York: Vintage Books.
- Said, E. (1995). *Cultura e imperialismo*. Tradução Denise Bottman, São Paulo: Companhia das Letras.
- Said, E. (2003). *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. Tradução Pedro Maia Soares, São Paulo: Companhia das Letras.
- Sanfelice, J. L. (org.) (1988). *A universidade e o ensino de 1.º e 2.º graus*. Campinas (SP): Papirus.
- Santos, B. de S. (org.) (2001). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2002). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (1991). *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. Col. Polêmicas do Nosso tempo, 10; 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados.
- Serralheiro, J. P. (org.) (2005). *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições.
- Silva, L. F. S. C. da (2011). A experiência do domínio comum na UFFS e as fronteiras do currículo universitário. In Benincá, D. (org.), *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo: Outras Expressões.
- Silva JR., J. dos R., Sguissardi, V. (2001). *Novas faces da educação superior no Brasil*. São Paulo: Cortez/CDAPH-IFAN/USF.
- Stoer, S. R., Cortesão, L., Correia, J. A. (org.). (2001). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à «educação da crise»*. Lisboa: Afrontamento.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In Stoer, S., Cortesão, L. e Correia, J. A. (Eds.), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à «educação» da crise* (pp. 125-161). Porto: Afrontamento.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação* (Col. Prospectiva, v. 9). São Paulo: Cortez.
- Torres, C. A., et alii (1994). *Curriculum universitario siglo XXI*. Entre Ríos.
- Trindade, H. e Blanquer, J. M. (org.). (2002). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis (RJ): Vozes.

- UNESCO (1999). *Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior*. Rio de Janeiro: Garamond.
- UNESCO (1999). *Tendências da educação superior para o século XXI*. Brasília: UNESCO; CRUB (Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, 1998: Paris, França).
- Vahl, T. R. (1980). *A privatização do ensino superior no Brasil: causas e consequências*. Florianópolis: UFSC/Lunardelli.
- Velloso, J. (org.) (1991). *Universidade pública: política, desempenho, perspectivas*. Campinas (SP): Papirus.
- Weber, M. (1989). *Sobre a universidade*. São Paulo: Cortez.

La lucha por «comunitarizar» la educación. Construcciones desde el subsuelo político

*The fight for turn education «communal».
Constructions form the political depth*

Marcelo Sarzuri-Lima

e-mail: msarzuri.lima@gmail.com

Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Bolivia

Resumen: La lucha por la educación de los pueblos indígenas no se debe ver como una lucha por obtener la escuela estatal que legitima la diferenciación esencial entre las personas, uno de los errores de la política multicultural y algunas corrientes pro-indio en la actualidad es creer que lo indígena (para ser considerado como tal) debe mantener intactas algunas prácticas y costumbres, debe ser «originaria» y anclada en un pasado inmemorial y prácticamente inmutable. Esa creencia niega las estrategias de la comunidad indígena en su larga lucha de resistencia a la subalternización colonial de las elites gobernantes, la lucha indígena por la educación debe ser vista como una respuesta defensiva a la segmentación y exclusión de la articulación señorial de la sociedad, la economía y la política del Estado-nación boliviano. El presente trabajo muestra las formas creativas de la práctica político-educativa de las comunidades indígenas; pero también muestra los instrumentos utilizados por las elites gobernantes por reproducir lógicas de jerarquización y diferenciación coloniales; en todo caso este es un pequeño aporte para comprender el accionar de los pueblos indígenas sobre el ámbito educativo y sus tensiones con el Estado y sus proyectos de pseudomodernización.

Palabras clave: comunitarizar la educación; comunidades indígenas; resistencia; prácticas político-educativas; América Latina.

Abstract: The struggle of indigenous peoples for education does not to be reduced a fight for a State school, which legitimates differences among people. One of the errors that multicultural policies and pro-indigenous perspectives have is the believing that asserts that it is necessary to keep ancestral practices and manners in order to be indigenous. This belief does not take into account the strategies of resistances that the native communities have had against to governmental elites during the past centuries. The indigenous fight for education should be understood as defensive response to segmentation and exclusion that have been developed by the patriarchal society, the economy and the Bolivian State. This paper focuses on the creative political and educational praxis that are implemented by indigenous communities. It also shows how governmental elites have implemented political tools in order to reproduce hierarchical practices which come from colonial times. We try to bring comprehension regarding the action of indigenous population in education and their tension with State and its pseudo-modernization projects.

Key words: communal education; indigenous communities; resistance; political-educational praxis; Latin America.

Recibido / Received: 09/10/2013

Aceptado / Accepted: 13/12/2013

Un discurso recurrente en la historia boliviana ha sido negar la capacidad creativa y propositiva de los pueblos indígenas, tal vez nuestra historiografía se configura sobre esa premisa¹. Sin embargo, a lo largo de nuestra historia los pueblos y comunidades indígenas han desarrollado prácticas que nos demuestran su capacidad de transformación, resignificación y creación, elementos que han desarrollado sobre la base de la constante agresión y exclusión de las sociedades dominantes. La educación es un espacio donde se puede apreciar de mejor forma estos procesos; es por ello que la lucha por la educación y la escuela de los pueblos y las comunidades indígenas no se debe ver como una lucha por obtener la escuela estatal que legitima esa diferenciación esencial entre las personas, uno de los errores de la política multicultural y algunas corrientes pro-indio en la actualidad es creer que lo indígena –para ser considerado como tal- debe mantener intactas algunas prácticas y costumbres, debe ser «originaria» y anclada en un pasado inmemorial y prácticamente incambiable, esta creencia niega las estrategias de la comunidad indígena en su larga lucha de resistencia a la subalternización colonial de las elites gobernantes, la lucha indígena por la educación debe ser vista como una respuesta defensiva a la segmentación y exclusión de la articulación señorial de la sociedad, la economía y la política del Estado-nación boliviano. La lucha por la educación y la escuela al ser instrumento político de resistencia y defensa, ante los proyectos de desarticulación de la comunidad indígena, es reapropiada y resignificada al interior de la comunidad (por ello se habla de educación comunal, escuela ayllu o escuela ayni). El presente ensayo muestra las formas creativas de la práctica político-educativa de las comunidades indígenas; pero también muestra los instrumentos utilizados por las elites gobernantes por reproducir lógicas de jerarquización y diferenciación coloniales; en todo caso este es un pequeño aporte para comprender el accionar de los pueblos indígenas sobre el ámbito educativo y sus tensiones con el Estado y sus proyectos de pseudomodernización.

1. La descolonización, esa conquista de la lucha indígena

La problemática de la descolonización en Bolivia no es un debate nuevo, no es producto del proceso político que se vive en Bolivia -aunque indudablemente es uno de sus ejes centrales- y menos producto de un «culturalismo importando»; es más que nada una interpelación que surge en los movimientos indígenas. Ya en la rebeliones indígenas de finales del Siglo XVIII se plantearon los ejes básicos de la liberación indígena: la descolonización religiosa, la recuperación del control económico sobre el territorio y la valorización del mundo indígena como productor de filosofía, cultura y política (Thomson, 2006). Si descende-

¹ Este ensayo es una revisión y actualización sustancial de ideas y argumentos presentados en anteriores trabajos (Sarzuri, 2011a y 2011b).

mos al tema educativo fácilmente encontraremos propuestas indígenas por superar una educación alienante, colonial y funcional a la modernidad capitalista. La Escuela-Ayllu de Warisata (Pérez, 1992) o la Escuela-Ayni de Rumi Muqu (Garcés y Guzmán, 2006) son propuestas reales de una educación construida de «otro modo» -para usar terminología decolonial-, las cuales no son elucubraciones de algún culturalista conservador. No olvidemos que en el *Primer Manifiesto de Tiahuanaco* (1973), bajo la premisa de «un pueblo que oprime a otro pueblo no puede ser libre», señala que la educación rural ha sido y es una forma de «dominación y anquilosamiento». Pero esta crítica no apuntaba a «culturalizar» la educación y hacerla más «endógena» o «étnica», era más bien un llamado a una participación real (y no ficticia) de los indígenas en la vida económica, política y social del país: «No pedimos que se nos haga; pedimos solamente que se nos deje hacer» (Primer Manifiesto de Tiahuanaco/1973. En Hurtado, 1986, p. 303).

El «déjenos hacer» es una consigna que supera los pedidos de participación subordinada a la institucionalidad estatal, supera inimaginablemente a esos pedidos de algunos grupos que piensan que el Estado es el gran dador de la historia y nosotros (la mal llamada sociedad civil) somos simples beneficiarios. El «déjenos hacer» es una lucha por el ejercicio propio de gobierno, es una lucha jurisdiccional que intenta incorporar las instituciones del Estado (entre ellas la escuela) a las estrategias indígenas de estructuración del espacio y el territorio. ¿Se debe indianizar la escuela? No sólo la escuela sino todas las prácticas e instituciones hegemónicas, sacarlas del pequeño espacio donde la modernidad capitalista las ha encajado, reconceptualizarlas, apropiarlas y darles un nuevo sentido. La política estatal no puede confinar lo indígena a pequeños espacios territoriales para que ahí «ellos» puedan mantener y reproducir sus «usos y costumbres», como tampoco podemos seguir vanagloriando que en Bolivia existe una pluralidad de culturas a las cuales respetamos a distancia. Esa es la posición de aquellos que privilegiadamente ocupan el lugar del *universalismo neutro y multicultural* que al momento de «respetar» la «especificidad y particularidad» del Otro lo único que hacen es afirmar su propia superioridad, porque consideran que su posición es un universal cultural, y por ello «aceptable» y «naturalmente» tienen el derecho de nombrar quien es o no indígena, naturalmente están destinados a mandar y gobernar.

Es desde esa posición -del universalismo neutro y multicultural- que se llega a creer que la comunidad indígena es una entidad «cerrada», «auténtica» y ontológica, pues desde un «culturalismo originario» se idealiza la comunidad y se la muestra como una entidad atrapada en el tiempo negando su contemporaneidad. El culturalista originario cree que las prácticas de la comunidad indígena se mantienen «puras y armónicas», si esto no sucede caen en una victimización de lo indígena; ambas posturas idealizan una realidad, pero su sobredeterminación

simbólica tiene un límite, lo real. La pervivencia de la comunidad indígena, sus prácticas y expresiones muestra a entidades no atrapadas en el tiempo, por el contrario su pervivencia demuestra su capacidad de incorporar lo extraño, no de forma violenta sino *autoafirmando en la apropiación de lo extraño*. Existe una constante «innovación endógena» (Spedding, 2010) o «transferencias deliberadas» (Arnold y Yapita, 2006) en el mundo indígena; por ello el problema no es que empecemos una carrera por encontrar lo «originario» y «ancestral», idealizando un pasado armónico y complementario y creamos que hemos encontrado la fórmula cayendo en un culturalismo neutro, apolítico y sobre todo conservador que se reduzca a rebautizar todo lo conocido en alguna lengua indígena, de lo que se trata es cuestionar el orden hegemónico y con ello el Estado, sus instituciones e identidades que privilegian a un grupo sobre otros.

La capacidad innovadora del mundo indígena supera ampliamente las idealizaciones de algunos intelectuales que enarbolan valores cósmicos que contraponen un «modelo» comunal al modelo capitalista. Teniendo en cuenta lo que Richard Rorty menciona, se debe distinguir la afirmación y creencia de que «el mundo está ahí afuera» y «la verdad está ahí afuera» (1996, p. 25). La diferencia entre ambas afirmaciones no sólo es un juego de palabras, si bien el «mundo» se encuentra ahí afuera (fuera de uno mismo), las descripciones del mundo no se encuentran flotando «afuera» por sí solas, la verdad o falsedad de las descripciones del «mundo» son construcciones de los seres humanos. El mundo de por sí –sin el auxilio de las actividades descriptivas de los seres humanos– no existe, son las descripciones de los seres humanos que le dotan de sentido y contenido, descripciones sobre prácticas y acciones concretas que se encuentran en el mundo. Si bien en un primer momento existió una intervención violenta que contrapuso «dos historias, dos temporalidades, dos simbolizaciones básicas de lo Otro con lo humano, dos alegorizaciones elementales del contexto o referente, dos elecciones civilizatorias» (Echeverría, 2011, p. 212), en la actualidad ambas no están contrapuestas, sino articuladas; la modernidad capitalista ha subalternizado y funcionalizado lo indígena. La creencia de una esencialidad y pureza cultural indígena y posterior particularización simplemente pasan por alto las *contradicciones diacrónicas* (Rivera, 2010), esas contradicciones surgen de la interacción colonial a lo largo de distintos horizontes históricos y constituyen las identidades culturales en el país, pero lo más grave es que niega cualquier tipo de contemporaneidad de las prácticas y el accionar político del mundo indígena; es decir se cosifica lo indígena negando que ellos son el sujeto político del proceso sociopolítico que estamos viviendo. No necesitamos un rescate «etnoecológico» con ribetes folklóricos, necesitamos construir un nuevo marco interpretativo de la realidad y tenemos una *fuentes* en el mundo indígena. Silvia Rivera llega a afirmar que debemos «indianizar el país»:

La condición de mayoría es la que le permite a la sociedad indígena brindar su esquema interpretativo, su esquema de conocimiento y su posicionamiento político, como una posibilidad hegemónica que sea atractiva y que cuestione a los mestizos nuestra identidad. Para mí, lo más interesante políticamente del fenómeno de la insurgencia india, es que le plantea por primera vez al conjunto de la sociedad boliviana la *posibilidad de indianizarse y de superar las visiones externas, esencialistas y cosificadoras de lo étnico*. (Rivera, 2008; cursivas nuestras).

Compartimos plenamente esta afirmación, necesitamos generar nuevos esquemas interpretativos, de saberes y posicionamiento político a partir de lo indígena (de ahí su valor como «fuente»), pero no debemos olvidar y dejar de lado la base del sistema capitalista mundial, pues la descolonización no puede ser una lucha cultural que despoliticé la economía, «indianizar el país» debe suponer revitalizar lo indígena comunitario, no sólo como «modelo alternativo» sino como respuesta a la degradación civilizatoria del capitalismo. Pensar y actuar desde lo comunidad indígena como lo verdaderamente político: «un corto circuito entre lo Universal y lo Particular» (Žižek, 2008, p. 26); que la «no-parte», la «parte sin parte» (llámese como quiera: los condenados de la tierra, los subalternos) desajusta el orden universal a nombre de una verdadera universalidad. Siguiendo la crítica de Armando Muyulema, de preguntarnos por qué lo propio es un rastro particular que se agota en nosotros mismos, preguntarnos por qué tenemos la obligación de aprender de los demás, pero nadie está llamado a aprender de lo nuestro (2001, p. 357). La descolonización en ese sentido supera debates y preocupaciones culturalistas para convertirse en sendero político para una transformación societal; sin duda que esta lucha trae consigo la emergencia de violencias silenciadas, las cuales serán superadas cuando los/as privilegiados/as renuncien a sus privilegios y los/as subalternizados/as quebranten los espacios de su subalternización y se construya nuevos espacios de reproducción y producción de la vida social. Por ello, la descolonización debe entenderse como propuesta política de la lucha indígena por un nuevo proyecto societal, en donde una comunidad política pueda construir su horizonte mirándose a sí misma.

2. ¿Escuela rural o educación comunitaria?

La escuela ha sido la única institución del Estado que ha podido asentarse al interior de la comunidad indígena. Si bien la escuela ha existido desde épocas anteriores a la instauración de la modernidad (como ejemplos las escuelas sumerias, griegas, romanas o jesuíticas), los procesos de escolarización y el surgimiento de sistemas escolares –tal y como la conocemos en la actualidad– han sido instaurados con la temprana constitución de los Estados-nación. Francia y Prusia fueron los primeros en consolidar sus sistemas escolares, por ejemplo el sistema escolar germánico tenía como principal tarea la enseñanza

del Alto Alemán, una lengua unificadora, curriculum común, división en niveles con la finalidad de cubrir necesidades militares, políticas y laborales: «El aspecto más importante fue una filosofía de la educación cuidadosamente pensada, que se reflejaba en la organización escolar, la logística, el curriculum, el reclutamiento de maestros, los métodos de enseñanza y el ritual escolar, y cuyo objetivo era producir una ciudadanía cortada según el patrón de las especificaciones de los arquitectos del estado nación alemán» (Reimer, 1973, p. 79). Por ello se debe hacer una diferenciación básica, la educación no puede reducirse a la escuela y su modo ritual: la escolaridad. El aprendizaje en las escuelas es una forma reducida de educación, pero lo más importante y paradójico es que su funcionamiento se sustenta en mitos y rituales que son aparentemente innecesarias para la satisfacción de necesidades materiales elementales y que son contrarias a la forma como se presenta a la modernidad: como emancipación de la razón.

El papel de la escuela en la reproducción de un orden hegemónico ha sido abordado desde diferentes puntos de vista, existe un largo debate sobre la forma-escuela y su función en las modernas sociedades capitalistas; por ello a lo largo de la historia se han implementado reformas educativas que permitan no sólo ampliar la cobertura de los sistemas escolares sino también que puedan generar procesos más eficientes de «habilitación» de personas a la institucionalidad de los Estado-nación. Repasemos los principales mitos que reproduce la escuela para de esa manera no sólo revelar su forma oculta (curriculum oculto, lógicas de reproducción sociocultural, entre otras) sino el secreto del porqué adquiere un determinada forma; este análisis nos permitirá llevar a pensar la escuelas rural más allá de la clásica visión culturalista: la escuela como forma la imposición alienante del orden hegemónico, hecho que es cierto pero que no ayuda a explicar por qué la escuela y la educación es una constante demanda e instrumento de lucha para los pueblos indígenas, por ello es necesario develar el «secreto de esta forma» (Žižek, 2008).

Toda sociedad tiene mitos que sostienen su organización, de la misma forma desarrollan ritos que hacen de puente entre el mito y la realidad, por ello debemos entender al rito como una actividad que depende e interactúa con otros tipos de actividades dirigidos hacia fines, la ritualidad sólo se hace comprensible en esta relación, adquiere coherencia en esta relación. Toda la ritualidad escolar adquiere sentido cuando materializa y logra su cometido: formar individuos útiles para un sistema social y económico. Siguiendo a Reimer (1973) existen cuatro mitos que sustentan la sociedad moderna y encuentran una ritualidad en las escuelas para que de esa forma logren ser transmitidas y reproducidas por las nuevas generaciones:

- a) *El mito de la igualdad de oportunidades*, pone énfasis en el libre acceso a la escuela como garantía de que «todos» pueden acceder a los

adelantos académicos y sociales; para ello el discurso de los derechos es utilizado recurrentemente, pero en la realidad pocos tienen acceso a la educación y a medida que se avanzan los niveles escolares se van reduciendo las oportunidades.

b) *El mito de la libertad*, se refiere a la creencia de que todos tenemos derechos inalienables pero en algunos casos se restringen a los rituales cotidianos de las democracias representativas que ayudan a mantener la ilusión de que somos libres; los derechos no condenan directamente la violación de los mandamientos, sino conservan una «zona gris» que se encuentra lejos de cualquier poder: «en esta zona sombría, puedo violar los mandamientos, y si el Poder me sorprende ‘in fraganti’ y trata de impedir mi acto violatorio, puedo exclamar: ¡Es una violación a mis derechos humanos! Es imposible que el Poder impida un abuso de los derechos humanos y que al mismo tiempo esté infringiendo su correcta aplicación» (Žižek, 1999).

c) *El mito del progreso*, tiene que ver con la linealidad con que se presenta el futuro, y la creencia de que la situación mejora con el pasar de los días pero sin que se logre visualizar límites demostrables de tal mejora. Se cree que los problemas serán resueltos con nuevos descubrimientos e invenciones: «La investigación es un hecho no ritual muy importante; pero es también, por otro, un ritual muy importante, porque induce a creer que los nuevos descubrimientos cambian totalmente el panorama y que cada día es un nuevo día con un nuevo conjunto de reglas y posibilidades» (Reimer, 1973, p. 67).

d) *El mito de la calidad y la eficiencia*, la idea de que existe una organización eficiente para la solución de problemas de producción, lo cual tendrá un efecto muy relacionado con la calidad del producto y la satisfacción de las demandas de los consumidores, que al final de cuentas determina el accionar de la sociedad.

Estos elementos hacen al núcleo oculto de la escuela. Sin embargo el problema no es solamente llegar a afirmar que las escuelas son alienantes y responden a una educación que manifiesta los intereses de un orden hegemónico, este análisis implicaría una sobredeterminación de lo social sobre el individuo y la comunidad primaria. Por otro lado, la escuela ha demostrado ser una institución flexible y abierta a las transformaciones: por ejemplo, han existido muchas formas en las que la escuela se abre a prácticas de comunidades e individuos, en temas socioculturales esta apertura tiene que ver con propuesta de currículos regionalizados, prácticas de educación intercultural bilingüe, libros de texto

y materiales didácticos en lenguas indígenas y otros. Pero, ¿hasta qué punto estas aperturas y flexibilizaciones benefician a los individuos y comunidades en cuestión? Muchos trabajos abordan esta problemática como procesos de interculturalidad funcional (Tubino, 2011 y Walsh, 2009), donde se promueven inclusiones subordinadas y reconocimientos distorsionados de los pueblos indígenas a las lógicas del estado-nación (Viaña, 2009); la crítica permanente es que el Estado –al realizar supuestas aperturas– termina efectuando prácticas etnofágicas con aquellos que cataloga como «sus otros»².

Sin embargo, creer que los grupos subalternizados son cooptados por las estructuras e instituciones del Estado sin que ellos resistan, re-signifiquen y transformen es no visualizar sus movimientos internos y no tomar en cuenta su capacidad de generar políticas a su interior que logren frenar el orden hegemónico. La cooptación en los análisis que solo ven esta práctica terminan afirmando que los grupos subalternizados no son capaces de generar nuevas instituciones a su interior, es «observarlos» como entes estáticos atrapados en el tiempo y que son constantemente «cooptados» por las instituciones modernas y el mercado capitalistas, es verlos con ojos coloniales, paternalistas y carentes de acción y movilización. Es dentro estas miradas (coloniales) que surgen propuestas culturalistas de preservar sus formas de vida, sus costumbres y tradiciones y de afirmación de su particularidad como identidad y cultura. Es importante dejar claramente establecido que los grupos subalternizados tienen la capacidad de resistir al orden hegemónico desplegando una serie de estrategias que, en algunos casos, funcionalizan instituciones y elementos de la misma modernidad, funcionalización que busca mantener la cohesión interna de sus comunidades, como menciona Partha Chatterjee: «estos ‘otros’ tiempos no son meras supervivencias del pasado premoderno: son los nuevos productos del encuentro con la propia modernidad» (2008, p. 63).

En el ámbito educativo, no es que las comunidades *esencialmente* han tomado a las escuelas, si bien las escuelas han sido entes alienantes y órganos de legitimación del orden hegemónico (como se menciona en el *Manifiesto de Tiahuanaco*), en algún momento histórico la lucha por la educación implicó una estrategia por preservar las formas comunitarias de producción y reproducción de la vida social, es por ello que la lucha por una educación indígena ha venido acompañada por una lucha por la tierra (Choque, 1992). Es decir su visión de educación ha sido como praxis política, donde la educación y la lucha por escuelas indígenas se convirtieron en instrumentos que ayudaron a consolidar fines políticos (la reivindicación de tierras comunales). Por ello, hay que poner

² Es común leer en diferentes documentos o proyectos del Estado-nación expresiones como «nuestros» pueblos indígenas o «nuestra» diversidad cultural, como si estas personas y grupos sociales –con sus prácticas y manifestaciones– fueran propiedad del orden hegemónico.

en planos distintos a la escuela como agente de legitimación del Estado-nación y la educación comunal como elemento de autoafirmación de la comunidad indígena, ya que ambos se encuentran en constante disputa. La escuela como institución estatal, siguiendo a Pablo Regalsky (2007), con la utilización de «pedagogías autoritarias» y su carácter de «isla no indígena», intenta romper los sistemas de control territorial al interior de la comunidad indígena para re-estructurarla bajo las lógicas de control territorial del estado-nación, y la educación comunal, como réplica a la escuela rural, se ajusta como una nueva forma que permite mantener y proteger la comunidad de las formas de (des)estructuración estatal ¿Cómo se dio este proceso? Para ello hay que entender el uso instrumental de la educación y la escuela por la bolivianidad a lo largo de la historia, donde la necesidad de «educar al indio» estuvo ligado a un proyecto de construcción nacional basado en la civilización de la otredad, pero estos procesos no podrían comprender totalmente sin los continuos movimientos de resistencia e innovación endógena al interior de las comunidades indígenas

2.1. La invención de escuela rural y su rol para el proyecto civilizatorio

En los últimos veinte años del siglo XIX sucedieron una serie de eventos que transformaron la concepción de «lo indígena» en el imaginario de la sociedad boliviana y se dio la construcción de lo que a lo largo del siglo XX se trató como el «problema del indio». Si bien desde la creación de la república lo indígena fue considerado como un problema para la construcción de un Estado moderno, no se podía prescindir de sus formas de organización, ya que la economía nacional dependía del tributo indígena. Sin embargo, entre 1860 y 1870 la recuperación del precio de la plata y la demanda internacional de nuevas materias primas (caucho y estaño) hicieron que la economía del Estado y la oligarquía en Bolivia dejen de depender del tributo indígena (Rivera, 2010). Eric Hobsbawm (2005) menciona que entre 1860 y 1890 la economía mundial «cambió de ritmo», la producción mundial aumentó de forma sustancial —la revolución industrial se expandió a nuevos países y las economías norteamericana y alemana crecieron a pasos agigantados—, el comercio internacional se agilizó y se expandió generando una división internacional del trabajo. Los países latinoamericanos se vieron favorecidos por la exportación de materias primas y surgieron economías primario-exportadoras que necesitaban de políticas económicas que beneficiaran el libre comercio, es de esta forma que el liberalismo se empezó a difundir como pensamiento político y económico en Latinoamérica. En este contexto surgen grupos de reformistas liberales que ingresan al escenario político en Bolivia: «...los propietarios de minas y las elites terratenientes impulsaron planes para facilitar el libre comercio, privatizar las entidades comunales y la propiedad colectiva, liberalizar los mercados de tierras y capitales, y construir una infraestructura ferroviaria orientada hacia las

exportaciones» (Gotkowitz, 2011, p. 44). Sin duda, un estudio detallado sobre la historia del ferrocarril en Bolivia nos llevaría a estudiar la consolidación de una economía primaria que depende de los mercados externos; el ferrocarril fue parte de un proceso de apertura a inversiones extranjeras, la conexión con un mercado internacional y la paulatina erosión de economías y mercados locales; la prosperidad del sector exportador hizo que el capital extranjero fluya por las venas de la economía andina (Aycart Luengo, 1998).

