

Educación popular, poder popular y democracia en Nuestramérica



Paulina E. Villasmil Socorro
Arlete Ramos dos Santos
Lia Pinheiro Barbosa
(Compiladoras)



UNERMB

Colección Simón Rodríguez

Paulina E. Villasmil Socorro
Arlete Ramos Dos Santos
Lia Pinheiro Barbosa
(Compiladoras)



EDUCACIÓN POPULAR, PODER POPULAR Y DEMOCRACIA EN NUESTRAMÉRICA

Fondo Editorial UNERMB

Colección Simón Rodríguez

Este libro es producto de investigación desarrollado por sus autores. Fue arbitrado bajo el sistema doble ciego por expertos en el área bajo la supervisión del Centro de Estudios e Investigaciones Culturales Lingüísticas de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Venezuela.

Educación popular, poder popular y democracia en nuestramérica.

Paulina E. Villasmil Socorro, Arlete Ramos dos Santos, Lia Pinheiro Barbosa (compiladoras).

© Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB), 2020.



Fondo Editorial UNERMB

<https://fondoeditorial.unermb.web.ve/>

Julio García Delgado - **Coordinador**

Joel López Polanco - **Jefe de Publicaciones**

Henry Alberto Rodríguez - **Jefe de Comunicaciones y Relaciones Públicas**

Centro de Estudios e Investigaciones Culturales Lingüísticas y Literarias (UNERMB)
Cabimas, Venezuela

Hecho el depósito de ley:

ISBN: 978-980-427-149-6

Depósito legal: ZU202000065

Colección *Simón Rodríguez*

Portada: Julio Pulgar

Imagen de portada: Samuel D. Bermúdez Villasmil

Diseño y diagramación: Julio García Delgado

Edición: Juliana Castillo Ávila



Educación popular, poder popular y democracia en nuestramérica./ Paulina E. Villasmil Socorro, Arlete Ramos dos Santos, Lia Pinheiro Barbosa (compiladoras).

—1era edición digital — Cabimas (Venezuela): Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). 2020.

242 p.; 22 cm

ISBN: 978-980-427-149-6

1. Educación popular. 2. Poder popular. 3. Democracia. 4. Nuestramérica.

Colección Simón Rodríguez

La colección *Simón Rodríguez* rinde homenaje a este pensador y maestro venezolano que se destacó no solo por ser el mentor del Libertador Simón Bolívar, sino también por sus reflexiones sobre el quehacer educativo, bajo la premisa “inventamos o erramos”. Surge de la iniciativa de reflexionar la praxis educativa desde una mirada holística, así como desde una perspectiva integradora, sea tanto en sistemas educativos formales como experiencias cotidianas. Esta colección aborda temas como la filosofía de la educación, investigación educativa, pedagogía, andragogía y didáctica, así como reflexiones sobre educación liberadora.

Educación popular, poder popular y democracia en nuestramérica agrupa aportes de educadores de Venezuela, Argentina, Colombia y Brasil, con una importante trayectoria científica y militante en la construcción de una Pedagogía del Sur, popular y nuestroamericana. Los temas que se ponen en el debate invitan al análisis, desde la educación, sobre las problemáticas de índole político y social por las que atraviesan los pueblos del Abya Yala. Cada artículo muestra un esfuerzo reflexivo de profundo calado teórico, sobre experiencias pedagógicas y de luchas sociales anti-neoliberales en defensa de la democracia participativa, la educación pública, así como, la recuperación de derechos sociales amenazados por las políticas destructoras del tejido social y productivo de la región. Es en este contexto que cobran fuerza el legado de luchas y la acción educadora y política de Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, Paulo Freire, entre otros pedagogos nuestroamericanos, referentes de una praxis pedagógica situada y comprometida política e históricamente para reemprender las luchas populares por el derecho a la autodeterminación y a decidir el destino político, económico y cultural de Nuestramérica

CONTENIDO

Prefacio.....	9
Introducción	13
Educação do campo como uma política educacional no contexto brasileiro.19 <i>Arlete Ramos dos Santos</i>	
Educación, pensamiento pedagógico latinoamericano y pedagogías críticas en el fortalecimiento del poder popular.....	53
<i>Lia Pinheiro Barbosa</i>	
Construir el sujeto popular en tiempos adversos	75
<i>Paulina E. Villasmil Socorro</i>	
Redes, colectivos y movimientos pedagógicos venezolanos: incidencia en las políticas educativas.....	97
<i>Mirna Sojo, Maritza Torres</i>	
Poder popular y clases subalternas: tramas de autonomía y disputa política en Argentina	115
<i>Oscar Soto</i>	
Educação Popular no movimento de luta por moradia	135
<i>Nadilson Ribeiro de Siqueira, Natanael Reis Bomfim</i>	
El Poder Popular en Venezuela. Dilemas y perspectivas.....	159
<i>Edgar Balaguera</i>	

El sector docente colombiano: entre persecución y resistencia. Una sinopsis trágica de los docentes comprometidos con la transformación179

Claudio Ramírez Angarita, César Augusto Patiño Trujillo

Trajetória das políticas públicas por uma educação do campo: breve histórico dos avanços na Amazônia Paraense.....217

Leandro Ferreira da Silva, Ramofly Bicalho

Sobre las autoras y autores235

PREFACIO

Las múltiples historias de luchas de los pueblos por la búsqueda de condiciones de vida digna dan cuenta del lugar preponderante que ha tenido la educación en esos recorridos históricos. La educación es germen, lugar y sentido de transformaciones necesarias para alcanzar modelos de desarrollo orientados a elevar las potencialidades y capacidades humanas. Nuestro sempiterno maestro Antonio Bigot afirmaba que “En América Latina y en el Caribe, la educación se desarrolló en un marco de permanente subversión”¹. Y es que hablar en nuestro Abya Yala de la escuela, los estudiantes y los maestros, es recuperar la memoria de luchas emancipadoras desde diversas vertientes, para vencer las asimetrías y transitar la ruta hacia la consolidación de sistemas de vida digna y del fortalecimiento de la democracia.

La primera década del siglo XXI marcó un punto de quiebre en la prosecución de la hegemonía de las libertades individuales como rasgo predominante en las democracias formales liberales (Ferrajoli, L. 2011)² o democracias instrumentales (Hinkelammert, F. 1988)³. Un movimiento ascendentemente nuevo y políticamente refundante erosionó ese binomio primigenio liberalismo – democracia. En cambio, el de las democracias populares, de las mayorías excluidas, de los derechos y garantías fundamentales y sociales, emerge y se empodera de la política nacional y los acuerdos regionales. Para el primer lustro del nuevo milenio, el mapa político latinoamericano deja ver las consecuencias de la gran crisis de

-
- 1 Bigot, Luis Antoni (2010). *Hacia una pedagogía de la descolonización*. Colección Pensamiento Crítico / Luis Beltrán Prieto. Caracas. p. 21.
 - 2 Ferrajoli, Luigi. (2011) *Poderes salvajes. La crisis de la democracia constitucional*. Editorial Trotta. S.A. Madrid.
 - 3 Hinkelammert, Franz Josef. *La vida o el capital: el grito del sujeto vivo y corporal frente a la ley del mercado*; editado por Estela Fernández Nadal; prólogo de Estela Fernández Nadal. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO/ALAS, 2017.

legitimidad de los gobiernos neoliberales, el nuevo orden político emergente derrota el ALCA, la brecha social disminuye cuando las demandas sociales alcanzan su carácter jurídico y toma cuerpo un proceso de reducción de las desigualdades sociales.

Pero el orden capitalista opera enmarcado en la lógica hegemónica de la acumulación por desposesión, bajo la vieja idea de Ernst Haushofer del *Lebensraum*. De manera que era de esperarse la reacción del imperialismo estadounidense ante la avanzada regional de gobiernos capaces de abrir cauces hacia la autodeterminación. El reforzado dominio imperialista estadounidense queda expresado en la puesta en marcha de diversos mecanismos geopolíticos y financieros de reedición de la vieja Doctrina Monroe para el control sobre los territorios asumidos como su “espacio vital”.

El giro ultraconservador de los últimos diez años en nuestra región ha profundizado las brechas sociales, además de subsumir nuevamente a los pueblos en un atraso intempestivo en diversos ámbitos de la vida ciudadana. Este repliegue político y económico da cuenta de una historia de larga data de intervencionismo estadounidense apoyada por instituciones y organismos multilaterales, así como por gobernantes lacayos pertenecientes a viejas y nuevas oligarquías nacionales dueñas de las finanzas y los medios de producción.

Sin embargo, tal como afirma Atilio Borón⁴, no es un exceso de optimismo reconocer que las dos décadas del siglo XXI en nuestro continente muestran los signos de un cambio de época, de generación de profundas grietas en los sistemas políticos amparados en la doctrina neoliberal, dilatadas por las persistentes movilizaciones de diversas capas populares en respuesta a las despóticas políticas privatizadoras que lesionan el acceso a derechos sociales fundamentales, así como aquellas que amenazan la vida de líderes populares, entre ellos, educadores comprometidos con las problemáticas de su entorno social. Y ese hecho constituye para la educación un verdadero desafío direccionado hacia la formación de sujetos críticos, del “sujeto popular” capaz de comprender el momento histórico nuestro-

4 Borón, Atilio. (2020) ¿Catastrofismo anticapitalista? Artículo publicado en el portal: América Latina en movimiento. Del 14/05/2020. disponible en: <https://www.alainet.org/es/articulo/206552>

americano para la defensa de la soberanía en todas sus manifestaciones, de un sistema político democrático y participativo y de sistemas económicos consustanciados con las características naturales y diversidades culturales de los pueblos que constituyen Nuestramérica.

La historia de la educación en nuestro continente ha estado atravesada por la acción de los movimientos sociales que en diferentes épocas han impulsado la escolarización pública, gratuita y para todos y todas. Desde los precursores que emprendieron el cometido independentista de los imperios coloniales en los siglos de la invasión a América, siguiendo con los referentes más contemporáneos que lucharon durante la anterior centuria en contra de los regímenes totalitarios y los actuales movimientos sociales y organizaciones populares que hoy se levantan ante la emergencia de renovadas formas de dominación capitalista, en todos sus aportes epistemológicos y en su praxis social se configura un “corpus histórico” – en términos bigotianos – en el que prevalece la convicción del carácter transformador y liberador de la educación. Y es aquí donde cobra vigencia el legado político y pedagógico de Simón Rodríguez, traducido en la alternativa de la Educación Popular con la que hace frente a las perversiones de aquellos modelos de escolarización diseñados para perpetuar el dominio de clase y la segregación racial. Este concepto sepultado por los mismos que desintegraron la unión grancolombiana, brotó con nuevos bríos desde otras tantas corrientes político – pedagógicas que se articulan en América Latina en el fin común de una educación para la liberación de los pueblos de toda forma de dominio imperialista. De manera que pensar hoy la educación en el contexto de nuestras realidades sociales, políticas y económicas, pasa por el debate de manera entrelazada de estas tres grandes categorías: Educación Popular, Poder Popular y Democracia, las cuales se discuten en esta compilación a lo largo de una serie de producciones teóricas que invitan a reflexionar sobre el lugar de la educación, del maestro y de las organizaciones populares y movimientos sociales en su devenir histórico.

Paulina E. Villasmil Socorro

Arlete Ramos do Santos

Lia Pinheiro Barbosa

INTRODUCCIÓN

Durante el desarrollo del II Congresso Internacional y IV Congreso Nacional Movimentos Sociais e Educação, celebrado en la ciudad de Ilhéus (Bahia, Brasil) en octubre de 2018, se originó un fecundo debate sobre el momento político latinoamericano, caracterizado por la recomposición política de la derecha y con ello, el avance del capitalismo global expresado en su manifestación más despótica: el neoliberalismo y la amenaza sobre la pervivencia de la democracia. Este espacio constituyó también un escenario para la reflexión crítica sobre el papel de la educación como uno de los ámbitos en el que se libra esta confrontación política. Por ello, se consideró fundamental conocer el estado de desarrollo de las experiencias organizativas de los pueblos de esta región latinoamericana en torno a una educación emancipadora y a sus avances en la apropiación de herramientas pedagógicas para incidir en los procesos organizativos en contextos comunitarios, entendiendo la organización comunitaria dentro de las dinámicas escolares como instrumento de creación y consolidación de espacios democráticos con capacidad para convertirse en referentes culturales de lo “nuevo” que ha de sustituir el viejo orden.

La historia de la educación latinoamericana comparte un tronco común con la historia de las luchas por la liberación nacional, en principio contra los regímenes monárquicos europeos hasta el siglo XIX; y luego, en oposición a las pretensiones neocolonizadoras del imperialismo estadounidense vigentes hasta ahora. Esta lucha ha tenido varios episodios, uno de ellos tuvo como objetivo la oposición democrática a las dictaduras militares auspiciada por el tristemente célebre “Plan Cóndor” y, más recientemente, las emergentes formas de lucha contra el neoliberalismo para enfrentar las políticas destructoras del tejido social y productivo de la región. En este contexto, cabe recordar la acción educadora y por tanto profundamente política de

Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, Paulo Freire, entre otros pedagogos nuestroamericanos, cuya clarividencia sobre la praxis pedagógica situada y comprometida política e históricamente se convierten hoy en referentes para reemprender las luchas en la defensa de nuestras democracias, por el derecho a la autodeterminación de los pueblos para decidir sobre su destino político, económico y cultural.

Como puede apreciarse se trata de amplios y complejos asuntos que hoy convocan la inquietud intelectual de sectores diversos de nuestras sociedades. Es por ello y en virtud de la fecunda discusión planteada en la mesa sobre Educación Popular y Pedagogías Alternativas en el marco del II Congreso Internacional y IV Congreso Nacional Movimentos Sociais e Educação, que emprendemos la labor pedagógica e investigativa, divulgativa y política de contribuir en una publicación sobre “Educación Popular, Poder Popular y Democracia en Nuestramérica” con la finalidad de analizar desde la educación las problemáticas de índole político y social por la que atraviesan nuestros países.

La compilación de escritos reunidos en este libro pone de relieve tres dimensiones del histórico debate en torno a la Educación Popular, Poder Popular y Democracia en Nuestramérica. Una de las ideas fuerza que se desarrollan en esta obra trata sobre la configuración de un pensamiento pedagógico latinoamericano, construido por la pluma de destacados pensadores y pensadoras que se dedicaron a teorizar acerca del carácter político de la educación, de los fundamentos del método y de la *praxis* de la educación para la emancipación de los pueblos; de la articulación entre Educación Popular y Poder Popular en el ámbito de la disputa hegemónica de la dimensión pública del Estado, en el sentido de reivindicar el derecho constitucional a la escuela, a educarse y a ejercer la democracia y la ciudadanía en su significación plena, es decir, de acceder a derechos sociales fundamentales. Ello implicó la reivindicación de políticas públicas educativas que permitieran el amplio acceso a la educación, de la alfabetización a la educación universitaria, al tiempo que abrió camino, incluso, para la ampliación de las diferentes demandas educativas en su diversidad, por ejemplo: la educación indígena, la educación del campo, la educación quilombola, entre otras.

La otra cuestión que se pone a debate a lo largo de esta obra está relacionada con la reconfiguración de la Educación Popular desde la *praxis* política

de los movimientos sociales de América Latina que, herederos del pensamiento pedagógico latinoamericano, tomaran para sí mismos la tarea de materializar la dimensión política de la educación, articulada a un proyecto emancipatorio de formación de un sujeto histórico-político revolucionario y, de un discurso político-ideológico que emerge a partir de las luchas populares por la transformación radical de la relación Estado – sociedad civil.

El primer texto, de la investigadora Arlete Ramos dos Santos, intitulado *Educación del campo como política educacional en el contexto brasileño*, trae a la reflexión la educación del campo en Brasil, historizando desde su surgimiento en el período comprendido entre la Constitución Federal de 1998 hasta el año 2018. La autora analiza aspectos de la política educativa de los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso, Lula da Silva, Dilma Rousseff, y apunta algunos elementos del escenario político y educativo post-2016. Como recorte en las políticas educacionales destaca el Plan de Acciones Articuladas (PAR), que fue creado mediante el Decreto n° 6.094 de 24 de abril de 2007, por entender que contempla las necesidades educativas previstas en los documentos oficiales del Ministerio de Educación, comprendido como cuatro dimensiones: Gestión Educativa; Formación Inicial y Continuada; Práctica Pedagógica e Infraestructura Física, que están presentes con acciones en las escuelas del campo. Su análisis se fundamenta en autores cuyo posicionamiento epistemológico se ubica en la teoría crítica y concluye que, en el Brasil, la educación sobre el terreno sigue siendo una aspiración, pues la política aplicada, a pesar de algunos logros adquiridos a través del PAR, todavía privilegia principalmente los intereses del agronegocio.

Bajo el título *Educación, Pensamiento Pedagógico Latinoamericano y Pedagogías Críticas en el fortalecimiento del Poder Popular*, la socióloga brasileña Lia Pinheiro Barbosa lanza luces al lugar histórico que ocupa la noción de *Poder Popular* en el pensamiento pedagógico y en la *praxis* educativo-política del campo popular en América Latina. En ese marco, destaca el carácter estratégico de la educación para un devenir liberador y emancipador, sobre todo al estar enlazado a procesos educativos concretos que juegan un papel central en la reconfiguración de matices conceptuales, estrategias y tácticas políticas en la disputa hegemónica.

Asimismo, la autora destaca cómo los movimientos sociales, sobre todo los campesinos e indígenas, recuperan el legado de la tradición pedagógica latinoamericana y del poder popular en la proposición de una concepción de educación y de pedagogía desde una episteme propia, vinculada a un proyecto político en defensa del territorio, de la tierra, de otras ontologías y modos de vida.

El artículo *Construir el sujeto popular en tiempos adversos* de autoría de Paulina E. Villasmil Socorro, intenta abrir una ruta reflexiva a la luz de los aportes rodrigueanos y bolivarianos para la comprensión sobre los retos de la educación popular en el complejo contexto sociopolítico venezolano, no sin hacer referencia a los procesos históricos que entronizaron en toda la región latinoamericana sistemas educativos excluyentes bajo el dominio ideológico – cultural occidental de base capitalista. A lo largo del texto se esboza la participación de los movimientos sociales en distintos momentos históricos por el derecho a la soberanía y, es aquí, donde la reflexión conduce al lugar de la educación en las luchas populares. Educar para la emancipación y la libertad es el fundamento de la Educación Popular, pero qué sujetos serán los que cumplirán con ese cometido. Cómo se construye el sujeto popular en las complejidades políticas y sociales de nuestros pueblos, es la gran interrogante que este artículo deja abierta para la prosecución del debate.

Mirna Sojo y Maritza Torres presentan en el texto *Redes, colectivos y movimientos pedagógicos venezolanos: incidencia en las políticas educativas* un balance sobre la acción de los movimientos sociales en la conquista de derechos educativos y en el desarrollo de políticas de Estado en favor de la educación pública. Este trabajo es un aporte necesario para la construcción de la memoria de un proceso que no siempre se hace visible en la historiografía de la educación. En este caso, las autoras presentan un recorrido que constituye un acercamiento sustancioso en la reconstrucción de la historia del Movimiento Pedagógico venezolano.

El escrito *Poder Popular y clases subalternas: tramas de la autonomía y disputa política en Argentina*, de autoría de Oscar Soto, desarrolla una aproximación a la noción de *Poder Popular*, tomando por foco la experiencia política del campo popular en la historia reciente de este país. El autor destaca la acción política de los movimientos, en especial indígenas

y campesinos, juega juegan papel central en la reconfiguración de matices conceptuales, estrategias y tácticas políticas en la disputa hegemónica.

Nadilson Ribeiro de Siqueira y Natanael Reis Bomfim, trae el texto *La Educación Popular en el movimiento de la lucha por la vivienda*, el cual presenta reflexiones sobre los derroteros de la Educación Popular frente a los desafíos contemporáneos, presentando el Movimiento de Lucha por la Vivienda (MLM) en Salvador en su devenir histórico, a través de una cartografía de las memorias y discursos construidos por sus protagonistas iniciales. Destaca las necesidades creadas por la dinámica de lucha de las personas sin hogar y destaca la importancia de producir una plataforma virtual de colaboración basada en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales, mejoran y favorecen las acciones en otro formato de Educación Popular. Los autores entienden el proceso de ocupaciones como un medio subjetivo de suscripción de una colectividad, como ejemplo de las ocupaciones de Movimiento de los Sin Tierra - MST en Salvador, Brasil.

El artículo intitulado *El poder popular en Venezuela. dilemas y perspectivas*, escrito por Edgar Valaguera, constituye una profunda disertación sobre el sentido y fondo contenido en la expresión Poder Popular. El autor plantea interrogantes respecto a una semántica – para algunos novedosa – desplegada a partir del giro ideológico y discursivo introducido por Hugo Chávez en el marco de desarrollo de la Revolución Bolivariana. Estas interrogantes ¿A quién nos referimos cuando hablamos del pueblo, del poder popular, de la democracia?, son planteadas en este artículo en su necesaria perspectiva epistemológica y suponen un gran aporte para la comprensión de conceptos cruciales que se hacen vida en los procesos de construcción del poder popular en Venezuela.