Como mencionan Nils Jacobsen (2007) y Nancy Postero (2009), el crecimiento económico producto de las transformaciones económicas estructurales en el mundo atlántico llevaron a crear el *espacio fiscal y político* para emprender reformas económicas liberales dentro de «prioridades criollas» en Bolivia. Las «prioridades criollas» impulsaron intentos de reforma agraria que tendrían fuertes repercusiones en las comunidades indígenas. Como menciona Marta Irurozqui (2006), se culpabilizó a los grupos que habían mantenido sus privilegios coloniales por el escaso progreso alcanzado; uno de esos grupos fueron los pueblos indígenas, puesto que ellos habían logrado mantener sus privilegios en cuanto a la propiedad de sus tierras y la jurisdicción a su interior a cambio de tributar y hacerse cargo de la modernización del agro; por ello empezó a surgir el discurso del arcaísmo económico que implicaba la propiedad comunal indígena para la mejora nacional. Es así que se arremetió contra la comunidad indígena y la propiedad colectiva de la tierra, en 1886 el gobierno de Mariano Melgarejo estableció una norma en la cual se propiciaba que los indígenas recaben un título de propiedad en un término de 60 días después de una previa notificación –acto que en los hechos no ocurrió–, caso contrario el gobierno podía subastar la propiedad (Mendieta, 2006, p. 764), posteriormente y amparándose en una ley promulgada en 1842³ declaró a las tierras comunales como propiedad del Estado y generó un «proceso de expropiación sin precedentes» (Gotkowitz, 2011). Esta medida benefició a familias y militares vinculados al gobierno como pago por favores recibidos y no a las élites terratenientes tradicionales, esto desembocó en un sentimiento anti-melgarejista que, conjuntamente a la reacción de las comunidades indígenas despojadas de sus tierras, generó una alianza política –entre indígenas y no indígenas– que derrocó al gobierno de Melgarejo en 1871.

La respuesta indígena a las medidas de Melgarejo causó una fuerte impresión en las elites, no sólo por la alianza política realizada sino, sobre todo, porque sembró en el imaginario social el tema de la tierra y la comunidad indígena, lo que llevó a la Asamblea Constituyente de 1871 a ratificar los derechos

³ Fue en 1842 que el gobierno de José Ballivián declaró las tierras comunitarias como propiedad del Estado y los indígenas fueron catalogados como enfiteutas (poseedores temporales a cambio de un pago anual); sin embargo esta relación fue considerada por Melgarejo como «proteccionista» y, buscando reducir el déficit fiscal, emprendió una lucha frontal contra la comunidad indígena (Mendieta, 2006 y Gotkowitz, 2011).

propietarios indígenas sobre sus tierras y la necesidad de emprender una nueva reforma agraria. Las poblaciones indígenas habían hecho suya la victoria contra Melgarejo y se sintieron parte de la nación, por su lado el nuevo gobierno denominaba a los indígenas como «indios patriotas» (Mendieta, 2006). Sin embargo, el debate público sobre la propiedad indígena de la tierra y la necesidad de otorgarles ciudadanía –más que por integrarlos a la nación era por el peligro que ellos representaban en su calidad de «incivilizados»–, se diferenció entre los grupos que apoyaban la expansión de la hacienda y veían a los indígenas como mano de obra servil, carentes de ciudadanía y fuera de un proyecto de construcción nacional y, los grupos que apoyaban la pequeña propiedad indígena y su acceso a la ciudadanía por medio de su educación y civilización (Postero, 2009). En ambas posturas existía la necesidad de «transformar» la comunidad indígena y la propiedad colectiva de la tierra; sin embargo, como menciona Brooke Larson (2002), los incipientes valores burgueses –y liberales– no podían reemplazar hábitos coloniales, y la única forma de resolver la paradoja universalista de la ciudadanía era bajo preceptos de diferenciación.

Fue así que en 1874 bajo el objetivo de «liberar la tierra» se promulgó la Ley de Exvinculación, esta normativa buscaba consolidar la pequeña propiedad, en el discurso se pretendía consolidar un mercado de tierras acorde al mercado liberal, para ello se pretendía convertir al indio en un pequeño propietario individual con capacidad de libre compra y venta de tierras (Irurozqui, 1994). No obstante, en el proceso de implementación –después de la Guerra del Pacífico (1879)– se favoreció la propuesta pro-hacienda⁴ y la eliminación de comunidades indígenas (Gotkowitz, 2011). Este proceso desencadenó una serie de sublevaciones y movilizaciones de poblaciones indígenas que incluso activaron memorias largas para la defensa de la propiedad colectiva de la tierra, uno de los más importantes fue el movimiento de los *apoderados*. Los *apoderados* articularon una red de defensa legal de la tierra muy extensa y lograron que el Estado reconozca la propiedad comunal en títulos de «composición y venta» emitidos en la época colonial:

Como nunca antes, las comunidades sacaron a relucir sus antiguos títulos coloniales y, en el caso de no poseerlos, los *apoderados* fueron los encargados de realizar viajes a los diferentes archivos en pos de los documentos. De esta manera, algunas comunidades se libraron de las mesas revisadoras al demostrar que eran dueños de sus tierras. También fue un logro importante el que muchas accedieran a la titulación colectiva bajo la figura conocida con el nombre de «proindiviso». Sin embargo, estos éxitos no lograron impedir que las bases de la propiedad comunal se erosionen debido a la infinidad de problemas suscitados por la puesta en marcha de la ley, lo que provocó que las diferencias internas se intensifiquen y que aparezcan conductas individuales en el seno de la comunidad que, en algunos casos, se tradujeron en enfrentamientos. (Mendieta, 2006, p. 773).

⁴ Muchas subastas permitieron la anexión de comunidades enteras a haciendas ya existentes, sobre todo el zonas altiplánicas (Mendieta, 2006).

No voy a desarrollar en la alianza entre indígenas y liberales en la mal llamada Guerra Federal de 1899, un conflicto interregional al interior de los grupos de poder y que enfrentaba posturas conservadoras y liberales, existe bibliografía que desarrolla de forma magistral este periodo histórico (Condarco Morales, 1986, Rivera 2010). Sin embargo, es necesario resaltar que en este momento histórico el movimiento indígena comenzó a desarrollar una lectura propia de la nación, sus instituciones y la construcción de un proyecto político que resquebrajó la alianza con los liberales para desarrollar una rebelión en toda la extensión de la palabra. El proceso desembocó en la derrota de la sublevación indígena liderada por Zarate «el temible» Willka que generó un imaginario de la incivildad y salvajismo de los indígenas, imagen ampliada por los hechos de Mohoza⁵ y el posterior juicio a los indígenas responsabilizados por los hechos. Es así que el «nuevo» siglo tuvo a su favor un periodo de «Pax liberal», fue en este escenario que surgieron los debates sobre la educación del indio y posteriormente la invención de la escuela rural indígena.

El uso instrumental por parte de los liberales de los hechos de Mohoza y masificación de la paranoia colectiva sobre la «guerra de razas», acrecentó la creencia de la no-humanidad de los indígenas; sin embargo, el auge del positivismo y la creencia dogmática en la ciencia y la razón llevó a defender posturas de un reformismo social, se creía que los indios eran víctimas de su ambiente y de su historia, por lo que se desarrolló una fe en la educación como medio para asimilar y regenerar racialmente al indio; la educación se convertía en lo que Brooke Larson ha denominado una «política de la posibilidad» (Larson, 2008). No por nada algunos autores hablan de una reforma educativa liberal que amplió y modernizó la educación pública en Bolivia y que tenía como objetivo principal (re)construir la nación boliviana, que en el fondo era consolidar una regeneración étnica y física de una patria «enferma» (Martínez, 1999). De esta forma cerca de 1905 se comienza a desarrollar una red de escuelas ambulantes en el área rural, proyecto que resultó un fracaso por el escaso apoyo económico y de autoridades locales. Así también se abrió escuelas normales, tanto en el área urbana como rural, todo con el fin de promover procesos de alfabetización en la población indígena. Una de las críticas a este proyecto fue que en un país donde la participación política y el voto eran limitados a personas que sabían leer y escribir, el único fin de ampliar el sistema educativo era generar una

⁵ Mohoza, una población ubicada en la provincia Inquisivi (La Paz, Bolivia), fue escenario, en febrero de 1899, del asesinato de un grupo de ejército liberal –aliados del movimiento indígena– en manos de comunarios indígenas. Se menciona que este hecho significó el quiebre de la alianza indígena-liberal, sin embargo, muy poco se aborda los motivos que llevaron a la acción de los comunarios indígenas –los cuales tienen relación con las diferenciaciones y proceso de explotación realizadas por grupos criollo-mestizos que habitaban poblaciones rurales– y que al final fue utilizada como excusa de los «nuevos» gobernantes para deshacerse de sus aliados.

«muchedumbre electoral» y relaciones clientelares con la población indígena (Paredes, 1907). Sin embargo, y a pesar de la política agraria del partido liberal, la apertura de escuelas fue bien recibida por las comunidades indígenas:

El movimiento comunal por la alfabetización coincidía con los intereses del Partido Liberal, pero simultáneamente apuntaba a fortalecer a una nueva generación de líderes y litigantes indígenas, que tenían la responsabilidad de defender los títulos de tierras locales frente a las políticas liberales de despojo y usurpación irrestricta de tierras. De esta manera, al igual que con los pactos políticos entre liberales y campesinos, la campaña de alfabetización rural que Montes Saracho y Rouma promovieron se podía voltear contra ellos en [la] larga lucha por la defensa de la comunidad y fortalecimiento étnico. La alfabetización campesina podría haber producido más clientes en momentos de intensa rivalidad interpartidaria, pero también amenazó con incrementar las filas de los campesinos litigantes, los intrusos políticos y los migrantes cholos que llegaban a las puertas de la ciudad letrada. (Larson, 2008, p. 130-131).

Es así que nuevamente emerge la imagen del cholo en la historia y su emergencia respondía a una coyuntura especial; cholo era aquel «indio letrado» que servía como ente de conexión entre la comunidad indígena y las instituciones del Estado, ya sea para defender legalmente la tierra comunitaria indígena o para entablar relaciones clientelares con los partidos políticos, este personaje personificó todos los males nacionales y su accionar era considerado de intrusión en la ciudad. Para la segunda década del siglo XX, el cholo se había convertido en el nuevo causante del fracaso de la construcción de una nación moderna y su masificación se la relacionaba con el proyecto liberal de la educación universal. No paso mucho para que nuevas posturas conservadores emergieran en el debate público, no buscando negar la utilidad de la educación en el proyecto civilizatorio de las masas indias, en todo caso planteaban la necesidad de una educación acorde a las características de esta población.

El trabajo de Josefa Salmon (1997) desarrolla de forma magistral la construcción de lo indígena en la primera mitad del siglo XX por parte de la élite intelectual, para el momento histórico que nos interesa estas posturas asumirán la necesidad de emprender un proyecto modernizador y evolucionista propio y auténtico, el cual se base en las fuerzas telúricas de lo indígena, a esto se ha denominado indigenismo. Esta concepción de lo indígena venía acompañada de un proyecto educativo específico y fue la plataforma sobre la que se construyó la política educativa en Bolivia. El indigenismo vanagloriaba la fuerza de trabajo indígena, mencionaba sus cualidades como agricultor y trabajador, sobre todo en un medio tan hostil como el altiplano, pero mantenía el contradicción de considerar a los indios como iguales: ¿cómo convertir a los indios en fuerza de trabajo que permita la modernización de la nación sin construir una comunidad política donde exista un proceso de ciudadanización? Tal vez esta fue la cuestión

más grande de la intelectualidad y la educación se encontraba en medio del debate, una respuesta nos la puede dar un pedagogo de ese tiempo:

El indio es un futuro ciudadano. No se le puede negar el goce de ese derecho civil. Pero, ¡tate! Que no sea esclavo de la política, que no sea instrumento, porque cuando falten los escrúpulos, le han de vendar los ojos, han de atizar su pasión y han de lanzar así en la lucha.

Ganaría en una cosa para perder en la otra.

Dentro de su educación, alejar al indio de la política insana, ha de ser obra más digna que la educación misma. A tenerlo, como tenemos hoy, a algunos elementos, mil veces referible será dejarlo vegetando en su ignorado rancho.

Me estremezco ante la horrible perspectiva de que, por causa de nuestra impericia o de nuestra ineptitud, llegáramos a pervertir el alma india que hoy permanece blanca y sana.

Si el indio letrado ha de convertirse en un *politiquero* vulgar y ciego, es mejor dejarlo encadenado por la ignorancia, como está en este instante.

Si ha de ser un ciudadano que se detenga integérrimo ante las tentaciones y ante los excesos predominantes, allí de nuestra mano franca y honrada; pero si a la inversa, se ha de dejar subyugar por la palabra demagógica o por los odios partidistas... ¡atrás! Cercenemos la mano antes de que esté armada para actos delictuosos (Guillen Pinto, 1919, pp. 145-146).

La relación indio-política sobresale en el texto; existía un permanente temor de que los indios accedan a un papel protagónico en el espacio público y político, incluso su relación con los partidos políticos eran catalogadas como «insanas», ya que se consideraban poblaciones incapaces de manejar este tipo de asuntos, sobre todo por considerarlos más instintivos que racionales. Este temor, como se mencionó, se acrecentó por la emergencia de la defensa legal de la tierra y el papel del cholo como «indio letrado».

En este contexto la propuesta educativa fue importante, puesto que si el indio era un buen trabajador, agricultor y poseía una habilidad manual era importante que la educación que recibiese potencie estas prácticas: «El indio no puede ser sino obrero, nada más que obrero» (Guillén Pinto, 1919, p. 131). En este sentido, la educación del indio debía realizarse en su «hábitat natural», debería potenciar sus prácticas y educarlo en lo que siempre se ha desarrollado. En este periodo surge la noción de escuela-trabajo, ella es utilizada para reproducir mitos de diferenciación y jerarquización coloniales. Los indios solo podían ser obreros y por ello había que enseñarles a producir y trabajar, no así a pensar. Es lo que Brooke Larson ha denominado la «invención del indio iletrado» y «la pedagogía de la raza» (2008), esa distinción y jerarquización colonial de los objetivos de la educación en el espacio urbano y rural, distinción que se ha mantenido en las diferentes reformas educativas emprendidas en Bolivia y que fueron el principal elemento para diferenciar al ciudadano letrado-politizado del indio iletrado-trabajador.

Esta fue la educación que emprendió el proyecto civilizatorio en Bolivia a lo largo del siglo XX, dentro de este esquema se amplió el sistema educativo; por ello la masificación de la educación no fue un proceso de democratización y construcción de una comunidad política, fue un proceso de reproducción de condiciones de diferenciación colonial. Por ello el *Manifiesto de Tiahuanaco* de 1971 criticó la educación y la escuela, porque ellas personificaban nuevas formas de reproducir lógicas de subalternización.

2.2. La educación comunitaria, un ejemplo de respuesta de la comunidad indígena

La lucha por escuelas y educación puede ser vista como una demanda contradictoria al interior del movimiento indígena, más con los elementos desarrollados en el punto anterior. Sin embargo, existen elementos prácticos para entender porque existe la necesidad de contar con estas instituciones del estado-nación al interior de las comunidades indígenas, pasemos a desarrollar estos elementos. La principal forma en que el Estado ha intentado desestructurar a la comunidad indígena fue mediante transformaciones legales y jurídicas, para ello se ha valido en el uso exclusivo del castellano: «la escritura de la legalidad estatal» (Regalsky, 2007, p. 163); por ello un elemento para explicar por qué las comunidades indígenas luchan por escuelas indigenales es la necesidad de que los educandos ayuden a «descifrar» textos legales. El no acceso a la lectoescritura fue la principal forma de controlar a la población indígena; antes de 1952 las haciendas prohibían la instalación de escuelas en su interior, entonces no es extraño que la principal demanda fuera el acceso a esos espacios negados; por ejemplo, la expansión de las escuelas rurales con el Código de la Educación Boliviana de 1955 fue vivida como un logro histórico para los indígenas, destinaban tierras no sólo para la construcción de escuelas sino también para su auto sustento utilizando lógicas de trabajo comunitario (mink'a), esto permitía superar la dependencia total hacia el Estado-nación. Otra explicación para la demanda de escuelas y educación por las comunidades indígenas se refiere a la necesidad de establecer relaciones más equilibradas y justas en su permanente contacto con los mercados y el comercio capitalista («para no ser engañados por los comerciantes del pueblo»). En estos dos aspectos el fin de la educación no tiene un carácter instrumental sino encierra necesidades por establecer relaciones de igualdad: una demanda específica lleva consigo una aspiración por cambiar la estructura jerarquizada de las relaciones sociales y económicas.

Pero la lucha por escuelas indigenales no se realiza desde un espacio acrítico y de recepción a las instituciones estatales, por eso remarcamos la diferencia entre escuela rural y una educación comunitaria, si bien existe un imaginario sobre la escuela es clara la posición de las comunidades indígenas respecto a los sistemas escolares y la escolarización, es decir el rechazo no es total a los órganos

e instituciones de la modernidad liberal sino que se los reconceptualiza, se los reconstruye, y se los adapta a su mundo de la vida.

Es útil entender que las comunidades indígenas han desarrollado a lo largo del tiempo prácticas de asimilación de lo extraño como método que mantiene su cohesión interna, por ello la comunidad indígena en la actualidad no puede ser considerada desde esa perspectiva multicultural que cree lo indígena para ser considerado como tal debe mantener intactas sus prácticas y creencias atemporalmente. La comunidad indígena ha desarrollado estrategias de «transferencia deliberada» (Arnold y Yapita, 2005, p. 12) tanto de instituciones, prácticas o instrumentos de la modernidad, por ello no se puede hablar simplemente de cooptación del Estado hacia la comunidad indígena (esta perspectiva mantiene la visión Estado-céntrica de la historia y la problemática), debemos antes que nada ver las prácticas de la comunidad indígena en su relacionamiento con lo extraño y la formación de lo heterogéneo a partir de este encuentro.

Ante las sorderas coloniales de la sociedad hegemónica y sus prácticas de constante exclusión, las prácticas compensatorias de las comunidades indígenas parecen ser una estrategia que buscan una intercomunicación, es así que el mundo indígena logra asimilar la lengua, los conocimientos y las prácticas textuales del grupo dominante con fines propios, es su forma de resistir a la imposición pasiva y generar prácticas de «interculturalidad andina» (Arnold y Yapita, 2005). Si bien la escuela rural ha servido para desplegar formas de asimilación subordinada y la imposición del imaginario sobre el Estado-nación, en un claro intento por desestructurar a la comunidad indígena, la misma escuela es también un espacio donde se tensionan las relaciones entre el Estado y la comunidad, es un espacio de confrontación y disputa, es una tensión entre la jurisdicción estatal y la jurisdicción de comunidad (Regalsky, 2007, p. 174); es sin duda una disputa por la autoridad y el poder.

Raqaypampa (ubicada en la provincia de Mizque, Cochabamba) es un ejemplo interesante de esta disputa jurisdiccional. En la década de 1970 se abrió una escuela nuclear en Raqaypampa; la apertura de las escuelas en el área rural fue acompañada por procesos de clientelismo político que servían como instrumentos de control por parte del Estado hacia las comunidades indígenas, pero también abría la posibilidad de generar subcentrales sindicales indígenas⁶. La crisis económica de la década de 1980 y la posterior resolución inicio del periodo neoliberal en Bolivia habían abierto el debate sobre la necesidad de reformar el agro y para ello se implementaba un impuesto a las parcelas campesinas (Ley de Impuestos 843): «El sector dominante proponía la implementación de un proceso de transformación agraria bajo el nombre de 'Agropoder' que no significaba otra

⁶ Un trabajo interesante que aborda la relación escuela y sindicato agrario es el presentado por Víctor Frías Mendoza (2002).

cosa que convertir al campesino en empresario, medianizando su propiedad» (Garcés y Guzmán, 2006, p. 37); aprovechando esta coyuntura algunas empresas intentaron apropiarse de tierras comunitarias, pero se encontraron con fuertes sindicatos agrarios que intentaron hacer prevalecer las resoluciones de sus asambleas y autoridades campesinas sin intermediación estatal, lo que implicó abrir una disputa jurisdiccional entre las comunidades indígenas y el Estado-nación. A esta situación de crisis se debe sumar una experiencia, en 1986 varias comunidades pidieron a CENDA (Centro de Desarrollo Andino, una organización no gubernamental que trabaja temas relacionados a economías indígenas) un programa de alfabetización para adultos y niños. Se eligieron varios jóvenes de la comunidades y se realizaron sesiones nocturnas de tres a cuatro horas, donde la enseñanza y la escritura eran en quechua, aun cuando las comunidades pidieron la enseñanza del español: «los resultados les sorprendieron mucho a ellos mismos [se refiere a los comunarios] porque en tres o cuatro meses los adultos comenzaron a escribir (en quechua). Parecía asombroso que adultos del área rural pudiesen aprender tan rápido cuando los escolares no habían podido ni tan siquiera aprender a escribir su propio nombre, después de cuatro años en la escuela» (Regalsky, 2007, p. 180), ¿cómo era posible que se tuviera avances más significativos con un programa temporal en relación al sistema educativo? Este evento mostraba que ni para fines prácticos la escuela cumplía su rol.

Las críticas a la escuela emergieron en este contexto, la incorporación de la escuela a las estrategias andinas de estructuración del espacio abrió una serie de cuestiones sobre la relación entre la comunidad y las instituciones estatales. Por ejemplo, al interior de la comunidad existía una competencia entre las familias y la escuela por el acceso al tiempo de los niños. Las familias querían asegurarse de que las escuelas permitieran a los niños tomar parte en el trabajo agrícola familiar pero esto evolucionó en una resolución que involucraba el ámbito del poder, en cuanto querían tener la autoridad para definir cuándo debía funcionar la escuela y cómo debía hacerlo: «La propuesta de hacer un calendario escolar correspondiese con el ciclo agrícola parece ser una simple demanda basada en cuestiones de conveniencia práctica. Empero, este argumento se desplegó hasta hacer visible la colisión y el divorcio entre dos lógicas diferentes, una de las cuales regula el espacio de la comunidad y, la otra, la lógica burocrática del estado» (Regalsky, 2007, p. 189). Los comunarios estaban convencidos en que ellos debían decidir sobre qué y cómo se debía enseñar a los niños, pero no era sólo un asunto de maestros y padres de familia⁷ sino de toda la comunidad. Para 1986 las comunidades de Raqaypampa decidieron retirar a sus hijos de la escuela argu-

⁷ La Educación Intercultural Bilingüe de la Reforma Educativa restringe la participación comunitaria a la participación de padres de familia, de esa manera las demandas educativas se corporativizan y se convierten en intereses específicos (sobre contenidos y aprovechamiento de los estudiantes) que no logran afectar al núcleo del problema de la educación en el área rural.

mentando deficiencias de la escuela estatal y la necesidad de contar con sus hijos e hijas para el periodo de siembra, es así que la crisis social se extendía también al ámbito educativo el cual se ampliaba con la imposibilidad de pagar el haber mensual del profesor; entre las principales críticas vertidas por los comunarios a la escuela se pueden señalar:

- La escuela es de carácter mecánico y memorístico.
- La educación se imparte en castellano y de esta manera los niños no aprenden casi nada.
- La escuela vuelve flojos a los niños.
- Los maestros reducen su tarea al mínimo esfuerzo.
- Existe bastante prepotencia de parte de muchos maestros frente a la «ignorancia» y la «humildad» de los padres de familia (Arispe en Garcés y Guzmán, 2006, p. 38).

Como mencionan Fernando Garcés y Soledad Guzmán (2006), se intentó resolver el problema, pero los comunarios y comunarias indígenas mencionaban que se abriría la escuela solo con la presencia de «maestros campesinos», todos ellos elegidos por una Asamblea comunal, los cuales debían ser reconocidos por el Estado. La resolución no era una tarea sencilla. Esta postura de la comunidad implicaba una transformación de la institución escolar y hacerla un instrumento que fortalezca las relaciones de producción y reproducción comunitarias. El primer elemento para este proceso fue retomar la práctica de la responsabilidad en el sostenimiento, la comunidad indígena sostiene a la escuela con productos o trabajo, esto llevó a restaurar la «tregua pactada» (Rivera, 1990) entre comunidad indígena y el Estado⁸. El conflicto escolar permitía posicionarse sobre la institución escolar, desprenderla de la jurisdicción estatal y ubicarla en medio de la normativa y la práctica productiva comunal, esta ubicación permitió que la escuela dependa del recién conformado Consejo Comunal de Educación, instancia que custodiaba la autoridad comunal sobre la escuela.

El papel de los «maestros campesinos» también fue importante en este procesos de resignificación, usualmente los proyectos de educación intercultural bilingüe plantean que los/as profesores/as deben hablar el idioma materno de los/as niños/as que asisten a la escuela, lo que permitiría procesos eficaces de aprendizaje-enseñanza; sin embargo, este tema no sólo implica la problemática de la lengua –que es un tema no menos importante-, sino también la problemática de la *legitimación del conocimiento local*: «planteaba el problema de la legitimidad de una escuela dirigida pedagógicamente por alguien que no cuenta con el reconocimiento oficial estatal» (Garcés y Guzmán, 2006, p. 40). Un último aspecto a ser tomado en cuenta en esta experiencia fue sin lugar

⁸ Según Silvia Rivera la «tregua pactada» hace referencia a una percepción comunitaria sobre su relación con el Estado, la cual implica la realización de acuerdos parciales y temporales que permitan defender la propiedad comunal de la tierra ante la jurisdicción del Estado.

a dudas el tema del calendario agrícola y escolar, lejos de ser un problema administrativo se convierte en un aspecto que a la largo termina subsumiendo los tiempos de la comunidad indígena a los tiempos del Estado-nación (no sólo en cuanto a su calendario cívico, sino sobre todo de su funcionamiento); este tema más que una acomodación de la comunidad a la escuela o viceversa significó transformar los elementos pedagógicos, puesto que revalorizó a el «trabajo como elemento educativo» (Ibíd., p. 41). Con esto se rompe aquella construcción de la intelectualidad indigenista que promovía la reproducción colonial de que el indio debía ser educado para trabajar, en todo caso, y de manera resplandeciente, se planteaba que el trabajo es educación. Con estos elementos se lograba una participación comunal en la práctica educativa, pero sobre todo se le asignaba un rol productivo a la escuela al interior de la comunidad.

3. A modo de cierre: la educación desde el subsuelo político

Las transferencias deliberadas de prácticas textuales y lingüísticas del orden hegemónico o la lucha por la universalidad de la educación son aspectos que deben entenderse, no desde la figura esencializada de la alienación de la comunidad indígena sino, como prácticas contra la exclusión por parte de las políticas del Estado-nación boliviano y el «profundo anclaje colonial de la cultura política dominante, a través de su rechazo al ingreso del campesinado-indígena, en sus propios términos, a la arena política» (Rivera, 1997, p. 311). Sin duda Silvia Rivera se refiere a ese rechazo colonial de las elites dominantes a la universalidad de la educación, la ciudadanía o la democracia a los grupos indígenas que constantemente son domesticados y ubicados en situación de subalternidad. Las estrategias de resistencias de los grupos indígenas nacen y responden permanentemente a la negación del Estado-nación boliviano a todas esas promesas con que nacieron los estados modernos (Liberté, égalité, fraternité) y constantemente rearticulan lo señorial en la sociedad. A lo largo de la historia boliviana se ha demostrado que los pueblos indígenas han demandado y construido proyectos que han llevado a modernizar el aparato estatal, la última experiencia fue la Asamblea Constituyente y el accionar del Pacto de Unidad⁹ como propuesta indígena para la construcción de un nuevo Estado. La lucha por la educación y la escuela como «forma autoimpuesta de autocivilización» por las comunidades indígenas es una respuesta al rechazo colonial, pero sobre

⁹ El Pacto de Unidad, constituido por el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ), la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB, en la actualidad Confederación Sindical de Comunidades Interculturales de Bolivia) y la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia Bartolina Sisa (FNMCS-BS), fue la columna vertebral sobre la que se erigió la propuesta de Constitución Política hoy vigente en el país (Ver Viaña, 2011, 56-91).

todo es una propuesta educativa desde el subsuelo político, ese espacio que no es vislumbrado y que constantemente se intenta subalternizar. La necesidad de aprender la lengua y la escritura del orden dominante es una respuesta defensiva de la comunidad a la segmentación y la exclusión; esta mirada a las demandas indígenas por la educación permite visualizar las estrategias al interior de la comunidad y como ellas permanentemente han construido desde su subalternidad una nación heterogénea más plural, más democrática y de mayor universalidad que interpela constantemente los discursos monológicos del Estado-nación.

Referencias bibliográficas

- Arnold, D., Yapita J. (2005). *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA/ILCA.
- Aycart Luengo, C. (1998). Los ferrocarriles de Bolivia, Perú y Chile, una aproximación a la Historia de los Andes entre 1850 y 1995. En Sanz, J. (coord.). *Historia de los ferrocarriles de Iberoamérica (1837-1995)*. Madrid, España: Ministerio de Fomento/CEDEX/CEHOPU/Unión Fenosa.
- Chatterjee, P. (2008). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: Siglo XXI/CLACSO.
- Choque, R. (1992). La escuela indígenal: La Paz (1905-1938). En VVAA. *Educación indígena ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiyiri.
- Condarco Morales, R. (1986 [1966]). *Zárate, el temible Willka*. La Paz: Talleres Gráficos Bolivianas.
- Echeverría, B. (2011). Imágenes de la blanquitud. En *Antología. Crítica de la modernidad capitalista*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Frías Mendoza, V. (2002). *Mistis y mokonchinchés. Mercado, evangélicos y político local en Calcha*. La Paz: Mama Huaco.
- Garcés, F., Guzmán S. (2006). La 'Escuela Ayni' de Rumi Muqu. En Ramírez, A. (comp.), *Escuelas y procesos de cambio*. Cochabamba: UMSS/CESU.
- Guillén Pinto, A. (1919). *La educación del indio*. La Paz: Gonzáles y Medina.
- Gotkowitz, L. (2011). *La revolución antes de la Revolución. Luchas indígenas por tierra y justicia en Bolivia 1880-1952*. La Paz: Plural editores/Fundación PIEB.
- Hobsbawn, E. (2005). *La era del Imperio*.
- Hurtado, J. (1986). *Katarismo*. La Paz: Hisbol.
- Irurozqui, M. (1994). *La armonía de las desigualdades: elites y conflictos de poder en Bolivia, 1880-1920*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- Irurozqui, M. (2006). ¿Ciudadanos armados o traidores a la patria? Participación indígena en las revoluciones bolivianas de 1870 y 1899. En *Revista de Ciencias Sociales*, 26, septiembre.
- Jacobsen, N. (2007). 'Liberalismo tropical': cómo explicar el auge de una doctrina económica europea en América Latina, 1780-1885. *Revista Historia Crítica*, 34, julio-diciembre.
- Larson, B. (2002). *Indígenas, élites y estado en la formación de las repúblicas andinas*. Lima: PUCP/IEP.
- Larson, B. (2008). La invención del indio iletrado: la pedagogía de la raza en los Andes bolivianos. En De La Cadena, M. (Ed.), *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Colombia: Envió.
- Martínez, F. (1999). ¿Qué nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas. En *Bulletin del Institut Français d'Etudes Andines*, tomo 28, n. 3. Lima: Ministerio de Relaciones Exteriores de Francia.
- Mendieta, P. (2006). Caminantes entre dos mundos: los apoderados indígenas en Bolivia (siglo XIX). *Revista de Indias*, 66 (238).
- Muyulema, A. (2001). De la 'cuestión indígena': lo 'indígena' como cuestionamiento. En Rodríguez, I. (Ed.), *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos. Estado, cultura, subalternidad*. Ámsterdam: Rodopi.
- Paredes, M. R. (1907). *Política parlamentaria de Bolivia*. La Paz: Velarde.
- Pérez, E. (1992 [1962]). *Warisata, la escuela-ayllu*. La Paz: CERES/HISBOL.
- Postero, N. (2009). *Ahora somos ciudadanos*. La Paz: Muela del Diablo.
- Regalsky, P. (2007 [2003]). *Etnicidad y clase. El Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio*. La Paz: CEIDIS/Plural/CESU/UMSS/CENDA.
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral.
- Rivera, S. (1990). Democracia liberal y democracia de *ayllu*: el caso del norte de Potosí, Bolivia. En Toranzo, C. (Ed.), *El difícil camino hacia la democracia*. La Paz: ILDIS.
- Rivera, S. (1997). Campesinado andino y colonialismo interno (sobre las posibilidades y límites de la democratización como fenómeno nacionalitario en Bolivia). En *Reunión Anual de Etnología 1996. Anales de la Reunión Anual de Etnología*. La Paz: MUSEF.
- Rivera, S. (2008). *Violencia e interculturalidad. Paradojas de la etnicidad en la Bolivia de hoy*. Disponible en: constituyentesoberana.org/3/doc-sanal/012009/270109_1.pdf

- Rivera, S. (2010 [1993]). Violencias encubiertas en Bolivia. En *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Paz: La mirada salvaje.
- Rivera, S. (2010 [1984]). *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado Aymara y Qhechwa 1900-1980*. La Paz, Bolivia: La mirada salvaje.
- Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Salmon, J. (1997). *El espejo indígena. El discurso indigenista en Bolivia 1900-1956*. La Paz. Plural/Carrera de Literatura-UMSA.
- Sarzuri-Lima, M. (2011a). Los caminos de la educación comunitaria: de la articulación señorial a la lucha jurisdiccional. En *Integra Educativa n° 11: Educación sociocomunitaria y productiva*. La Paz: IIICAB.
- Sarzuri-Lima, M. (2011b). Descolonizar la educación. En *Integra Educativa N° 12: Aportes al Diseño Curricular de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez*. La Paz: IIICAB.
- Spedding, A. (2010). ¿Somos lo que comemos? Crítica de la ‘descolonización’ en la alimentación. *Temas Sociales. Revista de la Carrera de Sociología*, 30.
- Thomson, S. (2006). *Cuando solo reinasen los indios. La política aymara en la era de la insurgencia*. La Paz: Muela del Diablo/Aruwiyiri.
- Tubino, F. (2011). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En *Diálogos*. Año 1, n. 1. La Paz, Bolivia: ISEAT/Verbo Divino.
- Viaña, J. (2009). *La interculturalidad como herramienta de emancipación*. La Paz: IIICAB.
- Viaña, J. (2011). La compleja trama de permanente interlocución/ruptura entre movimientos sociales y el gobierno del MAS en Bolivia 2006-2009. En *Cuaderno del futuro N° 26. Claves de la transición del poder*. La Paz: PNUD
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador)/Abya Yala.
- Žižek, S. (1999). Tú puedes. El superego posmoderno. *London Review of Books*, 21(6). Versión en español disponible en: <http://www.antroposmoderno.com/textos/tupuedes.shtml>
- Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.

Escenarios educativos de América Latina como oportunidad de aprendizaje para los estudiantes de la Universitat de València

Educational Settings of Latin America as a Learning Opportunity for the University of Valencia Students

Sonia Ortega Gaité

e-mail: soniaog@pdg.uva.es

Universidad de Valladolid. España

María Jesús Perales Montolio

e-mail: maria.j.perales@uv.es

Universidad de Valencia. España

Joan María Senent Sánchez

e-mail: joan.m.senent@uv.es

Universidad de Valencia. España

Resumen: Dada la riqueza y la diversidad social, cultural y educativa de América Latina, esta región geográfica se presenta como un escenario privilegiado para el aprendizaje y el desarrollo humanos de educadores de todo tipo, muy especialmente para los educadores sociales. De ahí que distintas universidades españolas hayan firmado convenios de cooperación con universidades latinoamericanas y establecido acuerdos de colaboración con organizaciones locales para que estudiantes de ambos lados del Atlántico puedan realizar prácticas. Este artículo se centra en el Programa Específico de Movilidad Internacional de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València, describiendo su funcionamiento, principios de actuación, objetivos y logros, áreas donde se desarrolla y ahondando en el potencial pedagógico y de transformación social que encierra dicho programa. Constituye un avance de estudio de una investigación más amplia, para la cual se han tomado como fuente para el estudio las memorias presentadas por los estudiantes que han pasado por el programa, el testimonio de los mismos y un cuestionario elaborado específicamente para esta tarea.

Palabras clave: América Latina; Universitat de València; programa de movilidad internacional; cooperación educativa para el desarrollo.

Abstract: Latin America has a social wealth, cultural and educational diversity, and that is why this geographic region is presented as a privileged setting for learning and human development of all kind of educators, especially for social workers. Hence, different Spanish universities have signed cooperation agreements with Latin American universities and established partnerships with local organizations for students

from both sides of the Atlantic to do internships. This article focuses on the specific program of International Mobility of the Faculty of Philosophy and Educational Sciences of the University of Valencia (Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València). Therefore, this program is describing its operation, operating principles, objectives and achievements, which are the areas where it develops and depending the pedagogic potential and social transformation that the program contains. This study is a step of a broader research for which has been taken as a source for studying the reports submitted by students who have gone through the program, the testimony of the same ones and a questionnaire developed specifically for this task.

Key words: Latin America; University of Valencia; international mobility program; cooperative education of development.

Recibido / Received: 14/12/2013

Acceptado / Accepted: 20/01/2014

1. América Latina: una oportunidad de aprendizaje

América Latina se ha convertido para muchas universidades españolas en escenario educativo de aprendizaje para sus estudiantes. Enmarcadas en ocasiones en programas de cooperación, son bastantes las universidades que han diseñado y organizado programas de movilidad internacional con América Latina como referente, entre las cuales se cuentan, por citar algunos casos, las de Barcelona, Granada, Valencia, Valladolid, Salamanca.

El proceso se inicia con un convenio de colaboración entre universidades, al que se suma en muchas ocasiones otro (explícito o no) de cooperación con entidades dedicadas a la intervención socioeducativa que desarrollan proyectos concretos. A través de estos instrumentos administrativos, se planifican y desarrollan experiencias para los estudiantes mediante una estancia de tres, seis o nueve meses, según el programa de movilidad internacional de cada universidad.

Cada programa se materializa de muy diverso modo, reflejando la riqueza y heterogeneidad social y cultural de América Latina, que con relativa frecuencia pasan desapercibidas en las estadísticas de los informes emitidos por los organismos internacionales, así también en los imaginarios colectivos de amplios sectores de la población mundial, que suelen tratar a más de medio continente como si de un país se tratase, eliminando la particularidad de cada pueblo, nación o estado. El uruguayo Eduardo Galeano ha advertido lúcidamente sobre la diversidad de perfiles culturales, sociales, políticos y económicos de los países que conforman el mundo, especialmente perceptible en el centro y el sur del continente americano:

Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene, las distintas músicas de la vida, sus dolores y sus colores: las mil y una maneras de vivir y de decir, de creer y crear, comer, trabajar, bailar, jugar, amar, sufrir y celebrar, que hemos ido descubriendo a lo largo de miles y miles de años (Galeano, 1999, p. 25).

Y del mismo modo, los distintos países tienen realidades muy diversas dentro de sí en todas las esferas de la vida, siendo en muchas ocasiones, incluso, mayores que las manifestadas entre países, presentando contrastes entre unas ciudades y otras, entre éstas y el mundo rural, la diversidad y el papel que toman los diferentes pueblos originarios, etc. Por tanto, hablar de América Latina como un referente de aprendizaje es casi abarcar toda la heterogeneidad posible. Hay que tener en cuenta al respecto que la identidad de los diversos países latinoamericanos ha estado ligada al desarrollo de sus sistemas educativos y de su escuela, pues como señala Zachelli (2012, p. 26) ambos tienen la misma edad:

La edad de los sistemas educativos de América Latina es muy cercana a la de sus respectivos estados nacionales. Nacieron durante el proceso de conformación de las naciones de la región con la clara misión de formar a sus ciudadanos. Más aun, se buscaba construir al nuevo ciudadano, bosquejarlo, moldear al sujeto que habitaría y sería protagonista de estas nuevas sociedades. ¿Qué es ser brasileño, argentino o mexicano? Esa pregunta no tenía respuesta en el momento en que nacieron las naciones latinoamericanas; por consiguiente, era necesario ir creando esa imagen, con su identidad y su tradición. En territorios poblados por indígenas, afrodescendientes, españoles, italianos, árabes o polacos, esas identidades debían ser reemplazadas por otras: peruanos, chilenos, colombianos.

Ofrecen, pues, escenarios ricos en variedad para las experiencias vital y de aprendizaje de los estudiantes que participan en los programas universitarios de movilidad internacional, una oportunidad única de crecimiento personal y profesional que sobrepasa los límites de la formación académica.

Esta experiencia formativa y de cooperación moviliza (...) habilidades y capacidades que ayudan al alumnado (...) a conocer y trabajar en una realidad muy distinta, que exige un cambio de mirada y un gran esfuerzo y compromiso individual y colectivo (Carbonell y Carrillo, 2007, p. 7).

La vivencia proporciona a los estudiantes la posibilidad de conocer otras realidades, de ser y estar en éstas de forma natural, dejándose impregnar del lugar, de sus gentes y sus formas de vivir; es decir, como señala Rovira (2006, p. 11), «sin la experiencia del sentir -y no sólo del dolor, sino también del gozo- es improbable que se produzca el fogonazo del saber. Los libros, las fantasías, los sueños, los ideales, el amor, la pasión intelectual se convierten en conocimiento sólo cuando les acompaña la expresión física de la vida». Se trata, en definitiva, de favorecer el conocimiento desde el lugar para que se convierta en fuente de conocimiento y aprendizaje, siendo el espacio, la vida, tal cual, a modo de *libro de texto improvisado*:

La realidad –dice Aldana (2001)– es el principal referente para cualquier propuesta teórica sobre la educación. La pedagogía tiene que nutrirse del análisis de la realidad, y encontrar en ella las principales razones de su existir.

Para muchos de ellos, esa vivencia supone también el descubrimiento de una realidad multilingüe que ignoraban, pues desde la perspectiva de la lengua dominante, en este caso el español, se supone que todos hablan esa lengua y la consideran como propia. Cuando el estudiante descubre en muchos contextos que eso no es así y pasa su primera etapa de extrañeza y dudas, especialmente si se trata de un monolingüe que ha recibido la influencia generalizada bien definida por Pattanayak en el libro de Skutnabb-Kangas, *Multilingualism for All*,

La orientación monolingüe dominante, cultivada en el mundo desarrollado, considera que la existencia de dos idiomas es una tontería; cuando los idiomas son tres, ve la situación como antieconómica y cuando son muchos como un absurdo. En los países multilingües, la existencia de muchos idiomas constituye simplemente un hecho de la vida real; cualquier restricción en la escogencia de un idioma es una tontería; y escoger un solo idioma no sólo resulta antieconómico, sino es más bien un verdadero absurdo. (Skutnabb-Kangas, 1995, p. 231).

Los programas universitarios de movilidad surgen, por un lado, de un contexto de dinamización de la dimensión internacional de las universidades y, por otro, de potenciación de las líneas de cooperación para el desarrollo y del papel que las instituciones de Educación Superior pueden jugar en éstas. Así, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) definió en 2005 la cooperación universitaria al desarrollo como «el conjunto de actividades llevadas a cabo por la comunidad universitaria y orientadas a la transformación social y el fortalecimiento académico de los países más desfavorecidos, en pro de la paz, la equidad, el desarrollo humano y la sostenibilidad ambiental en el mundo» (art. 9). Al tiempo que resaltó su importancia:

La cooperación universitaria al desarrollo enriquece humana y académicamente a las personas que en ella participan y a las universidades a las que pertenecen, pero su afán es la colaboración desinteresada y el compromiso solidario de la comunidad universitaria (Art. 8).

Este tipo de programas, por tanto, deben potenciar una cooperación educativa conjunta y en posiciones de equilibrio, una sana colaboración, donde las relaciones entre universidades posibiliten una transformación social efectiva. Los convenios se firman de forma bilateral, pero la llegada de profesores y estudiantes de América Latina a las universidades españolas es menos frecuente de lo deseado (excepto en el caso de los programas de doctorado, que se enmarcan en otro contexto). Cuidar esa relación de colaboración, en la que todos los implicados aprenden de forma cooperativa, es una prioridad.

Pensamos, en efecto, en una colaboración que genere independencia, autonomía y libertad. Razón por la cual es importante cuidar las formas de

estar en el lugar de acogida, de relacionarse y de posicionarse ante la realidad, cuidando mucho no caer en relaciones de dependencia y en labores meramente asistenciales. García Roca lo ha expresado con claridad en *Ética del cooperante*:

No vengán ayudar sino a encontrarse con nosotros (...) en ese encuentro se intercambia identidades, se construye amistades y se empieza a experimentar que somos ciudadanos del mundo (...) experimenten lo que es vivir con pocos recursos (...) la oportunidad de vivir con el tiempo por delante, sin teléfono móvil (...) experimenten el choque con nuestra realidad, con las injusticias y los desequilibrios macro-económicos, con la polarización de la riqueza (...) que estén dispuestos a sentirse parte del proyecto en el que van a participar, no desde fuera sino desde dentro (...) si vienen como superiores, sabios o competentes, pronto les utilizaremos para otras cosas ya que nos habrán reducido a objetos de conquista (García, 2011, pp. 92-99).

2. Programa específico de movilidad internacional: escenarios educativos de América Latina

El Programa Específico de Movilidad de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, que se desarrolla en el marco del Programa de Movilidad Internacional de estudiantes de la Universitat de València, se comenzó a fraguar en el año 2000 y sigue vigente en la actualidad con la misma ilusión que el primer día.

La Universitat de València dispone de un Programa Internacional, paralelo al Programa Erasmus o Sicue, que ofrece a sus estudiantes la posibilidad de cursar un semestre o un año de estudios en otra universidad, fuera del contexto europeo. El programa se sustenta sobre convenios marco con otras universidades del ámbito internacional, y permite que los estudiantes construyan un periodo de sus estudios en otra universidad, cursando materias similares a las que les corresponderían en su plan de estudios en Valencia.

En el año 2000 se constata una demanda creciente de estudiantes que deseaban partir como voluntarios en ONGD que trabajan en diversos proyectos de cooperación educativa en América Latina. El Programa Internacional no era una respuesta a su demanda, porque ellos no querían viajar para estudiar en otra universidad, sino para conocer proyectos de intervención socioeducativa en el terreno, y preferentemente desde una óptica de cooperación para el desarrollo. En ese contexto, se inició en la Facultat el estudio de las posibilidades de conectar estos intereses con la realización del Practicum II de la formación académica de la Diplomatura en Educación Social –ahora Grado en Educación Social–, que era la que concentraba las peticiones.

Fue en el curso 2003-2004, tras unas Jornadas tituladas «La Educación para el cambio social», realizadas en colaboración con varias ONGD que llevan a cabo proyectos de Cooperación Educativa en América Latina, cuando el Pro-

grama Específico de Movilidad se constituyó, y se ofrece a las diferentes titulaciones de Educación de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, en aquel momento Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía. El Proyecto se inscribe formalmente en los Programas de Movilidad Internacional de estudiantes de la Universitat de València.

El Programa Específico de Movilidad es una realidad hoy, gracias a que fue un sueño de muchas personas. Un objetivo que se logró debido al empuje conjunto de profesores y estudiantes. Primero, fue un sueño para los estudiantes. En concreto, fueron los alumnos y alumnas de Educación Social quienes propusieron realizar ese periodo de prácticas en un proyecto de intervención en América Latina. Después, fue el sueño del equipo de profesores que lo sacaron adelante, consiguiendo el apoyo constante de la Universitat de València, que ha permitido abrir otros proyectos y destinos; es su sueño hacerlo posible cada año. Finalmente, es el sueño de otros estudiantes de la Facultat, que lo solicitaron en cada edición y que hacen de mismo, cuando lo viven, una realidad que se convierte en el centro de su aprendizaje y de su evolución durante muchos meses.

La puesta en marcha significaba emprender acciones de trabajo conjunto con otros países de América Latina, integrar de forma efectiva las grandes líneas de la cooperación universitaria para el desarrollo. El Programa tiene y sigue teniendo tres pilares:

- El primero son las Universidades de América Latina con quienes se establece el acuerdo de intercambio de estudiantes. Reciben a los estudiantes de la Universitat de València y los inscriben en algunos de los cursos que imparten. Conocer la universidad de destino es uno de los objetivos del Proyecto, por ser una forma privilegiada de empezar a familiarizarse con el lugar donde van a residir seis meses.

- El segundo pilar son las organizaciones locales o/y ONGD donde realizan el Prácticum, con la colaboración de las Universidades de destino. Esta intervención directa en los centros de trabajo, en términos de cooperación educativa para el desarrollo, es el núcleo del Programa.

- El tercer pilar es, necesariamente, la Universitat de València, su programa de relaciones internacionales y, en concreto, la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Desde aquí se realiza la gestión general de cada uno de los proyectos y la gestión académica de las estancias de los estudiantes.

En el curso 2012-2013 han sido veintitrés estudiantes de Educación Social y Pedagogía los que han vivido las experiencias en un país de América Latina, realizando una estancia de seis meses. Ahora, en el curso 2013-2014, otras veinti-

titrés personas ultiman su preparación. En esos años, más de 150 estudiantes han pasado por el programa. Detrás de estas líneas hay un buen número de personas con nombre y apellidos que lo hacen posible, profesores y colaboradores de los proyectos de destino (Ana, Ariel, Loly, Fernando, Gonzalo, Carlos, Aitor, Liris, Zoraida, José Alejandro, Andrew, Miguel Angel, Leda, Chachán, Santos, Dalton, Baruch, Alfredo, etc.) que desde sus diferentes contextos y realidades dan acogida a los estudiantes que realizan el programa: República Dominicana (Universidad Autónoma de Santo Domingo), Chile (Universidad de Talca y Universidad de Bio-Bio), Ecuador (Universidad Católica de Ecuador-Sede Esmeraldas), Argentina (Universidad Nacional de Salta), Uruguay (Universidad de la República), Costa Rica (Instituto Tecnológico), Paraguay (Universidad de Villarrica), Guatemala (Universidad San Carlos de Guatemala), Perú (Universidad de San Martín de Tarapoto) y Brasil (Universidad de Blumenau).

Las experiencias y los proyectos que se ofrecen en los diferentes países son muy diferentes, lo cual se ha revelado como un elemento positivo del programa. Para presentarlos, se incluyen a continuación algunas de las claves de los proyectos.

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas, está en el programa de movilidad de la Facultad desde el principio. El proyecto que ha centrado la intervención durante estos años es un proyecto de desarrollo comunitario que, partiendo del apoyo al aprendizaje de los niños y niñas del barrio 20 de Noviembre, fue ampliándose a una perspectiva más global y de intervención comunitaria. Ahora, además, la consolidación de la Unidad de Género en la Facultad (a partir, precisamente, de un proyecto de Cooperación al Desarrollo financiado por la Universitat de València liderado por las autoras del artículo), y el surgimiento de líneas de investigación y docencia vinculadas a la educación inclusiva y el apoyo al aprendizaje, permite abrir otras posibilidades para el trabajo de los estudiantes, en cada uno de estos ámbitos, siempre con el apoyo y supervisión de la PUCESE.

La Universidad Nacional de Salta, en Argentina, empezó en el segundo año de desarrollo del proyecto, apoyando la colaboración en la profunda implicación de un grupo de profesores de la Facultad de Educación. El proyecto desarrollado en la UNSA, como el de la PUCESE, respeta profundamente la inspiración del diseño inicial, porque el núcleo de partida es un grupo de investigación y extensión de la Facultad de Educación, el Grupo de Amigos de la Quebrada. Este grupo de profesores y estudiantes de la UNSA, al que se incorporan los estudiantes de la Universitat de València, desarrollan su investigación en torno a la situación socioeducativa y cultural de la Quebrada del Toro, una zona en la que residen poblaciones originarias. Para los estudiantes de la Universidad, poder conocer la dinámica de funcionamiento de este grupo de investigación, sus líneas de trabajo etnográfico y educativo sobre las comunidades de la Que-

brada del Toro, y la extensión universitaria como filosofía universitaria, es una gran oportunidad; junto a ello, desde una vertiente más práctica, poder conocer directamente la Quebrada y sus comunidades, sus escuelas, maestros y maestras, poder colaborar con ellos directamente, frecuentemente a través de las escuelas, permite un acercamiento directo a estos pueblos y cosmovisión.

Montevideo acogió en 2005 el Congreso Mundial de Educación Social. Aquella cita permitió confirmar la colaboración entre la Universitat de València y la Universidad de la República, y concretarla en el Proyecto de Movilidad de la Facultat. Desde entonces, dos o tres estudiantes tienen la oportunidad de participar en la actividad académica de la Facultad de Humanidades, brillante y comprometida, y de conocer diferentes proyectos de intervención con menores, en un contexto, el uruguayo, donde la figura del educador social está claramente identificada. La entidad local que ha dado más frecuentemente cobertura a la participación de los estudiantes valencianos ha sido El Abrojo. La calidad de su intervención, la profundidad de sus análisis, la diversidad de los programas que gestiona, y la confianza que deposita en los estudiantes hacen de El Abrojo un contexto privilegiado de aprendizaje.

La colaboración con la USAC, en Guatemala, y con la Universidad de San Martín de Tarapoto, en Perú, se ha iniciado este año. En ambos casos, las Universidades ofrecen un puente privilegiado hacia los contextos de intervención socieducativa, que se desarrollan en el ámbito rural y comunitario. En el caso de Guatemala, el proyecto se construye a partir del trabajo que la ONG valenciana *Escoles Solidàries* lleva desarrollando en la región del Ixcán desde hace años, con el apoyo de la Cooperación de la Universitat de València, siendo la Asociación de Educadores Noroccidentales la contraparte en el terreno. Los ejes del proyecto son la educación en valores, especialmente la solidaridad, y el desarrollo comunitario, aunque como eje temático se incorpora este año la cuestión de la educación inclusiva. En Perú, las raíces del proyecto se sitúan en el ámbito de la educación ambiental y el turismo ecológico, vinculándose también, necesariamente, con el desarrollo comunitario. La Universitat de València, también a través de su convocatoria de Cooperación, financió la construcción de un albergue en la comunidad de Chirikyacu, para favorecer el desarrollo de alternativas económicas ambientalmente sostenibles. Este albergue, gestionado por la comunidad, es el eje en torno al cual se trabaja el desarrollo socioeducativo, la intervención con familias, e incluso la visibilización de la zona en la propia región.