Claudio Ramírez Angarita y César Augusto Patiño Trujillo presentan para esta obra un estudio hemerográfico intitulado *El sector docente colombiano: entre persecución y resistencia. Una sinopsis trágica de los docentes comprometidos con la transformación*. En este artículo los autores describen al sector docente colombiano como un verdadero movimiento social con doble característica. Por un lado, se establece como gremio clasista y, por el otro, como sujetos de transformación social, cuyo compromiso

apunta a la superación de los resabios propios de la academia alejada de la realidad, como contraparte, propender por el pensamiento crítico, la autonomía y la propuesta. El impacto de su trayectoria de lucha social los ubica en primera línea de ataque por las fuerzas represivas que utilizan cualquier medio para intentar contener la postura sociocrítica, pasando a considerarse la labor docente como de alto riesgo. A lo largo de todo el artículo los lectores podrán obtener una rica fuente documental sobre el conflicto o violencia contra los docentes. Reseñan los autores que las mejores fuentes son los testimonios y la literatura costumbrista, los informes periodísticos y hasta las diatribas del bando derechista; todo lo anterior ayudará a definir las consecuencias trágicas a las que está expuesta la labor docente en los campos y las ciudades colombianas.

El artículo que hace de cierre de esta obra lleva como título *Trayectoria de las políticas públicas por una educación de campo: breve histórico de los avances en la Amazonia paraense*, de autoría de Leandro Ferreira da Silva y Ramoffly Bicalho. Caracteriza la trayectoria de las políticas públicas por una educación del campo en Brasil y en la Amazonia Paraense, relacionándolas con las luchas de los movimientos sociales por una Educación del Campo, transitando desde el ruralismo pedagógico del Estado Novo, de la Segunda República, de la Dictadura Civil-Militar, pasando por la Redemocratización, hasta las primeras acciones que reclamaban una educación específica a las poblaciones del campo. Los teóricos que han servido de base son Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Mónica Molina y Salomón Hage. A partir de los estudios realizados, los autores presentan el rescate histórico y apuntan para la esperanza de nuevas construcciones de políticas públicas que consideren el derecho de las personas que viven y estudian en el campo.

Los artículos con los que inauguramos esta colección constituyen un vasto compendio de producciones y de investigaciones de la región que contribuyen a fortalecer los epistemes de los temas desarrollados en torno a la educación. Vaya esta contribución para los educadores, movimientos sociales, redes de investigación y colectivos en la perspectiva de fortalecer la lucha para enfrentar las políticas neoliberalistas.

¡Buena lectura!

Educação do campo como uma política educacional no contexto brasileiro

Educación de campo como política educacional en el contexto brasileño

Field education as an educational policy in the Brazilian context

Arlete Ramos dos Santos¹

Resumen

Este texto trae algunas reflexiones sobre la educación del campo en el contexto brasileño, en el período comprendido entre la Constitución Federal de 1998 hasta el año 2018. En este sentido, analiza aspectos de la política educativa de los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso, Lula da Silva, Dilma Rousseff, además de algunos elementos del escenario político y educativo post-2016. Traemos como recorte el Plan de Acciones Articuladas (PAR), que fue creado mediante el Decreto N° 6.094 de 24 de abril de 2007, por entender que el contempla las necesidades educativas previstas en los documentos oficiales del Ministerio de Educación, ya que es comprendido como cuatro dimensiones: Gestión educativa; Formación inicial y continuada; Práctica pedagógica e infraestructura física, que están presentes con acciones en las escuelas del campo. Para construir este texto, realizamos una revisión bibliográfica sobre las políticas educativas brasileñas, y analizamos los documentos jurídicos sobre la educación de la PAR y la educación del campo, cuyas reflexiones presentadas aquí se basan en autores que presentan una perspectiva teórica crítica. De los estudios realizados, es posible concluir que en Brasil, la educación sobre el terreno sigue siendo una aspiración, pues la política aplicada, a pesar de algunos logros adquiridos a través del PAR, todavía privilegia principalmente los intereses del agronegocio.

Palabras clave: Educación del campo; Plan de Acciones Articuladas; Políticas educativas.

1 Pós- doutorado em Educação e movimentos sociais (UNESP); Doutora em Educação (FAE/UFMG), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora no Programa de Pós Graduação – Mestrado em Formação de Professores para a Educação Básica (DCIE/UESC) e do PPGED/UESB. Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas (CEPECH; Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo – GEPEMDEC/CEPECH (DCIE/UESC e DCHEL/UESB).

Resumo

Esse texto traz algumas reflexões sobre a educação do campo no contexto brasileiro, no período compreendido entre a Constituição Federal de 1998 até o ano de 2018. Nesse sentido, analisa aspectos da política educacional dos governos de Fernando Henrique Cardoso, Lula da Silva, Dilma Rousseff, além de alguns elementos do cenário político e educacional pós-2016. Trazemos como recorte o Plano de Ações Articuladas (PAR), que foi criado por meio do Decreto nº 6.094 de 24, de abril de 2007, por entender que o mesmo contempla as necessidades educacionais previstas nos documentos oficiais do Ministério da Educação, uma vez que é compreendido por quatro dimensões: Gestão educacional; Formação inicial e continuada; Prática pedagógica e infraestrutura física, às quais estão presentes com ações nas escolas do campo. Para a construção desse texto realizamos uma revisão bibliográfica sobre as políticas educacionais do Brasil, e analisamos documentos legais sobre o PAR e a educação do campo, cujas reflexões aqui apresentadas são fundamentadas em autores que apresentam uma perspectiva teórica crítica. A partir dos estudos realizados é possível concluir que no Brasil, a educação do campo ainda é uma aspiração, pois a política implementada, apesar de algumas conquistas adquiridas por meio do PAR, ainda privilegia majoritariamente os interesses do agronegócio.

Palavras – chave: Educação do Campo; Plano de Ações Articuladas; Políticas educacionais.

Abstract

This text brings some reflections about the education of rural areas in the Brazilian context, in the period between the Federal Constitution of 1998 and the year 2018. In this sense, it analyzes aspects of the educational policy of the governments of Fernando Henrique Cardoso, Lula da Silva, Dilma Rousseff, as well as some elements of post-2016 educational and political scene. We bring as a cut the Articulated Actions Plan (PAR), which was created by means of Decree No. 6,094 of April 24, 2007, since it understands that it contemplates the educational needs contained in the official documents of the Ministry of Education, since it is comprised of four dimensions: Educational management; Initial and continuing training; Pedagogical practice and physical infrastructure, to which they are present with actions in the rural schools. For the construction of this text, we carried out a bibliographical review of the educational policies of Brazil, and analyzed legal documents on PAR and education of rural areas, whose reflections presented here are based on authors who present a critical theoretical perspective. Based on the studies carried out, it is possible to conclude that in Brazil, education in rural areas is still an aspiration, since the policy implemented, despite some achievements acquired through PAR, still mainly favors the interests of agribusiness.

Keywords: Field Education; Plan of Articulated Actions; Educational policies.

INTRODUÇÃO

A educação do campo alcançou algumas conquistas no Brasil desde a sua origem oficial como política pública em 2002, a saber: conquista de espaços públicos de luta; divulgação das experiências da educação do campo em cursos específicos como Pronera, além de outras realizadas por grupos de pesquisas em Instituições de Ensino Superior e movimentos sociais; inserção na agenda política e normativa do país; realização de vários programas governamentais (Escola Ativa, Escola da Terra, Pronera, Procampo, Pronacampo, Lecampo, etc.); produção acadêmico-científica de natureza coletiva; organização curricular diferenciada; flexibilização do calendário escolar; ano letivo estruturado independente do ano civil; espaços de aprendizagem não só na sala de aula, mas também na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais; organização do ensino em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, dentre outras.

No âmbito dos movimentos sociais, a educação do campo surgiu antes de 2002, tendo sua gênese no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, que aconteceu em 1997, na Universidade de Brasília, momento em que contou com a participação de vários movimentos sociais do campo, além pesquisadores, intelectuais orgânicos, e também, organismos internacionais como a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)* e *United Nations Children's Fund (UNICEF)*, dentre outros. No momento inicial, a perspectiva proposta foi de uma educação emancipatória para os camponeses, que à época sofriam com a política estatal neoliberal e com os avanços da globalização na década de 1990, de maneira que nessa primeira fase, os sujeitos da educação do campo objetivavam a valorização da identidade e cultura campesina, e, principalmente, o objetivo da luta era que a educação ofertada para estes deveria se voltar para o modo de produção do camponês, a fim de que ele pudesse ter o desenvolvimento de todas as suas potencialidades produtivas e humanas.

Entretanto, na fase seguinte, a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, as reivindicações de uma educação voltada para os anseios dos camponeses se transformou em política pública, teve como marco as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Brasil, 2002), e, a

partir daí, ao galgar as instâncias governamentais de maneira oficializada, se transformou também em território de disputa entre o agronegócio e o campesinato. Ambos, disputando um modelo educacional para o campo que pudesse atender os seus objetivos de classe, cujo mediador dessa correção de forças foi e continua sendo o Estado capitalista brasileiro.

Problematizamos mais à frente esse contexto de lutas, bem como as conquistas daí depreendidas. Porém, aqui cabe salientar que as pesquisas¹ nacionais têm destacado muitas conquistas e, ao mesmo tempo, muitos enfrentamentos na relação de interesses antagônicos entre campesinato e agronegócio no espaço rural do Brasil. No conjunto das produções acadêmicas percebe-se que as políticas públicas educacionais têm priorizado a cidade em detrimento do campo. Por isso, é importante analisar se houve alguma alteração positiva a partir da criação do Plano de Ações Articuladas- PAR, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2007, por meio do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007a), o qual trouxe ações que visaram atender as especificidades do público campestre. Portanto, o impacto de algumas destas ações são discutidas nesse texto que está dividido duas partes. A primeira delas traz uma contextualização da educação no Estado brasileiro e o modelo gerencial regulador que resultou em políticas educacionais, dentre estas, o PAR; a segunda parte traz uma discussão da educação do campo e algumas políticas/programas do PAR, conceituando e apontando conquistas dessa modalidade de ensino. Isto foi necessário para que se compreenda que alguns resultados obtidos estão relacionados com o que acontece na política educacional desde o âmbito universal, passando pelo particular até o singular. Em seguida, apresentamos de uma breve conclusão.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CENÁRIO ATUAL

Como afirma Saviani (2014), a formação para a cidadania é considerada tarefa da escola desde o século XIX. Porém, estamos vivendo um

1 É possível encontrar várias pesquisas de TCC, Teses e Dissertações sobre a educação do campo, bem como sobre as contradições enfrentadas pelos seus sujeitos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, além de sites de instituições e de movimentos sociais, como:
<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes>,
<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

momento denominado de “suicídio democrático”, uma vez que agora são as próprias instituições democráticas que golpeiam a democracia. Para Santos (2013), são comuns essas manifestações da democracia dos sistemas capitalistas, pois a forma de atuação desse Estado dependerá da correlação de forças que acontecerá em cada momento histórico. No sistema capitalista, o que fundamenta essa relação é o binômio capital-trabalho, que implica na subordinação do segundo ao primeiro, garantindo formas de exploração, cuja desigualdade social é constituída como um mecanismo de legitimação que é o Estado, com todo seu aparato jurídico, militar, ideológico e burocrático.

Assim, a democracia plena não existe no sistema capitalista, tendo em vista que a presença do Estado nesse contexto tem como objetivo garantir a exploração do homem pelo homem, ou seja, “A existência do Estado e da escravidão são inseparáveis” (Marx, 2008). Por isso, as três qualidades básicas do contrato trabalhista que garantem a cidadania e a democracia burguesas são: que os sujeitos sejam livres, iguais e proprietários, realizando, assim, a igualdade formal e a desigualdade real. Enquanto uns são os exploradores, outros são os explorados, porém, de forma legítima. Destarte, quanto mais desenvolvido o capital, mais ele precisa de mecanismos democráticos para se ampliar. Ou seja: o sistema capitalista propõe uma liberdade limitada e, para superar tais limitações, os trabalhadores necessitam se organizar para fazer o enfrentamento ao capital por meio da luta de classes (Idem).

No contexto brasileiro assistimos um desgaste do regime ditatorial no final dos anos 1970, que aconteceu principalmente pela correlação de forças da sociedade civil organizada por meio da classe trabalhadora - os estudantes, intelectuais de esquerda - quando estes fizeram enfrentamento à classe dominante representada politicamente pelo regime militar. Dessas lutas tivemos como saldo a redemocratização. Porém, estudos como o de Freitag (1986) indicam que no período autoritário a educação foi despojada de sua função política se limitando apenas à formação para o mercado.

Entretanto, com a abertura política na década de 1980, a educação institucionalizada começou a discutir aspectos que foram censurados nos tempos de ditadura, como a importância da democracia e a cidadania. Mas percebe-se que esta “liberdade”, garantida com a Constituição Federal de

1988, paulatinamente está sendo perdida com algumas medidas tomadas pelo Governo Federal, no Brasil, principalmente, no período pós-*impeachment* de 2016, às quais têm se manifestado por meio de iniciativas conservadoras, como: o Projeto Escola sem Partido; congelamento dos recursos da educação, aprovado por meio da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016²; a Reforma do Ensino Médio, que iniciou com a proposição da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016; Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), aprovada pela Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, às quais retiram as conquistas obtidas com as políticas educacionais voltadas para o público da diversidade no último período pós-ditatorial, dentre outras.

Todavia, precisamos destacar que tais iniciativas de retrocesso foram fruto de um processo histórico. O que nos aponta os estudos recentes sobre o tema, como Freitas (2014), Saviani (2007, 2014), dentre outros, é que a trilogia burguesia, Estado e políticas educacionais, têm utilizado a escola no Brasil, ao longo do tempo, como um marco regulador e reforçador da educação dualista, delimitada pela divisão social de classes. Destarte, a racionalidade imposta pelos diversos governos no Brasil, principalmente do final do século XX e nesses anos do século XXI, aponta para a necessidade de acompanhamento e reforma no campo da educação, à luz do que acontece em nível internacional, uma vez que a educação é fundamental para que os interesses do capitalismo globalizado tenha êxito. Porém, nota-se que por meio dos enfrentamentos originados da correlação de forças estabelecida entre burguesia e proletariado acontece um esforço de superação das diferenças de classes e a adoção da inclusão social aos bens e patrimônios que historicamente se restringiam às classes dominantes.

Essa realidade se reconfigura a partir de 2003, com um governo que herda e dá seguimento às diretrizes que são oriundas da segunda metade da década de 1980, com a Constituição Federal - CF de 1988, ratificando-se como “divisor de águas” nos anos de 1990, quando o ideário neoliberal é incorporado como caminho salvacionista do crescimento econômico devido

2 EMENDA CONSTITUCIONAL nº 95, de 2016 - Publicação Original. Diário Oficial da União, 15 de dezembro de 2017.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>

à crise do taylorismo. A orientação das políticas educacionais e, finalmente, da escola, especialmente na escola pública, desemboca-se na formação do “homem necessário” para uma sociedade do conhecimento mundializada, devido à globalização e nova a reconfiguração tecnológica para recompor as bases produtivas centradas na autonomia. Nesse contexto, as políticas passam a centrar-se na formação para o trabalho e para o consumo.

É claro que o capital, como advogou Adam Smith, objetiva proporcionar aos trabalhadores um conhecimento necessário para a sua manutenção, pois, afinal, ele precisa da mão de obra “qualificada”. Ou seja, “uma educação em doses homeopáticas” como afirmou Saviani (1988). No primeiro momento, assistimos a obrigatoriedade do ensino, apenas para o ensino fundamental, na LDB 9.394/96, e mais tarde, estendida para a educação básica que passou a incluir desde a educação infantil até o ensino médio nessa mesma LDB. Porém, essa conquista educacional é manifestada a partir das contradições sociais, por meio das quais, no sistema capitalista, os trabalhadores adquirem direitos, mas ficam submetidos à lógica do capital, e por sua vez, se apropriam dos conhecimentos adquiridos da parte dos trabalhadores para angariar lucros na prestação de serviços, como salienta Frigotto (2010) nos seus estudos sobre a teoria do capital humano.

A consensualidade a essa direção para os arranjos sócio históricos e educacionais, manifestada por diferentes segmentos “naturalizou” tal ideário, como única alternativa possível sem maiores resistências, o que numa sociedade marcada pela expropriação do trabalho e divisão social de classes haveria que ser, no mínimo, considerado como ato de suspeição e estranheza. Há um forte apelo ao “esforço” encampado pelo Estado em reunir intelectuais, a classe política e o empresariado na elaboração das políticas públicas para a educação, na apresentação de uma escola pública que ratifique os pressupostos delineados pelos organismos multilaterais, o que em maior ou menor grau tem se intensificado na roda de discussão de toda a sociedade e, particularmente, na adesão de um bom número de acadêmicos, cooptados pelo convencimento da falta de alternativa no contexto global (Lima, 2012).

O princípio da *participação* expresso na CF de 1988, vem indicando que a democracia não tem conseguido se articular a uma concepção que

legítimos seus valores efetivos, e empiricamente, é afirmado que a participação é reduzida, restrita, mínima, controlada, regulada, cooptada, entre outros adjetivos, suscitando posicionamentos vários, e dentre estes, aqueles que apregoam que a participação da população não tem sentido, ao parecer “[...] que tudo o que há de essencial e substantivo está previamente decidido” (Di Giorgi, 2004, p. 120). Entende-se a participação como uma categoria histórica construída nas relações sociais, um princípio orientador de ações que precisam ser constantemente aprendidas e apreendidas de modo que os homens possam se constituir em sujeitos da história, fazer a história, mesmo com a percepção de que nesta estrutura social as condições para esse fazer não lhes são dadas *a priori*, mas precisam ser conquistadas no movimento histórico presente nas relações sociais, políticas e econômicas, ou seja, possibilitadas pelas contradições e mediações presentes numa totalidade social (Lima, 2012).

Em 1994, as propostas do então candidato, Fernando Henrique Cardoso (FHC) tinham como meta a garantia de condições dignas de vida para o mais humilde cidadão e que promoveria o desenvolvimento do país com justiça social, crescimento com melhores salários, progresso com carteira assinada, saúde e crianças na escola, e isto atrelado a interface da C&T, como se vê defendido de forma transversal no “Programa Mãos à obra, Brasil”. Sendo assim, observa-se que a presença do Estado brasileiro, a partir da referida década, como agente regulador da economia, visava atender aos anseios do mercado internacional no que diz respeito ao desenvolvimento da força produtiva e da adequação da força de trabalho, por meio da educação. A orientação neoliberal de uma reestruturação produtiva, neste sentido, solicitava a reforma do Estado, projetando, conseqüentemente a tipologia necessária de “cidadão globalizado para a “inclusão social brasileira” das “beneficências da relação capital-trabalho enfaticamente valorizada pelos países centrais por meio de suas ideologias em sentido restrito” (Idem).

Assim, a inserção do Estado regulador deu-se nesse contexto como agente que se apropriou das manifestações sociais, econômicas, políticas e ideológicas na proposição de uma falseada consciência do real (Mészáros, 2011), ou seja, o Estado brasileiro não fez oposição às lutas dos trabalhadores para a reforma da escola, uma vez que sob o discurso da socialde-

mocracia propunha a elevação da oferta, acesso, gratuidade e qualidade educacional pela orientação de uma “revolução educacional gerenciada”.

Destarte, a escola no Brasil passou a ser condicionada por um Estado neoliberal, por meio do qual se inculcava a necessidade de uma postura reflexiva da parte dos professores, pais e comunidade quanto à luta contra a exclusão, e que todos, por meio da participação na comunidade escolar, deveriam estar buscando uma educação cidadã e de qualidade para a população em sua totalidade. Esses elementos corroboravam com as proposições do estado capitalista de exploração da força de trabalho, por meio da adequação da educação, mas que ao mesmo tempo dissimulava tais pressupostos com o viés da solidariedade. Nesse sentido, Lima (2012) salienta que:

O papel político da educação escolar com o passar do tempo, levando em conta a relação da acumulação do capital, produz e reforça a hegemonia de classes sociais com a ênfase na expansão de educação básica para T o povo e sua preparação para um mercado de trabalho determinado. O quadro de dimensão democrática e luta popular à luz do neoliberalismo, oculta, por meio de suas premissas, pontos de inflexão de seu ideário que são defendidos através de estratégias, fazendo valer políticas sociais muito mais voltadas para o populismo do que às demandas populares, muito mais a ratificação do sistema capitalista do que a projeção de sua superação. O espaço amplo de liberdade é reduzido às conveniências da lógica do mercado internacional e as políticas educacionais contingenciadas à conservação ou consecução dos parâmetros que deem sustentação para a sua teoria social (p.89).

Tais ideais perpassaram a década de 1980 reverberando em vários espaços de discussão que tiveram a participação das agências multilaterais do capital, bem como da sociedade civil organizada, a saber: Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança (1989); Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990); Encontro de Nova Delhi (1993) e a Reunião de Kingston na Jamaica em 1996, nos quais o Brasil fora solidário e signatário. Nesses eventos internacionais unanimemente era defendida a educação como responsabilidade de “todos”, sendo que houve na Reunião de Kingston, o projeto de melhoria da educação mundial como esforço pela solidarie-

dade universal. O ponto relevante com destaque nesses eventos era: elaboração de políticas educacionais, focalização assistencialista, erradicação da pobreza, acesso à “universalização” dos códigos da modernidade com ênfase na compra de novas tecnologias e racionalização dos gastos.