La Universidad de Villarrica, en Paraguay, es una universidad pública joven, escindida hace unos años de la Universidad de Asunción. Allí, la intervención comunitaria a partir de la educación para la salud se ofrece como una opción privilegiada para el desarrollo de las prácticas, por la solidez, apertura y compromiso con el contexto del proyecto. La participación de estudiantes de Valencia,

no obstante, se inició en curso pasado y todavía debe consolidarse, abriendo también otras vías para el conocimiento de la realidad socioeducativa del Paraguay, a través de la Universidad receptora.

En el caso de Chile, México, Brasil y Costa Rica el papel de la Universidad es mucho más relevante, y son las universidades quienes hacen de puente a los proyectos. Los estudiantes se encuentran con universidades de calidad, en las que cursan sus materias, y son las universidades, en el marco de las prácticas de sus titulaciones, las que derivan a los estudiantes hacia diferentes proyectos. Los proyectos y entidades donde se desarrolla la parte práctica no son siempre los mismos (aunque en Costa Rica se ha consolidado la colaboración con la Ciudad de los Muchachos), siendo el puente y la gestión de la universidad el elemento estable de la colaboración. Talca (en Chile) dispone de gran cantidad de proyectos sociales y socioeducativos, en los que los estudiantes pueden desarrollar sus prácticas, con el apoyo de una universidad que destaca por su vida estudiantil. La Universidad del Bío Bío (en Chile) y la Universidad de las Américas en Puebla (México) están en regiones donde la presencia e importancia de pueblos originarios permite conocer de primera mano esta realidad, con el apoyo de Universidades implicadas en sus contextos. En Costa Rica la riqueza medioambiental ofrece un potencial único; paralelamente el Instituto Tecnológico, con quien se desarrolla la colaboración, ofrece la posibilidad de hacer las prácticas en diferentes programas de la propia universidad, o en una entidad con larga tradición en la intervención con jóvenes, la Ciudad de los Muchachos. Finalmente, la Universidad de Blumenau, en Brasil, destacable por su apuesta por la educación física como recurso educativo, y por la animación sociocultural, inicia este año su participación en el proyecto, con una amplia oferta de instituciones para las prácticas, que también serán gestionados desde la propia universidad de destino.

Sin duda, los tres aspectos reseñados por Senent (2012, 10): innovación, aventura y conciencia del espíritu de educador marcan la realidad de un programa caracterizado por la diversidad. Las diferentes realidades, los distintos equipos de personas, los diversos proyectos y demás suman ejes de variedad que se añaden a los propios de los contextos, y que hacen del programa un mosaico de experiencias y realidades para todos los implicados.

3. El proceso y el aprendizaje: Una experiencia de vida

Los estudiantes que participan en el programa no viven sólo seis meses en América Latina. Aquél les requiere de gran parte de su tiempo y de sus energías durante varios meses antes de que comience la aventura, con tres etapas claves durante la experiencia: primero, la *preparación para el viaje*; luego, el *aprendizaje durante el viaje*; y, por último, el *regreso del viaje*.

3.1. *La preparación para el viaje*

La *preparación para el viaje* tiene tres dimensiones fundamentales: la documentación y los trámites burocráticos; la preparación formativa de conocer el lugar; y la preparación personal. Todos los estudiantes deben enfrentarse a la burocracia. En este proceso reciben apoyo y asesoramiento por parte de la Universitat de València, especialmente a través del servicio central de Relaciones Internacionales, sin los cuales este programa tampoco sería posible. Pero es un proceso que requiere una gran implicación y autonomía por parte de los estudiantes; es asimismo un proceso que suscita reflexiones y análisis por su parte. El hecho de que en casi todos los destinos se necesite visado les enfrenta en primera persona a la normativa de inmigración, con sus costes económicos, sus requerimientos administrativos, y sus limitaciones reales. En muchos casos deben demostrar que no tienen antecedentes penales, presentar una prueba de VIH o mostrar que tienen cierta cantidad de dinero en el banco. A algunos de ellos este proceso les resulta «injusto» y en ocasiones no comprenden la necesidad de tantas condiciones para poder residir durante la beca en el país de acogida. Algunos estudiantes muestran su enfado con la administración y aluden al artículo 13 (libertad de circulación y residencia) de la Declaración de los Derechos Humanos para argumentar su enfado.

Todo lo cual potencia el aprendizaje de ciertas «reglas del juego internacional», pues para la gran mayoría es su primer viaje transoceánico o, al menos, con estas características y peculiaridades. Pero también suscita el descubrimiento y la reflexión en torno a las exigencias que también nuestro país plantea, tanto a los estudiantes como a las personas que quieren venir aquí a trabajar. Para muchos es información desconocida y sorprendente; para todos supone un cambio radical vivirla «en primera persona».

La preparación formativa se realiza, principalmente, integrada en los estudios ordinarios de las titulaciones de educación, especialmente a través de asignaturas íntimamente relacionadas, como son Educación Internacional o Educación Comparada y, de forma más clara y específica en la materia Cooperación para el Desarrollo. María Jesús Martínez Usaralde, encargada de impartir esta última, procura suscitar en los estudiantes una reflexión teórico-práctica sobre la cooperación, que es una de las piezas claves de su futura experiencia en América Latina porque proporciona las herramientas necesarias y les convierte, como señala la profesora, en «sentipensantes» (2011, p. 23). De estas buenas prácticas da muestra en el libro *Sentipensar el Sur: cooperación al desarrollo y educación*, que además recoge los testimonios de estudiantes y profesores que han participado en el programa de movilidad internacional. Del mismo modo, el profesor Senent (2012), en su libro *Escritos de cooperación y movilidad*, recoge diversas experiencias y viajes del autor, otros profesores y estudiantes en América Latina.

Otra parte de la formación se realiza fuera de la Facultat. Buena parte de los estudiantes que solicitan participar en el programa tienen formación externa con ONGD y/o participan en movimientos sociales. De hecho, esta formación previa es valorada, junto con el expediente, para la resolución de las becas, pues es una muestra del interés de los estudiantes por este ámbito, y, en cierto modo, una evidencia también de herramientas, estrategias de intervención y de análisis que serán necesarias después en su experiencia.

Además, antes de viajar, leen y se forman en aspectos fundamentales de la realidad del país de acogida. Se les proporcionan las memorias de los compañeros de años anteriores para que puedan ir contextualizando la realidad que van a vivir. Esto se complementa con la curiosidad y el interés, el contacto con estudiantes que ya estuvieron allí, y la receptividad ante las oportunidades de un aprendizaje significativo que van surgiendo.

Por último, la preparación personal previa al viaje es un aspecto clave, pues los estudiantes se van a descubrir en otro contexto muy diferente al que han vivido hasta la actualidad y con otras maneras de funcionar. Estarán a muchos kilómetros de su ambiente, sin familia ni amistades. Se trata de un aprendizaje que conlleva crecimiento y descubrimiento personales y supone una notable ayuda al proceso de humanización de los estudiantes:

Aprender a valorar las personas, los momentos, los espacios, los tiempos. Aprender a ser uno mismo y contagiarse de la alegría de los demás. Aprender a compartir la forma de vida y las costumbres de un pueblo, aprender a quererse y a querer al otro. Aprender a equivocarse y rehacerse. Aprender a construir colectivamente un mundo de todos y para todos. Aprender del día a día, de las sonrisas y miradas de Marta, Adela y Javier (los frutereros más simpáticos del barrio). Aprender de Hugo, el ordenanza de la facultad; aprender de sus bromas y buen humor. Aprender a cosechar patatas, cuidar de las vacas y disfrutar de una velada mágica con la familia Cruz. Aprender a vivir solo y en compañía, aprender a disfrutar de Manolo, Ariel, Darío, María, Marina, Óscar, Majo, Fernando, Rita, Edith, Rosa, Sánchez, América, Claudia... Aprender que la esperanza es mentira si no hay cada día un esfuerzo para un nuevo mañana. Aprender a aprender (Gandía 2011, p. 83).

En general, es la primera experiencia de este tipo para los estudiantes, y constituye una oportunidad para eliminar estereotipos y prejuicios, aprender y desaprender de la realidad, perder el miedo a lo desconocido, estar receptivos para ser capaces de sacar el máximo partido a la experiencia, dejar a un lado el etnocentrismo en el que vivimos, que no nos deja ver lo demás; es, a fin de cuentas, una nueva ventana al mundo abierta por los estudiantes. Francesc, un estudiante que estuvo en Argentina en 2009, señala que es «imprescindible viajar con el corazón abierto de par en par para empaparse lo máximo posible de las personas, de sus costumbres y hábitos de allá donde viajen. Necesario no viajar con ningún prejuicio de ningún tipo, que no tengan ninguna expectativa, más

allá de conocer y descubrir nuevas experiencias». Silvia, por su parte, que estuvo en 2007 en República Dominicana, recuerda un consejo que recibió de un amigo antes de marchar: «viaja con la mente abierta, déjate inundar por la realidad del lugar para no comparar con el contexto al que perteneces (...) seguramente, descubras otra forma de vivir y de entender el mundo». Y Ana, cuyo destino fue Chile en 2008, animó, tras su regreso a España, a otros compañeros a que fuesen y proporcionó algunas recomendaciones:

(...) por supuesto que animo a otros a ir, pero sobretodo que vayan sin miedo, que pierdan muchos miedos, que la experiencia les va enseñar mucho, así que estén abiertos a aprender, entender y comprender.

3.2. *El aprendizaje durante el viaje*

La segunda etapa, la central, es el viaje, que, a través de la experiencia personal, única e intransferible, es la que mayores beneficios formativos y educativos ofrece. Los destinos son todos diferentes y cada estudiante los vive de forma distinta, son escenarios de aprendizaje singulares. El programa, además de la formación académica, posibilita el desarrollo personal y social con un claro y profundo sentido de lo humano, tal como ha señalado Martínez (2006):

(...) una formación deontológica; una formación ciudadana y cívica; y una formación humana, personal y social. Estas tres dimensiones se entrelazan con el fin de contribuir al desarrollo de la personalidad moral. Al mismo tiempo favorecen la construcción de saberes éticos –teóricos y prácticos-, que permiten pensar y actuar creativamente y de acuerdo a principios de valor en situaciones de crisis.

Los estudiantes son valientes, pues se lanzan a vivir una experiencia educativa en otro país a miles de kilómetros de distancia de su realidad. Desde la universidad se debe facilitar a los jóvenes a atreverse, ser capaces de soñar y caminar hacia sus utopías. Mayor Zaragoza (2011, p. 15) señala que a las grandes líneas establecidas por Jacques Delors para la educación del siglo XXI hay que «añadir *aprender a emprender, aprender a atreverse, aprender a cooperar y trabajar juntos*, de tal manera que en lo sucesivo exista entre todos los ciudadanos y pueblo *la solidaridad intelectual y moral* que tan lúcidamente establece la Constitución de la UNESCO». El programa pretende fomentar estas líneas que marca Mayor Zaragoza y que buscan como uno de los objetivos últimos la solidaridad intelectual y moral internacional.

Depende de cómo los estudiantes vivan la experiencia y aprovechen la estancia, transformarán, en parte, su forma de ser y estar en el mundo; algunos, los menos, pasan por encima de la experiencia, y otros, los más, se dejan inundar por la misma. Ésta «comienza con el corazón, con el latido que mueve los pasos»

(Beristain, 1997), luego, compartiendo un sueño, creando juntos, sintiéndose del lugar, facilitando un hacer conjunto para sentir que se camina hacia el mismo sueño, donde el aprendizaje es mutuo, partiendo de realidad, de sus formas y medios. Ana, que realizó la estancia en Argentina en 2007, dejó un vivo y sincero testimonio de esto:

(...) hay que olvidar la idea de que una va a un lugar a llevar o proponer algo. Una va a un lugar y punto, y allá encontrás, observás, escuchás, conocés, vivís... y preguntás a las personas que desean cambiar su realidad cómo quieren hacerlo. Para entonces pensar si podés colaborar en su proyecto de transformación.

Es decir, los estudiantes necesitan aprender a saber estar y ubicarse en su nuevo contexto, invisibilizar las diferencias y destacar los aspectos que unen a las personas, para, poco a poco, ir incorporando esas diferencias a un aprendizaje mutuo y más enriquecedor. En el fondo se trata de captar las características de la Educación Popular latinoamericana, bien definidas por Torres (2007, p. 46):

Lectura y crítica e indignada del orden social y cuestionamiento del papel reproductor del sistema educativo hegemónico.

Intencionalidad emancipadora ético-política hacia la construcción de sociedades que superen las injusticias, dominaciones, exclusiones e inequidades.

Contribución a la constitución de los sectores populares como sujetos de transformación a partir del fortalecimiento de sus procesos de organización y luchas.

Como acción pedagógica, busca incidir en el ámbito subjetivo (conciencia, cultura, creencias, marcos interpretativos, emocionalidad, voluntad y corporeidad).

Creación y práctica de metodologías de trabajo dialógicas y participativas, como la construcción colectiva de conocimiento o el diálogo de saberes.

Se trata de compartir y aprender viviendo como vive la gente del lugar. Silvia, tras su experiencia en República Dominicana de 2007, lo ha expresado gráficamente:

De repente uno llega y parece que te has convertido en analfabeto funcional, hablamos el mismo idioma pero muchas veces ni nos entendemos, te llaman española porque eres de allí pero una dice, me llamo Silvia pero te siguen llamando española (con su acento dominicana que suena a música) pero después de estar y vivir con ellos empiezas a ser Silvi, te empiezan a ver como una más porque comes todos los días arroz, te bañas con un cubo y compartes cama como uno más de la familia.

Necesitan también aprender a comunicarse, romper barreras de comunicación que existen aún incluso tratándose del mismo idioma y que no son exclusivas de América Latina por tratarse de un continente distinto y un contexto diferente, sino que en muchos casos se dan en nuestras reuniones en la misma Europa, como indica Byram,

(...) en los encuentros internacionales entre instituciones europeas surgen con frecuencia barreras comunicativas de origen verbal y/o no verbal que deben ser analizadas y discutidas para lograr la *competencia comunicativa intercultural* deseable (Byram, Nichols y Stevens, 2001, p. 46).

A través del programa, cada estudiante conoce una realidad concreta de América Latina, pero es frecuente que realicen viajes dentro del país y por otros colindantes o relativamente cercanos, lo cual les ayuda a conocer y descubrir la idiosincrasia de cada contexto y sus gentes, tomando conciencia de una nueva dimensión de la variedad y la riqueza de Latinoamérica:

Conocer Ecuador –dice Zoraida, que viajó a Ecuador en 2007- es conocer cuatro mundo la zona de la amazonia, la sierra, la costa y Galápagos, con sus gentes, diferentes idiomas, costumbres y cultura variadas, formas de hacer y entender distintas que hacen que uno se dé cuenta de la variedad de Ecuador.

Los diferentes espacios educativos de América Latina permiten unas oportunidades de aprendizaje privilegiadas, que contribuyen de una forma especial a la formación de los estudiantes que participan en el mismo como profesionales de la educación y como ciudadanos.

Una de las cuestiones que los estudiantes aprenden pronto es a resistir el cansancio que supone la relación y comunicación intercultural en contextos muy diferentes. Es semejante al cansancio que supone participar en reuniones y comunicaciones en otra lengua y que ha sido bien descrito por Irene Verde (2012, p. 153):

Por otro lado, en encuentros interculturales el ritmo de las sesiones de trabajo es más lento del habitual en las clases regulares porque los participantes piensan y deben expresar sus pensamientos en inglés o en la lengua que se establezca como lengua vehicular. Este fenómeno produce cansancio mental porque: en primer lugar, si no se domina bien la lengua meta (que es lo que suele ocurrir a nuestros participantes del SUR), se ha de pensar en la propia lengua; después, hacer la transferencia a la lengua meta; posteriormente, organizar como se va a decir lo que primeramente se ha pensado y después traducido, y; finalmente, recurriendo a las estrategias de comunicación verbal y no verbal, Expresar el pensamiento. Un proceso largo y costoso que a veces genera mucho cansancio y frustración.

Son, finalmente, oportunidades para descubrir otra forma de acercarse al mundo y, en muchos casos, para comprobar que, realmente, otro mundo es posible, y que para ello se exige el compromiso de todos:

Y así es, América Latina está llena de grandes lecciones de educación... es necesario trabajar codo con codo, para que otro mundo sea posible, más igualitario y con mayores oportunidades. Y la educación social, por su inmenso poder transformación, debe jugar un papel inmenso en este aspecto. No podemos quedarnos inmóviles al borde del camino (Amaia, Chile, 2008).

La exploración e integración en el contexto de acogida, la participación en la dinámica universitaria de destino y la vinculación con el proyecto socioeducativo «era un espacio de compartir, vivir y sentir, tuvimos la oportunidad de conocer y empaparnos de la cultura salteña durante los meses de la experiencia. La universidad era un espacio de encuentro, de reflexión, donde el grupo de amigos de la quebrada nos reuníamos para pensar y programar las actividades, así como poner en común lo realizado con las comunidades, así como debatir nuevas ideas y proyectos. Era un espacio verde, acogedor, donde podías pasar la tarde mateando junto con los compañeros-as, disfrutando de la tarde salteña» (Francesc, Argentina, 2009). Y es que, una de las prioridades del programa es sensibilizar, ampliar la mirada de la realidad, fomentar el compromiso y profundizar en la ideas y las prácticas de educación, para lo que es necesario hacer que «exista la posibilidad de que yo te escuche, te conozca y convivamos, y entonces me cuentes qué querés hacer y veamos cómo empezamos a hacerlo, es cooperar. Es ser educadora desde la vida, la igualdad y el amor» (Ana, Argentina, 2007).

En definitiva, no se trata de un viaje más. La experiencia que viven los estudiantes les permite conocer la realidad de otras latitudes muy distantes a lo habitual y cotidiano de los usos y costumbres de la Europa continental. El objetivo es vivenciar América Latina, «ver la vida tal como es (como dice la canción) y no esconderse en el cómodo Chile de la clase turista –decía Mary, que estuvo en Chile en 2007-. Es necesario darse tiempo para conocer a la sociedad chilena y aportar por ella y por su futuro. Es el fin último, un horizonte que nunca hay que perder, estés donde estés».

3.3. El regreso del viaje

La última etapa del viaje es el regreso, que supone un nuevo aprendizaje. La despedida y la gestión del retorno son hitos de la experiencia que ayudan a crecer, a conocerse a uno mismo, a profundizar en el propio yo profesional y social. Rickard, a su regreso de la estancia en Ecuador en 2010, observó tras un periodo de reflexión, reposo y sedimentación de la experiencia, lo siguiente:

Durante los siete meses me conocí mejor a mí mismo, aprendí y desarrollé nuevas habilidades personales, y especialmente me quedo con el hecho de haber aprendido a dejarme empapar, perder el miedo a lo desconocido, y descubrir en cada lugar y cada persona un matiz que les hace diferentes, únicas y especiales.

El regreso es el cierre de una etapa vital. Lo que requiere que los estudiantes se tomen un tiempo para pensar en todo lo que han vivido y lo que han aprendido profesionalmente. A esto contribuye escribir la memoria de la estancia, que obliga a plasmar de forma ordenada y razonada lo adquirido, procurando sacar unas conclusiones que ayuden a sacar el máximo beneficio de la experiencia, por lo que la reflexión ha de tocar lo académico y los humano.

Los estudiantes experimentan otro de los efectos de los viajes de media o larga duración. Vuelven a su vida, la misma que dejaron antes de partir, pero ahora, en general, la realidad ya no es la misma, al menos en lo más hondo de la existencia. Esto desemboca en la necesidad de buscar una nueva ubicación en el mundo y, más concretamente, en el contexto donde se desenvuelve la vida cotidiana. Para muchos es complicado, las normas que utilizaban antes de irse a su regreso no son válidas, tienen otros intereses y preocupaciones. Se sienten fuera de lugar con amigos y compañeros porque han encontrado y descubierto otras formas de vivir, una fórmula compleja, según la cual «menos es más», que en la sociedad del liberalismo salvaje, deshumanizado de nuestro tiempo no es válida; han vivido modos de felicidad diferentes; y han conocido el valor de la persona por el solo hecho de serlo, que «el valor (...) está en las (...) personas, en el alma, en la vida» (Aranguren, 1983). Necesitan, a fin de cuentas, tiempo, espacio y seriedad para pensar, reorganizar las ideas y caminar hacia su propia utopía.

Poco a poco, al regresar, cada cual va perfilando unos nuevos objetivos vitales. Hay quien se reincorpora con relativa facilidad a la realidad que dejó en suspenso durante unos meses. Pero lo más frecuente es que, motivados por razones diversas, se vinculen de forma definitiva con la experiencia vivida en América Latina. Las motivaciones más destacadas son tres: algunos regresan a España con el claro objetivo de volver a América Latina porque el proyecto educativo sigue formando parte de ellos, porque la realidad les resulta más interesante y, también, por amor; otros quieren formarse en cooperación para el desarrollo en clave educativa, política internacional, etc., con máster o cursos de especialización como salida profesional; y algunos otros se involucran de forma intensa en movimientos sociales y ONGD con acciones solidarias y de cooperación. De una u otra forma, todos quedan «marcados» por la experiencia vivida, que influye en las decisiones que van tomando en lo profesional y lo personal.

Consideraciones finales

La vivencia y experiencias de cada estudiante también suponen un claro beneficio para las universidades que deciden apostar por una amplia y seria oferta de programas de movilidad internacional. En este caso, la Universitat de València, las universidades partícipes de los convenios y las organizaciones locales de América Latina han tejido una red que cada año va en aumento, ampliando y fortaleciendo las relaciones humanas e institucionales. Esto es que el programa de movilidad es algo vivo, en constante movimiento porque está hecho por personas que desde sus visiones, planteamientos, experiencias y espacio vital lo enriquecen y le dan vida, con el común propósito de hacer del mundo algo mejor.

Se percibe en este programa un marco de aprendizaje muy valioso para los estudiantes por diversas razones: el efecto multiplicador de lo construido y lo

aprendido, aquí y allá; el potencial que supone el apoyo entre instituciones universitarias; y por la huella que deja en las personas que participan del programa, que ven transformadas su forma de ver la vida, de ser ciudadanos y de trabajar como educadores. Las reflexiones aportadas por estudiantes que han participado en el programa son uno de los mejores indicadores del potencial formativo que encierra el programa de movilidad internacional de la Universitat de València; otro es que cada año son más las solicitudes de participación, que llegan, en muchos casos, gracias al «boca a boca» entre los estudiantes.

La buena salud del programa se debe también a que América Latina en un escenario de aprendizaje integral para la formación académica y el desarrollo humano de los estudiantes. El efecto transformador de la estancia en los estudiantes en las universidades y centros de América Latina está por concretar, pero lo que es evidente es el efecto de la experiencia en ellos, y su potencial a largo plazo para configurar una manera de ver y de actuar, como personas y como profesionales, aquí o en cualquier otro lugar, que tiene la fuerza de hacer posible otro mundo más justo, solidario y respetuoso con el *otro*.

El programa, por su parte, debe continuar evolucionando, incorporando otros destinos, mejorando el seguimiento y apoyo que se da a los estudiantes antes, durante y después de la estancia; también deberá incrementar la implicación de todos los participantes en los proyectos, de modo que se puedan consolidar como espacios donde profundizar en otra dimensión de la cooperación universitaria. Experiencias como la desarrollada en Esmeraldas (Ecuador) o la que se está concretando en Guatemala tienen ese potencial, y nos siguen demandando seguir profundizando en el desarrollo de este programa.

Referencias bibliográficas

- Aldana, C. (2001). *Pedagogía general crítica*. Guatemala: Serviprensa Centroamericana.
- Aranguren, J. L. (1983). *Propuestas morales*. Madrid: Técnicos.
- Beristain, C. M. (1997). *Viaje a la memoria. Por los caminos de la milpa*. Barcelona: Lallevir.
- Byram, M., Nichols, A., Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carbonell, J., Carrillo, I. (2007). *Formación y cooperación. Una experiencia de prácticas de educación en Centroamérica*. Barcelona: Octaedro.
- CRUE. (2005). *Código de conducta de las Universidades en materia de cooperación al desarrollo*. Recuperado de www.crue.org/areainternacional/Cooperacion.

- CRUE. (2000). *Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo*. Recuperado de www.crue.org/areainternacional/Cooperacion.
- Gandía, F. (2011). (Con)Vivir en Salta es... En Martínez Usarralde, M. J. (Ed.), *Sentipensar el Sur: cooperación al desarrollo y educación* (pp. 83-86). Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- García Roca, X. (2011). Ética del Cooperante. En Martínez Usarralde, M. J. (Ed.), *Sentipensar el Sur: cooperación al desarrollo y educación* (pp. 91-99). Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 85-102.
- Martínez Usarralde, M. J. (Ed.). (2011). *Sentipensar el Sur: cooperación al desarrollo y educación*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- Mayor Zaragoza, F. (2011): Prólogo. En Martínez Usarralde, M. J. (Ed.), *Sentipensar el Sur: cooperación al desarrollo y educación* (pp. 13-17). Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- Ortega Gaite, S. (2013). Cooperación, desarrollo y educación en América Latina: caso de Esmeraldas (Ecuador). En Hernández Huerta, J. L. (Coord.), *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias* (pp. 46-54). Salamanca: Hergar Ediciones Antena. Disponible en: <http://www.fahrenheit.com/archivos/En%20torno%20a%20la%20Educación%20Social.%20Estudios%2c%20reflexiones%20y%20experiencias.pdf>
- Rovira, B. (2006). Áfricas. Cosas que no pasan tan lejos. Barcelona: RBA.
- Senent Sánchez, J. M. (2012). *Escritos de cooperación y movilidad*. València: Universitat de València.
- Skutnabb-kangas, T., García, O. (1995). Multilingualism for all. General principles. In Skutnabb-Kangas, T. (Ed.), *Multilingualism for all. European Studies on Multilingualism 4* (pp. 231-256). Lisse, Holland: Swets & Zeitlinger B.V. Publishers.
- Torres, A. (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.
- Verde Peleato, I. (2012). La competencia comunicativa intercultural base para el éxito de los programas de movilidad y cooperación internacional. En Senent, J. M. (Coord.), *Escritos de cooperación y movilidad* (pp. 143-162). València: Universitat de València.
- Zahelli, S. et al. (2012). *Desigualdad y diversidad en América Latina: hacia un análisis tipológico comparado*. OEI: Libros Digitales.

Entrevista
Charla con Carlos Alberto Torres

Interview
A Conversation with Carlos Alberto Torres

Charla con Carlos Alberto Torres¹

A conversation with Carlos Alberto Torres

Carlos Alberto Torres es uno de los más destacados y prolíficos autores en educación, sociología, política educacional y educación comparada en los ámbitos anglosajones, y latinoamericanos, asiáticos y africanos. Es autor de más de sesenta libros y doscientos cincuenta artículos académicos escritos en castellano, portugués e inglés y sus obras han sido traducidas al coreano, chino, italiano, francés, entre otros 13 idiomas. Torres se desempeña como profesor de *ciencias sociales y educación comparada* en la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de California, Los Angeles (UCLA), donde también ejerce los cargos de Decano Asociado para Programas Globales y Director, fundador del Instituto Paulo Freire de UCLA.

Su trayectoria intelectual abarca la economía política de la educación comparada, sociología política de la educación no-formal y estudios de la democracia y de la ciudadanía multicultural. Desde el encuadre sociológico clásico y neomarxista, ha realizado significativos aportes sobre temas tales como la reforma del Estado y su vinculación con la educación, el poder y la política.

Otro de sus grandes temas de investigación está constituido por la definición del carácter del Estado capitalista dependiente en América Latina en particular, la naturaleza de la legitimación del Estado en el ámbito de la educación no-formal. Una tercera área de trabajo abarca investigaciones sobre la crítica al uso de la educación como una legitimación compensatoria, ligando al neomarxismo gramsciano con la teoría crítica de Herbert Marcuse y la pedagogía de Paulo Freire.

A partir de sus producciones teóricas centradas en los problemas de la sociología política de la educación latinoamericana y norteamericana, Carlos Torres abordó en las últimas dos décadas los debates en torno al multiculturalismo,

¹ Entrevista realizada por Guillermo Ruiz (Universidad de Buenos Aires / CONICET, Argentina), el día 23 de junio de 2013. Silvina Nanni y María Laura Pico (Universidad de Buenos Aires, Argentina) colaboraron en la desgrabación y edición de esta entrevista.

la diversidad cultural y lo relacionado con la pluralidad étnica, social y de género en el marco de la dialéctica de lo global y lo local.

En este caso presentamos una entrevista efectuada en Buenos Aires, el día 26 de junio de 2013, luego de haber sido elegido por una amplia mayoría como Presidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WC-CES por su sigla en inglés).

En dicha oportunidad, con la gentileza intelectual y humana que lo caracteriza, compartió algunas de sus reflexiones sobre la educación en América Latina desde una perspectiva global. Sus planteos merecen ser conocidos por todo investigador de la sociología política de la educación pero fundamentalmente por los educadores y maestros de Iberoamérica.

* * *

Guillermo Ruiz (GR): *Carlos, hace tiempo que leo trabajos sobre América Latina hechos por colegas europeos en los que describen a la educación como un conjunto, así parece la educación en América Latina es un conjunto, visión que me permito cuestionar dada la diversidad de situaciones que históricamente y actualmente tiene América Latina. En parte la línea de este número monográfico de Foro de Educación apunta a marcar esa diversidad, no las diferencias, pero sí la diversidad y el respeto por esa diversidad educativa, además de la histórica y cultural de la región. ¿Tú crees que hay que hablar de la educación en América Latina, como un singular?*

Carlos Alberto Torres (CAT): Es una de esas preguntas difíciles de contestar por una serie de razones un poco atávicas. Una de ellas es que el nombre Latinoamericana fue divulgado por un intelectual, hará un par de siglos atrás. Uno podría pensar que hay una diversidad tan grande que cuestionaría la posibilidad de aglutinar esa diversidad en un solo concepto, pero ahí entramos en problemas muy serios, qué significa Brasil, es un país que es casi un continente, por ejemplo. Tenemos un conjunto de lenguas de todo tipo que se hablan ahí, tenés prácticas culinarias, que son muy semejantes o muy diferentes, tenés historias que son muy compartidas e historias muy separadas. Llega un momento que tenés que tomar una decisión y esa decisión generalmente es analítica y política.

Desde un punto de vista político es más fácil. Porque no se podría pensar a Brasil si no es en las condiciones actuales, ya de por sí, el país más grande, el país más rico de América Latina termina siendo un país que tiene un nivel de integración que uno podría pensar que es forzado, pero todos los niveles de integración lo son. Esa es la primera observación, políticamente la creación de los Estados-Nación, crea unidades de sentido que fuerzan la constitución de un conjunto de opciones y políticas que son forzadas por la decisión política inicial. Las decisiones políticas del pasado cuentan, ésa es la primera observación.

El problema es analítico. Analíticamente es mucho más complicado, porque vos tenés a la Argentina que tienen conexiones diferentes con respecto a quienes la rodean. Una cosa es la América andina, tenemos una parte, otra cosa es la América indígena vinculada con la Amazonia, ahí tenemos otra parte, una cosa es la América vinculada a la tradición mesopotámica, que es otra parte. Uno puede seguir desagregando un país, y uno se da cuenta analíticamente que, en geografía no se parecen en mucho, en cuestiones acuíferas, uno de los continentes con más agua del mundo, no se parecen en nada. Definir como era la ley de las altas cumbres fue un desafío, porque, cuando el Perito Moreno empezó a hablar de la línea de las altas cumbres, para trazar las fronteras entre Argentina y Chile en la cordillera de los Andes, hacia dónde iban a evacuar los ríos, él mismo descubrió que había ríos en cierta parte de la Patagonia desde el este al oeste... Él, la parte que quería para la Argentina, la tuvo que cambiar. Tuvo que cambiar todo el criterio analítico de cómo definía el territorio, por eso los problemas analíticos son los más serios, y generalmente terminamos con convenciones analíticas que nos terminan por satisfacer, pero esto es todo temporal.

Qué quiero con esto decir, yo creo que en este momento la América Latina del siglo XXI es una América Latina diferente del siglo XX. Miremos los últimos tres siglos. El siglo XIX fue el de la constitución de los Estados Nacionales, cualquier cosa podría haber pasado y se constituyó de una manera tal. Digo cualquier cosa porque podría haber habido una presencia extranjera muy fuerte. Inglaterra podría haber controlado una parte, Francia controlar otra, etc. Se constituyeron los Estados Nacionales. El siglo XX fue el siglo de la educación, donde también se empezaron a impulsar ciertas opciones como el manejo de los recursos naturales, como darle cabida a la mujer, que poco a poco fue adquiriendo voto, es decir, era un siglo de crecimiento, pero todavía un crecimiento político, social y pedagógico bastante limitado.

Llegamos entonces a las décadas de los años cincuenta, de los años sesenta. Se dan dos fenómenos simultáneos, por un lado, América Latina ya había crecido como región y había abandonado ser simplemente productora de bienes no industriales y había crecido por una industrialización por sustitución de importaciones, con lo cual emerge una clase obrera más ávida, etc. Conexiones especialmente con Europa y con Estados Unidos, compiten así en la región dos modelos, uno la revolución socialista y la otra es un modelo de capitalismo autóctono. La revolución socialista nace, tenés varias experiencias. Tenés la experiencia mexicana, la experiencia salvadoreña... pero es el momento de la revolución cubana donde ésta se consolida. Esta es una experiencia que ha durado, porque Cuba duró. Pero no ha durado porque la metodología que se implementó era una metodología muy diferente a la que implementaban los países socialistas especialmente del cono sur a principios del siglo XX. Por lo

tanto, esta experiencia de dos modelos fracasó. ¿Triunfó la otra? También fracasó. La imagen de un capitalismo autóctono era un desarrollismo y fracasó. Poco a poco, entonces estas tierras con raras y muy distinguidas excepciones, Brasil es uno de ellos, comienzan a ser recolonizadas de la manera más simple posible, se compran tierras, incluso en México, que habían hecho una reforma agraria, se da marcha atrás y se eliminan los ejidos. Entonces, tenés el fin de siglo XX, con el impacto del neoliberalismo y la neocolonización rampante en nuestros territorios. Pues ¿qué hacemos entonces?

El principio del siglo XXI nos encuentra un poco más unidos y un poco menos dominados. Estoy parafraseando al General Perón. Y nos encuentra un poco más unidos pero en bloques. Entonces uno podría pensar si vamos a hablar de América Latina como un todo o como un conjunto de bloques, Centroamérica, el mercado común, México, el cono sur, la imagen del ALBA, bloque, es difícil desatar un camino y como comparativista no me queda otra cosa que decirte Guillermo que, por un lado, hay que tener ciertos conceptos analíticos para poder comparar y América Latina se estableció como tal. Ha sido un concepto analítico impulsado por grupos muy dispares que van desde gente que estaba en el neocolonialismo hasta gente que estaba en el socialismo.

El otro gran problema que tenemos son los plurales y con esto termino. En realidad hay muchas Américas Latinas, hay tantas quizás como una pueda imaginar, y entonces como nosotros pensamos en singular, incluso pedagogía del oprimido, mirá qué cosa. El inglés tiene una versatilidad, la cual a pesar que con el castellano tenemos un lenguaje más rico, carecemos. Pensemos, se publica *Pedagogía del Oprimido*, en singular pero cuando se publica en inglés es en plural ¿Te imaginás la fuerza que tiene un concepto en plural? Por eso las culturas populares son muchas, las educaciones populares son muchas, las experiencias de filosofía de la educación son múltiples, variadas y quizás no se puedan sintetizar en una sola, y así vamos con todo. Por eso yo digo que si vamos a hablar de América Latina reservemos el término para el plural también.

GR: *La primera pregunta la hacía pensando desde Europa. Ahora bien, ¿Carlos, tú piensas que desde América del Norte, desde el ámbito académico, hay interés por conocer la diversidad de educación, de las educaciones o también la piensan así los académicos?*

CAT: Bueno ahí, es donde yo te voy a dar una respuesta que te puede sorprender, en los EEUU hay muchísimo interés porque es un país que desarrolló un pensamiento positivista y el positivismo por naturaleza desagrega. Te cuento una anécdota de mi vida que si la cuento la gente no la cree. Me subo a un avión en Brasil, viniendo para acá, al lado mío se sienta un americano. Entramos a conversar ¿vos podés creer que este tipo era profesor de un pequeño college?

¿Quién sabe dónde en los Estados Unidos? Y era un especialista sobre el General Justo José de Urquiza

¿Cuántos especialistas sobre Urquiza hay en la Argentina? Esto a mí no me sorprende nada. Como es un pensamiento que fue positivista siempre, el interés por conocer las particularidades y peculiaridades de un fenómeno, está muy presente. No te olvides de una máxima que existe en el mundo académico norteamericano. Me dijeron, para usted tener reconocimiento, tiene que ser el mejor especialista del mundo en un tema claramente discernible, claramente delimitado, circunscripto, usando la mejor metodología del mundo y teniendo los mejores datos estadísticos posibles. Yo me fui de esa oficina, por supuesto, meditando sobre las condiciones de producción del conocimiento.

Es decir, la respuesta es sí. Hay mucho interés en el mundo académico de los EEUU sobre América Latina. Imagínate otro ejemplo para terminar, los análisis de riesgo. Vos no tenés idea de lo que es el mundo de las finanzas en Estados Unidos, hay super-especialistas en análisis de riesgo, pero no sólo sobre Argentina, sobre áreas específicas de la economía argentina, en períodos específicos de esas áreas específicas y a nivel de grupos de interés, de grupos políticos dentro del país que ni tu ni yo conocemos con ese detalle. Así que la respuesta es que en Estados Unidos, en la academia norteamericana, sin duda alguna hay un nivel de especialización en los estudios regionales, América Latina incluida, que es incomparable por ejemplo con las universidades Europeas. Pero tienen que ser los buenos programas y tienen que ser académicos serios los que llevan a cabo estos estudios. Las universidades pequeñas, más enfocadas a la docencia que a la investigación no califican en los mismos términos.

GR: *Es curioso, en el XV Congreso Mundial de Educación Comparada, donde hoy estábamos, en un panel sobre formación de profesores, habíamos compartidos un espacio colegas españoles con colegas argentinos. Estos últimos habían hecho un análisis de las reformas de los planes de estudio de los profesorado en el cono sur, marcando la diversidad, y los colegas de España contaron las reformas de Portugal y España. Y la primera respuesta que hace el comentarista que es un profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) es: ¿y ustedes no creen que deberían instalar el master de formación de profesores? como lo tenemos en España, de la formación de profesores fue al posgrado porque no hay carreras de cuatro años... Eso es lo que me llama la atención, cómo los españoles, con los cual nos une una intensa y larga historia, tienden a ver la región (a pesar del paper anteriormente presentado mostraba la diversidad) como un bloque, y como bien señalas en América del Norte ello no ocurre.*

CAT: Permíteme que te cuente una anécdota que sucedió en el Congreso Mundial de Educación Comparada, una conversación que tuve con una profesora de Inglaterra. Yo vivo en el mundo académico, altamente competitivo, en-

tonces una conclusión que saqué hace muchísimos años, que un gran problema que tenés en el mundo académico es el conflicto de egos y de personalidades, entonces, hice un comentario, de esos que uno hace al pasar le dije a la profesora académica inglesa, bastante reconocida, hablando del mundo académico, hay realmente un problema muy fuerte de egos y de personalidades ¿cierto? Me dice, sí acá en América Latina es todo un problema de egos. ¡Ah! Los ingleses no lo tienen ¡Mi Dios! Entonces está ese elemento que para mí es un marcado racismo, si quieres, o un marcado elemento de descartar al otro, porque no es uno mismo.

Tu observación me lleva a pensar que el comentario fue mercantil, es decir, ese comentario también podría haber sido dicho en función de impulsar a algo que la privatización ha creado, muchos más programas, donde universidades españolas se instalan en América Latina para obtener nuevos recursos vías matrículas. Y ellos tienen la ventaja de la lengua, porque para estudiar con una universidad española no necesitas hablar inglés u otra lengua. Para mí es un comentario totalmente mercantil. Yo pienso que este elemento mercantil puede haber sido un argumento más para explicar este aspecto, pero me parece a mí, que tu observación es muy talentosa y lleva a un problema también analítico. Si uno trabaja un fenómeno de la fenomenología, en última instancia analiza una sola cosa, un individuo, un niño, una niña, un estudiante, uno. La unicidad se convierte en el ejemplo de la pluralidad. Pero si tú tomas un modelo diferente, por ejemplo el modelo del sistema mundial y el modelo de John Meyer y otros de la cultura mundial, todas las diferencias desaparecen, empalidecen frente a la necesidad de usar un argumento analítico que incorpore todo. Ahí tenés una de las razones por la cual vivimos esta tiranía de la síntesis.

GR: *Ahora sí, entrando a América Latina, y viendo lo que anticipaste un poco. ¿Cuáles crees que han sido los problemas educativos de América Latina, que marcan su desigualdad actual, falta de redistribución de los recursos educativos? Acá vemos la diversidad, otra vez.*

CAT: La discusión histórica tiene que dar respuesta a esta pregunta. En el proceso de constitución de los Estados-Naciones, hay tres ejemplos claros al respecto, Chile, Argentina y Costa Rica. La educación se convierte en lo que aglutina. Por qué tú necesitas la educación. Para la constitución de los Estados-Nación en el continente, la experiencia histórica muestra que, primero que necesitas un mercado interno, después necesitas fronteras, un ejército, cuando tenés todo eso ¿qué te falta? Te falta la construcción del ciudadano. La educación se convierte en ese aglutinante. Al hacer de aglutinante tiene razones ético-morales y cognitivas. En el siglo XIX está muy claro, no hay discusión alguna, la figura señera de Domingo Faustino Sarmiento es emblemática de este proceso. Se construye la educación pública, aunque tengo que hacer una nota a

pie de página, hoy parece una simpleza, pero el término que Sarmiento utiliza fue educación popular y lo utiliza porque él lo abreva de las tradiciones más radicales que llegaban de Europa y de los Estados Unidos. Después en un juego de rara pertinencia teórica desaparece lo popular y se vuelve público. Yo no tengo ningún problema con lo público, pero nosotros en los Institutos Paulo Freire hablamos de educación pública popular. Ése es el siglo XIX.

El siglo XX es mucho más complicado. Comienza a cambiar el Estado-Nación, comienza a cambiar el modelo de acumulación, que algunos son exitosos, otros no, comienza a haber rupturas muy fuertes. En última instancia, el siglo XX muestra las debilidades y las grandezas, o las miserias y las grandezas de la educación.

Lo bueno: en el siglo XX feminizamos la matrícula, por lo tanto la mujer tuvo su lugar a través de la educación como corresponde. Segundo, en el siglo XX tomamos seriamente la construcción de la ciudadanía y entonces la educación adquirió un papel muy relevante por eso hay gente como yo que creció alrededor de la escuela. Yo iba a una escuela parroquial e iba a la escuela de lunes a viernes y sábados a jugar a la pelota o ping-pong. La Iglesia, la familia y la escuela, es la imagen perfecta de la *sociedad educativa*. Ahí se hacía todo, el deporte, los romances, los estudios, los amigos, eso se hace propio también. Yo lo experimenté, lo disfruté, en un cierto sentido era una utopía educativa al estilo de la ciudad educativa de Faure. Por lo tanto yo digo que eso era algo maravilloso, esos elementos de la escolaridad, escuela, etc. Como aglutinante social, la imagen de avanzar, el proceso de formación de recursos humanos, muchos de esos recursos humanos estaban pensados en función de la presencia de la mujer en la cultura, siempre discriminadas, quizás. No se las pensaba en ingeniería, se las pensaba en educación, en enfermería. Pero se incorpora la mujer. Y por último yo diría que el tema de los recursos humanos también vuelve la tarea, y esto es muy importante, ciudadanía y recursos humanos vuelve la tarea educativa un compromiso de la Nación y no de los gobiernos. Por eso cuando el neoliberalismo se instala en Argentina yo sufrí mucho, porque se desandó más de 100 años de inversión pública para crear recursos humanos y ciudadanía, por fortuna, hacia el fin del siglo XX la confrontación con el neoliberalismo y las alternativas post-neoliberales nos dieron un nuevo marco para la gestión educativa. Hasta ahí lo bueno.

Lo malo: la educación es uno de los fenómenos que se puede manipular más fácilmente desde el punto de vista político, y por lo tanto la tensión entre manipulación y concientización es fundamental. Freire trató de crear un mecanismo de concientización porque creaba ciudadanos. Pero a veces la educación puede ayudar a una cierta manipulación, que viene de todos los terrenos posibles, desde la religión hasta de la política pública. Segundo elemento, a parte de la manipulación de las conciencias que me parece pésimo, es que nunca hemos

resuelto el problema de la deserción, ni la expulsión escolar, que es brutal. Dos problemas que no son aparentemente superables, porque falta un pacto social educativo. Que resuelva, yo hice una propuesta en el Congreso de Educación Comparada, volviendo a Freire, de esta imagen de un sistema educativo que comienza con niños, los adultos se incorporan y que se van vinculando y vincula a la universidad con movimientos sociales, etc. Una cosa de ese tipo es la única solución que tenemos. Para resolverlo hay que pensar a la educación como una cuestión de Estado. Que trascienda los gobiernos. Otro elemento más, en el capitalismo se necesita legitimación. Fíjate la respuesta de Dilma Rousseff a la crisis que se le presentó. Crisis cuyas explicaciones son muy variadas. Nos están acusando de que no gastamos dinero, destinemos entonces 10 % del dinero federal en educación ¿de dónde lo va a sacar? ¿Lo tenía planeado cuando empezó el año? Otro tanto para salud. El punto central es ¿cómo legitimáis un gobierno? Lo legitimas con inversiones en las áreas estratégicas.

Otro punto importante que puede ser pensado como contradicción ¿cuáles son las dos áreas en el mundo que el capital no ha logrado penetrar plenamente y que además tiene la mayor cantidad de personal en el mundo? La salud y la educación, le agregáis transporte y tenéis los tres.

Por lo tanto el gran tema que se ha nucleado en una gran contradicción, es la contradicción que existe entre el intento de la privatización que se intentó con el neoliberalismo y los mecanismos para controlar la política educativa vía la evaluación. Vale una aclaración: en la Argentina el fenómeno de la privatización existe de mucho antes que el neoliberalismo y yo no estoy en desacuerdo con lo privado, me parece que si alguien puede pagar y si alguien puede ofrecer servicios de alta calidad a bajo costo, que así sea. Pero el estado tiene una obligación fiduciaria de proveer una educación pública, obligatoria, masiva, gratuita y de alta calidad. Por lo tanto no puede haber una educación privada en detrimento de una educación pública.

Pero una vez que dijimos esto, el gran problema que yo encuentro en este contexto en el cual estamos hablando es la gran tensión es la que se establece entre sindicatos y Estado. Esta tensión no debería existir. Porque el sindicato hace dos cosas simultáneamente: defiende a la membresía y crea las condiciones para la profesionalización docente. El Estado acepta lo segundo y cuestiona lo primero. El Estado se convierte, como en el neoliberalismo, en un enemigo de los sindicatos y fue la carpa blanca lo que liquidó al menemismo.

¿Qué es lo horrible de todo esto? La comercialización de la educación, la mercantilización de niños y niñas, y la falta de entendimiento de que la educación no es sólo un fenómeno cognitivo. Educamos para cambiar el mundo. Los intelectuales de izquierda pensamos eso. Educamos mentes brillantes o no tan brillantes porque los talentos está siempre desigualmente distribuidos, pero

a su vez múltiples inteligencias y aspectos afectivos y aspectos de socialización, son centrales. Tenemos inteligencias múltiples, tenemos democracia cognitiva, tenemos que tener democracia social y democracia afectiva. El gran riesgo es volver *logocéntrico* todos los elementos que tienen que ver con la educación. Lo horrible ahora es PISA, generalmente no terminan por dar cuenta de lo que es verdaderamente la evaluación.

Esos tres elementos, lo bueno, lo malo y lo horrible, coexisten. Sería bueno fortalecer lo bueno, confrontar lo malo y evitar lo horrible.

GR: *Pensando un poco en los lectores españoles de esta revista, ¿cuál sería, desde tu punto de vista, el proyecto político pedagógico latinoamericano que más influyó en tu carrera?*

CAT: Primero fue la teología de la liberación. Yo encontré en la religión un punto de inserción intelectual y político. No te olvides que yo me tuve que ir de este país porque vivía en una comunidad de estilo socialista utópico, poníamos los bienes en común, las actividades, las responsabilidades. Una comunidad que tenía pintado en la pared en azul una frase de Miguel Barnet un poeta cubano que decía «Revolución entre tú y yo un montón de contradicciones que hacen a mí el sobresaltado que se humedece la frente y te edifica». Ese era el mantra de la comunidad. Hemos tratado de hacer una imagen de los monasterios de paredes bajas, donde la gente a partir del ejemplo, el trabajo y la oración íbamos cambiando el mundo. Yo diría que ese fue el principio, luego, en la universidad el encuentro con el marxismo y el neo-marxismo, especialmente con la teoría crítica de la sociedad, Habermas, Marcuse y Gramsci, modificó profundamente mi pensamiento, y Freire terminó de cerrarlo.

Freire sintetiza todo, la teología de la liberación, que viene de veta totalmente europea. Cuando uno junta esas tres cosas, uno tiene una formación que tiene ciertas particularidades, primero el respeto a la epistemología, segundo el respeto a la teoría como un arma revolucionaria, tercero el respeto al amor. Los tres elementos están en relación al amor, el amor a la revolución, el amor a Dios, el amor al prójimo, el amor como un centro de entendimiento de quién es el otro, que es el argumento de Freire. Y otro elemento que me parece vinculado a estas tres tradiciones es la capacidad de estas tres tradiciones que tienen de mostrar dos cosas: la dialéctica entre estructura y agencia, y la tensión entre libertad y necesidad. La primera implica que si tú dejas que las estructuras dominen por completo la agencia, no hay cambio; si vos pensás que la agencia puede transformar las estructuras estás en un voluntarismo. En esa dialéctica se ejerce todo el gran dilema. Por otro lado la libertad y la necesidad. Si uno es pobre ¿quiere vivir en Estados Unidos o en Cuba? En Cuba te resuelven el problema de la necesidad, en Estados Unidos te ofrecen todas las opciones de la libertad, pero

te morís, si eres pobre, de hambre. Esa tensión entre libertad y necesidad es un elemento que está presente en las tres tradiciones que animaron mi pensamiento.

GR: *Carlos, la última pregunta, y pensando en los educadores latinoamericanos, desde tu posición como estudioso de América Latina y de su educación, ¿qué le dirías a un estudiante de educación? Al que estudia educación para ser educador. En cualquiera de los niveles, maestro de escuela, de secundaria, de profesor universitario.*

CAT: Yo no soy tan romántico, como era Freire en ese sentido, que soñaba con ser maestro. Finalmente terminé siendo profesor universitario en gran parte porque no he sabido qué hacer de mi vida. Poco a poco cada decisión que tomaba me llevaba más cerca de la docencia universitaria y ser profesor universitario es una decisión de la cual no me arrepiento en absoluto.

A los jóvenes que piensan en ser docentes les diría lo siguiente; primero que es un trabajo muy importante, quizás el más importante y quizás poco reconocido de las civilizaciones, aunque hay reconocimientos contextuales muy importantes. Es un trabajo que no es suficientemente reconocido y es un trabajo que seguramente no es suficientemente resarcido económicamente. Entonces uno tiene que estar preparado para eso. No hay que entrar a esta profesión si uno está esperando hacer otra profesión. Aunque yo he visto mucha gente que entró a ser maestro, por ejemplo de escuela primaria, de secundaria, luego terminan en la universidad, fueron avanzando en sus planteos y haciendo otras cosas pero terminan en el mundo de la educación.

Sería bueno pensar que esta es una profesión que se vincula mucho a una vocación y que para eso hay que cumplir con esos preceptos. ¿Qué más le diría? Que no hay un buen profesor que no sea una persona que ha sido muy estudiosa y sigue estudiando y la formación permanente del magisterio es la única solución. Que tiene que ser una persona que tenga una autoridad moral y una integridad moral a prueba de todo, porque en última instancia se le confía a los hijos de los otros. Y educar a los hijos de los otros es una responsabilidad excepcional, educar a nuestros propios hijos lo es, pero en el caso de cometer un error es su hijo. Le diría también que la tarea educativa, que tiene malos sabores por ratos, tiene unas recompensas excepcionales. Como ser la maestra que se te acerca, cuando eres estudiantes y te dice: muy bien hecho. Luego pasa el tiempo y esa maestra forma parte del modelo de persona que uno aspira a ser.

Finalmente, diría que es una de esas profesiones tan apasionantes a pesar de que están en las trincheras de la construcción, la primera línea de la construcción de la ciudadanía. A pesar de las opiniones de los movimientos sociales, de los Estados, de las opiniones de algunos gobiernos por las reformas educativas, los maestros son castigados sistemáticamente, no cabe la menor duda de que sin ellos no es posible construir ni la Nación ni el Estado. Por lo tanto, sin entrar en

este tema como si fueran misioneros, es una responsabilidad de tamaño empresa y pasan los años y estas responsabilidades se vuelven cada vez más importantes.