A naturalização destas medidas externas dos organismos multilaterais tem sido adotada como “receita” nas políticas educacionais brasileiras, uma vez que educação e políticas sociais assistencialistas são colocadas no mesmo patamar de equivalência. Assim, com a reforma do Estado no governo de FHC, as políticas educacionais passaram a ser convenientemente orientadas como políticas sociais, como medidas corretivas para uma problemática gestada pelas “circunstâncias” desumanizantes, mas não identificadas como de responsabilidade do mesmo Estado e nem mesmo do mercado, e, por isso, eram tratadas não como políticas de Estado, mas sim, como ações compensatórias e solidárias a partir da teoria social do capital, conforme propunham a política de Estado mínimo neoliberal.

As discussões em torno do novo papel do Estado para as políticas sociais geraram embates nos cenários político e educacional, a partir dos anos de 1990 estas discussões se acirraram, e desde então, a educação encontra-se no contexto das mudanças sociais, políticas e econômicas inseridas na crise do capitalismo e de reestruturação do capital, que com o declínio do Estado de bem estar social no final dos anos de 1970, acaba por ditar novas estruturas na composição das políticas do Estado, conforme afirma Abrucio (2003): “A crise do Estado afeta a organização das burocracias públicas; existe a necessidade premente de priorizar corte de gastos em todas as áreas e há urgência em se aumentar a eficiência governamental” (p.173-199).

Com a pretensão de tornar o Estado mais forte, permitia-se o desenvolvimento de condições essenciais para as reformas necessárias à superação da crise, no entanto, essas reformas visavam a perda de direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora. Pois de acordo com Cabral Neto (2009), “A reforma gerencial que se delineia para essa nova conjuntura deveria, no seu conjunto, ter como principais características a desburocratização, a descentralização, a transparência, a *accountability*, a ética, o profissionalismo, a competitividade e o enfoque no cidadão” (p.172). Essa

crise envolve as dimensões social, econômica e a organização do Estado, e portanto, levou-se ao fracasso da estratégia de recomposição do capitalismo. Cabral Neto, ressalta que os teóricos do neoliberalismo apontam pela necessidade de reformas urgentes, entre elas: desviar as exigências do Estado para o mercado, controlar as exigências em seu lugar de origem e criar mecanismo de filtragem para eleger prioridades, porém, era necessário atacar em todas as áreas, tais como: redimensionamento do papel do Estado reduzindo gastos públicos na área social e revendo o modelo de administração (Ídem). Nesse sentido, o neoliberalismo é apontado como solução que em sua versão pura propunha o Estado mínimo, mais forte no sentido de garantir as mudanças pretendidas pelo campo conservador. Como salienta Peroni (2003), “o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital” (p.19).

E nesse cenário foi implementada uma reforma no país, pelo então Ministro da Fazenda do governo de FHC, Luís Carlos Bresser Pereira, que buscou fazer uma reforma gerencial cujo objetivo foi o de aumentar a eficiência e a efetividade dos órgãos do Estado, melhorar as qualidades das decisões estratégicas do governo e assegurar o caráter democrático da administração pública. A reforma de Bresser-Pereira que teve como estratégia da nova gestão pública o modelo gerencial, vem passando por modificações desde a sua formulação. Resumidamente, o atual modelo de gerencialismo apresenta da seguinte forma: a) incentivo às parcerias; b) adoção de mecanismos de avaliação de desempenho; c) maior autonomia em todos os níveis hierárquicos do sistema; d) descentralização; e) adoção do planejamento estratégico; f) flexibilização das regras que regem a burocracia pública; g) profissionalização do servidor público; h) desenvolvimento de habilidades gerenciais. Esse novo modelo de governo não tem sido aplicado no Brasil em sua plenitude (Bresser-Pereira, 2003).

Em 2003, o governo de Luís Inácio Lula da Silva deu continuidade a essa política por meio da mesma orientação da “revolução educacional gerenciada”, com a constituição de políticas educacionais paliativas, à medida que se apresentavam as tensões e reivindicações sociais. Nesse sentido, Mészáros (2011) salienta que:

“[...] Medidas paliativas, sabemos historicamente que não anulam ou erradicam injustiças sociais deflagradas, apenas desmobilizam ações, arrefecem direções e colocam em suspensão o caráter dos direitos fundamentais do homem como protagonista de seu processo sócio-histórico, apenas consolidando o que propõe o capital. Em consonância com o sistema capitalista, qualquer ação política que se respalde na organização da teoria social do capitalismo, constituir-se-á num elemento paliativo em que os grupos desfavorecidos continuarão nessa situação, uma vez que, como Kurz (1993, p.233 – colchetes nossos) afirma, trata-se de “[...] um sistema louco e perigoso para humanidade [que] não será abandonado voluntariamente por seus representantes [...]” a menos que haja um despertar de mobilizações sociais significativas e suficientes para a reversão de sua estrutura (p.67).

Assim, compreendemos que o governo do Partido dos Trabalhadores – PT (2003-2016) foi transvestido de políticas públicas sociais pretensamente emancipatórias, mas de fato, o ponto de partida são as mesmas fabricações estereotipadas do próprio capital. De acordo com Fontes (2010), o governo do presidente Lula e o governo da presidenta Dilma realizaram convênios, em geral sob forma de parcerias público-privadas, redefinindo a função do Estado como provedor da educação pública, de forma que os particularismos defendidos pelos grupos empresariais investidores tiveram espaço para definir o caráter da escola pública, e essa tônica tem sido aprimorada desde 2016 até os dias atuais de 2019. O empresariado se valeu de algumas vantagens como as generosas isenções tributárias e da associação positiva de sua imagem aos serviços típicos de Estado. Ademais, estes governos declararam, através de documentos oficiais, que o objetivo de suas políticas de educação era realizar a agenda do Movimento Compromisso Todos Pela Educação, revelando a gigante influência do setor empresarial na definição de orientações e de medidas concretas para a educação (Freitas, 2014).

Nesse sentido, apresentou propostas educacionais com base no receituário do capital, desprezando o contexto real das condições sociais, por meio de doses homeopáticas com a medicação inapropriada e com percentuais de atendimento delimitados a exemplo do procedimento tecnicista quanto as políticas educacionais do EUA, o que o tucanato (1995-

2002) implementou sem maiores resistências pela adesão incontinenti do ideário neoliberal prescrito pelos organismos multilaterais como caminho salvacionista, justificado de forma explícita pela preocupação com o social e de maneira implícita pelos interesses do mercado (Lima, 2009).

Um dos grandes colaboradores para que estes governos pudessem fazer isso foi o Compromisso Todos pela Educação - Movimento lançado em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, o qual apresentou-se como uma iniciativa da sociedade civil, conclamando a participação de todos os setores sociais, mas que de fato tem se consolidado como um aglomerado de grupos empresariais, com representantes e patrocínio de entidades como: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú - Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN - Real, Banco Santander, Instituto Ethos, Natura, entre outros (Saviani, 2007).

Essa inserção empresarial no campo educacional é avaliada por Freitas (2014) um neotecnicismo e o rejuvenecer da teoria do capital humano, na medida em estes atores propõe o fortalecimento do ensino técnico-profissionalizante. O termo faz referência à definição de “tecnicismo” dada por Dermeval Saviani no seu livro *Escola e democracia* (Saviani, 1986), que parte do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional e é aplicado a essa nova investida liberal/conservadora na política educacional, preservando os mesmos traços originais do tecnicismo descrito por Saviani, mas alertando para o uso de outra plataforma operacional baseada na privatização, já formulada na época por *Chubb e Moe* (1990), que são os teóricos dos “*vouchers* educacionais” (Idem).

Freitas (2014) salienta ainda que a análise conceitual de Saviani (1986) sobre tecnicismo, é perfeitamente válida para o contexto neotecnicista mais recente, apresentado agora sob a forma de uma nova teoria da “responsabilização” e/ou “meritocracia” associada a formas variadas de “privatização” (escolas por contrato de gestão e *vouchers*), em que se propõe a mesma racionalidade técnica de antes. Pois, no centro da proposta estão

os *standards* de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista (Skinner, 1967).

Tais instrumentos de avaliação estão sendo aplicados no Brasil desde o final do século XX como uma forma de avaliar a gestão das políticas educacionais, visando atingir a qualidade esperada pelo mercado e as agências multilaterais. O Estado brasileiro, ao obedecer as orientações do Banco Mundial e da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), instituiu mecanismos de avaliação dos resultados, através das avaliações em larga escala, sendo que o que mais tem se destacado atualmente é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, com a finalidade de avaliar a qualidade da educação básica, que se encontra na base das preocupações governamentais devido aos baixos índices de aprovação, rendimento e altas taxas de reprovação e distorção idade/série.

O IDEB é aferido através de testes padronizados em que é avaliado o desempenho do aluno nas séries iniciais e finais de cada etapa do Ensino Fundamental, atenuando, assim, as avaliações em larga escala em todo o país. Mas, de acordo com Gatti (2014), foi a partir da década de 1960 que surgiu fortemente a preocupação específica com processos avaliativos escolares, baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a avaliação do nível de realização obtido, estivesse mais objetivamente garantida. Porém, a autora adverte que essas avaliações eram dirigidas, excepcionalmente, aos processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior que, devido ao aumento de alunos concluintes do Ensino Médio, acirraram-se as disputas por vagas nesse nível de ensino. A partir da década de 1980, o avanço nas políticas educacionais do país, comandadas pelo Estado que passa a ser reconfigurado de acordo com os pressupostos da globalização e do neoliberalismo, começa a desenvolver instrumentos de avaliação de larga escala, às quais se aprimoram na década de 1990. Nesse sentido, o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL), pode ser considerado como marco das avaliações externas no Brasil, como se observa:

[...] uma experiência que pode ser colocada como um marco na história de desenvolvimento de estudos de avaliação de políticas e programas, envolvendo não só estudos de rendimento escolar, mas de variados fatores, foi a da avaliação do Projeto EDURURAL – um projeto de educação desenvolvido em todos os estados do Nordeste brasileiro conduzido pelo Ministério da Educação em parcerias com os estados. Essa avaliação foi realizada pela Universidade Federal do Ceará com a participação da Fundação Carlos Chagas. A avaliação acompanhou a implementação e desenvolvimento do projeto, sob vários aspectos, de 1982 até 1986. Avaliaram-se as formas de gerenciamento geral do projeto e, por amostra, o gerenciamento local, analisando-se o sistema de monitoria, dados sobre os professores, as Organizações Municipais de Ensino (OME), os alunos, as famílias. Desenvolveram-se testes para avaliar crianças em nível de segundas e quartas séries do ensino fundamental, considerando sua pertinência à zona rural em classes, em geral, multisseriadas. Estas provas foram desenvolvidas a partir de amostras de exercícios e trabalhos colhidos nas escolas dos três estados onde essa avaliação específica se desenvolveu - Piauí, Ceará e Pernambuco. Coletaram-se materiais de alunos, trabalhou-se com o pessoal da região, e, depois é que se deu a forma final das provas. O que se tentava era construir um conjunto de provas tanto quanto possível adequado àquela realidade, buscando maior validade para os dados de rendimento escolar. As crianças foram avaliadas em 1982, 1984 e 1986 (Gatti, 2014, p.16).

A partir de então, as preocupações em torno das avaliações do nível de aprendizagem dos alunos tendem a crescer em todo o país, fazendo com que surgissem novos projetos que investigassem a qualidade da educação. Dentre esses destaca-se o Projeto Nordeste, “com o objetivo de propiciar uma avaliação sistemática dos resultados escolares, medidos em termos do desempenho do aluno, dos professores e da rede escolar” e, uma das metas que o projeto previa estabelecer era “aumentar a capacidade nacional para a avaliação sistemática do desempenho dos sistemas de ensino básico” (Brasil, 1994, p. 10). Com a experiência adquirida por meio dos programas de avaliação, anteriormente citados, pode-se afirmar que estes serviram de base para a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB).

De acordo com o Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o SAEB se constitui como um:

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (Brasil, 2017, p.1).

O SAEB é considerado um dos mais avançados sistemas de avaliação externa, no entanto, se constitui como uma política do Estado avaliador, aferindo o desempenho dos alunos em etapas finais do Ensino Fundamental e Médio. Com isso, prevê meios de como aplicar recursos, visando alcançar a meta prevista para o IDEB, atingindo os índices dos países desenvolvidos e funcionando como mais um instrumento da descentralização das políticas públicas, ao favorecer o mercado e seus grupos de empresários.

A primeira aplicação do SAEB aconteceu em 1990 com a participação amostral de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental em escolas públicas da rede urbana. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em relação e este formato se manteve na edição de 1993. Em 2005 o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. O SAEB foi sendo ampliado em cada uma das suas edições, e as informações no site do INEP (2017) informam que naquele ano foram avaliadas as escolas públicas com dez ou mais alunos matriculados em turmas regulares do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e da 3ª ou 4ª série do Ensino Médio. Os instrumentos também foram aplicados para os alunos da 3ª ou 4ª série do Ensino Médio de escolas particulares que aderiram ao SAEB de 2017. E foi mantida a avaliação de uma amostra de escolas privadas com pelo menos dez alunos ma-

tricolados em turmas regulares do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª ou 4ª série do Ensino Médio, mesmo que não tenham aderido a avaliação. A manutenção dessa amostra visou preservar a série histórica do sistema de avaliação e permitir resultados comparáveis por estado.

Na sequência, temos o IDEB, que foi criado em 2007, pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, formulado para medir a qualidade do aprendizado em todo o território nacional e estabelecer metas para a melhoria da Educação Básica.

Saviani (2018), salienta que:

No Brasil o modelo de avaliação orientado pela formação de *rankings* e baseados em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENAD) está, na prática convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão organizando-se em função do êxito nas provas buscando aumentar um pontinho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (p.39).

Tal forma de educação capitalista está pautada no documento da Organização Não Governamental - ONG Parceiros da Educação criada pelas empresas citadas acima por Saviani (2007), denominado de *A Transformação da Qualidade da Educação Básica no Brasil*³, coordenado pela consultoria McKinsey e o jornalista Gilberto Dimenstein, no qual encontramos todos os elementos contidos nas políticas públicas educacionais elaboradas e aprovadas a partir da instituição do Compromisso Todos pela Educação, pois os seis macrotemas do referido documento estão presentes mesmo que implicitamente nas políticas educacionais posteriores. Ainda que a citação seja extensa, optamos por mantê-la como está o documento original, pois assim, fica mais evidente os interesses da referida ONG:

3 O documento *A Transformação da Qualidade da Educação Básica no Brasil* encontra-se disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2012/12/transformacao-da-educacao-brasileira.pdf>

Reestruturação da formação e da carreira do magistério, com Criação de uma nova carreira paralela e voluntária; • Melhores salários iniciais para atrair melhores profissionais para a carreira; Seleção mais criteriosa (concursos e processos de certificação inicial); Avaliações frequentes e meritocracia (para promoções e remuneração); Facilidade para desligamento de professores com perfil inadequado; Estágio probatório focado no aperfeiçoamento do jovem profissional e seleção dos profissionais adequados; Alocação inteligente dos professores por sala de aula; Incentivos para a fixação dos professores em uma só escola; Fortalecimento da liderança e da capacidade de gestão nas escolas; Reforma da estrutura da escola e novos sistemas de ensino; Reforma do Ensino Médio; Criação de um currículo mínimo nacional e aperfeiçoamento das avaliações; Reforço das políticas de investimento.

1. *Estabelecer um currículo básico nacional para os programas de formação em pedagogia e nas licenciaturas* - Adequar os critérios do sistema de avaliação do MEC e da CAPES para cursos de formação de professores; • Implantar um programa nacional de residência docente, de um ano de duração, com bolsas para os formandos, supervisão real dos estágios com ênfase em manejo de classe e técnicas modernas de ensino e monitoramento eficiente. Outra solução criativa muito utilizada é a criação de caminhos alternativos para a formação de um professor, como, por exemplo, a flexibilização dos critérios para conversão de um bacharel em outra disciplina em um professor de educação básica. Outro exemplo seria a criação de uma “residência educacional” bem supervisionada com ênfase no manejo de classe e técnicas modernas de ensino (como na reforma educacional de Boston, EUA).
2. *Para a Reforma do Ensino Médio* - já presente nesse contexto, os objetivos são os seguintes: *Reduzir o Número de Disciplinas Obrigatórias, Aumentar as Eletivas e Flexibilizar a Oferta; Oferecer a Mesma Disciplina com Níveis Diferentes de Dificuldade, Para Atender à Variedade da Clientela; Criar Mecanismos de Interface entre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante de Forma que os Mesmos Possam se Articular e Complementar; Estabelecer Outros Nexos Entre Educação e Trabalho; Caminhar Progressivamente Para um Exame de*

Saída do Ensino Médio; Aumentar Oferta de Ensino Médio Diurno e Oferecer EJA Profissionalizante nos Períodos Noturnos (Grifos nossos).

3. *Criação de um currículo mínimo nacional e aperfeiçoamento das avaliações* - Criação e Unificação do Currículo Base Nacional; Criação de uma Avaliação Nacional com Provas no 3º Ano do Ensino Fundamental para Medir Letramento em Português e Matemática; Aprofundamento da Cultura de Medição de Desempenho e Aperfeiçoamento dos Sistemas de Avaliação IDEB e PROVA BRASIL.
4. *Criação da Lei de Responsabilidade Educacional*- Criação de uma lei vinculando o repasse de verbas públicas ao cumprimento de metas de aprendizagem dos alunos, à adoção de políticas indutoras e intervenções para a melhoria na qualidade do Ensino Básico pré-determinadas pelo Governo Federal. Além disso, é preciso o estabelecimento de mecanismos de responsabilização pelo não cumprimento de metas e programas, por meio da instituição de um regime de colaboração juridicamente constituído entre os entes federativos (Parceiros da Educação, 2012).

Saviani (2007) e Freitas (2011) refletem que os rumos que a educação pública vem tomando no Brasil, se configuram numa forma de funcionamento como quase mercado, cujo interesse maior é formar o consumidor. Nesse contexto, estão as políticas do Plano de Ações Articuladas (PAR), implantadas pelo Governo Federal, que também contribuem para atender aos interesses dos grupos empresariais e melhorar o IDEB, de maneira que controlar os recursos públicos passou a ser um “bom negócio”, e contribuir para uma nova forma de privatização da educação pública. Pois de acordo com Freitas (2011):

A indústria da avaliação, da tutoria, da logística de aplicação de testes, das editoras, entre outras, compõe um conglomerado de interesses que são responsáveis por formar opinião e orientar políticas públicas a partir de Movimentos, ONGs, institutos privados, indústrias educacionais, mídia e outros agentes com farto financiamento das corporações empresariais (por exemplo: (Gall & Guedes, s/d). A estes, somam-se os interesses eleitorais dos políticos em postos de comandos em municípios e estados, desejosos de apresentar resultados na esfera educacional e que são presas fáceis

de propostas milagrosas – alguns de boa-fé, outros nem tanto. O PNE proposto pelo governo contempla amplamente nos itens 3.2; 5.3; 5.4; 6.4; 7.6; 7.7; 8.1; 10.5 a indústria educacional da tutoria, avaliação e assessoria (p.9).

Salientamos que estas propostas da ONG Parceiros da Educação foram contempladas no Documento Pátria Educadora⁴ proposto no segundo mandato da presidenta Dilma, bem como no Plano de Desenvolvimento da Educação⁵, por meio do ministro da educação Fernando Haddad, e no Plano Nacional da Educação⁶, de 2014. Entretanto, ainda que de forma tímida, os governos do PT buscavam atender aos anseios da classe trabalhadora, por meio da garantia de alguns direitos que expressavam-se na forma de programas e projetos, e no caso da educação, esta garantia se dava, principalmente, por meio do PAR.

Mas no período pós-2016, pudemos presenciar governos que fizeram questão de afirmar peremptoriamente em seus discursos: “Não governo por meio de políticas populistas”⁷ (Presidente Michel Temer), ou: “No Brasil é difícil ser patrão!”⁸ (Presidente Jair Bolsonaro), os quais evidenciaram claramente o abandono do modelo neodesenvolvimentista implementado anteriormente pelos governos petistas, caracterizado pelo atendimento de políticas públicas essenciais para os menos favorecidos, ainda que em caráter assistencialista (Santos, 2016). Nesse sentido, observa-se uma reconversão político-ideológica de retorno a um modelo político e econômico ultra-neoliberal com marcas de profundo conservadorismo. Vimos acirrar as políticas de privatização da educação pública, liquidação da autonomia da pesquisa, ensino e extensão das universidades, depois do *impeachment* da presidenta Dilma, com alguns pontos que merecem destaque:

4 Disponível em: <http://www.robertounger.com/pt/wp-content/uploads/2017/01/educacao-cooperacao-federativa.pdf>

5 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/137-programas-e-aco-es-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/176-apresentacao>

6 Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

7 Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/temer-diz-que-seu-governo-nao-pratica-medida-populista.ghtml>

8 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/12/e-dificil-ser-patrão-no-brasil-diz-bolsonaro.shtml>

- na BNCC foi retirado o que foi garantido anteriormente para o público da diversidade, e isto fere as metas do PNE;
- a proposição de um projeto Escola Sem Partido que retira a autonomia da escola;
- a adequação automática da formação docente aos itens da BNCC;
- a adoção de material didático previamente estabelecido em substituição à formação contínua dos profissionais da educação;
- o fortalecimento das avaliações nacionais censitárias em larga escala, cujos resultados servirão como base para avaliação, remuneração e controle do trabalho docente, contribuindo para o enfraquecimento da autonomia dos professores;
- a Educação Infantil passou a ser assumida como uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental;
- foi delineada uma proposta de avaliação nacional de docentes da educação básica, a ser implementada pelo Exame Nacional de Avaliação do Magistério;
- Fechamento de muitas escolas do campo, dentre outros.

O PAR NO CONTEXTO DO ESTADO GERENCIAL BRASILEIRO

Visando atender as demandas do capital internacional, no ano de 2007 o Governo Lula publicou o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e contou com a adesão dos estados, municípios e Distrito Federal, os quais passaram a elaboração de seus respectivos Plano de Ações Articuladas – PAR, em regime de colaboração com a União, que proporcionou-lhes assistência técnica e financeira com o objetivo da melhoria da qualidade da educação básica. O referido Plano é composto de quatro dimensões, quais sejam: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, conforme demonstra o Quadro 1.

Quadro 1: Dimensões e Áreas do PAR

<p>Dimensão 1- Gestão Educacional (5 áreas e 28 indicadores)</p> <p>Área 1 - Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino (7 indicadores);</p> <p>Área 2 – Gestão de pessoas (9 indicadores);</p> <p>Área 3 – Conhecimento e utilização de informação (6 indicadores);</p> <p>Área 4 – Gestão de finanças (3 indicadores);</p> <p>Área 5 – Comunicação e interação com a sociedade (3 indicadores).</p>
<p>Dimensão 2 - Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar (5 áreas e 17 indicadores)</p> <p>Área 1 - Formação inicial de professores da Educação Básica (4 indicadores);</p> <p>Área 2 – Formação continuada de professores da Educação Básica (4 indicadores);</p> <p>Área 3 – Formação de professores da Educação Básica para atuação em educação especial/ atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou escolas indígenas (4 indicadores);</p> <p>Área 4 – Formação de professores da Educação Básica para cumprimento das Leis 9.795/99, 10.639/03, 11.525/07 e 11.645/08 (1 indicador);</p> <p>Área 5 – Formação de profissionais da Educação e outros representantes da comunidade escolar (4 indicadores).</p>
<p>Dimensão 3 – Práticas Pedagógicas e Avaliação (3 áreas e 15 indicadores)</p> <p>Área 1 - Organização da rede de ensino (7 indicadores);</p> <p>Área 2 – Organização das práticas pedagógicas (6 indicadores);</p> <p>Área 3 – Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem (2 indicadores).</p>
<p>Dimensão 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (4 áreas e 22 indicadores)</p> <p>Área 1 - Instalações físicas da secretaria municipal de educação (2 indicadores);</p> <p>Área 2 – Condições da rede física escolar existente (12 indicadores);</p> <p>Área 3 – Uso de tecnologias (4 indicadores);</p> <p>Área 4 – Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais (4 indicadores).</p>

Fonte: Elaboração da autora com base no Manual “Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas dos Municípios (2001-2014, p.28-29)”, 2018.

Entretanto, o PAR ganha maior visibilidade a partir de 2010, quando os municípios adquirem maturidade a respeito da proposta e constatação dos resultados da implantação dos programas deste Plano. Desde aquele

ano até o presente momento o PAR já incidiu em três ciclos, quais sejam: 2007 a 2010; 2011 a 2015; e o atual, de 2016 a 2019, sendo que a partir do segundo ciclo do PAR, o referido Plano passou por modificações importantes nas ações de assistência técnica e financeira da União para a educação básica. Nesse sentido, o Ministério da Educação – MEC afirma a continuidade dessa vinculação conforme se lê no documento: “Planejando a próxima década: alinhando os planos de educação”. O PAR é um instrumento importante para auxiliar os entes federados a atingir as metas pactuadas em seus respectivos Planos de Educação (BRASIL, 2007b, p.10). Observa-se que o mesmo estava vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, mas a partir do segundo ciclo, passou a ser vinculado ao Plano Nacional de Educação – PNE, no intuito de contribuir para a realização das 20 metas que compõem o referido PNE (2014).

Nesse sentido, o PAR surge como instrumento para o apoio técnico e de financiamento entre União, estados e municípios. Para fazer parte desse Plano os prefeitos assinam a adesão às políticas educacionais propostas pelo MEC, as quais são gerenciadas através do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação- SIMEC. O PAR compreende mais uma das políticas de descentralização que vem ocorrendo desde a década de 1990, por meio das quais o sistema educacional passa por várias reformas pautadas na globalização capitalista. Sousa e Farias (2004) esclarecem tais ideias ao afirmarem que:

Nos anos 1990, no contexto das relações internacionais constituído após o Consenso de Washington, formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos - deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais. A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos. (p.927)

Sousa e Farias (2004) chamam atenção para a descentralização do ensino em decorrência dos modelos de políticas de municipalização da edu-

ção, que têm deixado os municípios com uma grande capitalização de funções, na sua maioria burocráticas, indo além do que podem realizar.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO PAR

Ao observar a configuração das dimensões do PAR no Quadro 1, nota-se que o referido Plano deixa claro o foco na educação básica com destaque para a formação e valorização docente, no financiamento e na garantia de acesso. Apesar de não tecer as críticas sobre essas ações nesse texto, reconhecemos que algumas iniciativas foram tomadas, e aqui destacamos algumas destas: a formação de professores por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o sistema nacional de educação superior a distância que visa a capacitar professores da educação básica pública que ainda não têm graduação, bem como formar docentes e propiciar formação continuada; o estabelecimento do Piso Salarial Nacional para professores, constitucionalmente assegurado; a substituição do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a ampliação dos repasses da União ao Fundo; a combinação entre os resultados de desempenho escolar e os resultados de rendimento escolar a partir da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); o apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola); o lançamento do Plano de Ações Articuladas (PAR); o acesso ao mundo digital voltado para a energia elétrica com o Programa Luz para Todos na Escola, equipamentos e formação pelo Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), conectividade pelo Programa Governo Eletrônico com o Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gsa) e TV Escola e produção de conteúdos digitais, como o Portal Domínio Público, Portal de Periódicos da Capes e Programa de Conteúdos Digitais Educativos.

Vale ressaltar que essas ações fazem parte do PAR, tanto em escolas do campo como da cidade. Mas, apesar de fazer parte desse Plano de Ações Articuladas, não significa que todas elas foram implementadas a contento, principalmente, porque a educação do campo tem algumas especificida-

des. Inicialmente, destacamos que trata-se de uma modalidade de ensino garantida pela LDB nº 9.394/96, e está voltada para o trabalho, a cultura, o jeito de ser e de conviver, as relações com o outro e, principalmente, procura fortalecer a identidade do homem e da mulher do campo. Compreende não só os conhecimentos do mercado de trabalho, mas se volta para a vida social, protagonizada pelos homens e mulheres que vivem no campo (Caldart, 2004).

O Marco da Educação do Campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB, Lei nº 9.394/96, quando afirma em seu artigo 28 a possível adequação do currículo e de metodologias apropriadas ao meio rural, bem como, a flexibilização e a organização escolar por meio da adequação do calendário escolar, para atender às condições climáticas de cada região. Com base nesse contexto, as políticas públicas educacionais vistas como direito, voltadas para a Educação do Campo começam a tomar fôlego no cenário nacional, a partir da década de 1990, mas se concretizam com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo em 2002.

Como dito anteriormente, a gênese das discussões sobre o tema “Educação do Campo”, é oriunda do I ENERA (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária), realizado em Brasília em 1997 e, logo após, em 1998, 2004 e 2015 com a realização das respectivas Conferências para a Educação Básica no Campo, além de outros encontros com a mesma finalidade, envolvendo a participação de intelectuais acadêmicos, organismos internacionais, da sociedade civil e órgão do governo Federal como, o Ministério da Educação (MEC), a Unesco e as Universidades Federais e Estaduais, entre outros. Posteriormente, as mobilizações sociais se intensificaram e incorporaram a luta pela Educação do Campo, por intermédio das ações e reivindicações dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, em harmonia com outros movimentos urbanos (Santos, 2013).

Ao longo de uma história, com muitos anos de luta, sem contar com outras dezenas de anos de muito silêncio, de conflitos e denúncias sobre as ausências de políticas públicas para o meio rural, que ficaram para trás, constata-se a existência de avanços quanto às políticas públicas educacionais direcionadas à Educação do Campo. Dessas lutas, desde a sua gênese

até o momento atual, como resultado positivo, pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo, que reconhecem e legitimam seus anseios, levando em consideração as suas especificidades, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, as Resoluções CNE/CEB nº 1/2002, CNE/CEB nº 2/2008, o Parecer CNE/CEB nº 4/2010, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo e o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Portaria nº. 86 de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, dentre outras. Essas são legislações que orientam e normatizam a Educação do Campo, intermediadas por seus sistemas de ensino estaduais e municipais de ensino (Idem). De acordo com esta última Portaria (2013):

Art. 2º - São consideradas populações do campo, nos termos do Decreto nº 7.352, de 2010: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2013, nº 86).

Sendo assim, todos estes sujeitos têm direitos de serem contemplados com diversos programas observados no Quadro 1, das dimensões do PAR, conforme destaca a Portaria nº 86:

Art. 3º - São princípios da educação do campo e quilombola: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, consi-

derando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Ídem).

No artigo 4º, desta mesma Portaria, destaca exatamente o que está explicitado no Quadro 1, sobre as 4 dimensões do Par, conforme se verifica: “Art. 4º - São eixos do Pronacampo: I - Gestão e Práticas Pedagógicas; II - Formação de Professores; III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e IV - Infraestrutura Física e Tecnológica” (Ídem). Assim, observa-se que as ações do PAR estão garantidas legalmente para as populações campestres.

Afirmamos que conforme foi demonstrado acima, o PAR contempla ações em todos os níveis e modalidades da educação, incluindo as questões da gestão, da formação, do financiamento e da infraestrutura escolar. Quanto aos níveis de ensino, os municípios devem atender todos os aspectos subjacentes às quatro dimensões do PAR, para os sujeitos do processo educativo que fazem parte do ensino fundamental, Educação Infantil, bem como as modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de se atentar para outras políticas educacionais de caráter nacional como Educação Inclusiva e Diversidade.

Apesar da percepção de alguns avanços obtidos na educação campestre explicitados anteriormente, no que se refere às políticas educacionais, observamos que desde o início do século XXI até 2016, quando temos os últimos programas para o campo sendo aprovados no âmbito do MEC, ainda observamos enormes desafios pela frente, os quais foram evidenciados em pesquisas⁹ realizadas sobre a educação do campo, a exemplo da

9 Projeto de Pesquisa intitulado: As políticas públicas educacionais do PAR em municípios da Bahia. O referido projeto foi financiado pela Universidade Estadual de Santa Cruz e contou com bolsistas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O projeto de pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Santa Cruz, com o CAEE nº

pesquisa que realizamos em alguns municípios da Bahia, porém, devido aos limites desse texto, não serão problematizados aqui:

1º desafio: Mudar a concepção de Educação Rural para Educação do Campo, garantindo a continuidade da educação do campo. Destacamos que a Educação Rural é verticalizada, tem a centralidade da decisão no Estado e nos governos, com uma proposta educacional urbanocêntrica, além de atender aos interesses do agronegócio; enquanto que a Educação do Campo tem a centralidade dos processos educativos nos movimentos sociais do campo e nos camponeses, os quais são sujeitos da sua proposta educativa, que deve ser horizontalizada e respeitar o modo de produção do campesinato (Santos, 2016);

2º desafio: O planejamento deve observar a tríade: escola, campo e sociedade, pois é necessário levar em consideração o projeto de sociedade do campesinato, e tem-se percebido que as escolas municipais estão se envolvendo com projetos e livros didáticos que destacam o agronegócio;

3º desafio: Formação do professor em diálogo com a produção do conhecimento e das questões de pesquisas que interagem neste local. (Em muitos lugares as formações estão sendo feitas pelos institutos e com financiamento do agronegócio);

4º desafio: As políticas da educação do campo devem ter a agroecologia como princípio, para conscientizar os alunos sobre os riscos do uso dos agrotóxicos e transgênicos para a saúde da população;

5º desafio: Garantir a articulação político-pedagógica entre escola e comunidade a partir do acesso ao conhecimento científico. Vincular os processos de ensino/aprendizagem com a realidade social e as condições de reprodução material dos educandos, com base no que garante a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Pronacampo.

6º desafio: Romper com as estruturas escolares abaixo de um padrão **mínimo de** qualidade; muitas não têm **água** ou luz, a maioria não tem laboratório, biblioteca ou espaço de lazer.

7º desafio: Combater o fechamento de escolas do campo;

8º desafio: Combater a privatização das escolas do campo, pois obser-

va-se no contexto atual, a presença de investimentos do agronegócio e a inserção de cartilhas que estimulam a utilização de pacotes tecnológicos que valorizam os agrotóxicos e transgênicos.

9º desafio: Garantir as políticas **públicas de** educação do campo, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017 não trata das especificidades dessa modalidade de ensino.

CONCLUSÃO

Não se pode negar que a ideologia da educação capitalista é ainda marcante no país, o que dificulta a implementação de um projeto político pedagógico articulado com as Diretrizes Operacionais nas redes de ensino, para legitimar a Educação do Campo emancipatória protagonizada pelos movimentos sociais. Nessa perspectiva, nota-se que não bastam as iniciativas políticas, mas que haja, sobretudo, a consciência voltada para a importante dimensão do campo, enquanto território político, como ponto de equilíbrio entre o campo e a cidade, por parte das esferas governamentais, com vistas nas transformações da realidade do homem do campo.

Observamos que o modelo de educação implementado no campo se aproxima do que se compreende como educação rural, pois é planejada nas secretarias de educação, de forma verticalizada para ser aplicada nas áreas rurais, e não leva em conta a participação dos sujeitos do campo no planejamento, conforme deve ser no contexto do que se concebe teoricamente como educação do campo. Isso difere dos pressupostos da Educação do Campo proposta pelos camponeses, na qual o processo educativo deve ser visto como a máquina propulsora para a transformação dessa realidade social e uma nova possibilidade de produção e alteração social pelos gestores educacionais, a partir da sua proposta de educação emancipatória e pela implementação de uma política de formação específica para os educadores do/no campo. Estamos em luta para garantir pelo menos o que já tínhamos conquistado nas políticas públicas, visando seguir o caminho para a emancipação do Estado, das políticas educacionais, na proposição e materialização de uma escola de oportunidades, inclusive, na universidade pública. Para que isso aconteça, devemos buscar um modelo político e econômico cuja centralidade esteja no rompimento com a lógica capita-

lista e na universalização da educação e trabalho como atividade humana auto-realizadora. Nesse encaminhamento concluímos com Mészáros (2005, p.27), o qual salienta que limitar “[...] uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”.

A luta de uma escola para todos no Brasil ainda é uma aspiração, entendemos que quando a imobilização social se justifica por concessões e rearranjos históricos das mesmas, há que levantar vozes em seu despertar, porque a justiça social e os processos de não exclusão não são resultantes de medidas outorgadas, mas de conquistas que se expressam por meio de uma contra-internalização provocada pela educação. Só por meio da emancipação concreta da sociedade e do homem poderemos reunir a dimensão necessária de emancipação, libertação, justiça social, humanização e universalização das construções sociais, rompendo definitivamente com o ordenamento da teoria do sociometabolismo do capital, na atualidade, sob a denominação de neoliberalismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrucio, Fernando Luiz. *Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação das agendas de reformas*. RAP, v. 47, n. esp, p. 67 – 68, 2003.
- Brasil. Emenda Constitucional nº 95, de 2016 - Publicação Original. **Diário Oficial da União**, 15 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>
- Brasil. Senado Federal. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília, 1988.
- Brasil. Decreto Presidencial Nº 6.094, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

- Brasil. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de programas. Brasília, DF, jun., 2007b.
- Brasil. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.
- Brasil. Resolução CNE/CEB n. 2/2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União de 28 de abril de 2008**. Brasília: MEC, 2008.
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.
- Brasil. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002**. Brasília, 2002.
- Brasil. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006**. Dias Letivos para a aplicação da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Brasília, 2006.
- Brasil. **Aplicação do SAEB 2017**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/artigo2>> Acesso em: 03 jan. 2018.
- Brasil. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Resolução Complementar CNE/CEB Nº 2, de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf
- Brasil. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, **Diário Oficial da União de 13 de julho de 2010**. Brasília, 2010.
- Brasil. Decreto [nº 12.960](#). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União, de 27 de março de 2014**. Brasília, 2014.

Brasil. *Projeto de educação básica para o nordeste: assinatura do acordo de empréstimo*. Brasília, MEC, 1994.

Bresser-Pereira, Luiz (Org.). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2003.

Cabral Neto, Antônio. *Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias*. In: FRANÇA, Magda; BEZERRA, Maura Costa (Org.). **Política Educacional Gestão e Qualidade do Ensino**. Brasília: Liber livro, 2009.

Caldart, Roseli. *Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. Petrópolis: Vozes, 2004.

Di Giorgi, C. A. *Uma outra escola é possível!* Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2004.

Fontes, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010, 388p.

Freitas, Luiz Carlos de. *Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico da Escola*. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 35, nº 129, p. 1085-1114, outubro – dez, 2014.

Freitas, Luiz Carlos de. *Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?* In: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA**, 3. Campinas: Cedes. 2011.

Freitag, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

Frigotto, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre a educação e a estrutura econômico-social capitalista*. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Gatti, Bernadete Angelina. *Possibilidades e fundamentos de avaliações em*

- larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas.* In: BAUER, A. GATTI, B.A., TAVARES, M. *Ciclo de Debates: Vinte e Cinco Anos de Avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil.* São Paulo: Editora Insular/FCC, 2014, 2v.
- Lima, Paulo Gomes. et. al. *Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira.* Ensaio. Belo Horizonte, v. 14, n. 01. p. 51-64, jan./abr. 2012.
- Lima, Paulo Gomes. *Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos.* Tese de Pós-doutoramento. UNICAMP. 2009.
- Marx, Karl. *Contribuição à crítica da economia política. Tradução e introdução de Florestan Fernandes.* 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- Mészáros, Istvan. *Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição.* São Paulo: Boitempo, 2011.
- Mészáros, Istvan. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo do século XXI.* São Paulo : Boitempo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).
- Parceiros da Educação. *A Transformação da Qualidade da Educação Básica Pública no Brasil.* 2012. Disponível em:
<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2012/12/transformacao-da-educacao-brasileira.pdf>
- Peroni, Vera. *Breves considerações sobre a redefinição do papel do estado.* In: **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.
- Santos, Arlete Ramos dos. *Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação.* O MST e a burocracia estatal: Negação e Consenso. Jundiáí: Paco Editorial, 2013.
- Santos, Arlete Ramos dos. *Os Movimentos Sociais do Campo e a Reforma Agrária do Consenso.* Relatório de Pós-Doutorado submetido

à Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho – UNESP. Araraquara/SP, 2016.

Saviani, Dermeval. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. In: FERRETTI, Celso João (et al.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Saviani, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 11ª ed., 2ª reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2014.

Saviani, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação* [livro eletrônico]: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas : SP. Autores Associados. 2018. (Coleções polêmicas do nosso tempo).

Skinner, B. F. *Recent issues in the analysis of behavior*. Columbia: Merrill. 1967.

Souza, Donaldo Bello de; Faria, Lia Ciomar Macedo de. *O processo de construção da educação municipal pós LDB 9.394/96: políticas de financiamento e gestão*. In: Souza, Donaldo Bello de; Faria, Lia Ciomar Macedo de. O (Org.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004.

Educación, pensamiento pedagógico latinoamericano y pedagogías críticas en el fortalecimiento del poder popular

Educação, pensamento pedagógico latino-americano e pedagogias críticas no fortalecimento do poder popular

Education, latin american pedagogical thought and pedagogies: criticisms toward the strengthening of popular power

Lia Pinheiro Barbosa¹

Resumen

El artículo tiene por objetivo plantear una reflexión inicial en base al lugar histórico que ocupa la noción de poder popular en el pensamiento pedagógico latinoamericano, como también desde la *praxis* educativo-política del campo popular en la transición del siglo XX al XXI. Para ello, presento cómo algunos pensadores y pensadoras de la teoría pedagógica de América Latina han abordado el carácter estratégico de la educación para un devenir liberador y emancipador, sobre todo en el proceso de formación de un sujeto histórico-político y en el fortalecimiento del poder popular. Asimismo, el escrito destaca cómo los movimientos populares recuperan el legado histórico de la tradición pedagógica latinoamericana y del poder popular, y lo enlazan en la conformación de proyectos educativos concretos que juegan papel central en la reconfiguración de matices conceptuales, estrategias y tácticas políticas en la disputa hegemónica y en la crítica a la coyuntura geopolítica y económica que engendra las problemáticas de fin de siglo en la región. Cobra vitalidad la recuperación de la dimensión teórico-práctica del Poder Popular vinculada a la lucha por la Unidad de los Pueblos en América Latina y en el mundo.