Cuando entré a UCLA yo lo tuve muy claro, cuánta gente yo iba personalmente educar en mi vida útil, llevo treinta y pico de años de profesor. Yo me dije unos cincuenta. Ahora estoy a punto de ser promovido, en mi última etapa, que es profesor distinguido, me imagino que en unos meses. Tuve que pedir a UCLA que me diera una lista con los estudiantes que se habían doctorado conmigo y una lista de los estudiantes de los cuales yo había sido miembro de su comité. En 23 años estamos hablando de 70 nombres, es la realidad. Yo pensé son 70, si Dios me da otros veinte años más, podemos llegar a 120. Es una actividad eminentemente individualizada. Mi Jefa de Departamento me dice no entiendo como vos poder tener 17, 18 tesis. Yo le doy atención personalizada a cada uno de ellos, conozco sus manías, conozco sus necesidades, sus fortalezas o sus desgracias. Por eso algunos estudiantes que se gradúan conmigo, no me gusta decir esto, para el día del padre me mandan un agradecimiento como si fuera el padre. En el fondo hay un elemento de paternidad intelectual, y también un elemento de afectividad. Y para mí un gran profesor, y esto sería un consejo para todos, es el profesor que construye comunidades de aprendizaje y de ser posible, comunidades políticas. La palabra comunidad implica compartir. Por eso en última instancia, quizás yo ya me estoy volviendo viejo, pero para mí es muy importante encontrarme con mis estudiantes. Realmente sustantivo.

GR: *No creo que viejo, sí más sabio. Muchas gracias.*

Recensiones / Reviews

Álvarez, J. L., Essomba, M. Á. (coords.). (2012). *Dioses en el aula. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona: Editorial Graó. ISBN: 978-84-9980-430-9.

La mayor parte de los seres humanos vivimos en contextos más diversos cultural y religiosamente de lo que eran hace unas décadas. Ante esta cuestión apremiante, la obra coordinada por José Luis Álvarez y Miquel Àngel Essomba ofrece un conjunto de análisis sistemáticos que pueden ayudar a orientar la acción en escenarios de educación y desarrollo entre personas y grupos con identidades culturales y religiosas diversas. Con este objetivo, el libro proporciona una visión de conjunto de las dimensiones, condicionantes e implicaciones de la diversidad religiosa para los centros y programas educativos. Los catorce capítulos que conforman la obra están repartidos en dos secciones de siete capítulos cada una. La primera sección se constituye por textos de carácter general y de fundamento. Los textos de la sección abordan las dimensiones sociológica, político-educativa y teórico-pedagógica del diálogo interreligioso. A continuación en el capítulo 2 se revisan los marcos político-normativos desde los que se proporcionan orientaciones sobre la contribución de las instituciones educativas a la libertad de conciencia y religión, a la comprensión y convivencia interreligiosa, y a los derechos humanos y la paz en diversidad y equidad. En su mayoría, el capítulo 3 hace hincapié en la potencialidad que tiene la educación religiosa en la promoción de la convivencia y muestra algunos resultados relevantes de un proyecto de investigación del Sexto programa Marco de la Unión Europea sobre este tema. Seguidamente, los capítulos 4 y 5 tratan de establecer los principios o bases pedagógicas de una educación intercultural e interreligiosa que tenga un impacto efectivo sobre los aprendizajes de la ciudadanía democrática y la convivencia. Los capítulos 6 y 7, que finalizan la primera sección, introducen la cuestión de la representación de género en las religiones, así como sus implicaciones para el diálogo, la convivencia y la educación.

La segunda sección del libro conformada por otros 7 capítulos trata las dimensiones pedagógico-organizativas, curriculares y de los agentes que intervienen en el diálogo interreligioso en el ámbito de la educación. En el primer capítulo de esta sección se hace una serie de propuestas organizativas que permitan que en la escuela se puedan compatibilizar el pluralismo y la democracia con la libertad religiosa, así como las creencias de los miembros de la comunidad educativa, finalizando con la expresión de la necesidad de avanzar hacia un sistema educativo más justo y equitativo en relación con la diversidad religiosa. En esto consiste exactamente la pretensión del modelo del Centro UNESCO de Cataluña, que viene explicado en el capítulo 9. Es un modelo que potencia la educación en el conocimiento de la diversidad religiosa y,

también, la educación interreligiosa (o interconvencional) como proceso interactivo de comprensión, aceptación y colaboración entre las diversas tradiciones espirituales.

El capítulo 10 presenta el currículo inclusivo y competencial como una propuesta adecuada para hacer factible la convivencia intercultural e interreligiosa, si bien se trata de un modelo aún no afianzado en el contexto del sistema educativo español. Los capítulos 11, 12 y 13 hacen referencia a las agencias, comenzando por las del entorno de la institución educativa formal, y continuando por los y las profesionales que trabajan en los centros educativos formales. El capítulo 11 se centra en los espacios que rodean la escuela, y con los que ésta debe integrarse y cooperar en un modo de vida democrático y teniendo en cuenta idóneos parámetros de interculturalidad y laicidad. El capítulo 12 se refiere al espacio de la escuela y, concretamente a la formación del profesorado en relación con la dimensión religiosa y las implicaciones pedagógicas que ésta conlleva en la cotidianeidad del funcionamiento escolar. El capítulo 13 diseña el uso estratégico del aprendizaje cooperativo en relación con el diálogo, la cooperación intercultural e interreligiosa, los aprendizajes democráticos y la inclusividad. En el mismo sentido el capítulo 14, el último de la obra cierra las aportaciones con un análisis del discurso cinematográfico (y por extensión del audiovisual) en la educación. Un discurso cuyo uso en la educación mediática puede ser muy efectivo si se revisan de forma crítica las representaciones sociales estereotipadas, así con las funciones que éstas desempeñan en los procesos comunicativos. En compendio, en este trabajo un equipo plural de autoras y autores realiza aportaciones significativas en los ámbitos siguientes:

- En estratos de ejercicio político-educativo, apoyando el diseño de espacios educativos interreligiosos en sociedades de composición identitaria heterogénea.

- En el nivel de la acción educativa, contribuyendo a la reelaboración del pensamiento práctico a partir de directrices teórico-pedagógicas, organizativas y curriculares asociadas a la construcción de la escuela interreligiosa.

- En los estamentos de investigación educativa, suministrando consistencia a las teorías que fundamentan la actuación educativa en entornos de diversidad religiosa.

Dioses en el aula. Educación y diálogo interreligioso dota a los agentes e instituciones educativas de un amplio abanico de recursos para asentar las bases de una educación intercultural e interreligiosa que desemboca en aprendizajes de una ciudadanía democrática y de convivencia pacífica. Con todo, respecto al tema de la mediación intercultural que aparece en el capítulo 6, en el que se abordan cuestiones de competencias y papel del mediador, no sería necesaria una reflexión específica respecto a esta figura en España y, en particular, en la comunidad valenciana. En esta comunidad además de la falta de una formación normalizada, los mediadores y mediadoras se enfrentan a un problema de reconocimiento por parte de las administraciones públicas como profesionales. En este sentido, propuestas concretas respecto a esta realidad resultarían buenas alternativas para una educación interreligiosa e intercultural.

Papa Diégane Faye

García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la Educación a Distancia en la Sociedad Digital*. Madrid, Síntesis. ISBN: 978-84-995881-4-8.

No es posible concebir en el S. XXI ningún proceso de enseñanza-aprendizaje, en cualesquiera de las etapas educativas bajo el paradigma del *Lifelong Learning*, sin la presencia del modelo y las metodologías de la educación virtual y a distancia. Su potencial y posibilidades en la Sociedad Digital, frente a la educación y formación presencial, resulta cada vez mayor, en virtud de las múltiples formas que puede responder a las cambiantes necesidades del ciudadano 2.0. La Era de las TIC, el conocimiento, la digitalización, la movilidad a gran escala y el aumento de las competencias necesarias, para afrontar con garantías a un mundo cada vez más tecnificado y globalizado, requiere de respuestas adecuadas, funcionales, óptimas y adaptadas a todos los usuarios y a su diversidad de características. Ya no existe un solo lugar y un momento concreto en la educación y la formación de las personas; la revolución radica en el acceso a éstas, desde cualquier momento o lugar.

Éste es el contexto en el que se inscribe la obra que aquí se reseña, de Lorenzo García Aretio, uno de los expertos más destacados y reconocidos a nivel global, en el estudio, la investigación, la innovación, la docencia, la difusión y el impacto social de la Educación a Distancia. Titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia de la UNED, autor de más de doscientas obras propias, entre artículos y libros de impacto, García Aretio recoge en esta obra el testigo de aquella publicada en 2001, titulada *La Educación a Distancia: de la teoría a la práctica*, una obra de referencia obligada, la cual, cuenta con más de mil cien citas recogidas en *Google Scholar* y su presencia es tan habitual en las bibliotecas universitarias, como en revistas y repositorios científicos digitales. El propio autor indica que este nuevo trabajo no pretende ser una simple actualización de contenidos del anterior, sino que aporta nuevos capítulos, revisa y actualiza los contenidos, e incorpora aspectos tan destacados y punteros en la actualidad, como los MOOC, la realidad aumentada, las *flipped classroom*, etc.

A lo largo de los diez capítulos que componen este trabajo se condensan, además, casi cuarenta años de experiencia del autor en esta disciplina, en los que ha desempeñado el papel de pionero en su aplicación y desarrollo, así como motor activo en la evolución de las metodologías virtuales y a distancia, particularmente en la educación superior y universitaria. En consecuencia, no le quepa duda al lector de que, con la lectura de esta obra, obtendrán una visión cualitativa y sinérgica entre teoría, metodologías y prácticas; entre la aplicación real y el conocimiento cercano y profundo de las características y claves de la Educación a Distancia en la Sociedad Digital. A su vez, encontrará nuevas respuestas a viejos desafíos y también un amplio abanico de oportunidades pedagógicas, que le permitirá entender con claridad el funcionamiento de la Educación 2.0 y de sus procesos propios de enseñanza-aprendizaje. El objetivo del autor, reconocido en la introducción es doble: ofrecer una lectura cómoda y bien comprensible para todos, sin perder de vista la científicidad y la visión pedagógica de los contenidos expuestos.

La obra podría estructurarse en tres grandes bloques, siguiendo la propuesta del autor, tal y como se empresa en el título. El primer bloque, objeto de los capítulos 1

al 4, está dedicado a *las bases de la Educación a Distancia* (concepto, historia, modelos y eficacia). En el primero capítulo se repasan las bases conceptuales, la evolución de las definiciones ofrecidas por los autores más destacados y la propia visión, en forma de definición y conceptualización de la arquitectura de la Educación a Distancia. El segundo capítulo realiza un recorrido histórico a través de las diferentes etapas, desde la enseñanza por correspondencia hasta los recientes MOOCs. La diferentes teorías y el modelo del Diálogo Didáctico Mediado (DDM) centran la atención del tercer capítulo. Cuáles son los requisitos mínimos para la calidad, los argumentos sobre la eficacia de la Educación a Distancia y los nuevos desafíos que debe acometer, son los aspectos más destacados del cuarto capítulo.

El segundo de los grandes bloques, abordados los capítulos del 5 al 8, se refiere a lo que García Aretio ha denominado como las *Mediaciones de la Educación a Distancia*, es decir, los medios, recursos y métodos propios de esta modalidad educativa, que se integran en nueva forma de sociedad (la digital), una nueva forma de aprender y nuevos modelos formativos (con la metodología virtual y a distancia). Este proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de nuevos entornos, materiales adaptados y de herramientas interactivas que contribuyen a romper las barreras espacio-tiempo, en procesos bien síncronos y/o asíncronos, en entornos generalmente virtuales. Y, en consecuencia, en el centro neurálgico de la mediación se encuentra el nuevo perfil de profesor con la metodología virtual y a distancia. Un nuevo tipo de docente que debe desempeñar un liderazgo educativo a través del medio social (Social Media), competente no sólo en el dominio de las TICs, sino en la versión 2.0 de la pedagogía, la didáctica y la docencia del S. XXI. No en vano, como refleja el propio autor, la Sociedad Digital ha generado nuevos escenarios y formas de aprendizaje, como el e-Learnig, b-Learniing, m-Learning, etc.

La última parte del libro, los capítulos 9 y 10, se refieren a los desafíos y retos (el futuro) de la Educación a Distancia, así como a las tendencias que se vislumbran, los inminentes cambios que habrá que afrontar y las decisiones tecnológicas necesarias, ante la irrupción de las aplicaciones 3.0. Finalmente, la obra concluye con las orientaciones y aspectos claves a tener en cuenta por las organizaciones, que pretendan integrar la metodología virtual y a distancia en sus programas de educación y formación; en particular, las fases para una adecuada planificación educativa en los entornos de Educación a Distancia (fundamentación, especificación, producción, implementación-desarrollo y evaluación).

En su conjunto es una obra necesaria y de lectura obligada, tanto para el profesor en proceso formación, como para la formación continua o actualización pedagógica de la comunidad docente, y también de gran interés para el gran público interesado en estas lides. La obra está bien redactada y estructurada, con una edición muy cuidada y con una gran diversidad de gráficos elaborados por el propio autor, que acompañan la lectura y facilitan la comprensión de la misma.

Alfonso Diestro Fernández

Hernández Huerta, J. L. (ed.). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*. Salamanca, Hergar Ediciones Antema, 2013. ISBN (versión digital): 978-84-940917-4-2.

La educación, en cualquiera de sus ramas y vertientes, pero especialmente la educación social, ha sido –y sigue siendo– uno de los medios clave para la promoción social y cultural de amplios sectores de la población, se ha convertido en uno de los motores del progreso y se ha revelado, al mismo tiempo, como una de las vías más seguras para incrementar las posibilidades de desarrollo, las cotas de justicia social, los niveles de solidaridad y los horizontes de libertad de personas, pueblos y regiones.

Todo esto y más lo ha sido y sigue siendo la educación –particularmente la social–, especialmente en momentos de crisis, ya sea ésta económica, social, cultural o espiritual. Y, qué duda cabe, nuestro tiempo, los albores del siglo XXI, es un tiempo de crisis radical en todos los órdenes de la vida. Es evidente que la vertiente económica de aquélla ha sido –y sigue siendo– la más visible, mas tan sólo es la punta del iceberg, lo aparente de una de mayor calado, que afecta a lo más radical y genuino de ser humano, al pensamiento, la cultura y la sociedad y, por extensión, a la educación.

Conviene, pues, invertir algunas dosis de energía y empeñar algunos esfuerzos en extender las fronteras del pensamiento y la específica actividad de la educación social, vitalizar su discurso, enriquecer sus prácticas y ampliar sus horizontes profesionales, esto es, en definitiva, ahondar en lo que aquélla ha sido, es y, sobre todo, lo que puede llegar a ser. Tales son los principales propósitos de este libro colectivo, que lleva por título *En torno a la Educación Social. Estudios, experiencias y reflexiones*, en el que han colaborado una decena de investigadores, docentes y especialistas que dedican su actividad a la educación social, que han aprovechado estas páginas para publicitar sus indagaciones, reflexiones y experiencias más significativas.

«La protección a la infancia en los siglos XIX y XX». Así se titula el primero de los trabajos compendiados, a cargo de Juan Félix Rodríguez Pérez, investigador de la Fundación Sociedad Protectora de los Niños de Madrid. Las condiciones de precariedad en que vivía una parte importante de la población española provocaron, durante el último tercio del siglo XIX, un ascenso considerable en el abandono y orfandad de niños. Lo cual propició una transformación de la conciencia social: era necesario y urgente proteger a la infancia. Este proceso se inició tímidamente con la aprobación de las primeras normativas legales a finales del siglo XIX. En 1904, se institucionalizó con la aprobación de la Ley de Protección a la Infancia y, cuatro años más tarde, el Reglamento que la desarrolló. Los sanatorios marítimos infantiles, los consultorios de niños de pecho, las colonias escolares y otras instituciones se mostraron como instrumentos eficaces para reducir la mortalidad y combatir los males que acechaban a la infancia. En la actualidad, la protección al menor se articula con la asunción de la normativa legal que recoge la Convención de los Derechos del Niño, diversas prescripciones internacionales, algunas leyes del Código Civil español y la amplia legislación que han ido aprobando las consejerías de infancia y familia de las comunidades autónomas. La Fundación Sociedad Protectora de los Niños de Madrid es una institución pionera en la protección a los niños más necesitados y, en

la actualidad, continúa desarrollando proyectos de atención a familias con carencias sociales y colabora en proyectos socio educativos dirigidos a niños y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad social. Estas son las principales cuestiones tratadas en el capítulo.

El segundo de los textos, titulado «Educación de adultos en Mozambique: Procesos de promoción con mujeres en clave africana», se debe a la pluma de Ramón Aguadero Miguel, profesor de la Universidad de Málaga y coordinador del recientemente aparecido monográfico de la revista *Foro de Educación* (núm. 14, año 2012), que llevó por lema África ante la Educación. El autor, tras presentar una panorámica de la promoción de adultos por vía de la educación en el África Sub-Sahariana y, más particularmente, en Mozambique, ha ahondado en el proyecto Munhaya, dedicado a la alfabetización y promoción de mujeres en el barrio del mismo nombre de la ciudad de Beira.

Luego, se presenta el ensayo que lleva por título «La educación como pieza clave para el desarrollo», debido a Esther Prieto Jiménez, profesora de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. En el cual se destaca que la educación es una de las obligadas y más seguras vías que ha de transitar la humanidad para la consecución de sus aspiraciones, para incrementar los índices de desarrollo humano. La autora ha puesto de manifiesto, asimismo, el creciente interés mostrado por organizaciones internacionales y organizaciones no gubernamentales por la situación mundial de la educación, destacando el proyecto de la UNESCO *Educación para Todos*, que se ha convertido en el gran observatorio intercontinental de la educación.

Siguiendo esta misma línea argumental, aparece, en cuarto lugar, el estudio de Sonia Ortega Gaité, investigadora adscrita a la EUE de Palencia – Universidad de Valladolid, titulado «Educación y desarrollo en América Latina: el caso de Esmeraldas (Ecuador)». En éste la autora, una vez esclarecidos los fundamentos teóricos de la propuesta, mediante la respuesta sucinta a tres cuestiones de capital importancia –¿qué desarrollo se quiere?, ¿qué cooperación para el desarrollo se realiza?, ¿qué planteamiento ante la igualdad de género?–, ha presentado los principios, medios, fines y resultados del proyecto de cooperación para el desarrollo interuniversitario *Capacitación de Agentes Sociales para la Igualdad de Género*, desarrollado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Sede Esmeraldas desde el año 2009, con la colaboración de la Universidad de Valencia.

Más adelante, Judith Quintano Nieto, investigadora vinculada a la EUE de Palencia – Universidad de Valladolid y docente de la Universidad Popular de Palencia, ha tratado el tema de «Educación y participación ciudadana en la edad adulta y la vejez». En este capítulo, en primer lugar, se ha realizado un recorrido por las ideas fundamentales que defienden las posibilidad y necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida. Y, en segundo término, se han presentado los principales aspectos que considerar en la educación democrática de personas adultas ligada a la educación social y ciudadana, para lo cual se ha tomado como ejemplo el Proyecto educativo de la Universidad Popular de Palencia, que se nutre de los máximos referentes en educación de personas adultas y mayores. En términos generales, la citada institución apuesta por

una educación cercana a los individuos y que responda a sus intereses y necesidades, que conciba la palabra y el encuentro como herramientas para la transformación social, sustentada en la colaboración, el respeto y la libertad, y cuya finalidad sea la emancipación de las personas.

Ángel de Castro Gutiérrez, Director del Programa de Personas Adultas y Mayores de la Diputación de Valladolid, ha presentado la «Experiencia de un programa de educación de adultos y personas mayores». Esta aportación consiste en un repaso de la experiencia –de 25 años– del autor en el Área de Educación y Cultura y en la de Acción Social de la Diputación de Valladolid, deteniéndose en el Programa de Personas Mayores, en la filosofía que lo sustentó y en los proyectos y actividades más sobresalientes de las realizadas.

Por su parte, Raquel Becerril González, investigadora adscrita a la EUE de Palencia – Universidad de Valladolid, ha abordado el tema «Envejecimiento, cuerpo y cultura: la influencia de los imaginarios colectivos en la forma de vivir y entender la vejez». El trabajo presentado por aquella consta de varias partes. En primer lugar, ha bosquejado las principales corrientes en torno a la idea del cuerpo, de la cultura corporal, a cuya conformación contribuyen notablemente los distintos agentes sociales. Seguidamente, se ha puesto el acento en la forma en que la «homogeneización de los cuerpos» (casi siempre sin grasa y eternamente jóvenes) puede afectar a las personas durante el proceso de envejecimiento. Para lo cual se ha tomado como fuente de estudio la publicación del IMSERSO *60 y más*.

A continuación, se encuentra el trabajo de Begoña Pérez González, educadora de la Asociación Familiares del Alzheimer de Valladolid, que lleva por título «¿El Futuro de los Recuerdos? Estimulación cognitiva No Farmacológica con el apoyo de las TIC para enfermos de Alzheimer y otras demencias». En este texto la autora presenta el proyecto ¿El futuro de los recuerdos? y la investigación derivada del mismo. El primero consiste en la realización de una serie de terapias cognitivas y motrices, siempre con el apoyo de las tecnologías de la información y adaptadas a los enfermos de Alzheimer u otras demencias. El objetivo no es otro que mantener durante el máximo tiempo posible las funciones superiores, así como otro tipo de capacidades, como la proxémica o kinesia.

En la investigación de José Luis Rodríguez Sáez, especialista de la Fundación Aldaba – Proyecto Hombre Valladolid, titulado «Nuevos perfiles y nuevas respuestas de intervención en drogodependencias», se han dado a conocer los resultados de las indagaciones llevadas a cabo en el programa educativo-terapéutico de Proyecto Hombre – Fundación Aldaba de Valladolid, cuyo propósito principal es analizar los perfiles de personalidad, síndromes clínicos, variables sociodemográfica y variables de consumo de la población. Para lo cual se tomó una muestra de consumidores de diversas sustancias psicoactivas de ambos sexos. Utilizando el Inventario Clínico Multiaxial de Millon (MCMI-III) para recabar los datos.

Cierra el libro el trabajo «Mito, género y sexualidad», debido al investigador Iván Pérez Miranda, adscrito a la Universidad de Salamanca. Aquél consiste en una reflexión, seria y rigurosa, acerca de la importancia de los mitos, concretamente de la mitología

griega, entendidos como una herramienta ideológica fundamental para la creación y mantenimiento de los roles de género, considerados no como una realidad biológica, sino como una construcción sociocultural que impone –a los varones y a las mujeres– el rol, y con éste la división del trabajo en la economía, en el hogar y en la educación, marcando el estatus y generando desequilibrios de poder en la participación en la toma de decisiones, sirviendo también para legitimar la sexualidad admitida frente a aquellas consideradas reprobables.

Alberto Hernando Garreta

Pérez-Aldeguer, S. (2013). *El teatro musical como vehículo de aprendizaje: un proyecto de innovación docente en la universidad*. Publicacions de la Universitat Jaume I: Castellón. ISBN: 9788469576571.

Analizando la sociedad actual, donde los cambios y avances tecnológicos se suceden de forma vertiginosa, encontramos un sistema educativo que precisa urgentemente de una evolución en sus paradigmas, que den respuesta a las demandas sociales del s. XXI. Entre las necesidades actuales, se encuentra la de ofrecer una educación integral que ejercite de forma equilibrada todas las dimensiones del ser humano. Y es en esta línea donde se enmarca la obra del profesor Santiago Pérez-Aldeguer, quien nos presenta un proyecto de innovación docente en la universidad con estudiantes de la Diplomatura de Magisterio Musical entre los años 2008 y 2012; un proyecto, que según palabras del autor (pág. 5), continúa implementando y mejorando en la actualidad. Se trata de un trabajo basado en el teatro musical como herramienta educativa, y que tiene como objetivo potenciar el desarrollo de diferentes competencias en los futuros maestros. De esta forma, el proyecto conjuga innovación con investigación educativa, es decir, se investiga a través de la propia práctica educativa con la intención de mejorarla.

Esta obra se estructura en cinco capítulos que pueden agruparse en dos grandes apartados: la fundamentación teórica –capítulos del 1 al 3–, y la explicación detallada del proyecto –capítulos 4 y 5–. En el primer capítulo se presentan los dos modelos educativos sobre los que se basa el proyecto: el trabajo colaborativo y el trabajo cooperativo, explicando sus características, y las similitudes y diferencias entre ambos. El segundo capítulo introduce el teatro musical, contextualizando su papel en la educación en general, así como sus múltiples beneficios, y sus aportaciones en la educación musical en particular. En el tercer capítulo se analizan los aspectos organizativos para llevar a cabo un teatro musical con fines educativos, explicando los roles de docentes y discentes en el proyecto. El cuarto capítulo expone los antecedentes comenzando por el proyecto piloto y su posterior desarrollo bajo un modelo colaborativo. Finalmente, el quinto capítulo desarrolla el proyecto bajo un modelo cooperativo, introduciendo mejoras con respecto al curso académico anterior y ofreciendo unas pautas claras para poder desarrollar un proyecto de teatro musical con fines educativos, donde se incluyen, entre otros, los documentos utilizados y varios ejemplos. Entre las mejoras mencionadas, se encuentran por ejemplo, la participación de alumnos de varios magisterios (Musical, Infantil y Primaria) y un mayor número de profesores implicados. Para finalizar, el autor concluye con unas reflexiones sobre los

puntos fuertes y débiles del proyecto, con la intención de mejorar su implementación en los próximos cursos académicos, e incidiendo en la importancia del valor educativo del teatro musical (pág. 56).

Cabe resaltar que se trata de un proyecto donde los alumnos toman las riendas de su propio aprendizaje y donde la implicación del profesor es significativa, dado que su papel es el de guiar y orientar al grupo a lo largo de todo el proceso educativo. Entre las muchas innovaciones que introduce este modelo educativo, se encuentra el ámbito en el que se inscribe, dado que en la universidad son escasas las ocasiones en las que se implementan proyectos que lleven a cabo un verdadero trabajo interdisciplinar, la cooperación de varios profesores de diferentes asignaturas o la implicación de los alumnos más allá del aula y a lo largo de todo el curso/semestre académico en el que se desarrolla el proyecto. Por otro lado, se introduce el teatro musical como herramienta educativa dentro de las titulaciones de maestro, cuyo foco de atención se centra en el proceso educativo y reflexivo, p. ej. por qué las cosas se realizan de un modo y no de otro, cómo buscar la información, qué metodologías de trabajo utilizamos para desarrollar nuestro musical, etc., y no tanto en el resultado final o estético como es propio en el campo de las artes escénicas. El proyecto de teatro musical educativo trata de dotar a los estudiantes de herramientas para que se conviertan en agentes activos de la sociedad, con criterios propios, con valores cómo aprender a compartir y a cooperar, en lugar de competir. En el desarrollo del proyecto cada estudiante puede ayudar a otros compañeros partiendo de sus puntos fuertes o capacidades, de modo que se produzca un aprendizaje significativo. Dado que los estudiantes crean desde cero el teatro musical (vestuarios, músicas, diseños de luces, notas de prensa, etc.), adquieren numerosas competencias; fundamentalmente aprender a aprender. Además, los estudiantes han de dotar de contenidos su proyecto de teatro musical educativo, tanto durante el proceso como en la representación final, a partir de las asignaturas con las participan. En definitiva, me parece un libro que de una forma muy sintética y amena, presenta un proyecto educativo innovador que a través de las artes escénicas, y más concretamente del teatro musical educativo, ofrece una forma de transformar la educación superior favoreciendo la formación integral de futuros maestros.