Palabras-clave: Educación; Pensamiento Pedagógico Latinoamericano; Poder Popular, Movimientos Populares

1 Doctora en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Docente en la Universidade Estadual de Ceará (UECE), en el Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) y en el Mestrado Académico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). Investigadora del CLACSO y del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-UNAM). Correo Electrónico: lia.barbosa@uece.com

Resumo

O objetivo do artigo é propor uma reflexão inicial sobre o lugar histórico que a noção de poder popular ocupa no pensamento pedagógico latino-americano, bem como na *práxis* educativo-política do campo popular na transição do século XX para o século XXI. Neste sentido, apresento como alguns pensadores e pensadoras da teoria pedagógica latino-americana abordaram a natureza estratégica da educação para um futuro libertador e emancipador, sobretudo no processo de formação de um sujeito histórico-político e no fortalecimento do poder popular. O escrito destaca também como os movimentos populares recuperam o legado histórico da tradição pedagógica latino-americana e do poder popular e articulam-no à conformação de projetos educativos concretos que desempenham um papel central na reconfiguração de nuances conceituais, estratégias e táticas políticas na disputa hegemônica e na crítica da situação geopolítica e econômica que gera os problemas do final do século na região. Cobre vitalidade a recuperação da dimensão teórico-prática do Poder Popular ligada à luta pela Unidade dos Povos na América Latina e no mundo.

Palavras-chave: Educação; Pensamento Pedagógico Latino-Americano; Poder Popular; Movimentos Populares

Abstract

The objective of this article is to propose an initial reflection based on the historical place occupied by popular power (*poder popular*) in Latin American pedagogical thought, as well as on the educational and political praxis of the popular camp in the transition from the 20th to the 21st century. To this end, I present how some referents of Latin American pedagogical theory have approached the strategic nature of education for achieving a liberating and emancipating future, especially in the process of forging a historical-political subject, and in the strengthening of popular power. Likewise, the paper highlights how popular movements recuperate the historical legacy of the Latin American pedagogical tradition and of popular power, and link them to the conformation of concrete educational projects that play a central role in the reconfiguration of conceptual nuances, strategies and political tactics in the hegemonic dispute, and in the critique of the geopolitical and economic situation that engenders the problems posed at the end of the century in the region. The recuperation of the theoretical-practical dimension of popular power linked to the struggle for the unity of the peoples of Latin America and the world generates a certain vitality.

Keywords: Education; Latin American Pedagogical Thought; Poder Popular, Popular Movements.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

La historia de la educación y del pensamiento pedagógico latinoamericanos es la historia misma de las luchas de la región por la liberación de los regímenes monárquicos y esclavistas europeos durante los siglos XVIII y XIX, en el combate de las dictaduras militares en el siglo XX, o aún en el enfrentamiento del imperialismo, de las políticas neoliberales y del ascenso de las fuerzas neofascistas en la transición al siglo XXI. De los movimientos abolicionistas e independentistas en las nacientes repúblicas a los procesos revolucionarios y la irrupción clandestina e insurgente de fines del siglo pasado, la educación constituye una herramienta creadora de conciencias para la descolonización y la liberación, a la vez el proyecto político en sí mismo, en tanto eje fundamental y transversal en la conformación del sujeto histórico-político, responsable por conducir el camino hacia una alternativa política latinoamericana de carácter emancipatorio y popular.

En la pluma de destacados pensadores y pensadoras de la región, como Simón Rodríguez, José Martí, Nísia Floresta, Gabriela Mistral, José Carlos Mariátegui, Ernesto *Che* Guevara, Luis Beltrán Pietro Figueroa, Orlando Fals-Borda, Paulo Freire, entre otros, se elaboró una teoría crítica de la Educación y de la Pedagogía en clave latinoamericanista, centrada en el debate en torno al papel que cumple lo educativo y lo pedagógico en la formación de un sujeto histórico-político y de un proyecto societal emancipatorio mediado por una *Pedagogía de la Liberación*.

En ese marco, lo popular deja de ser un adjetivo y se convierte en un concepto y en una característica definidores de un proceso político, al revelarse en tanto núcleo de (re)construcción del tejido social, en su capacidad de generar nuevos esquemas de valores humanísticos a partir de una acción colectiva y que objetiva instaurar nuevas sociabilidades en que se supere la condición colonial, racista, patriarcal y de clase, pilares de una estructura de dominación que es intrínseca a la historia de América Latina y el Caribe. De ahí que articular lo popular a una concepción política de la educación – la Educación Popular – constituyó el fin del pensamiento pedagógico latinoamericano, en sus fundamentos filosóficos, educativo-pedagógicos y políticos, en que la educación es comprendida como *praxis* y esencia de cada uno de los elementos que componen una formación humana emancipadora.

Todos los procesos revolucionarios fueron en sí mismos hechos pedagógicos y tomaron por tarea primera la educación del pueblo como elemento fundamental de una América Latina libre. A la vez, enmarcaron el debate político de la Educación en la conformación y/o fortalecimiento del poder popular, es decir, en la capacidad de impulsar, concretamente, la participación popular en la construcción de un proyecto político socialista y en la reconfiguración de los sentidos de la democracia en clave popular. Ahora bien, ¿todavía es vigente el debate político del poder popular en la historia reciente de América Latina? ¿Mantendrán los mismos elementos constitutivos del proceso histórico revolucionario que le confirió sentido? ¿Cuáles serían los elementos políticos que articulan el poder popular en el siglo XXI? ¿Cuáles son sus articulaciones con lo educativo y lo pedagógico en el horizonte utópico de construcción de una sociedad emancipada? ¿Quiénes son los sujetos partícipes de ese proceso político?

Sin la pretensión de responder a profundidad cada una de estas interrogantes, el escrito busca plantear una reflexión inicial en base al lugar de inscripción del poder popular en el pensamiento pedagógico latinoamericano y, sobre todo, desde la *praxis* educativo-política del campo popular en la transición del siglo XX al XXI. Para ello, delimito el análisis a la apreciación de como los movimientos populares recuperan el legado histórico del poder popular y lo enlazan en la conformación de proyectos educativos concretos que juegan papel central en la reconfiguración de matices conceptuales, estrategias y tácticas políticas en la disputa hegemónica y en la crítica a la coyuntura geopolítica y económica que engendra las problemáticas de fin de siglo en la región. Asimismo, en la recuperación de la dimensión teórico-práctica de la noción de Poder Popular vinculada a la lucha por la Unidad de los Pueblos en América Latina y en el mundo.

Con base en el histórico movimiento educativo-pedagógico, el presente escrito objetiva profundizar esta discusión enunciando el diálogo entre educación, pensamiento pedagógico y pedagogías críticas en el fortalecimiento del Poder Popular. La intención es apuntar algunos elementos para debatir en qué medida una historia de la educación latinoamericana dio o no seguimiento al tema del Poder Popular, vislumbrando la posibilidad histórica de erigir procesos educativos en conformidad con la géne-

sis de un pensamiento crítico latinoamericanista y de una *praxis* política participativa e emancipadora. Un segundo propósito consiste en destacar la constitución de un sujeto pedagógico latinoamericano en la tesis de la resistencia expresada en la *praxis* político-educativa de los movimientos sociales en América Latina. Para ello, destacaré algunas experiencias de la región que considero ejemplos de un ejercicio tangible y concreto del debate teórico y de la *praxis* del poder popular en el marco de una educación liberadora y emancipadora.

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO, EDUCACIÓN Y PODER POPULAR EN LATINOAMÉRICA

¿Qué significa pensar las tesis de la resistencia latinoamericana, tomando por eje la educación y las pedagogías críticas en el fortalecimiento del Poder Popular? A esa pregunta no hay una respuesta inmediata, ¡tampoco sencilla!; muy al contrario, constituye un planteamiento al debate acerca de los significados del Poder Popular en los procesos de disputa hegemónica del Estado o por fuera de él en el enfrentamiento del imperialismo y de las múltiples faces del capitalismo (Barbosa, 2010).

Considero que, para adentrar a este debate, es menester recuperar algunos elementos constitutivos del pensamiento pedagógico latinoamericano que demarcan un primer planteamiento del concepto de Poder Popular desde la proposición de un proyecto educativo y pedagógico dirigido a formar mujeres y hombres para el ejercicio de una *praxis* política que se vincula a la instauración de la liberación política y a la conformación del Estado-nación. En otros términos, el concepto de Poder Popular surge en un contexto de irrupción revolucionaria en el continente, en la necesidad de emprender la tarea de impulsar procesos educativos como herramienta fundamental de construcción de las nacientes repúblicas, como también en la formación del *nuevo hombre* y de la *nueva mujer*.

El final del siglo XVIII constituyó en el hito fundacional, por así decir, del nacimiento de la ilustración latinoamericana y de las primeras propuestas de elaboración de un proyecto educativo responsable por concebir una nueva cultura destinada a la participación popular y dirigida a la emancipación política de la región. A la educación era atribuida el deber

político de formar al pueblo, desde una perspectiva en que se reconociera a la ignorancia como un mal social y el verdadero obstáculo a la construcción de Repúblicas libres políticamente y enmarcadas en una identidad nacional y regional propias.

Entre las nacientes bases de la ilustración latinoamericana, se destacan los escritos de Simón Rodríguez, a ejemplo de *Luces y Virtudes Sociales* (1840), obra dedicada a reflexionar acerca del tema de la Educación Popular. En ella, la categoría “Popular” era entendida como sinónimo de “General”. Considerar la educación como objeto del análisis político y, además, conferirle el atributo de “general” y “popular” constituía, en ese periodo, un hecho inédito en la proposición de una agenda política para las repúblicas que se pretendían instaurar. Reside en este aspecto la originalidad de los planteamientos de Rodríguez, principalmente por comprender que la revolución política sólo se lograría con la emancipación humana, anclada en procesos educativos generadores de una autentica liberación del pensamiento. Al mismo tiempo, el educador venezolano concebía que el acceso a la educación se daría por medios públicos, es decir, como derecho garantizado por los Estados republicanos. En las palabras de Rodríguez (2007, p. 69), “lo que no es JENERAL, [sic] sin excepción no es verdaderamente PÚBLICO y lo que no es PÚBLICO no es social.”

Simón Rodríguez conformó la génesis de un pensamiento pedagógico latinoamericano y del debate político en torno al papel estratégico de la educación en la construcción de una nueva sociedad. Para Rodríguez (2007) “sin luces no hay virtudes” y cabría a las nacientes repúblicas el deber político y social de garantizar una educación popular, de carácter público y general. En esta perspectiva, Rodríguez consideraba que la asunción de un compromiso político con lo educativo era uno de los caminos para la consolidación de una revolución latinoamericana. Ello se daría en el combate a la ignorancia, una vez que ella era la principal enemiga de las naciones libres y emancipadas. Asimismo, Rodríguez establecía el vínculo entre la educación y el pleno ejercicio del Poder Popular, una vez que los procesos educativos conllevarían a la formación de hombres y mujeres como sujetos políticos, estrategia imprescindible para que se erigieran naciones basadas en una *praxis* política resultante del Poder Popular. Comprendía que:

Muchos trabajos se han publicado sobre la Educación en general, y algunos sobre el modo de aplicar sus principios, á formar ciertas clases de personas; pero todavía no se ha escrito para educar pueblos que se erijen [sic] en naciones – en un suelo vastísimo – desierto – habitable en gran parte – y transitado en casi todas direcciones: en un tiempo, en que la luz de la razón alumbra los principales puntos del globo: y en unas circunstancias, tan singulares, como las de la reacción de la ignorancia abatida contra la filosofía triunfante. La América debe considerar hoy la lectura de las obras didácticas (especialmente las que tratan de la sociedad) como uno de sus principales deberes (Rodríguez, 2007, p.73).

La *Educación Social* constituyó la primera propuesta de Simón Rodríguez al sistema republicano, destinada a formar el espíritu de unidad entre hombres y mujeres, porque “la mayor fatalidad del hombre en el estado social es no tener con sus semejantes un común sentir de lo que conviene a todos” (Ortiz, 1990, p.229). Para Rodríguez, la Educación Social debería de articular dos ejes centrales: 1. Que la enseñanza priorizara “principios sociales”, en los cuales el conocimiento adquirido fuera capaz de volverse en una *praxis* política y 2. Que igualmente se fundara una formación para el trabajo, espacio de conformación de saberes socialmente productivos (Puiggrós y Gagliano, 2004), capaces de generar alternativas de orden política, económica, social y cultural en articulación con el tejido social. No obstante, en la perspectiva de Rodríguez lo educativo no se restringía al aprendizaje de la lectura y de la escritura; más bien tendría que incorporar a la ciudadanía como principio central en la sociedad latinoamericana. Asimismo, previo al dominio de las habilidades de escolarización está la capacidad de fomentar ideas e interpretarlas. En otras palabras, la capacidad de leer el mundo y de posicionarse críticamente en él. El riesgo de no alcanzar este fin en los procesos educativos fue una preocupación constante de Rodríguez (2007, p.88): “¿Qué leerá el que no entienda los libros? ¿De qué hablará él que no tiene ideas?”

La aptitud de desarrollar un pensamiento filosófico propio, en la elaboración de una reflexión crítica y de fomentar ideas como fines últimos de la

educación hacia la revolución latinoamericana estuvo presente en los escritos de José Martí. En *Nuestra América*, Martí (1977) aclama por un despertar de América Latina para pensarse a sí misma, en un proceso de descolonización del pensamiento y de una reconfiguración de nuestros referentes socioculturales en clave latinoamericanista, un proceso necesario, sobre todo en los procesos políticos y en el arte de gobernar. Para ello, José Martí advertía que:

Estos tiempos no son para acostarse con el pañuelo a la cabeza, sino con las armas de almohada, como los varones de Juan de Castellanos: las armas del juicio, que vencen a las otras. Trincheras de ideas valen más que trincheras de piedra. (...) No hay proa que taje una nube de ideas. (...) Los pueblos que no se conocen han de darse prisa para conocerse como quienes van a pelear juntos (Martí, 1974, p.157).

Para Martí, el ideario educativo y pedagógico se insiere en la labor política de una relectura de América Latina por ella misma, con el objetivo de auto-conocerse en el marco de su formación socio-cultural y en una dimensión histórica y política. La educación en Nuestra América constituía un proyecto histórico de conocimiento hacia la comprensión de la realidad del continente a partir de sus hechos históricos y de la *praxis* política de sus sujetos – pueblos originarios, negros, blancos, mestizos. Para Martí (1977), la recuperación (o la construcción) de la otra historia latinoamericana, a partir de una educación socialmente formadora, permitiría a hombres y mujeres situar el pensamiento en el reconocimiento de nuestras particularidades, especificidades, idiosincrasias en tanto pueblo latinoamericano, no permitiendo la imposición de modelos educativos y políticos oriundos de otras realidades externas y ajenas al continente.

La educación pensada para América Latina tendría que proponerse liberadora de pensamientos, descolonizadora y anticolonial, en el sentido de reconstruir, aprehender y difundir el conocimiento proveniente de los detalles (conocidos y desconocidos) de la historia latinoamericana y en conformidad con las necesidades emergentes del cotidiano de su pueblo. Además, promover una educación que despierte en los corazones y en las mentes latinoamericanos el orgullo por el histórico de las resistencias y de luchas propias de la trama social y política de nuestra región.

Es menester destacar que en ese periodo histórico otras voces se posi-

cionaron en la defensa de una educación para el fortalecimiento del poder popular, yendo más allá al reivindicar la inclusión de sujetos históricamente excluidos del proceso educativo, como lo expresaba el caso de la negación del derecho a la educación para las mujeres, los pueblos originarios, los campesinos y la población negra que se encontraba en condición de esclavitud.

Descendiente intelectual del siglo de las luces, Nísia Floresta, pensadora brasileña del siglo XIX, problematizó los límites de los derechos del hombre, concepto político del pensamiento liberal, al negar la existencia de una igualdad natural de hombres y mujeres. Al escribir *Derechos de las Mujeres e Injusticia de los Hombres* (1833),¹ Nísia Floresta denuncia la inexistencia de valoración intelectual del género femenino y la negación del derecho universal a la educación para las mujeres. En un Brasil esclavista, a las mujeres de determinada clase social era destinada una formación domiciliar, tan sólo para una alfabetización precaria y el aprendizaje de modales y tareas para la labor doméstica como esposas. En una sociedad basada en una moral conservadora, se sostenía el argumento masculino acerca de la inexistencia de capacidad intelectual de las mujeres que les permitiera adentrar a otros campos del conocimiento científico, como también a ejercer cargos públicos. Nísia Floresta argumentaba que la subordinación femenina era resultado de su escasa formación escolar. En ese marco, la pensadora brasileña fue precursora en la reivindicación del derecho a la educación para las mujeres y creó la primera escuela para niñas en ese país.

Ese debate adentra el siglo XX, en la reivindicación del reconocimiento de las mujeres en tanto sujetos políticos. Gabriela Mistral, poetisa y educadora chilena, también figuró como una de las primeras mujeres a fomentar la educación popular y la defensa de una educación práctica, creativa y activa para la formación de los niños y de la juventud. Entre sus escritos acerca de lo educativo, se destaca *La instrucción de la mujer*, de 1906, obra ampliamente criticada por ser considerada subversiva, antirreligiosa y revolucionaria. No obstante, Gabriela Mistral es considerada una de las pioneras en la defensa de los derechos de la mujer en nuestra región, entre ellos, el de educarse. En las palabras de Mistral (1906):²

1 Traducción libre de *Vindication of the Rights of Women*, de Mary Wollstonecraft.

2 Disponible en <https://ideasfem.wordpress.com/textos/ff03/>

Se han dicho que la mujer no necesita sino una mediana instrucción; y es que aún hay quienes ven en ella el ser capaz de gobernar el hogar. La instrucción suya es una obra magna que lleva en sí la reforma completa de todo un sexo. Porque la mujer instruida deja de ser esa fanática ridícula que no atrae a ella sino la burla; porque deja de ser esa esposa monótona que para mantener el amor conyugal no cuenta más que con su belleza física y acaba de llenar por fastidio esa vida en que la contemplación acaba. [...] Instruir a la mujer es hacerla digna y levantarla. Abrirle un campo más vasto de porvenir, es arrancar de la degradación muchas de sus víctimas. Es preciso que la mujer deje de ser mendiga de protección, y pueda vivir sin que tenga que sacrificar su felicidad con uno de los repugnantes matrimonios modernos; o su virtud con la venta indigna de su honra.

Ambas las pensadoras introdujeron una propuesta de educación femenina articulada a un cuestionamiento profundo de los valores morales y de las formas de opresión que la sociedad ejercía sobre las mujeres. Para ellas, además del acceso a la educación como un derecho universal e igualitario, la naturaleza de esa formación debía de estar vinculada a una redefinición de las relaciones humanas.

Otra referencia del pensamiento pedagógico latinoamericano es el pensador José Carlos Mariátegui y sus aportes al marxismo latinoamericano, sobre todo en la defensa de que el sujeto revolucionario en América Latina era representado por los pueblos originarios, en virtud de nuestra especificidad histórica y política (Mariátegui, 1928). Argumentaba que todas las tesis que ignoraban la problemática indígena o la reducían abstractamente a un problema **étnico** y moral se limitaban a “ejercicios teóricos estériles” y condenados a un descrédito absoluto. Con base en esa premisa, Mariátegui (1928) estableció una ruptura epistemológica y política fundamental para inaugurar un abordaje marxista y socialista en perspectiva latinoamericanista, sobre todo al situar la cuestión indígena como un ‘problema nacional’ y un ‘concepto a crearse’³.

Al analizar el caso peruano, Mariátegui identificó una herencia directa del colonialismo relacionada a la problemática de la tierra: el gamona-

3 La ruptura epistemológica de Mariátegui también se manifiesta en la doble dialéctica internacionalismo-nacionalismo y urbanismo-agrarismo. De igual manera, sitúa en el plano teórico-político lo que él definía como “comunismo agrario dos Incas”.

lismo, el latifundio y la servidumbre, pilares de un modelo de desarrollo político-económico que perduraba desde hace siglos en Perú y que era responsable por la miseria moral y material indígena. Mariátegui defendía que el socialismo en América Latina debería incorporar, en su debate político, una concreción histórica en que se reconociera en la propiedad de la tierra las raíces de la cuestión indígena, demarcándola como un problema social, político y económico.

En su concepción del proceso revolucionario, hay una ruptura con la perspectiva 'partidocéntrica' orientada hacia la toma del poder. Mariátegui defendía la necesidad apremiante de articulación entre las reivindicaciones proletario-urbanas y las indígenas agrarias, lo que conllevaría a una confluencia política entre sujetos colectivos rumbo a un proyecto histórico, nacional y socialista, edificado *desde abajo*, es decir, en la base popular. En esa línea, la realización de un proyecto socialista no sería obra de una élite intelectual o de un partido político, menos aún de una banarrota del capitalismo; sería antes el resultado de un trabajo colectivo de construcción histórica. De ahí que, para Mariátegui, la educación política permanente y el fomento de procesos auto-organizativos eran centrales en el proceso revolucionario socialista. En la perspectiva de un socialismo indoamericano, enfatizaba que la superación histórica de la problemática indígena debería de ser obra de los propios indígenas, fruto de su conciencia histórica como sujeto político. En sus palabras:

Una conciencia revolucionaria indígena tardará quizás en formarse; pero una vez que el indio haya hecho suya la idea socialista, le servirá con una disciplina, una tenacidad y una fuerza en la que pocos proletarios de otros medios podrán aventajarlo. El realismo de una política revolucionaria, segura y precisa [...] puede y debe convertir el factor de raza en un factor revolucionario (Mariátegui, 1982, p.185 – 186).

Asimismo, una de sus principales denuncias de Mariátegui consistió en apuntar el desinterés político de la élite peruana, en particular de los latifundistas, en promover la educación de los pueblos originarios y campesinos de Perú. Para Mariátegui (1928), la negación del acceso a la escuela y el incentivo al alcoholismo eran mecanismos de manutención de la ig-

norancia y sumisión indígena, condición *sine qua non* para el aparato político-ideológico y moral de la propiedad de la tierra. En una perspectiva revolucionaria, de construcción genuina de un socialismo indoamericano y popular, Mariátegui enfatizaba:⁴

Profesamos abiertamente el concepto de que nos toca crear el socialismo indoamericano, de que nada es tan absurdo como copiar literalmente fórmulas europeas, de que nuestra praxis debe corresponder a la realidad que tenemos delante. [...] No queremos, ciertamente, que el socialismo sea en América Latina ni calco ni copia. DEBE SER CREACIÓN HERÓICA. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al Socialismo Indoamericano. He ahí una misión digna de nuestra generación nueva.

Recuperar los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano articulado a procesos revolucionarios nos permite identificar la capacidad creadora de las revoluciones que se llevaron a cabo a lo largo del siglo XX en nuestra región, en la medida que se apropian del legado teórico y de la memoria histórica de la resistencia latinoamericana y caribeña. En ese sentido, el siglo XX nos brinda ejemplos concretos del fortalecimiento de un sujeto histórico-político de carácter popular, que construye su conciencia política en la dialéctica de la lucha, impulsando procesos revolucionarios de relieve en la región.

LA PEDAGOGÍA LATINOAMERICANA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LO SIMBÓLICO

El legado del pensamiento pedagógico latinoamericano impulsó un amplio debate acerca de la educación como vía primordial de construcción de nuevos paradigmas emancipatorios. Los movimientos históricos de resistencia del continente, sobre todo los de carácter revolucionario y aquellos vinculados a la lucha por el derecho a la educación, basaron sus acciones políticas y sus demandas en los aportes de estos pensadores y pensadoras, articulado a de otros contemporáneos que, igualmente, pensaron sus realidades en el marco de un activismo político.

Conforme podemos observar, de Simón Rodríguez a Carlos Mariátegui, todos reconocen la existencia de una dimensión educativo-pedagó-

4 Carta a la Célula Asprista en México.Lima, 16 de abril de 1928.

gica en la conformación del poder y las diferentes formas de dominación. Desde ahí urge la ruptura con los modelos colonialistas e imperialistas de educación impuestos históricamente a nuestros pueblos, cuyo enunciado equivalía a la consolidación de formas explícitas o implícitas de dominación política, económica y cultural.

En los procesos revolucionarios llevados a cabo en Cuba, Nicaragua y Venezuela, se estableció las bases para la formulación de una nueva política educativa, con un caudal de elementos para afinar los principios y lineamientos de un proyecto educativo con expresión propia y con una intencionalidad política revolucionaria. En el caso cubano, las campañas de alfabetización y los círculos de cultura constituyeron ejes centrales en la erradicación del analfabetismo y de un proceso formativo para enraizar los valores revolucionarios, a la vez impulsar el proceso educativo y de formación política de toda sociedad cubana, desde la niñez a la fase adulta.

Durante la Revolución Sandinista, el Proyecto de Desarrollo Educativo y Cultural de Nicaragua planteó las bases para una nueva educación política. Articulado a la “Cruzada Nacional de Alfabetización” y el subsistema de Educación Popular de Adultos, primera acción educativa en la segunda Revolución Sandinista, el Ministerio de Educación de Nicaragua definió que el sector educativo debería de impulsar proposiciones y acciones que incidiera en:

- La emergencia de las grandes mayorías antes desposeídas y marginadas como protagonistas activas de su propia educación.
- La liquidación del analfabetismo y el establecimiento de la Educación de Adultos como tareas prioritarias de la Revolución.
- La vinculación del proceso educacional al trabajo creador y productivo como principio pedagógico generador de innovaciones educativas, promoviendo las tareas científicas y técnicas.
- La transformación y reorientación del sistema educativo en su conjunto, a fin de ponerlo en coherencia con el nuevo modelo económico y social (Ministerio de Educación, 1983, p.13-14).

La concepción de un proyecto educativo a partir de un proceso revolucionario parte de la comprensión de que el elemento educativo constituye eje fundamental y transversal para avanzar en una alternativa popular en

América Latina. Asimismo, requiere otra concepción de educación, de escuela y de sujeto pedagógico para una deconstrucción de las categorías que han permitido interpretar la historia de la educación en la región, sobre todo en la escena fundadora de nuestra educación y sus fines políticos para la conquista de América Latina.

Puiggrós (2006) afirma que en el transcurso de implantación de los sistemas educativos modernos latinoamericanos se subsidió no sólo una forma particular de dominación desde un modelo educativo hegemónico, sino también el proceso de consolidación de una hegemonía basada en la demarcación de un campo simbólico e ideológico que se impone con vistas a homogeneizar el pensamiento social y, así, mantener la supremacía de determinados grupos establecidos en el poder. Cuando hablo campo simbólico e ideológico, me refiero justamente al momento en que se generan los procesos identitarios del continente, es decir, cuando se construye y se asume una identidad latinoamericana.

Problematizando el debate, vale la pena cuestionarse: ¿Qué implicaciones están presentes en la asunción de una identidad que se construye desde los referentes del dominador? ¿Qué otras formas de dominación son implantadas a partir de la imposición de una identidad desvinculada y ajena a los elementos constitutivos de la otra historia de Latinoamérica? ¿Cómo se podría recuperar o inscribir el tema del Poder Popular como alternativa política cuando el campo simbólico ya está referenciado desde otros parámetros socio-culturales y políticos?

El riesgo de una dominación desde el campo simbólico e ideológico reside en su avance silencioso y por su dimensión de alcance. En alusión a la afirmativa Zapatista, desde la “larga noche de los 500 años” y, esencialmente, cuando se inauguran las primeras instituciones educativas, se intenta aplastar la existencia del “otro” y de su subjetividad, subordinándolo no sólo por el uso de la fuerza física, a ejemplo de la esclavitud en nuestro continente, como también a partir de procesos de expropiación territorial y lingüística sumamente profundos, extinguiendo lenguas originarias – y toda una cosmovisión y una filosofía propia subyacentes a ellas – e imponiendo la lengua y la religión del conquistador, con el conjunto de sus referentes ordenadores.

El aparato educativo oficial instaurado secularmente atendió plenamente al sistema capitalista de producción instaurado en nuestra región. Además, sobrepuso conceptos políticos al funcionamiento del Estado y de la democracia, al tratar de adecuar la agenda política vigente en Latinoamérica a los anhelos del desarrollo económico impuestos por las potencias económicas nacionales y transnacionales. Una de las categorías que no encontró cabida en el ámbito de las discusiones emprendidas en la escuela – tampoco en el ámbito del Estado y de la Universidad - fue justamente aquella que se refiere al “Poder Popular”. Si bien la ilustración latinoamericana recupere este concepto,⁵ será en la *praxis* política de los sectores organizados de la sociedad civil, en los marcos de la resistencia, que resonará el entendimiento político del Poder Popular como sinónimo de participación igualitaria. Uno de los caminos propuestos por los movimientos populares y sociales para proponer un proyecto político alternativo se insiere en las luchas inscriptas en el proceso educativo latinoamericano.

La emergencia de teorías pedagógicas enmarcadas en el referente de la Educación Popular (Freire, 1975; Illich, 1985; Fals-Borda, 2009) y de experiencias que claman por una educación emancipadora articulada por pedagogías críticas y sujetos pedagógicos, expresan un posicionamiento político que se contrapone a lo dictado históricamente por la educación oficial. En la *praxis* político-pedagógica y educativa de estos sujetos se abre el espacio para que se construya la pregunta por el *sujeto pedagógico latinoamericano* y sus señas particulares.

MOVIMIENTOS POPULARES, EDUCACIÓN, PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y EL FORTALECIMIENTO DEL PODER POPULAR

Al final del siglo XX observamos que los movimientos populares retoman el debate histórico del pensamiento pedagógico latinoamericano para pensar, en el ámbito de su *praxis* política, estrategias a la construcción de un proyecto político popular. En ese proceso histórico, reconocen a la educación como uno de los principales instrumentos de ruptura con la lógica excluyente y deshumanizadora del capital, como también en la

5 A ejemplo de los escritos de Simón Rodríguez y de José Martí.

lucha anticolonial, anticapitalista, antirracista y antipatriarcal. Además, comulgan con el legado de Paulo Freire al reconocer que la educación posee una dimensión filosófica y política, con potencial liberador y dotada de una función socio-política orientada hacia la construcción de la autonomía y la emancipación humana. Para Freire (1975), la educación constituye un camino en el proceso de liberación de los pueblos. Desde este parámetro confiere un nuevo enfoque a la alfabetización como relectura de mundo y refuerza la dimensión política de la educación como *praxis* transformadora.

El carácter político conferido a la educación se vincula al entendimiento de la generación de una cultura política emancipatoria construida por el campo popular, es decir, los movimientos populares, campesinos, indígenas, por el movimiento negro, de mujeres, entre otros que ejercían la *praxis* de la Educación Popular como camino de resistencia y lucha rumbo a procesos de liberación. En este sentido, sustento mi argumento afirmando que, entre las acciones de resistencia propia de estos movimientos, la educación constituye un elemento valioso en la lucha por la emancipación política y cultural de los pueblos de América Latina. Una mirada panorámica sobre el continente nos permite identificar experiencias concretas de proyectos educativos articulados por una *praxis* pedagógica alternativa, que prima por el fortalecimiento del Poder Popular, vinculado a un papel político conferido a la educación hacia la emancipación humana.

En la transición del siglo XX al XXI, observamos un conjunto de experiencias educativas construidas por el campo popular, muy influenciadas por los fundamentos del pensamiento pedagógico latinoamericano, empero aporten con novedosos elementos conceptuales del proyecto educativo, del sujeto pedagógico y de la práctica pedagógica:

- La Educación del Campo, las Escuelas Itinerantes y la Pedagogía del Movimiento, proyecto educativo-político del Movimiento Sin Tierra (MST), en Brasil (Caldart, 2004; Barbosa, 2015, 2016a);
- La Educación Autónoma y el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZ-LN), que se vincula al proyecto autónomo del Movimiento Zapatista en México (Barbosa, 2015; 2016b);

- Los Institutos Agroecológicos Latinoamericanos (IALA's) y las Escuelas Campesinas vinculados a las organizaciones de la CLOC-LVC (Castellano, 2010; Peterle, Greco & Martín, 2017; Pachón, 2019; Val, Rosset, Zamora-Lomelí, Giraldo & Rocheleau, 2019);
- Las escuelas de formación política de las organizaciones de la CLOC-LVC situadas en diferentes países de la región (Rosset, Val, Barbosa & McCune, 2019);
- Las Pedagogías Feministas erigidas por los feminismos populares y de la lucha de las mujeres indígenas y campesinas (EZLN, 2013; ANAMURI, 2015, Barbosa, 2018);
- Las experiencias de las Escuelas Familia Agrícola (EFA's) y de la Pedagogía de la Alternancia (Moretti, Vergutz & Costa, 2017; Fraga & Sousa, 2017);
- La Educación Propia, desarrollada por el movimiento indígena del Cauca (Terreros, 2012);
- La experiencia educativa de la Warisata Escuela – Ayllu, en Bolivia;
- Las campañas de alfabetización y los círculos de cultura en Cuba y las experiencias de educación popular de Nicaragua, fruto de la Revolución Sandinista;
- El Método Cubano de Alfabetización, “Sí, Yo Puedo!”;
- Las experiencias de las Universidades Interculturales Indígenas, de carácter autónomo, en Ecuador, Bolivia, Colombia y México;
- Las experiencias de las misiones educativas en Venezuela - Misión Robinson, Misión Rivas y Misión Sucre;
- La Universidad de las Madres de la Plaza de Mayo, en Argentina;
- Los Bachilleratos Populares, también en el territorio argentino;
- La experiencia pedagógica de los Círculos de Autoeducación Docente, en Perú;

Entre tantas otras experiencias pasadas y contemporáneas que se han consolidado y avanzado gradualmente, testigos vivos de que el *paradigma emancipador para América Latina* tiene un pie en la educación, camino de transformación cultural en el continente. Todas estas experiencias reflejan

un momento muy especial en la lucha latinoamericana, con la comprensión crítica de que otro proceso societal no es estrictamente un problema pedagógico, pero que se enmarca en una disputa hegemónica que prescinde la conformación de un sujeto histórico-político. En ese marco, se concibe a la educación como hegemonía en el ámbito de la lucha de clases.

Pensar procesos educativos y pedagógicos en la óptica de los movimientos indígenas y campesinos significa concebirlos más allá del paradigma de la modernidad occidental, es decir, recuperar el sentido epistémico del acto educativo, concebido desde las epistemes de los pueblos originarios y aquellas epistemes rurales de los campesinos (Barbosa & Rosset, 2017). Una dimensión epistémica que aporta al fortalecimiento de procesos políticos y de otras racionalidades, en sintonía con su cosmovisión, con sus banderas de lucha y sus proyectos políticos.

Estas experiencias son ejemplares en la conformación de pedagogías concebidas en procesos históricos, de carácter revolucionario y que visan la emancipación humana. En ellas son fortalecidos saberes ancestrales, a la vez que promueven una construcción teórica genuina, desde los movimientos, en un proceso de recuperación y fortalecimiento del sujeto colectivo y de articulación de conceptos claves que advienen de su cosmovisión, de sus lenguas, o aún de procesos histórico-políticos. En la perspectiva de los movimientos indígenas y campesinos, ese proceso de construcción de conocimiento conjuga un movimiento dialéctico entre razón y corazón, es decir, los pensamientos y los saberes pasan por la mente, por la razón, pero también emanan del corazón, es decir, *pedagogías sentipensantes y revolucionarias*.

LA EDUCACIÓN Y EL PODER POPULAR: REFLEXIONES FINALES

La construcción histórica de un proyecto educativo, fundamentado en una teoría política y pedagógica, en un método y conformada por un sujeto pedagógico constituyó la forma histórica del campo popular en la disputa hegemónica. Por medio de una “batalla de las ideas” (Martí, 1974), estos proyectos educativos se esfuerzan por consolidar una reforma intelectual y moral (Gramsci, 1975) que permita una ruptura radical con la lógica patriarcal, racista, clasista propio del paradigma del capitalismo.

En los orígenes de la ilustración latinoamericana, Simón Rodríguez y José Martí defendían la construcción de un proyecto educativo en tanto estrategia política, con el entendimiento de la educación como general y popular. Para ambos, la educación era la precursora de un pueblo libre, una vez que propiciaba la libertad del pensamiento y la capacidad de generar ideas. Las verdaderas repúblicas se construirían bajo una igualdad política entre hombres y mujeres, hecho que sólo sería posible con la ampliación del derecho a la educación. No obstante, no se trataba de una educación instructiva, sino que emancipadora. En las palabras de Rodríguez (*apud* Cúneo, 2007):

[...] ha llegado el tiempo de enseñar a las jentes [sic] á vivir, para que hagan bien lo que han de hacer mal, sin que se pueda remediar. Antes, se dejaban gobernar, porque creían que su única misión, en este mundo, era obedecer: ahora no lo creen, y no se les puede impedir que pretendan [...] Los pueblos no pueden dejar de haber aprendido, ni dejar de sentir que son fuertes: poco falta para que se vulgarice, entre ellos, el principio motor de todas las acciones, que es el siguiente: la fuerza de la masa está en la MASA y la moral en el MOVIMIENTO (p.71).

En nuestra historia reciente, lo popular incorpora una heterogeneidad de sujetos y de proyectos políticos que ponen en movimiento qué se concibe por Poder Popular. Al debatir el tema de la educación y del Poder Popular, debemos buscar la articulación en torno a la praxis política propia de las experiencias que se llevan a cabo en América Latina, nuevas prácticas de legitimación de un poder social que emerge de grupos sociales subalternos. Asumiendo matices heterogéneos, propios de la naturaleza de la lucha política en el interior de los varios movimientos, incorporan una dimensión pedagógica como estrategia para la emancipación humana. Su acción política colectiva nace y se consolida en un escenario más amplio - el propio escenario latinoamericano - cuyos trayectos socio-culturales y político-económicos suscitan una dinámica social peculiar, marcada por múltiples facetas en el proceso de lucha, fortalecimiento y legitimación de una identidad propia que se contraponen a la lógica excluyente y dominadora de Estados históricamente caracterizados por el autoritarismo y por la reproducción de relaciones político-económicas que profundizan la exclusión social.

Por lo dicho, se vuelve fundamental comprender cómo se construye la consolidación de un poder socio-político nacido desde los pueblos en resistencia, constructor de un *ethos* identitario que, incluso en su vínculo con la acción colectiva, presenta sus especificidades idiosincrásicas, valorando la soberanía e identidad cultural entre los pueblos. La educación, en este proceso, puede funcionar como herramienta epistemológica radical, socializadora de los saberes en función del bien común (Damiani & Bolívar, 2007). En la retomada de la lucha política, la educación se torna punto neurálgico para el proceso de transformación profunda de la sociedad. Así, hay que pensarla dialógica e históricamente, dado que la historicidad es movimiento, es acción y reacción, es construcción cotidiana, identifica y comprende profundamente las fuerzas generadoras de las contradicciones irrupidas, en el sentido de tejer la crítica a ellas y proponer caminos de superación de los modelos vigentes de dominación, no solo en lo político-económico, como también ideológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, Lia Pinheiro (2018). *Mulheres Zapatistas e a pedagogia da palavra no tecer da outra educação*. En Castro, A.M. & Machado, E.C. (orgs.), **Estudos Feministas, Mulheres e Educação Popular** (pp 25-47). São Paulo: LiberArs.
- Barbosa, Lia Pinheiro (2016a). *Educação do Campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil*. **Journal of Peasant Studies**, pp. 118-43.
- Barbosa, Lia Pinheiro (2016b). *Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales*. **Revista De Raíz Diversa**, México, n. 6, pp. 45-79.
- Barbosa, Lia Pinheiro (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México: LIBRUNAM.
- Barbosa, Lia Pinheiro (2010). *Aproximações reflexivas às experiências latino-americanas camponesas e indígenas em suas interações e lutas sociais em torno das políticas públicas no Brasil e México*. **Documentos de Trabalho**. Buenos Aires: CLACSO, pp. 05-15.

- Barbosa, Lia Pinheiro & Rosset, Peter (2017). *Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da CLOC*. Educação & Sociedade, volume 38, (140), pp. 705-724.
- Caldart, Roseli Salete (2004). *Pedagogia do Movimento*. São Paulo: Expressão popular.
- Fals-Borda, Orlando Fals (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Damiani, Luis & Bolívar, Omaira (compiladores) (2007). *Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano: por una Universidad Popular y Socialista de la Revolución Venezolana*. Caracas: Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Fraga, R.C.Q. & Sousa, J.R.F. (2017). *Pedagogia da Alternância e prática educativa na Educação do Campo: experiência da Escola Família Agrícola Dom Frago no Ceará*. **Práxis Educacional**, volume 13 (número 26), pp. 196-216.
- Freire, Paulo (1975), *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1979). *Cuaderni dei Carcere*. Torino: Einaudi.
- Illich, Iván (1985), *La sociedad desescolarizada*. (Varias ediciones).
- Mariátegui, José Carlos (1928). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. México: ERA.
- Martí, José (1977). *Nuestra América*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Martí, José (1974). *Páginas Escogidas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Ministerio de la Educación (1983). *La Educación en cuatro años de revolución*. Managua.
- Moretti, C.Z.; Vergutz, C.L.B. & Costa, J.P.R. (2017). “*Chama a Roda*” *na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: o círculo de cultura*

reiventado na Pedagogia da Alternância. **Práxis Educacional**, volume 13 (número 26), pp. 217-235.

Pachón, F. (2019). *LALAS: la Universidad Campesina de América Latina*. **Biodiversidad. Sustento y Culturas**, 102, p. 09-13.

Peterle, R.; Greco, M.L. & Martín, F. (2017). *Construyendo pedagogías emancipatorias: la Escuela Campesina de Agroecología – Mendoza, Argentina*. **Práxis Educacional**, volumen 13 (número 26), pp. 236-251.

Ortiz, Oscar Rodríguez (ed.) (1990). **Sociedades americanas**. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Puiggrós, Adriana (2006). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración latinoamericana*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Puiggrós, Adriana y Gagliano, Rafael (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.

Rodríguez, Simón (2007). *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamérica.

Rosset, P.; Val, V., Barbosa, L.P. & McCune, N. (2019). *Agroecology and La Via Campesina II. Peasant agroecology schools and the formation of a sociohistorical and political subject*. **Agroecology and Sustainable Food Systems**, 43:7-8, p. 895-914.

Terreros, M.I.G. (2012). *La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas*. **Pedagogía y Saberes** (número 36), pp. 33-43.