Esther Noemí Leganés Lavall

Pérez Parejo, R., Soto Vázquez, J., Pantoja Chaves, A., Fraile Prieto, T. (2013). ***Catálogo para el estudio de la educación primaria en la provincia de Cáceres en la segunda mitad del siglo XIX***. Cáceres: Universidad de Extremadura. ISBN: 978-8477230618

Los estudios e investigaciones sobre Historia de la Educación en Extremadura siempre han sido objeto de interés por un nutrido grupo de investigadores, vinculados principalmente al ámbito universitario y al área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación. En los últimos veinte o treinta años, un número significativo de tesis doctorales y publicaciones en formato libro o artículo han tenido como núcleo la educación en Extremadura desde la perspectiva histórica. Así, hay que citar los trabajos publicados de Felicidad Sánchez Pascua sobre la segunda enseñanza en

Badajoz durante el siglo XIX; Emilia Domínguez sobre la génesis del sistema de enseñanza primaria en Cáceres; Juan Carlos Vázquez Calvo sobre la educación pública en Extremadura durante el Antiguo Régimen; Fernando Cortés sobre la instrucción primaria y la inspección de escuelas; y otros trabajos sobre la formación de maestros, ILE, prensa pedagógica, por citar algunos ejemplos representativos. Ya en los últimos años, se ha observado un creciente interés por la investigación histórico-educativa, plasmándose en las actuaciones del Grupo Extremeño de Investigación en Teoría de Historia de la Educación (GEXTHE) y en la realización de varias tesis sobre el pasado educativo en Extremadura. El presente trabajo es buena prueba de ello. El interés sobre la educación en Extremadura traspasa las líneas artificiales de las áreas de conocimiento universitarias y, liberada la investigación del corsé académico, amplía los puntos de vista de investigación y se enriquece de otras perspectivas. Este es el caso del libro que nos ocupa, pues sus autores, todos ellos profesores universitarios, no son de las áreas tradicionales del estudio de la Historia de la Educación que han venido desarrollando la tarea en Extremadura. Es, por lo tanto, muy bienvenido este trabajo y es de agradecer el interés y el buen hacer de sus autores.

El estudio que presentamos, que lleva por título *Catálogo para el estudio de la educación primaria en la provincia de Cáceres en la segunda mitad del siglo XIX*, analiza la realidad escolar de la provincia de Cáceres en la segunda mitad del siglo XIX, y bien podría considerarse una continuación de otro trabajo que vio la luz en 2010 y que hacía lo propio sobre la provincia de Badajoz. Como dice el título, pocas palabras para encauzar lo que nos vamos a encontrar pero certeras, se trata de un catálogo de fuentes documentales sobre la educación primaria en los diferentes partidos judiciales de Cáceres en el siglo XIX.

El libro es una interesante herramienta para todos los investigadores en Historia de la Educación en Extremadura, pues presentan de una forma rigurosa, seria y formal una gran cantidad de fuentes primarias y datos consultados en archivos. Así, en este libro, una réplica del anterior sobre Badajoz (*Catálogo para el estudio de la educación primaria en la provincia de Badajoz durante la segunda mitad del siglo XIX. 1857-1900*. Badajoz: Diputación de Badajoz, 2010) que pretende cerrar el círculo regional con la provincia de Cáceres, analizando y ordenando las fuentes primarias, contratos y condiciones laborales de los maestros y maestras, destinos, traslados, etc.

Con el objetivo de mostrar una información fiable y que resulte útil para los investigadores, este catálogo recoge el titánico esfuerzo de los autores que con laboriosidad y buen hacer han ido buscando y ordenando las fuentes en diversos archivos, tales como el Instituto Nacional de Estadística, el Archivo General de la Administración, el Archivo Histórico Provincial, el Archivo de la Diputación Provincial de Cáceres, el Archivo de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, y el Archivo de la Universidad de Salamanca. Todo ello da como fruto un interesante catálogo bien elaborado y claramente estructurado.

Tal y como se observa con una lectura detallada, el libro pretende analizar la realidad escolar de la provincia de Cáceres durante la segunda mitad del siglo XIX, analizando la normativa legal, los tipos de escuelas, los principales problemas del magisterio, etc. Cabe advertir, sin embargo, que el estudio solo analiza la instrucción

pública, dejando al margen otras manifestaciones educativas en la región extremeña en aquella época.

El libro comienza con una introducción en la que se analizan algunas claves de la instrucción primaria en la provincia de Cáceres durante el periodo analizado. Así, se presentan los tipos de escuelas, las leyes educativas y la dotación escolar, la ratio de alumnos y de escuelas, las horas de servicio de los maestros y maestras, sus salarios y reclamaciones, las diferencias salariales y cuestiones de género, y un resumen económico de la educación primaria en la provincia señalada.

Tras esta primera parte, se realiza una reseña histórica que expone el nuevo marco administrativo que se implantó en España durante la segunda mitad del XIX, que se basó en la creación de la provincia y los partidos judiciales. Así, se analizan cada partido judicial, dividiéndose el estudio de cada uno de ellos en cinco partes: evolución de la composición del partido, donde se relata la creación y las cuestiones más relevantes; aspectos socioeconómicos; evolución de la situación geográfica del partido; resumen estadístico escolar, donde en unas tablas podemos ver, por pueblos, el tipo de escuela (párvulos, incompletas, elementales de niños y de niñas, auxiliares de niños y de niñas, superiores de niños y de niñas), las unidades escolares, el número de habitantes (según el censo de 1877 y 1887), y otras cuestiones; análisis escolar del partido, en el que se analizan los aspectos geográficos, históricos, socioeconómicos y culturales más relevantes de cada localidad, estableciéndose el análisis teórico y estadístico de la realidad escolar de cada partido a través de tablas donde se recogen aspectos como la adecuación con respecto a la normativa de dotación escolar, los sueldos de los maestros y maestras, las necesidades, los contrastes y desigualdades entre localidades del mismo partido judicial o entre estas y otros partidos judiciales de la provincia, etc.

Concluye el trabajo con una selección bibliográfica en la que se recogen los documentos de los archivos consultados, y las fuentes secundarias utilizadas para que el lector y los investigadores interesados puedan ampliar información y/o profundizar en los datos y partidos judiciales que sean de su interés.

En conclusión, estamos ante un interesante trabajo de investigación de gran riqueza informativa, donde se recogen fuentes primarias de gran valor para conocer e indagar sobre la instrucción primaria en los diferentes partidos judiciales de la provincia de Cáceres durante la segunda mitad del siglo XIX. Además, hay que añadir a la riqueza documental el interesante análisis que se realiza municipio por municipio y la facilidad de búsqueda y consulta de los datos consignados. Sin embargo, es preciso incidir en que se trata de un catálogo de fuentes, y no de un estudio completo de la realidad educativa de la provincia de Cáceres en el XIX.

La riqueza documental e informativa que tiene este trabajo sirve de punto de partida para posteriores trabajos de investigación, tornándose material de obligada consulta para conocer la realidad escolar de Cáceres en la segunda mitad del XIX. Hay que agradecer que este tipo de trabajos salgan a la luz, por lo singular del esfuerzo, poco habitual en el campo de la Historia de la Educación, y por la importancia de catalogación de fuentes; máxime en una época en la que las políticas editoriales corren por otros derroteros.

Miguel A. Martín Sánchez

Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona: Octaedro. ISBN: 978-84-9921-470-2.

Daniel Tröhler aborda en su libro *Los lenguajes de la educación* la cuestión de la pedagogización del mundo tomando como referencia la necesidad de acercarse a esta temática a partir de estudios de carácter histórico. Su análisis contribuye a comprender cómo la misma disciplina que se configuró como referencia para la educación durante el siglo XX terminó siendo la psicología cognitiva, dejando de un lado a la filosofía. Lo interesante de su trabajo es que parte de una observación detenida de los conceptos protestantes especialmente secularizados que fueron difundidos de forma paralela a la constitución de este cambio de referentes, así como de la imposición de una historiografía secular del relato educativo hegemónico.

Conviene comenzar haciendo mención al punto de vista historiográfico que Tröhler adopta en su libro. Con el objetivo de estudiar los lenguaje de la educación el autor regresa en primer lugar a la distinción clásica entre *langue* (almacén pasivo) y *parole* (fuerza activa) formulada por Ferdinand Saussure. En segundo término analizar las limitaciones que posee la noción historiográfica arqueológica de Foucault al no atender a las fuerzas productivas que los seres humanos despliegan para la articulación de un discurso o lenguaje. Es por eso que los trabajos de autores como Skinner y Pocock, representantes del giro contextual iniciado en los años setenta en la Escuela de Cambridge, son el referente principal en el trabajo presentado por Tröhler. Lo que implica, como es bien conocido, poner menos atención al texto como texto y más en los autores, centrándose principalmente en las intenciones que poseen y lo que quieren decir con lo que escriben. Una perspectiva historiográfica que rompe tanto con la tendencia marxista de ubicar al contexto como un factor determinantes para el significado de un texto, como con la tradición racional de dar por sentada la autonomía del texto como la única clave necesaria para conocer su significado, sin negar las posibilidades de interpretación y estudio del significado y sentido de las ideas desarrolladas en los textos históricos.

Dejando a un lado la perspectiva historiográfica, resulta de especial interés en el libro escrito por Tröhler las referencias que incluye al protestantismo luterano y su peso en la configuración del discurso educativo como ciencia para la pedagogización del mundo. Ubica este proceso en el intercambio y respuesta intelectual entre protestantes alemanes y americanos a finales del siglo XIX y principios del XX. En esta disputa destacan los primeros acercamiento a la pedagogía experimental como método para la comprensión del alma humana del alemán Wundt –hijo de ministro luterano– y del estadounidense James Cattell –hijo de un ministro presbiteriano– que realizó importantes experimentos de estímulo-respuesta sin considerar la idea de una vida interior aislada. En las diferencias entre Wundt y Cattell se hicieron visibles no sólo la distancia que se presenta todavía hoy entre la pedagogía alemana que arrastra la noción de la *Bildung* y la americana de fundamento conductista, sino también las posibilidades que para pensar la educación desde una perspectiva moderna ofrece el marco de referencia del protestantismo en oposición al catolicismo:

En el protestantismo (...) el alma humana es de suma importancia, porque según su doctrina la salvación tiene lugar en el alma mientras la persona con espíritu contemplativo lee la Sagrada Escritura o reza. En cambio, en el catolicismo, la salvación se produce durante los rituales colectivos en el seno de la Santa Madre Iglesia, unos ritos que dirige una persona consagrada cuya dignidad le otorgan autoridades superiores. Frente a esta concepción institucional, en el protestantismo la salvación es una cuestión del alma individual, es decir, una cuestión de relación individual de la persona con Dios sin que medie institución ni tercera persona algunas (p. 162).

Otro punto de gran interés en este libro es la aproximación que Tröhler realiza al pragmatismo y su importancia dentro del proceso de pedagogización del mundo. Para el desarrollo de este punto, toma como referencia el hecho de que en los Estados Unidos el dualismo, que tenía una fuerte presencia en la ciencias sociales y que se fundamentaba en la doctrina luterana de los dos reinos, era considerado como una perspectiva con poca base para comprender y abordar la multitud de problemas sociales, económicos y políticos de finales del siglo XIX y principios del XX. Pensadores como Dewey buscaron, en consecuencia, un lenguaje inclusivo que permitiera construir o poner en práctica la idea de una auténtica comunidad de intereses de base democrática, que se inspiraba en la realización del Reino de Dios en la Tierra. Siendo la educación, según el propio Dewey, el punto de partida de este proyecto de comunión e inmediatez que respondiera al proceso de declive en la moral pública y la corrupción de la democracia que ponía en riesgo el capitalismo industrial moderno. En palabras de Tröhler, es en esta reacción educativa generada por el pragmatismo americana donde es posible hallar una de las primeras expresión de la pedagogización del mundo. De tal forma que: «Mientras muchos educadores luteranos de Alemania evitaban abordar cuestiones políticas y buscaban la *Bildung* en un contexto remoto, el calvinismo reformado de Dewey se proponía sanar la comunidad en peligro mediante la educación» (p. 138).

La lectura detenida de este trabajo deja el poso de una contradicción que se presenta, a su vez, como un estigma histórico en la noción moderna de educación y su configuración como campo de conocimiento. Este estigma muestra que al tiempo que el cristianismo no es la religión dominante en el mundo y el número de protestantes no representan siquiera el 10% de la población mundial, el discurso – la *langue*– expertocrático, que se basa históricamente en ideas religiosas calvinistas y presbiterianas, es el fundamento de las aspiraciones educativas globales de instituciones y agencias internacionales como el Banco Mundial y la OCDE y sus informes PISA. ¿Cómo es esto posible? ¿Cómo se ha llegado a configurar globalmente este discurso educativo globalizado? ¿Dónde se encuentra su origen? ¿Cuáles son los procesos históricos que explican este fenómeno? Las respuestas a estas cuestiones son las que hacen del libro Daniel Tröhler *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes de la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales* – traducido al castellano por Roc Filella para Octaedro (2013)– un libro de gran valor para el estudio histórico de los lenguajes que han contribuido a la pedagogización del mundo. Baste mencionar que la versión en inglés publicada bajo el título *Languages of Education. Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations* (Routledge,

2009) fue premiada en 2012 por la sección de Curriculum History de la American Educational Research Association (AERA).

Jon Igelmo Zaldívar

VV. AA. (2012). *Guía del Patrimonio Arqueológico de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, 3ª Edición. ISBN: 978-84-8103-646-6.

En el año 2001 surgió de la mano de la Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico y Cultural del Cabildo de Gran Canaria la *Guía del Patrimonio Arqueológico de Gran Canaria*. Su objetivo primordial fue poner al servicio de la sociedad el legado de las poblaciones prehispánicas de la isla de Gran Canaria. Una sociedad, la canaria, que reivindica cada vez con más ímpetu, un mayor conocimiento e interés por las raíces de su pasado y por la conservación de su patrimonio. Gracias a esta demanda nació el presente trabajo que «no aspira pues, ni mucho menos, a ser una obra en la que se aborde la Prehistoria de Canarias, ni tampoco a ser un inventario exhaustivo de los yacimientos arqueológicos en esta Isla. Pretende únicamente ser un instrumento útil al alcance de los que deseen conocer una parte de nuestro pasado...» (pp. 17-18).

La obra se articula en torno a los diversos yacimientos arqueológicos que se distribuyen a lo largo y ancho de veinticuatro comarcas de Gran Canaria. Al inicio de cada yacimiento encontramos un material gráfico con los elementos tipológicos que componen cada una de estas unidades arqueológicas. Además, esto se complementa con abundantes fotografías ilustrativas de los diversos yacimientos, recreaciones, planos de planta, etc., que permitirán obtener una visión óptima de los diversos emplazamientos. Se han añadido también once anexos sobre los aspectos más significativos de la sociedad prehispánica de Gran Canaria, que permitirán proporcionar un mayor conocimiento y comprensión de los lugares arqueológicos presentados. Junto a esto, a modo de suplemento, se acompaña un mapa actualizado de los yacimientos arqueológicos de Gran Canaria y un «Mapa de las ruinas y sitios antiguos de los canarios», que nos traslada en el tiempo a la geografía aborigen de 1483. Como colofón a este extraordinario trabajo se han incluido dos apéndices: La Historia de Gran Canaria. Fuentes Escritas e Historia de la Investigación. La Búsqueda de un Pasado, además de una bibliografía y un glosario de términos imprescindibles.

Antes de iniciar su andadura a través de las diversas comarcas de la isla de Gran Canaria, la guía comienza con un artículo introductorio titulado *Los Antiguos Canarios: Una Formación Singular* (pp. 27-35). En él se expone, en primer lugar, la unanimidad *cuasi* existente entre los especialistas en la materia en ubicar la llegada de las primeras poblaciones a la isla hacia mediados del primer milenio a. C. En segundo lugar se confirma el origen norteafricano de estos pueblos aunque, con el paso del tiempo, estas gentes desarrollarían sus propias formas de vida «haciéndose canarios».

Los restos materiales hallados en Gran Canaria permiten extraer una serie de particularidades: una alta densidad poblacional unida a un desarrollo proto-urbano significativo; una economía esencialmente cerealista con aportes, en menor medida, de la ganadería, pesca, marisqueo y recolección vegetal; una sociedad desigual con

dos grupos claramente definidos: el nobiliar y los «villanos o trasquilados»; un nivel avanzado en la industria alfarera y en otras manufacturas como objetos realizados sobre piel, industria lítica, etc.; una de las peculiaridades de los ritos funerarios canarios es la construcción de túmulos; otra característica es la enorme diversidad de arte rupestre en toda la isla; finalmente, caben mencionar, otros elementos no definidos que los investigadores han relacionado con lugares de culto o *almogarenes*, las llamadas «torretas», fabricadas con lajas, o las lápidas o «estelas» clavadas en distintos lugares, a modo de hitos o señales.

La primera de las comarcas que menciona la guía es la de Arguineguín, situada en la zona meridional de la isla y en la que encontramos los yacimientos de El Pajar de Arguineguín, la Necrópolis de Lomo Galeón, Casas de la Cañada del Toscón, Almagarén de Santidad y el Llanillo. La segunda comarca es Fatiga con el Poblado de Caserones, la Necrópolis de Arteara, Almagarén de Amurga, Lomo Perera y Punta Mujeres. En la zona suroriental de la isla el valle de Tirajana con el Poblado de Tunte, Las Pilas de los Canarios y Las Fortalezas. Junto al pequeño pueblo de Temisas ubicamos La Audiencia, Cuevas del Gigante y los Letreros de Balos. En la comarca de Agüimes, en la zona oriental de Gran Canaria, situamos la Ermita de San Antón, Morros del Cuervo y Morros de Ávila. La comarca de Guayadeque alberga el famoso Barranco de Guayadeque donde encontramos los yacimientos de Cuevas Muchas, Risco de Canario, Risco del Negro y Risco de la Sierra. En la séptima comarca, Gando, tenemos los enclaves de El Burrero, El Draguillo y Cuatro Puertas. Hacia el norte nos dirigimos a la comarca de Silva con las Cuevas del Calasio, Cuevas y Almagarén de El Jerez, La Garita-Lomo de Los Melones y el Poblado de Tufia. En Telde situamos el Poblado de Tara, El Baladero, El Poblado de Cendro, La Restinga/Llano de las Brujas/Los Barros y la Necrópolis del Gallego. En la zona de Jinámar se ubica Bandama, La Matanza y la Sima de Jinámar. En el Barranco de Guiniguada tenemos el Risco del Drago, Las Huesas, las Cuevas de los Frailes/El Tejar y las Cuevas de la Angostura. La península de La Isleta alberga las Cuevas de los Canarios. En la zona noreste de Gran Canaria está la comarca de Tamaraceite con la Hoya del Paso/Fuente del Sao y el Lomo de San Gregorio. En el barranco de Teror se localizan dos conjuntos arqueológicos: La Guanchía y Las Cueveras de Tenoya. La vertiente norte de la isla, en el bosque de Doramas, alberga La Cerena/Arucas, La Guancha-Firgas y La Montañeta-Moya. En la costa norte, en Falairaga, se ubica el Morro del Verdugado, el Camino de Silva, el Cenobio de Valerón y el Tágoror del Gallego. En la comarca de Gáldar tenemos La Cueva Pintada, Cuevas de Facaraca, Bocabarranco/El Agujero/La Guancha, los Mugarettes del Clavo/La Furnia y el Poblado de Botija. El valle de Agaete cobija el Poblado de Bisbique y la Necrópolis del Maipes. En el valle de Guayedra encontramos los yacimientos de Majada de Altabaca, el Roque de Guayedra y Tirma. La comarca de Artenara cobija el Poblado de Acusa, las Cuevas de Caballero y la Cueva de los Candiles. En Tejeda tenemos Bentayga/Cuevas del Rey, la Mesa del Junquillo, la Montaña del Humo, el Risco Chimirique y Solana del Pinillo. En la parte oeste de la isla situamos La Aldea con el Poblado de Caserones, La Ermita/El Charco y la Montaña de Hogarzales. Al suroeste de Gran Canaria situamos la comarca de Mogán con las Casas de Veneguera, Castillete de Tabaibales, Lomo de los Gatos, Casillas del

Molino y las Casas de Albariáñez. La última de las comarcas, Tauro, alberga la Montaña de Tauro, Llanos de Gamona, Majada Alta, Cueva de la Empalizada y el Péndulo.

El apéndice número uno que lleva por título *La Historia de Gran Canaria. Fuentes Escritas*, analiza de manera sucinta la Historia de Canarias a través de los textos históricos. El estudio comprende desde los autores de la Antigüedad, caso de Diodoro de Sicilia (I a. C) o Pomponio Mela (I d. C), continuando con las crónicas de la Conquista de la Edad Media y Moderna, y finalizando con las obras del siglo XIX como la *Historia General de Las Islas Canarias* de Agustín Millares Torres, donde rinde homenaje a los autores precedentes y a sus contemporáneos, además de plasmar su enorme talento y calidad como historiador al servicio del estudio de las Islas Canarias.

El segundo apéndice de la guía, *Historia de la Investigación. La Búsqueda de un Pasado*, repasa como el propio epígrafe indica, la Historia de la Investigación sobre la Prehistoria de Gran Canaria. El estudio comienza en el siglo XIX con Sabin Berthelot, Gregorio Chil y Naranjo, Víctor Grau-Bassas o el antropólogo Rene Verneau. A lo largo de este período tendrán un enorme protagonismo los yacimientos funerarios postergando, en última instancia, los lugares domésticos. Pero también es digno de mencionar, que será en estos momentos cuando empiecen las primeras propuestas de sistematizar el legado arqueológico de la isla.

El siglo XX destaca por la corriente del evolucionismo histórico-cultural donde encontramos autores como E. A. Hooton, J. Pérez de Borradas, Sebastián Jiménez Sánchez o el párroco D. Pedro Hernández Benítez. Tras la finalización de la contienda española, predominó en el ámbito arqueológico el coleccionismo pero, por otro lado, se amplió el conocimiento de numerosos yacimientos.

A partir de los años sesenta los estudios sobre los restos humanos cobran protagonismo gracias a los investigadores Miguel Fusté e Ilse Schwidetzky. Los grabados rupestres también fueron objeto de atención por parte de Antonio Beltrán Martínez o Mauro Hernández Pérez e incluso, la lingüística de la mano del austriaco Dominik Josef Wölfel o del tinerfeño Juan Álvarez Delgado. En 1968 la investigación arqueológica se vinculará definitivamente al mundo académico universitario y en los últimos años, estudios sustentados en ciencias como la bioantropología, zooarqueología, arqueoastronomía, etc., han permitido encauzar las investigaciones hacia otros ámbitos como la economía, la cronología, el estudio sistemático de emplazamientos arqueológicos de distinta naturaleza, etc.

En conclusión podemos señalar que nos hallamos ante una excelente obra que, recordamos es su tercera edición, permite llegar al público de una forma sencilla y grata, invitándoles a descubrir el legado arqueológico de Gran Canaria. Tanto el especialista en la materia como el ciudadano a pie con ansias de conocimiento, podrán indagar, no sólo en las distintas unidades arqueológicas, sino también en el complejo contenido histórico de las Islas Canarias a través de sus apéndices y anexos. Así, el patrimonio histórico y cultural se delega en la sociedad, la única que tiene la obligación de preservar y mantener vivas sus raíces que, en definitiva, son las señas que definen nuestra propia identidad.

José Javier Vilarriño Rodríguez

Normas para autores

* El principal objetivo de *Foro de Educación* es publicar trabajos de investigación, estudios y ensayos científicos con tema la educación, en cualesquiera espacio y tiempo, rama y vertiente, forma o modo.

* Sólo se admitirán trabajos originales, inéditos, que no hayan sido publicados previamente, ni presentados a otra revista.

* Se pueden presentar las siguientes colaboraciones, siempre originales e inéditas: estudios, investigaciones y ensayos científicos; y recensiones.

* Se admiten originales en los siguientes idiomas: español, inglés, portugués, italiano, francés y alemán.

* La extensión de los **estudios, ensayos científicos e investigaciones** no pasará de las 9500 palabras; la de las **recensiones** no lo hará de las 1000 palabras.

* Los estudios, ensayos e investigaciones deberán ir acompañados de:

- Título en el idioma original y en inglés. En caso de ser esta última la lengua original, se acompañará del mismo en español.
- El título deberá ser representativo del contenido del trabajo, claro y lo más preciso posible. No debe superar, en ningún caso, los 150 caracteres (espacios incluidos).
- Un resumen en el idioma original y en inglés, cuya extensión oscile entre 200 y 250 palabras, que contendrá, al menos, la siguiente información: objetivos, método, fuentes/muestra, conclusión más relevante.
- De cuatro a seis palabras clave, tanto en el idioma original como en inglés, definitivas del contenido del trabajo. Para lo cual se recomienda utilizar el Tesoro Europeo de los Sistemas Educativos / Thesaurus for education Systems in Europe (Eurydice) o Tesoro de la UNESCO / UNESCO Thesaurus.

* Los libros objeto de recensión deben haber sido publicados durante el año en curso o el inmediatamente anterior a éste.

* Las colaboraciones se enviarán a través del apartado **Envíos online** o, en su defecto, en caso de error informático, de la siguiente dirección de correo electrónico: fahrenheit@gmail.com

* Los editores y el consejo editorial, en primera instancia, revisarán las colaboraciones enviadas a las secciones Monográfico y Estudios y, luego, las someterán a una evaluación externa, siguiendo la **Política de revisión por pares**. La decisión se comunicará a los colaboradores proponiendo, si es el caso, las oportunas modificaciones en el plazo máximo de 180 días. Los originales aceptados se publicarán en el primer volumen con disponibilidad de páginas. Los editores se reservan el derecho de publicación.

* Todas las colaboraciones deberán ser presentadas en fuente Times New Roman, peso del cuerpo 12 puntos, interlineado sencillo y páginas numeradas.

* Las referencias, bibliografía y notas se adecuarán a las normas de estilo de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association. 6ª ed., 2010, ISBN: 9781433805592:

Artículo de revista

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., Apellidos, C. C. (Año). Título del artículo. *Título de la publicación*, volumen(número), pp. xx-xx.

Artículo de prensa

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., Apellidos, C. C. (Año, fecha). Título del artículo. *Título de la publicación*.

Libro

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. Ciudad: Editorial.

Apellidos, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Ciudad: Editorial.

Capítulo de libro

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Apellidos, A. A. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

Organizaciones y documentos

Apellidos, A. A. // Organización (Año). *Título*. (Informe Núm. xxx). Ciudad: Editorial.

Tesis

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Nombre de la institución, Localización.

Archivos y bibliotecas

Abreviatura utilizada para refererirse al archivo o biblioteca. *Nombre completo del archivo o biblioteca*. Ciudad, País. Legajo/Caja/Carpeta y cualesquiera otras referencias que identifiquen el documento.

Referencias en línea

Artículo de revista

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., Apellidos, C. C. (Año). Título del artículo. *Título de la publicación*, volumen(número), pp. xx-xx. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>.