Val, V., Rosset, P. M., Zamora-Lomelí, C., Giraldo, O. F. y Rocheleau, D. (2019). *Agroecology and La Via Campesina I. The symbolic and material construction of agroecology through the dispositive of “peasant-to-peasant” processes*. **Agroecology and Sustainable Food Systems**, 43:7-8, p. 872-894.

Construir el sujeto popular en tiempos adversos

Construir o sujeito popular em tempos adversos

Build the popular subject in adverse times

Paulina E. Villasmil Socorro¹

Resumen

En este artículo se presenta una reflexión sobre los desafíos a que nos invita una vez más la propuesta rodrigueana de Educación Popular, especialmente para reubicar los retos de la educación en la nueva realidad venezolana, y su influencia en el impulso de un Poder Popular que se enfrenta a nuevas manifestaciones del poder hegemónico capitalista. Se esbozan, desde la impronta de la conquista española, las problemáticas actuales de una sociedad que carga con el peso de las nuevas colonizaciones de los imperios financieros y tecnológicos occidentales. Así mismo, se reseña la importancia de las luchas de los movimientos sociales por el reclamo de sus derechos ciudadanos, entrecruzadas en su devenir histórico por razones y actores de la educación, lo cual, ha ido configurando una nueva identidad que se expresa en el sujeto popular. Este sujeto ha insurgido en diversos momentos de crisis como enseña de un bolivarianismo que tiene su expresión material en el Poder Popular. Finalmente, se plantean algunos de los retos más urgentes de la Educación Popular, especialmente en el marco de renovados mecanismos de dominio ideológico – cultural, tales como, la guerra no convencional contra Venezuela, pero también, en el desarrollo de la nueva revolución industrial y tecnológica.

Palabras clave: Educación Popular, Poder Popular, Sujeto Popular.

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre os desafios que a proposta de Educação Popular de Simón Rodríguez nos convida mais uma vez, especialmente a realocar os desafios da educação na nova realidade venezuelana e sua influência na promoção de um Poder Popular que enfrenta novas manifestações do poder hegemônico capitalista. A partir do legado da conquista espanhola, são delineados os problemas atuais de uma sociedade que carrega o peso das novas colonizações dos impérios financeiros e tecnológicos ocidentais. Assim, também, se resenham as lutas dos movimentos sociais pelo reclamo de seus direitos cidadãos, entrecruzadas em seu devenir histórico por razões e atores da educação, o que, tem ido configurando uma nova identidade que se expressa no sujeito popular. Este sujeito tem insurgido em diversos momentos de crise como ensina de um bolivarianismo que tem sua expressão material no Poder Popular. Finalmente, são planteados alguns dos desafios mais urgentes da Educação Popular, especialmente no âmbito de renovados mecanismos de domínio ideológico – cultural, tais como, a guerra não convencional contra a Venezuela, mas também, no desenvolvimento da nova revolução industrial e tecnológica.

1 Profesora de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Cabimas – Venezuela. Magister en Didáctica y Organización Escolar. Doctoranda del programa Ciencias para el Desarrollo Estratégico. Militante del Movimiento Pedagógico Revolucionario. paulinavillasmil@gmail.com

ros e tecnológicos occidentais. Da mesma forma, revê-se a importância das lutas dos movimentos sociais pela reivindicação de seus direitos cidadãos, entrelaçadas em sua evolução histórica por razões e atores da educação, que vem configurando uma nova identidade que se expressa no sujeito. popular. Esse assunto surgiu em vários momentos de crise como sinal de um bolivarismo que tem expressão material no poder popular. Finalmente, são levantados alguns dos desafios mais urgentes da Educação Popular, especialmente no âmbito de mecanismos renovados de dominação ideológico-cultural, como a guerra não convencional contra a Venezuela, mas também no desenvolvimento da nova revolução industrial e tecnológica.

Palavras-chave: Educação Popular, Poder Popular, Assunto Popular.

Abstract

This article presents a reflection on the challenges that Simón Rodríguez's proposal for Popular Education invites us once again, especially to relocate the challenges of education in the new Venezuelan reality, and its influence in promoting a Popular Power that faces new manifestations of capitalist hegemonic power. From the legacy of the Spanish conquest, the current problems of a society that carries the weight of the new colonizations of the western financial and technological empires are outlined. Likewise, the importance of the struggles of the social movements for the claim of their citizen rights, intertwined in their historical evolution for reasons and actors of education, is reviewed, which has been configuring a new identity that is expressed in the subject popular. This subject has risen in various moments of crisis as a sign of a Bolivarianism that has its material expression in Popular Power. Finally, some of the most urgent challenges of Popular Education are raised, especially in the framework of renewed mechanisms of ideological-cultural domination, such as the unconventional war against Venezuela, but also in the development of the new industrial revolution and technological.

Keywords: Popular Education, Popular Power, Popular Subject.

A MANERA DE ENCUADRE: EL COMPONENTE IDEOLÓGICO – CULTURAL DE LA COLONIZACIÓN

La huella de la colonización, sostiene su pervivencia, no solo en el vacío que dejó la destrucción de los pueblos originarios, sino en lo inacabable que resulta reedificar sobre las estructuras materiales y culturales que el proceso colonizador construyó en toda la vasta región del Abya Yala. Las formas de ejercicio de poder establecidos por Europa quedaron evidentes tanto en la nueva configuración social, con todo su andamiaje institucional y normativo, como en las prácticas crueles y salvajes utilizadas para someter a los pueblos originarios.

Si bien el proyecto de la colonización europea circunscribió sus dispositivos de control al ámbito geopolítico y económico, su influencia trascendió también el ámbito de las ciencias, lo cual, sirvió para perpetuar en términos epistémicos el sistema de dominación. De allí que, después de 1492, en los territorios colonizados, el saber y el poder se entrelazan para incidir en los sistemas de representaciones y comprensión de las realidades desde las reglas de la razón moderna eurocéntrica (Vásquez, 2013).¹

Dussel, E. (1994) plantea que “...1492 será el momento del “nacimiento” de la Modernidad como concepto, el momento concreto del “origen” de un “mito” de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de “en-cubrimiento” de lo no-europeo” (p.8). De esta manera, el inicio de la hegemonía del capitalismo moderno eurocéntrico va a conformar componentes de fuerzas que van a manifestarse como lógica cultural en las estructuras económicas, políticas e ideológico – culturales. Estas estructuras se engranaron a través de mecanismos de clasificación social para el sometimiento y el aniquilamiento del orden de vida de la América indígena, constituyéndose la idea de la raza como el operador teórico y metodológico de la dominación.

Durán (2015) explica que “...La fragmentación social, sobre la base de la distinción racial fue un patrón común a partir del cual se desarrolló la vida cotidiana dentro de los territorios del imperio español” (p. 31). De allí que concordemos en que la discriminación racial va a estar presente en las relaciones sociales de todos los territorios colonizados por España, como forma de perpetuidad de un nuevo orden social apoyado en bases ideológico – culturales propias de la racionalidad occidental.

LA DESCOLONIZACIÓN NECESITA DE UN NUEVO SUJETO CULTURAL

Simón Bolívar, reconoce el componente cultural de la empresa descolonizadora y lo expresa en el discurso de Angostura con la carga de complejidad que ello suponía:

...Nosotros ni aun conservamos los vestigios de lo que fue en otro tiempo; no somos europeos, no somos indios, sino una especie media entre los aborígenes y los españoles. Americanos por naci-

1 Vásquez, Belín. 2013. *Historias subalternizadas y visibilidad descolonizadora con saberes liberadores*. **Nuestro Sur**. Caracas - Venezuela Año 4 / Número 7 / Julio-Diciembre 2013 / pp. 9-31.

miento y europeos por derechos, nos hallamos en el conflicto de disputar a los naturales los títulos de posesión y de mantenernos en el país que nos vio nacer, contra la oposición de los invasores; así nuestro caso es el más extraordinario y complicado.²

Esta complejidad la observa desde mucho antes de conquistada la libertad de los territorios que conformaron la Gran Colombia. Simón Bolívar va advirtiendo las amenazas de continuidad de un nuevo imperialismo, esta vez ejercido por los Estados Unidos, en un contexto social en el que las debilidades estructurales y morales podían convertirse en el abono perfecto para nuevas formas de dominación. De esta visión propone en su discurso ante el Congreso de Angostura (1819) que la nueva República se funde sobre los pilares de cuatro poderes públicos: el ejecutivo, el legislativo, el judicial y el poder moral dotado de “autoridad plena e independiente sobre las costumbres públicas y sobre la primera educación”, convencido de que, la nueva sociedad libre e igualitaria de la República solo era posible superando el adoctrinamiento colonial, la sumisión y la ignorancia del pueblo. La siguiente proclama resume el carácter educativo del proyecto político republicano enraizado en la transformación del sujeto colonizado hacia la construcción de una nueva sociedad:

La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades. Tomemos de Atenas su Areópago y los guardianes de las costumbres y de las leyes; tomemos de Roma sus censores y sus tribunales domésticos, y haciendo una santa alianza de estas instituciones morales, renovemos en el mundo la idea de un pueblo que no se contenta con ser libre y fuerte, sino que quiere ser virtuoso. (...) Constituyamos este Areópago para que vele sobre la educación de los niños, sobre la instrucción nacional; para que purifique lo que se haya corrompido en la República; que acuse la ingratitud, el egoísmo, la frialdad del amor a la patria, el ocio, la negligencia de los ciudadanos; que juzgue de los principios de corrupción, de los ejemplos perniciosos.³

La República naciente debe asumir, a través de sus Poderes Públicos la transformación cultural de la sociedad. En el Congreso de Angostura se

2 Bolívar, Simón. 1819. Discurso ante el Congreso de Angostura.

3 *Ibidem*.

propone la conformación de un Poder Moral que estaría integrado por dos Cámaras, la Cámara Moral y la Cámara de Educación, el sentido teológico de este tribunal constituiría un estímulo al ejercicio de la ética y las virtudes a través de la educación, así como también, la imposición de sanciones a aquellas faltas que lesionasen la moral pública. Este poder representaba una forma diferente de materializarse la vida republicana con nuevas relaciones sociales que superarían las viejas jerarquías de clase.

Pero ni la propuesta del Poder Moral llega a consumarse en la conformación del Estado de la nueva República, ni la propuesta de Educación Popular emancipadora se desarrolla sin las amenazas de la huella colonial, una de ellas representada por el poder religioso, pivote ideológico de los poderes de clase.

La prominencia con la que Bolívar defiende la importancia de la Educación Popular tiene su razón de ser en la convicción, de base rodrigueana, sobre el poder de la Educación Popular como instrumento esencial para alcanzar la emancipación. Una Educación Popular, es decir, para todos, sin separaciones de clase social, origen étnico y género, era fundamental en una sociedad en la que las jerarquías sociales y las divisiones de clase social eran mucho más notorias en el ejercicio del derecho a educarse. Aquí, volvemos con Durán, Maximiliano (2015) para argumentar sobre la profundidad y potencia contenida en el concepto de Educación Popular de Simón Rodríguez, en cuyo núcleo se plantea, el asunto medular de la superación del concepto de igualdad propio de la razón europea, basada en un humanismo fundamentado en la Ley Natural.

Para el humanismo español existía un plano de igualdad entre los hombres, en la medida que todos poseían la capacidad de actuar como era debido de acuerdo a la Ley Natural, en virtud de su forma racional. Es decir, la igualdad se desprendía, 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. (p. 32)

Simón Rodríguez esboza, no solo desde el plano teórico, sino que, desarrolla en la praxis, en la Escuela de Chuquisaca, un proyecto político de educación bajo la consigna de “Educación para todos porque todos son ciudadanos”, una idea inadmisibles para el momento, pero crucial para

erradicar la raíz colonial de la sociedad americana. Sobre el pensamiento político y pedagógico de Simón Rodríguez volveremos más adelante, pero se destaca con estas ideas que, la empresa emancipadora bolivariana no se comprendería del todo si antes no se comprenden los asuntos trascendentes planteados por el Sócrates de Caracas¹ en toda su filosofía de la emancipación.

EL CONSENSO DE WASHINGTON. LA NUEVA HEGEMONÍA IMPERIALISTA

Hacia la segunda mitad del siglo XIX, con la doctrina Monroe, Estados Unidos inaugura una nueva etapa de hegemonía imperial con fines expansionistas sobre América Latina bajo el paradigma del destino manifiesto. La perpetuidad de la hegemonía capitalista colonial va a extender sus consecuencias hasta el siglo XX, a través de mecanismos de dominación, menos crueles que aquellos que refiere Bartolomé de Las Casas en los archivos de Indias, sin embargo, de cruda violencia, manifiesta en los regímenes dictatoriales, y encubierta, décadas más tarde, en las democracias representativas burguesas.

Si algo sabe el mundo capitalista, a través de su maquinaria científica y técnica es, edulcorar su carácter depredador y sus salvajes prácticas de despojo de recursos a las naciones subordinadas financiera y culturalmente. De allí que, durante el siglo XX, se posicionara en el imaginario social, en los saberes institucionalizados y en el discurso público, la idea de que los regímenes democráticos en Latinoamérica constituyeron sistemas de gobierno que proporcionaban la vía al desarrollo y la paz a sus ciudadanos. Sobre esta idea Borón (2012) explica que:

Quien quiera hablar sobre cuestiones como la guerra y la paz, la preservación del medio ambiente, la justicia, la democracia, la libertad y la igualdad, tiene obligadamente que hablar del imperialismo. Quienes se abstienen de hacerlo, bajo el manto de una supuesta neutralidad de factura tecnocrática, son apologistas

1 Simón Bolívar es quien adjudica a Simón Rodríguez el título del Sócrates de Caracas. La relación que establece con el filósofo ateniense proviene de su método de enseñanza basado en la pregunta. En una de sus expresiones se manifiesta su preocupación por enseñar a los niños a interrogarse sobre el mundo para formar sujetos libres: “¡Enseñen a los niños a ser preguntones! Para que, pidiendo el Por Qué de lo que se les mande hacer, se acostumbren a obedecer...a la razón! No a la autoridad, como los limitados, ni a la costumbre, como los estúpidos.”

abiertos o encubiertos, conscientes o no, de un tipo de sociedad intrínsecamente perverso y de un sistema internacional incorregiblemente injusto, que empuja a la humanidad hacia el abismo (p.19).

La doctrina del destino manifiesto contenida en los principios y valores con los cuales nace y se expande la hegemonía norteamericana encuentra en las débiles estructuras económicas y productivas de América Latina, altamente dependientes, el componente fundamental para consolidar su dominio.

Si en el siglo XIX se establece la doctrina Monroe como política internacional estadounidense, bajo la falaz idea del apoyo a los procesos independentistas de las colonias iberoamericanas, en el siglo XX se formula el Consenso de Washington como andamio para alcanzar el desarrollo bajo el concepto de la liberalización del comercio.

LA NUEVA COLONIZACIÓN EMPAQUETADA EN LOS PROGRAMAS ECONÓMICOS

Durante el siglo XX, las fórmulas de las instituciones internacionales surgidas de los acuerdos de Bretton Woods proponen para América Latina una serie de planes de desarrollo que se implementan en el seno de los gobiernos a través de los famosos paquetes económicos, se mencionan entre ellas al Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización Mundial de Comercio, el Banco Interamericano de Desarrollo. No obstante, la oferta del desarrollo ofrecida por los organismos multilaterales quedó muy bien representada en la metáfora de Ha – Joon Chang “Patear la escalera”², obra en la cual, el precitado autor formula una serie de críticas a las políticas neoliberales del libre comercio como argumento principal del crecimiento económico. Con esta frase, el economista seúlense explica cómo los países que alcanzaron la cima de la riqueza dieron una patada a la escalera por la que debían ascender al progreso los países en desarrollo embarcados en los paquetes neoliberales.

Sanoja (2011) expone que, en el caso venezolano se imponen como propuestas progresistas de gobierno las consignas “restauración”, “orden”, “paz y progreso”, como producto de la instauración del pensamiento posi-

2 Chang, Ha-Joon. 2003. Patada a la escalera: La verdadera historia del libre comercio, ponencia presentada en la Conferencia: “Globalisation and the Myth of Free Trade” celebrada en la New School University de Nueva York, el 18 de abril del 2003, disponible en: <http://www.rebellion.org/docs/6790.pdf>

tivista. El centro del poder neocolonial va a moverse de España y Alemania hacia Inglaterra, Francia y Estados Unidos, teniendo como punto de apoyo a gobiernos serviles y a una burguesía criolla, terrateniente y mercantilista, desplazada en el siglo XX por la explotación del petróleo.

El transcurso hacia el nuevo coloniaje tiene un componente cultural importante sobre el cual Sanoja (2011) expone:

El éxito de la política neocolonial dependía de la puesta en práctica de una política cultural destinada a generar nuevos significados culturales en la población subordinada, en este caso la venezolana, que sirvieran como mecanismo de legitimación de su poder político y consagrara su dependencia económica de los centros de poder estadounidenses y europeos (p. 345).

Los estudios sobre los procesos de coloniaje concuerdan en la decisiva influencia del componente ideológico – cultural en el ejercicio del poder sobre los otros sometidos, eso sucedió en los territorios amerindios desde la invasión de Europa hasta los desarrollos más recientes de neocolonización por parte de los centros de poder capitalista. Un ejemplo emblemático en la historia política venezolana lo representa el periodo presidencial de Antonio Guzmán Blanco (1870). Las relaciones que establecieron las élites terratenientes criollas venezolanas, con los poderes europeos, representados por las casas comerciales y los monopolios de extracción de materias primas, no fueron solo de orden mercantilista, sino que también se pusieron en marcha la reproducción de los valores liberales. Al respecto, Sanoja (2011), plantea:

El discurso político eurocéntrico de Guzmán Blanco, que apuntaba hacia la sustitución de los elementos culturales nativos por los afrancesados, tenía como uno de sus objetivos centrales justificar las relaciones de poder establecidas por la élite oligárquica del centro de Venezuela y sus vínculos con el poder europeo. (Idem, p.346)

EL CONTRAPESO DE LOS MOVIMIENTOS DE RESISTENCIA

Los desmanes de la acción neocolonizadora sobre el territorio venezolano han encontrado siempre la respuesta de contrapeso de los movimientos de resistencia. Aquellos que emergieron durante los dos regímenes dic-

tatorias del siglo XX y durante la democracia puntofijista,³ constituyeron una vanguardia cuyas luchas por la prevalencia de la democracia tuvieron su resonancia en la configuración de un pensamiento ideológico-cultural, económico y político que sirvió de fundamento en las protestas contra los paquetes neoliberales. Dentro estos movimientos, destaca el movimiento estudiantil que se levanta con acciones beligerantes en diversos procesos de transformaciones políticas. En el siguiente texto el historiador López (2006) expone:

La lucha social de los primeros treinta años de la democracia puntofijista estuvo signada por la protesta estudiantil. Incluso las organizaciones de izquierda, que se autodenominaban “partido de la clase obrera”, estaban constituidas casi en su totalidad por activistas provenientes del medio estudiantil universitario...(p. 76).

El mismo autor explica que durante los períodos del 60 hasta los 80 el movimiento estudiantil universitario dirigió las protestas en contra de un *vetusto ejercicio político, sindical e institucional*. Las propuestas que defendieron, como la Reforma Universitaria, fueron la punta de lanza, no solo para las transformaciones en el ámbito universitario, sino para impulsar una revolución social (Ibídem). Estas luchas ya contenían la esencia de un modelo de participación política de la ciudadanía muy diferente al sistema representativo, el carácter asambleario del movimiento y su estructura organizativa horizontal ya era expresión de la necesidad de una nueva concepción de formas de participación directa de los ciudadanos en la solución de problemas comunitarios.

Algunas de las demandas de los jóvenes combatientes fueron en los ámbitos de:

1. La producción del conocimiento y la forma de ejercicio de la docencia universitaria.
2. La crítica a los planes de estudios desvinculados de la realidad nacional y las necesidades productivas para el progreso social.

3 La denominación de democracia puntofijista proviene está referida al tipo de gobernabilidad suscrito por los partidos políticos Acción Democrática (AD), Copei y URD, una vez derrocado el dictador Marcos Pérez Jiménez. El asunto medular del Pacto de Punto Fijo fue la alternancia del poder político, especialmente entre AD y Copei, constituyéndose posteriormente lo que algunos autores han considerado fue una suerte de dictadura de partidos.

3. Las propuestas de democratización de las estructuras de cogobierno universitario.

En el estudio realizado por López (2006), se explica que, ante el vigor con el que el movimiento de Renovación Universitaria impacta en la sociedad, la gestión de gobierno de turno no tuvo otra alternativa que atender las demandas estudiantiles. Pero una vez que las propuestas llegaron a instancias gubernamentales se pusieron en marcha procesos de captación de lealtades, banalización y vaciamiento de los fundamentos inspiradores de propuestas de cambio, persecución y represión para dismantelar la fuerza estudiantil.

Si bien, la fuerza de los movimientos de resistencia antiimperialista en Venezuela no impactó en términos de transformaciones estructurales radicales, sí permeó una poderosa base social que asumió el protagonismo en el conflicto social y la acción de calle, lo cual, dejó al descubierto la crisis de los partidos políticos tradicionales caracterizada, entre otras cosas, por su ruptura con sus bases populares, el ejemplo más emblemático de este proceso es la rebelión popular de El Caracazo (1989), el cual, constituyó un punto de inflexión en el desarrollo del ejercicio de la política venezolana, en la influencia de los partidos políticos tradicionales y en las formas de participación popular, especialmente en sus reclamos por políticas orientadas a la justicia y equidad social, este suceso constituyó el germen de la Revolución Bolivariana.