Artículo de prensa

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., Apellidos, C. C. (Año, fecha). Título del artículo. *Título de la publicación*. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>

Libro

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. Ciudad: Editorial. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>. Apellidos, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Ciudad: Editorial. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>

Capítulo de libro

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Apellidos, A. A. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>.

Organizaciones y documentos

Apellidos, A. A. // Organización (Año). *Título*. (Informe Núm. xxx). Ciudad: Editorial. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>.

Tesis

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Nombre de la institución, Localización. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>.

* Para las cita en texto se respetarán las siguientes normas:

- Si la oración incluye el apellido/s del autor, sólo se escribirá la fecha entre paréntesis, seguida de la página/s referida/s.
- Si no se incluye el apellido/s del autor, se escribirá el apellido del autor/es y la fecha entre paréntesis, seguida de la página/s referida/s.
- Si la obra tiene más de dos autores, sólo se citará la primera vez con todos los apellidos. En las siguientes ocasiones, sólo se escribirá el apellido/s del primer autor, seguido de *et al.*
- Las citas textuales irán entre comillas. Aquellas cuya extensión sea de cinco o más líneas, se indicarán del mismo modo, pero en párrafo aparte, sangrado y con un cuerpo de letra de 10 puntos.

* Las figuras, fotos y tablas deberán ser presentadas en formato *.jpg con una resolución de 300 píxeles por pulgada, en archivos separados y como un anexo al texto. Los archivos deben nombrarse de acuerdo al orden en el que aparezcan en el texto: figura01.jpg, tabla02, o gráfico01.jpg

* Los autores remitirán, junto con sus trabajos, el nombre y apellidos, direcciones de correo electrónico y correo postal, lugar, puesto de trabajo y breve reseña del Currículum Vitae (entre 200 y 300 palabras).

* Los autores no recibirán ninguna compensación económica por los artículos publicados.

* *Foro de Educación* no se hace responsable de las ideas y opiniones de los autores de los trabajos, ni de la ortografía y otras formalidades del escrito.

Author guidelines

* The main aim of *Foro de Educación* is publishing pieces of research, studies and scientific essays related to education, whatever their time, place, field of study, style or manner.

* Only original unpublished articles will be admitted, not even appearing on other scientific journals.

* The following original unpublished collaborations will be also admitted: studies, pieces of research, scientific essays and recensions.

* Articles in Spanish, English, Portuguese, Italian, French and German will be accepted.

* The length of studies, scientific essays and pieces of research will not exceed 9500 words; recensions will contain a maximum amount of 1000 words.

* Studies, essays and pieces of research will include:

- The title in both their original language and English. In case the latter is the original language of an article, the title will also appear in Spanish.
- The title must be as illustrative, clear and accurate as possible. It must not contain, in any case, over 150 characters (including spaces).
- A summary in the original language as well as in English whose length is between 200 and 250 words, containing, at least, the following information: aims, methodology, sources/sample, main conclusion.
- From four to six key words in both the original language and English defining the content of the article. The use of Tesouro Europeo de los Sistemas Educativos / Thesaurus for education Systems in Europe (Eurydice) and/or Tesouro de la UNESCO / UNESCO Thesaurus is highly recommended for such purpose.

* Books for recension must have been published during the present year or the previous one.

* Collaborations will be submitted through the section **Submissions** or, in case of computer error, to the following email address: jlhhuerta@mac.com

* The editors and Editorial Board will be the first to evaluate the articles sent for the Monograph and Studies sections, and then they will be assessed by the external reviewers following the already mentioned **Peer review policy**. Decisions will be announced to their authors stating, if

necessary, the appropriate amendments within 180 days. Accepted articles will appear on the first issues containing enough pages. Editors reserve their right to publish them.

* All articles must be written Times New Roman font size 12, singled-spaced y with numbered pages.

* References, bibliography and notes will comply with the style standards of the APA (Publication Manual of the American Psychological Association. 6^a ed., 2010, ISBN: 9781433805592:

- **Journal Article**

Last name, A. A., Last name, B. B., Last name, C. C. (Year). Article title. *Title of the publication*, volume (issue number), pp. xx-xx. doi: xxxxxxxxxxxx.

- **Press Article**

Last name, A. A., Last name, B. B., Last name, C. C. (Year, date). Article title. *Title of the publication*.

- **Book**

Last name, A. A. (Year). *Title*. City: Publisher. doi: xxxxxxxxxxxx.

Last name, A. A. (Ed.). (Year). *Title*. City: Publisher. doi: xxxxxxxxxxxx.

- **Book chapter**

Last name, A. A., Last name, B. B. (Year). Chapter or entry title. In Last name, A. A. (Ed.), *Title* (pp. xx-xx). City: Publisher. doi: xxxxxxxxxxxx.

- **Organizations and documents**

Last name, A. A. // Organization (Year). *Title*. (Report No. xxx). City: Publisher.

- **Thesis**

Last name, A. A. (Year). *Title*. (Unpublished Thesis). Institution name, City.

- **Record offices y libraries**

Abbreviation used to refer to the record office or library. *Full name of the record office or library*. City, Country. File/Box/Folder and other identifying references.

- **Online references**

Journal article

Last name, A. A., Last name, B. B., Last name, C. C. (Year). Article title. *Title of the publication*, volume(issue number), pp. xx-xx. Extracted the x of xxx, xxxx from http://www.xxxxxxxxxx. doi: xxxxxxxxxxxx.

Press article

Last name, A. A., Last name, B. B., Last name, C. C. (Year, date). Article title. *Title of the publication*. Extracted the x of xxx, xxxx from http://www.xxxxxxxxxx.

Book

Last name, A. A. (Year). *Title*. City: Publisher. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>. Last name, A. A. (Ed.). (Year). *Title*. City: Publisher. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>. doi: xxxxxxxxxxxx.

Book chapter

Last name, A. A., Last name, B. B. (Year). Chapter or entry title. In Last name, A. A. (Ed.), *Title* (pp. xx-xx). City: Publisher. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>. doi: xxxxxxxxxxxx.

Organizations and documents

Last name, A. A. // Organización (Year). *Title*. (Report No. xxx). City: Publisher. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>.

Thesis

Last name, A. A. (Year). *Title*. (Unpublished Thesis). Institution name, City. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>.

* For quotation the next guidelines will be followed:

- If the quote includes the author's last name, only the date and referred page/s will be included in brackets.
- If the author's last name is not included, last name, date and page/s will appear in this order in brackets.
- If two or more authors are responsible for a work, only the first time all last names will be mentioned, while just the first author's last name plus *et al* will appear on the following occasions.
- Quotes will appear between quotation marks. Those whose length is five or more lines will be rendered in a similar style but in a different paragraph, indented and size-10 font.

* Images, pictures and charts must be presented in .jpg format with a resolution of 300 pixels per inch, in separate files as an attachment to the document. Files must be named according to the order they follow within the document: figure01.jpg, chart02.jpg o graph01.jpg

* Apart from the articles, every author will submit their full name, postal and email addresses, work place and position, and a brief outline of their Curriculum Vitae (between 200 and 300 words).

* Reviewers will not received any economic compensation in return for their reviewed articles.

* *Foro de Educación* is not responsible for the authors' ideas, opinions and writing styles.

Estadísticas y políticas editoriales

Tasa de rechazo

Se han recibido en *Foro de Educación* un total de 20 artículos, con el objeto de ser publicados en el volumen 11, número 15, correspondiente a enero-diciembre de 2013. De los cuales se han publicado 11 (tasa de rechazo del 45%).

Las estadísticas de 2014 serán publicadas en el volumen 12, número 17.

Temática y alcance de la revista

Foro de Educación es una revista científica *open-access*, editada por FahrenHouse (Salamanca, España), dedicada a investigaciones, estudios y ensayos sobre educación, en cualesquiera espacio y tiempo, ramas y especialidades, evaluada por *pares ciegos*, abierta e independiente, que admite originales en varias lenguas: español, inglés, italiano, portugués, francés y alemán.

Foro de Educación ha sido concebido como un lugar de encuentro para la ciencia y el pensamiento, como un ágora -en el sentido más genuino de la palabra- en el que se den a conocer las indagaciones sobre educación y sus determinantes políticos, culturales y sociales característicos de un espacio y un tiempo. Es asimismo un espacio para la reflexión en torno a cuestiones relativas a educación y cultura, en el que la crítica, el pensamiento y el estudio sean los principales acicates para hacer de educación y sociedad algo mejores, más libres, justas y solidarias.

Foro de Educación está dirigida, principalmente, a investigadores, estudiosos y docentes universitarios dedicados a cuestiones referidas a las Ciencias de la Educación en cualquier espacio y tiempo, forma y modo, rama y vertiente, enfoque conceptual y metodológico.

Foro de Educación tiene una periodicidad fija, desde 2003, de **un (1) volumen** al año, que consta de uno o más números, dependiendo de las necesidades, intereses y planificación editoriales.

Cada volumen tiene una **estructura** mínima que, por norma general, consiste en: monografía, estudios, entrevista, reseñas.

Foro de Educación se incluye sistemáticamente en las siguientes bases: Isoc, EBSCO, IN-RECS, RESH, Latindex, Google Scholar, DOAJ, DICE, Dulcinea, MIAR, Iresie, Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB, Millennium, DOIS, DIALNET, REBIUM, REDINED, DIGITALIA, INFODOC, CiteFactor – Academic Scientific Journals.

Política de revisión por pares

Los Editores y el Consejo Editorial de *Foro de Educación* revisarán los estudios, ensayos e investigaciones y los someterán a evaluación externa.

El *sistema de revisión y evaluación* de los trabajos se realizará *por pares ciegos* o *doble ciego*. **Dos personas expertas** en el área objeto de evaluación externas al Consejo Editorial revisarán cada estudio, ensayo o investigación y emitirán un informe basado en criterios de calidad científica. En caso de discrepancia, se someterá al juicio de una tercera persona, que dirimirá en conflicto de pareceres.

- Los estudios, investigaciones y ensayos enviados para su evaluación cuya autoría corresponda a algún miembro del Equipo Editorial, desempeñe la función que desempeñe, serán sometidos por **cinco personas expertas** en el área objeto de evaluación externas al Consejo Editorial, respetando igualmente el anonimato de autores e informantes. Es necesario que, al menos, cuatro de los informes sean favorables.

Aquellas personas que deseen postularse como revisores externos podrán hacerlo a través de la sección dedicada a tal efecto, marcando, al registrarse, la casilla **Revisor/a** o a través del Editor de la revista (jlhhuerta@mac.com).

- Los evaluadores, al aceptar, se adhieren a COPE Ethical Guidelines for Peer Reviewers.
- Los revisores externos recibirán un certificado de su labor al término de la misma, siempre que hayan realizado el cometido atendiendo a los requisitos y pautas establecidas y que el informe haya sido presentado en tiempo y forma.
- Los revisores no recibirán ninguna compensación económica por los artículos evaluados.

La decisión sobre la aceptación, rechazo o propuesta de modificaciones de los trabajos, basada en los informes de los evaluadores externos, se comunicará a los autores en un plazo máximo de 180 días. En caso de que la aceptación del estudio, ensayo o investigación esté condicionada a la realización de algunas modificaciones, se solicitará a los autores que incorporen al texto original las sugerencias realizadas por los evaluadores externos. Una vez los cambios oportunos estén hechos, los autores remitirán de nuevo el artículo a la revista, que será revisado por el Consejo Editorial.

Los originales finalmente aceptados se identificarán mediante código DOI y se publicarán en el primer volumen con disponibilidad de páginas. Los editores se reservan el derecho de publicación.

Todos los estudios, investigaciones y ensayos aceptados para su publicación serán revisados por los correctores de estilo, quienes harán las oportunas observaciones, si son oportunas.

La corrección de galeras será realizada por los propios autores en el plazo establecido de por el Consejo Editorial. En caso de que los autores no den respuesta en el tiempo fijado, serán los Editores quienes asuman el cometido, siguiendo para ello los textos originales.

Los autores que soliciten un certificado de aceptación de publicación de sus manuscritos

recibirán dicho documento firmado por el Editor de la Revista por email y tendrá un carácter provisional hasta la publicación definitiva del artículo.

Foro de Educación no se hace responsable de las ideas y opiniones de los autores de los trabajos, ni de la ortografía y otras formalidades del escrito, aunque, en cualquier caso, se exigen rigurosidad, precisión y corrección en el lenguaje.

Frecuencia de la publicación

Foro de Educación tiene una periodicidad fija, desde 2003, de **un (1) volumen** al año, que consta de uno o más números, dependiendo de las necesidades, intereses y planificación editoriales.

Catalogación, indexación y calidad editorial

Datos de catalogación

- Título: Foro de Educación
- ISSN: 1698-7799
- ISSN (on-line): 1698-7802
- Depósito legal: S. 1.007-2003
- Periodicidad: Un volumen al año
- Inicio de la publicación: 2003
- Editor: José Luis Hernández Huerta
- Editorial: FahrenHouse
- Lugar de edición: Salamanca, España
- Clasificación UNESCO: Pedagogía - 531204
- Naturaleza de la publicación: Investigación y divulgación científica
- Licencia: Creative Commons Reconocimiento – No commercial – Sin obras derivadas (CC-BY-NC-ND)

Indexada en

- Isoc, EBSCO, IN-RECS, RESH, Latindex, Google Scholar, DICE, Dulcinea, MIAR, Iresie, Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB, Millenium, DOIS, DIALNET, REBIUM, REDINED, DIGITALIA, INFODOC, DOAJ, CiteFactor – Academic Scientific Journals.

Estadísticas

- Revisión por pares (2012): 26 envíos
 - Aceptados (2012): 15 envíos
 - Rechazados (2012): 11 envíos
- Tasa de rechazo (2012): 42,3%.

Indicios de calidad editorial

- Categoría ANEP: A
- Clasificación CIRC: B
- Índice de impacto IN-RECS (2011): 0.038. Q 3. N. 80 de 162
- Google Scholar Metrics (2002-2011): índice h: 4; mediana h: 7. (2007-2011): índice h: 3; mediana h: 12. (2008-2012): índice h5: 2; mediana h5: 3
- Valoración de la difusión internacional: 4.5
- Internacionalidad de las contribuciones: 16.98
- Evaluadores externos: Sí.

Cumplimiento de criterios de calidad editorial

- Criterios CNEAI: 15 de 18
- Criterios ANECA: 18 de 21
- Latindex: 33 de 33

Ética de publicación y acuerdo sobre posibles malas prácticas

Los autores, al enviar sus trabajos a *Foro de Educación*, aceptan la **Política de ética de publicación y posibles malas prácticas** establecidas por la editorial FahrenHouse, que se adhiere a los acuerdos internacionales consignados en el COPE Best Practice Guidelines for Journal Editors y el International Standards for editors and authors publicado por Committee on Publication Ethics.

Wager E & Kleinert S (2011) Responsible research publication position statements. Chapter 49 in: Mayer T & Steneck N (eds) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp 305-7). (ISBN 978-981-4340-97-7)

Kleinert S & Wager E (2011) Responsible research publication: international standards for editors. A position statement developed at the 2 World Conference on Research Integrity, Singapore, July 22-24, 2010. Chapter 51 in: Mayer T & Steneck N (eds) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp 317-28). (ISBN 978-981-4340-97-7)

Wager E & Kleinert S (2011) Responsible research publication: international standards for authors. A position statement developed at the 2 World Conference on Research Integrity, Singapore, July 22-24, 2010. Chapter 50 in: Mayer T & Steneck N (eds) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp 309-16). (ISBN 978-981-4340-97-7)

Statistics and editorial policies

Rejection rate

The Editorial Secretary of *Foro de Educación* has received a total of 20 articles for publication in volume 11, issue no 15, corresponding to January-December 2013. Of these, 11 have been published (rejection rate of 45%).

Statistics for 2014 will be published volume 12, issue no 17.

Focus and scope of journal

Foro de Educación is an *open-access* scientific journal published by FahrenHouse (Salamanca, Spain), devoted to educational research and writing, irrespective of their time, space, field of study or speciality, exclusively under *blind-peer review*, completely open and independent, and introducing original essays in a wide range of languages, including Spanish, English, Italian, Portuguese, French and German.

Foro de Educación was born as a meeting point for Science and intellectual thinking, as a main square for bringing educational research to life, as well as its current political, cultural and social ingredients. In addition, it is equally conceived to become a place for reflection upon education and culture, where criticism, reasoning and study intermingle as an attempt to improve education and society, making them, if possible, freer, fairer and more supportive.

Foro de Educación is mainly aimed at researchers, scholars and university teachers committed to any aspect regarding Education Science, whatever time, space, approach, viewpoint or methodology.

Foro de Educación has been an **annual** volume since 2003 and consists of one or two issues, depending on the publishing needs or interests. Each volume is generally divided into four sections: monograph, studies, interview and recensions.

Foro de Educación is systematically included within the following databases: Isoc, EBSCO, INRECS, RESH, Latindex, Google Scholar, DOAJ, DICE, Dulcinea, MIAR, Iresie, Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB, DIALNET, REBIUM, CSIC-CCHS, REDINED, CiteFactor – Academic Scientific Journals.

Review policy

The Editors and Editorial Board of *Foro de Educación* will review the studies, essays and pieces of research and submit them to an external evaluation.

The *review and evaluation system* for every piece of work will be carried out by means of *blind peering* or *double-blind*. Outside the Editorial Board, **two experts** in the **field of study** to be evaluated will check each study, essay or research and generate a detailed report based on criteria of scientific quality. In case of discrepancy, a third expert will settle the disagreement.

- The studies, pieces of research and essays sent for evaluation whose authorship corresponds to any of the members of the Editorial Board, whatever position they hold, will be under the judgment of **five experts** in the **field of study** to be evaluated outside the Editorial Board, keeping the identity of both authors and informants absolutely secret. In that case, at least four experts will be required to agree.

Those who would like to apply for a position as an external reviewer will be allowed to do it by using the section devoted to such purpose, by ticking the box **Revisor/a** when signing in, or simply by contacting the journal's Editor (jlhuerta@mac.com).

- When accepting their position, evaluators will automatically become part of COPE Ethical Guidelines for Peer Reviewers.
- External reviewers will receive a certificate of their work at the end of it, taking for granted that they perform their task according to the previously established requirements and guidelines and their report is submitted in a timely manner.
- Reviewers will not accept any economic compensation in return for their reviewed articles.

Decisions about acceptance, rejection or change about the pieces of work received, based on the above-mentioned reports from external reviewers, will be announced to their authors within 180 days. In case the acceptance of a study, essay or research depends on the amendments suggested by the external reviewers, its author will be required to improve the original text. Once changes are introduced, the amended article will be submitted again to be evaluated by the Editorial Board.

The accepted originals will be identified by means of a DOI code and published in the first issue containing enough pages. Editors reserve their right to publish them.

Every study, research or essay accepted for publishing will be checked by copyeditors, who will make the appropriate comments on them.

The correction of proofs will be carried out by the authors themselves within the time set by the Editorial Board. In case authors do not reply before the deadline, editors will assume such task but always taking the originals as their reference.

Authors requiring a certificate of article acceptance will receive a provisional document signed by the journal's Editor via email, valid until their articles are definitely published.

Foro de Educación is not responsible for the authors' ideas, opinions and styles, although language accuracy and correction are always insisted on.

Publication frequency

Foro de Educación has been an **annual volume** journal since 2003 and consists of one or two issues, depending on the publishing needs or interests.

Cataloguing, indexing and editorial quality

Cataloguing Data

- Title: Foro de Educación
- ISSN: 1698-7799
- ISSN (on-line): 1698-7802
- Legal Deposit: S. 1.007-2003
- Periodicity: One volume / year
- Journal birth: 2003
- Editor: José Luis Hernández Huerta
- Publisher: FahrenHouse
- Publishing place: Salamanca, España
- UNESCO classification: Pedagogía - 531204
- Field of Study: Scientific research and divulgence
- License: Creative Commons Attribution – Non-commercial – No derivative works(CC-BY-NC-ND)

Indexed in

- Isoc, EBSCO, IN-RECS, RESH, Latindex, Google Scholar, DOAJ, DICE, Dulcinea, MIAR, Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB, DIALNET, REBIUM, CSIC-CCHS, REDINED, CiteFactor – Academic Scientific Journals.

Editorial quality evidence

- ANEP Category: A
- Classification CIRC: B
- IN-RECS impact index (2011): 0.038. Q 3. N. 80 out of 162
- Google Scholar Metrics (2002-2011): index h: 4; median h: 7. (2007-2011): index h: 3; median h: 12. (2008-2012): index h5: 2; median h5: 3
- International release assessment: 4.5
- Internationality of contributions: 16.98
- External reviewers: Yes.

Compliance editorial quality criteria

- CNEAI criteria: 15 out of 18
- ANECA criteria: 18 out of 21
- Latindex: 33 out of 33

Publication and edition ethics

The different authors, when submitting their articles to *Foro de Educación*, willingly accept the **Publication ethics and malpractice policy** established by the publishing house FahrenHouse, attached to the international agreements taken in the COPE Best Practice Guidelines for Journal Editors and the International Standards for editors and authors published by the Committee on Publication Ethics.

Wager E & Kleinert S (2011) Responsible research publication position statements. Chapter 49 in: Mayer T & Steneck N (eds) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp 305-7). (ISBN 978-981-4340-97-7)

Kleinert S & Wager E (2011) Responsible research publication: international standards for editors. A position statement developed at the 2nd World Conference on Research Integrity, Singapore, July 22-24, 2010. Chapter 51 in: Mayer T & Steneck N (eds) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp 317-28). (ISBN 978-981-4340-97-7)

Wager E & Kleinert S (2011) Responsible research publication: international standards for authors. A position statement developed at the 2nd World Conference on Research Integrity, Singapore, July 22-24, 2010. Chapter 50 in: Mayer T & Steneck N (eds) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp 309-16). (ISBN 978-981-4340-97-7)

EL FUTURO DEL PASADO

Revista electrónica de Historia

Núm. 4

Monográfico
La Infancia:
Historia y Representación



Salamanca, 2013

Espacio y Tiempo son variables que definen y determinan, en gran medida, la realidad, marcan todos los elementos de ésta, condicionan las posibilidades y trayectorias de personas y sociedades, también las del pensamiento, la ciencia, la tecnología y cuantas otras manifestaciones de Razón, Libertad y Utopía. La Educación, genuina del ser humano, no es ajena a tales influjos: Es un factor histórico y presente que es, al tiempo, condicionante y condicionado en el curso de aquéllos.

Espacio, Tiempo y Educación ha sido concebida como un lugar en el que la Educación, en todas sus formas y modos, en cualesquiera Espacio y Tiempo, sea sometida a examen.

Espacio, Tiempo y Educación es una revista open-access de Historia de la Educación, evaluada por pares ciegos, abierta e independiente, que admite originales en varias lenguas: español, inglés, italiano, portugués y francés.

Trabajo responsable y libertad de ciencia, crítica y reflexión, comunicación y colaboración. Tales son los principios que orientan la actividad de *Espacio, Tiempo y Educación*.

Espacio, Tiempo y Educación tiene una periodicidad fija de un (1) volumen al año, que consta de dos o más números, dependiendo de las necesidades e intereses editoriales. Cada volumen tiene una estructura que, por norma general, consiste en: monografía, estudios, entrevista y reseñas.

www.espaciotiempoyeducacion.com

El Futuro del Pasado. Revista electrónica de Historia pretende ser un espacio abierto para el diálogo y el debate entre investigadores de diferentes áreas de conocimiento que tienen como objeto de estudio el pasado en sus diferentes vertientes. Se trata de una herramienta para la investigación, la divulgación y la crítica, ajena a cualquier tipo de partidismo ideológico o clientelismo de cualquier signo.

El Futuro del Pasado busca ayudar a superar los muros que separan a los historiadores, tratando de romper barreras entre las diferentes áreas afines de conocimiento y estableciendo lazos para la colaboración en un mundo en el que se da cada vez más importancia a la competencia.

Las nuevas tecnologías permiten, a quienes saben hacer de ellas un aliado, superar las barreras económicas y difundir gratuitamente la cultura por todo el territorio nacional y más allá de nuestras fronteras. Se muestra como una evidencia que cada vez es más importante la generación y comunicación académica del conocimiento científico a través de la Red. *El Futuro del Pasado* pretende contribuir a esta transmisión libre y gratuita del conocimiento científico.

www.elfuturodelpasado.com

ISSN: 2340-7263

vol. 1, n. 1, 2014

Enero-Junio / January-June

ESPACIO, TIEMPO Y EDUCACIÓN

Monográfico

Vidas en el espejo. La educación en la escritura autobiográfica de las mujeres

Monograph

Lives in the mirror. Education in women's autobiographical writing

Antonella Cagnolati (Ed.)

EH
FahrenheitHouse

Salamanca (España / Spain)

Playa Girón

Compañeros poetas,
tomando en cuenta los últimos sucesos
en la poesía, quisiera preguntar
—me urge—,
¿qué tipo de adjetivos se deben usar
para hacer el poema de un barco
sin que se haga sentimental, fuera de la vanguardia
o evidente panfleto,
si debo usar palabras como
Flota Cubana de Pesca y
Playa Girón?

Compañeros de música,
tomando en cuenta esas politonales
y audaces canciones, quisiera preguntar
—me urge—,
¿qué tipo de armonía se debe usar para hacer
la canción de este barco con hombres de poca niñez,
hombres y solamente
hombres sobre cubierta,
hombres negros y rojos y azules,
los hombres que pueblan el Playa Girón?

Compañeros de historia,
tomando en cuenta lo implacable
que debe ser la verdad, quisiera preguntar
—me urge tanto—,
¿qué debiera decir, qué fronteras debo respetar?
Si alguien roba comida
y después da la vida, ¿qué hacer?
¿Hasta dónde debemos practicar las verdades?
¿Hasta dónde sabemos?
Que escriban, pues, la historia, su historia,
los hombres del Playa Girón.

Silvio Rodríguez (1975). Playa Girón. *Días y Flores*.

FahrenHouse

Foro de Educación es una revista científica open-access, editada por FahrenHouse (Salamanca, España), dedicada a investigaciones, estudios y ensayos sobre educación, en cualesquiera espacio y tiempo, ramas y especialidades, evaluada por pares ciegos, abierta e independiente, que admite originales en varias lenguas: español, inglés, italiano, portugués, francés y alemán.

Foro de Educación ha sido concebido como un lugar de encuentro para la ciencia y el pensamiento, como un ágora -en el sentido más genuino de la palabra- en el que se den a conocer las indagaciones sobre educación y sus determinantes políticos, culturales y sociales característicos de un espacio y un tiempo. Es asimismo un espacio para la reflexión en torno a cuestiones relativas a educación y cultura, en el que la crítica, el pensamiento y el estudio sean los principales acicates para hacer de educación y sociedad algo mejores, más libres, justas y solidarias.

Foro de Educación está dirigida, principalmente, a investigadores, estudiosos y docentes universitarios dedicados a cuestiones referidas a las Ciencias de la Educación en cualquier espacio y tiempo, forma y modo, rama y vertiente, enfoque conceptual y metodológico. Así también a cuantas otras personas libres e independientes que se preocupan por cuestiones de sociedad, cultura y educación y que están dispuestas a contrastar sus criterios y pareceres con los de otros.