El aporte de los movimientos sociales atravesó también el ámbito de la educación, bajo la convicción gramsciana de que ella forma un eslabón en la construcción de hegemonía. En el estudio de Linárez (2011) sobre la lucha armada en Venezuela, se muestra, en notas textuales del pedagogo Antonio Bigott (1975) la denuncia de la persecución contra educadores progresistas que asumieron la educación en su dimensión política para la transformación social:

Los maestros venezolanos vivieron su peor época como constructores de la democracia justamente en los períodos comprendidos entre 1959 – 1979, en especial entre los años 1959 – 1964, gobierno de Acción Democrática y del Sr. Rómulo Betancourt. En este lapso los educadores sufrieron la más despiadada persecución... Cifras optimistas indican que en los años del gobierno del Sr. Betancourt aproximadamente 3.600 maestros fueron destituidos, trasladados o desmejorados en su actividad educativa...(p. 424).

Nuestra historia de luchas por la emancipación ha estado unida a una propuesta educativa contrahegemónica, ya sea que se conciba la educación como el medio o, como el fin para alcanzarla. De los movimientos de resistencia del siglo XX surgió la corriente histórico – social de la que se conformaron otros movimientos tales como, el Movimiento Pedagógico Revolucionario (MPR), el cual, formuló aportes sustantivos para la construcción del modelo educativo bolivariano y para la formulación de la Ley Orgánica de Educación promulgada en el año 2009.

EL SUJETO POPULAR DE LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA Y PROTAGÓNICA

En el actual contexto social venezolano es ya un lugar común la idea de ser estos, los tiempos más adversos de la democracia, además de ello, los más complejos en el decurso de la Revolución Bolivariana (1998 – 2020). Así mismo, el panorama de América Latina experimenta nuevamente las amenazas a sus regímenes democráticos, el fantasma de los golpes de Estado con los que Estados Unidos dominó el escenario político del siglo XX vuelve con su carga de violencia política y social a irrumpir sobre los gobiernos elegidos por decisión popular. Por su parte, las nuevas formas de dominio imperial tejen una red financiera sobre los pueblos, cuyos hilos tensan cada vez que necesitan maximizar sus formas de expoliación de recursos. En el caso venezolano, las medidas coercitivas unilaterales y el bloqueo financiero aplicados desde la administración del expresidente estadounidense B. Obama y ratificadas e intensificadas por D. Trump, buscan asfixiar la economía y crear un cerco comercial que ponga de rodillas la alternativa revolucionaria y quiebre la decisión popular de asumir el socialismo como modelo democrático⁴. Los intentos de emprender un camino al margen del capita-

4 El antropólogo Sanoja, Mario (2010), explica, en un interesante artículo titulado: *El socialismo venezolano. La teoría y la práctica de los consejos comunales*, las razones por las cuales la corriente bolivariana se decanta por la vía del Socialismo del Siglo XXI, a continuación citamos: “La necesidad histórica de construir una sociedad socialista en Venezuela, así como también en otros países de Suramérica, se fundamenta en la conciencia política que han adquirido la mayoría de nuestros pueblos sobre un hecho que es incontrovertible: mientras el socialismo tiene como meta lograr el desarrollo pleno de los hombres y mujeres como seres sociales, el capitalismo, particularmente en su presente fase neoliberal, persigue un objetivo contrario: al privilegiar la preeminencia del capital sobre el trabajo, degrada el medio ambiente y las condiciones materiales del trabajo humano, provocando igualmente la devaluación de las condiciones culturales y sociales de los pueblos. El capitalismo neoliberal —por esas razones— dejó de ser un medio de desarrollo de las fuerzas productivas para convertirse un gigantesco freno al desarrollo económico y social de los pueblos” (p. 6).

lismo han provocado una crisis económica en Venezuela sin precedentes, sin duda, las más grave de toda la historia democrática.

A pesar del complejo panorama venezolano y latinoamericano, el proceso de politización de los ciudadanos desencadenado en el desarrollo de la Revolución Bolivariana ha servido de base para la conformación de un nuevo “sujeto popular”⁵ con un discurso y una forma de participación política que reta al viejo orden democrático representativo. La promulgación de las leyes del Poder Popular también ha servido como mecanismo de formación desde la propia praxis comunitaria de esos procesos de politización.

El sujeto popular de la democracia participativa y protagónica contiene en su esencia identitaria un componente político – cultural que ha sido capaz de resistir los embates de la guerra no convencional dirigida por Estados Unidos y de recrear nuevas formas de organización comunitaria. Estas organizaciones contienen un novedoso tejido solidario que ha permitido la recuperación del diálogo social luego de severas rupturas originadas por la polarización política⁶ surgida de las tensiones entre el viejo y el nuevo modelo societal.

Resulta una tarea compleja definir a ese sujeto popular. Lo que más nos acercaría a una caracterización pudiera ser la revisión de los funda-

Fuente: RET. Revista de Estudios Transdisciplinarios Vol. 2. No 2. I Caracas , mayo- agosto 2010.

- 5 Bracamonte Leonardo (2017), en la presentación de la obra colectiva, Chavismo. Genealogía de una pasión política, publicado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), nos reseña a un “*sujeto popular*” expresado en estos términos: “No se trata de que el conglomerado dominante de la región se haya democratizado, las políticas restauradoras, tanto en Argentina como en Brasil, por ejemplo, develan la defensa de unos intereses geopolíticos vinculados a los centros de poder específicos de la economía-mundo capitalista”. (p. 15) .
- 6 Sobre la polarización política en Venezuela, cabe destacar, los sucesos acaecidos luego de la primera elección presidencial de Nicolás Maduro Moros en 2013, durante los cuales, el líder opositor y candidato presidencial derrotado en los comicios electorales Enrique Capriles, desconoce los resultados del Consejo Nacional Electoral y llama al pueblo a expresar su descontento en manifestaciones de calle que cobraron decenas de vidas en varias ciudades del territorio nacional, a estas manifestaciones devenidas en verdaderos actos terroristas se les conoce con el nombre de “guarimbas”. En este mismo orden de ideas, se menciona el plan opositor denominado La Salida, iniciado en febrero de 2014 y cuya finalidad era lograr el derrocamiento del presidente chavista electo. Estas conjuras desestabilizadoras, acompañadas de acciones terroristas, operaciones encubiertas y guerra económica, mediática y psicológica, estuvieron financiadas por entes adscritos al gobierno norteamericano y se prolongaron hasta el 2017, año en el cual, el presidente en funciones Nicolás Maduro Moros, llama a un proceso constituyente que logra mitigar las acciones terroristas y el país se encamina por la vía del diálogo.

mentos axiológicos de la Revolución Bolivariana. En esta revisión nos encontraremos con las cimientos conceptuales de la revolución formuladas por el comandante Hugo Chávez Frías, integradas por el pensamiento y acción político – ideológico de Simón Bolívar, el modelo de republicano y de educación de Simón Rodríguez y el legado histórico de las luchas populares de Esequiel Zamora, tres pilares que integran lo que denominó el Árbol de las Tres Raíces. Puerta, Jesús (2017), al estudiar al chavismo venezolano, como *movimiento sociopolítico de masas*, explica:

En líneas gruesas, podemos identificar en el discurso político de Chávez tres fuentes y tres partes (a la manera de las “tres fuentes y partes integrantes del marxismo”). Ellas son a) el cristianismo, especialmente la teología de la liberación latinoamericana; b) el bolivarianismo y c) el marxismo (p.92).

Hugo Chávez y la corriente que va tomando forma en el pueblo se mueven permanentemente en la integración de elementos conceptuales definitorios del movimiento de izquierda latinoamericano y de las luchas de diversos movimientos y organizaciones populares por el reconocimiento de sus derechos sociales. Este amalgamamiento heterogéneo de corrientes contrahegemónicas ha articulado una fuerza de defensa de la Revolución Bolivariana y de la soberanía nacional. Este autor aporta ideas para pensar en una caracterización del sujeto popular o el sujeto histórico que se forma en el devenir de la Revolución Bolivariana a través de una definición de lo que es el *ser chavista*:

...Ser chavista debiera ser la profundización de estos legados teóricos y políticos de la izquierda, su renovación a la luz de los nuevos desafíos y, sobre todo, la apertura de un proyecto que nos lleve más allá del capitalismo dependiente rentista (Idem, p.105).

Por su parte Carosio (2017) plantea que el proceso de definición de la identidad chavista constituyó a un actor colectivo representado por el pueblo excluido. La noción de pueblo que se pone de manifiesto en la Revolución Bolivariana rompe con la consideración de “sociedad civil” construida en los años de democracia representativa, para constituirse, a partir de la promulgación de la nueva Carta Magna, en un actor político con poder de decisión en los asuntos públicos, este carácter se pone de ma-

nifiesto por el tipo de democracia participativa y protagónica, modelo de gobierno del Estado social, de derecho y de justicia con el que se inaugura un nuevo modelo de país.

...Con la aparición de Hugo Chávez, se constituye el pueblo como actor político, como sujeto que se reconoce. El elemento clave es el reconocimiento de un nosotros popular y un ellos privilegiado o de élites. Se asume que hay un conflicto entre los poderosos y débiles, y estos últimos se encuentran y se reconocen. No se trata de una apelación sin más al pueblo; hay una fase de designificación y resignificación. Hay un elemento de constitución de un pueblo diferente. Podemos ver una fase destituyente y una fase constituyente. Se suspende la idea de representación y la sustituye la identificación. Esto comienza con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), con la que se busca el establecimiento de formas de democracia de mayor calidad. La necesidad de una nueva constitución como pacto social plantea por sí misma la ruptura con el viejo orden. Se quiebra el sistema que enmarcaba a los ciudadanos y por este motivo se interpreta como un quiebre de la estabilidad existente (Carosio. 2017, p.110).

Ahora bien, cabe preguntarse cuánto habremos avanzado, en dos décadas, en la construcción del sujeto popular no colonizado que construya hegemonía, defienda la soberanía y eche a andar la alternativa del Socialismo del Siglo XXI, propuesta que solo es posible en el marco de una sociedad comunal y en un Estado Comunal.

Las respuestas a esta pregunta siempre nos llevarán al lugar de la Educación y al modelo pedagógico que forme a ese sujeto popular. De la misma manera que Simón Bolívar en su discurso ante el Congreso de Angostura declara la importancia de la Educación Popular, como correlato de esa misma lógica, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela aprobada en referendo popular en el año 1999, plantea en sus principios y fines fundamentales:

Artículo 3. El Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta Constitución.

La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines.⁷

De nuevo la Educación se presenta como el fundamento de construcción de la sociedad igualitaria, justa y participativa sobre la cual erigir el nuevo modelo de Estado social de justicia y de derecho. La tarea de educar al nuevo sujeto popular se pone en marcha desde los inicios de la Revolución Bolivariana, con el llamado a debate del proceso de la Constituyente Educativa de 1999⁸. Esta gran asamblea del sector educativo dio paso a la formulación del Sistema de Educación Bolivariana.

El nuevo modelo educativo logró el reto de la inclusión en extensos sectores de la población excluidos históricamente de este derecho humano. Así mismo, el programa de las Misiones Educativas impulsó, paralelo a la educación institucionalizada, programas de alfabetización y profesionalización en sectores marginados de territorios urbanos, periurbanos y rurales.

Las poblaciones en situación de pobreza, pobreza extrema y vulnerabilidad, desatendidas durante décadas, recuperaron visibilidad a través de la educación. Este vigor con el que se desplegó el nuevo proyecto educativo permitió que hacia el año 2005 Venezuela fuese declarado por la UNESCO país libre de analfabetismo.

EDUCACIÓN POPULAR Y PODER POPULAR. LA HUELLA DE SIMÓN RODRÍGUEZ

El proyecto político y económico venezolano, atravesado por la más compleja de las crisis, no sólo en el plano económico, sino en el plano moral, debe dar un salto evolutivo hacia la conformación del contingente que deberá transformar la sociedad del modelo rentista – petrolero, hacia la sociedad comunal, es decir, nos referimos al salto en términos de la formación de un sujeto popular de transformación y emancipación. Este reto

7 El subrayado es nuestro.

8 La Constituyente Educativa fue un gran debate nacional en el que participaron diversos actores de la educación, desarrollado durante el año 1999 – 2000. Ella constituyó la primera consulta nacional promovida por la naciente Revolución Bolivariana, en la cual, se pusieron en tensión diversas problemáticas educativas generadas por los paquetes neoliberales aplicados por los gobiernos derechistas del siglo XX. Las propuestas surgidas de la Constituyente Educativa dieron paso a la elaboración del Proyecto Educativo Nacional y posteriormente, al Sistema de Educación Bolivariana.

exige la ampliación del horizonte del proyecto educativo, lo cual sugiere volver sobre la huella de Simón Rodríguez.

Las políticas educativas en el contexto actual exigen un replanteamiento sobre temas relativos a la relación educación – trabajo y al papel de las instituciones educativas en el contexto social. Quizá parezcan temas recurrentes la vinculación escuela – comunidad y el trabajo productivo liberador, pero en realidad, la recurrencia no sería simple reiteración al tratarse de proyectos de largo aliento que solo pueden alcanzar su consolidación en la medida en que lo hagan otras transformaciones al menos en dos órdenes:

A. En el orden de la relación producción – trabajo.

B. En el orden de las formas de participación y organización ciudadana.

Además de ello, aún se necesita una mayor comprensión de la categoría “Poder Popular”. En el contexto educativo es de primordial importancia la comprensión del papel de la educación pública y, en especial, del trabajo docente en esas transformaciones, no tanto como apostolado o desde la idea funcional, sino en su dimensión filosófica y política.

La Instrucción pública en el siglo XIX pide mucha filosofía: el interés general está clamando por una reforma; y la América está llamada por las circunstancias a emprenderla. Atrevida paradoja parecerá, no importa: los acontecimientos irán probando que es una verdad muy obvia: la América no ha de imitar servilmente, sino ser original. El gobierno debe colonizar con sus propios habitantes –para tener colonos decentes instruirlos desde la niñez– y para conseguirlo hacer la siguiente amenaza: “Se despreciará al que, pudiendo, no quiera concurrir, y se contendrá al que, por gusto, emprenda contrariar” (Rodríguez. 1840, p.68).

Bajo la idea marco robinsoniana de construir una América original, la Educación para la emancipación en la Venezuela actual requiere abrir caminos alternativos de construcción de una nueva sociedad, el recorrido de las organizaciones sociales aportan como alternativa la experiencia de la sociedad comunal, además de un cuerpo de leyes que regulan y promueven el Poder Popular.

En virtud de lo anteriormente expuesto, la escuela debe ser articuladora de la participación comunal y promotora, desde la teoría y la praxis, de

un sistema de Economía Comunal, este cometido solo es posible a través de una pedagogía que integre *el saber y el trabajo*. Esta idea está ya desarrollada en los documentos ministeriales y curriculares, una muestra ejemplarizante es el programa de educación agroecológica “*Todas las manos a la siembra*”. No obstante, sigue siendo la conjugación *saber y trabajo* una de las propuestas medulares de transformación pendientes por consolidar.

La ruptura con el viejo orden es una lucha pendular de fuerzas en permanente tensión, de allí la insistencia en volver la mirada sobre la propuesta robinsoniana, pero esta vez, contextualizada en los desafíos que supone la exposición de nuestra sociedad a los productos de la nueva revolución tecnológica (Industria 4.0) y sus nuevas formas de relaciones sujetos – trabajo, en las cuales, se difumina la relación física laboral, es decir, se desarrollan procesos de sociabilidad diferentes a los tradicionales en los que se trastocan las relaciones laborales. Se trata de otros modos de empleabilidad y otras relaciones humanas con su carga axiológica a partir de sistemas digitales.

El otro asunto destacable como finalidad de la Educación Popular es el del fortalecimiento de la democracia participativa y protagónica. En este sentido, afirmamos con Rodríguez:

La suerte futura de las Naciones, no está confiada al modo de pensar DE UN HOMBRE NI DE MUCHOS, sino al de LOS MÁS. El interés Social es un compuesto de muchos intereses. Intereses económicos, morales, civiles, políticos. Cuando hay que tratar el Interés General de una secta se llama a Concilio Ecuménico = el interés SOCIAL pide que la nación esté en Congreso perenne... sin elecciones, sin suplentes, sin recesos... En una palabra sin far-sas. Sobre todo sin esa cómica facultad ordinaria de Imponer Silencio... al SOBERANO!!! para echarlo de su Palacio por conservar el orden, cerrarle las puertas y dejarlo en la calle por conviene hasta que habiendo cesado el motivo de conveniencia pública que obligó al Ejecutivo a usar del alto poder que la Constitución Política del Estado puso en sus manos y confió a su prudencia para conservar el sagrado depósito de las Leyes Patrias.⁹

9 Extraído de: Rodríguez Armando y Silva Laura. (2010). Simón Rodríguez. Inventamos o erramos (p. 164-165). Fundación Editorial El Perro y la Rana. Venezuela.

Los acontecimientos políticos de los últimos años en Latinoamérica han tenido como resultado la profundización del injerencismo y control estadounidense sobre el curso político de los países. Los avances registrados en términos de inclusión de las minorías históricamente excluidas, han sido combatidos por el poder imperial con los mecanismos brutales de la guerra no convencional. Algunas de sus consecuencias quedan evidentes en la fractura social y destrucción de un tejido solidario que se materializó en estructuras organizativas, programas sociales y entidades de protección al pueblo. Así mismo, se ha renovado la vieja práctica fascista del exterminio de líderes y lideresas sociales como mecanismo de desmovilización de los movimientos sociales.

En estos momentos de evidente amenaza a las experiencias de democracia participativa se hace perentorio el reconocimiento del lugar preponderante que tiene la escuela y la educación en la construcción de una cultura democrática y participativa que impulse la insurgencia del Poder Popular, es esta precisamente una de las propuestas de Simón Rodríguez cuando expresa la necesidad de una Educación Popular para la formación de nuevos sujetos sociales, sujetos libres que hagan posible la República inclusiva superando el estigma de la exclusión y la discriminación social.

APORTES FINALES

El gran desafío de la sociedad latinoamericana en la década que se inicia es el de la defensa de este subcontinente ante el injerencismo imperialista expresado en la permanente amenaza de ocupación militar a sus territorios y el secuestro de sus economías, sus sistemas productivos y sus recursos naturales. La educación en Nuestramérica, no cumpliría con todo su cometido sino se vierte en el fortalecimiento del sistema democrático y forma ciudadanos conscientes de la importancia de la participación popular en la defensa del derecho a elegir y edificar el mejor sistema de gobierno que garantice el mayor bienestar social.

Los atentados a la constitucionalidad, a la legalidad internacional, al Estado de derecho, a la libre determinación de los pueblos, han socavado los avances en indicadores de protección y desarrollo social, pero también en materia de legislación para la protección ambiental y el desarrollo pro-

ductivo bajo fundamentos ecológicos. Tal es el caso del Bolsonarismo brasileño, el macrismo que predominó en Argentina, el uribismo que pervive en Colombia o los gobiernos de facto instalados en Latinoamérica a partir de la renovación de golpes de Estado financiados por Estados Unidos.

Se mencionan también como amenazas la fragmentación geopolítica subregional para el fortalecimiento de la hegemonía imperialista, un ejemplo de ello es la coalición de países conocida con el nombre de Grupo de Lima, organización tutelada por el Departamento de Estado estadounidense, creada en enero del 2019 para desconocer al presidente venezolano Nicolás Maduro Moros, elegido por el voto popular bajo las leyes electorales venezolanas. Con esta componenda se pretendió auspiciar las condiciones para la usurpación del territorio por fuerzas militares extranjeras. El otro ejemplo lo constituyen la firma de tratados comerciales bilaterales, los cuales lesionan los intentos integracionistas de construcción del mundo pluripolar y multicéntrico. La política internacional estadounidense ha acelerado la marcha hacia la ruptura de los equilibrios logrados por alternativas de cooperación e integración de alianzas como BRICS, ALBA – TLC, UNASUR, CARICOM y CELAC, creados en las primeras dos décadas de este siglo a partir de la emergencia de un nuevo orden político y económico con énfasis en la justicia social.

La Educación Popular tiene un reto acuciante frente a la profundización de la pobreza provocada por el programa neoliberal, cuyas acciones se traducen en altos niveles de inflación, precarización laboral y procesos de privatización de derechos vitales como el derecho a la salud, al acceso al agua, a la tierra, a la vivienda, a la educación. En este último aspecto destacamos como de gran relevancia las grandes amenazas en nuestra región a la educación pública y obligatoria bajo el paradigma de la privatización. De allí que asumamos con Simón Rodríguez la defensa de la educación pública y obligatoria: “Asuma el gobierno las funciones de padre común en la educación – generalice la instrucción y el arte Social progresará, como progresan todas las artes que se cultivan con esmero.”¹⁰

La filosofía contenida en la idea de Educación Popular de Simón Rodríguez tiene su presencia en la política educativa venezolana por su carác-

10 Rodríguez, Simón (1990). *Sociedades Americanas*. Biblioteca Ayacucho. Venezuela.

ter inclusivo, pero su dimensión emancipadora se muestra en ideas como la educación para el desarrollo endógeno y el trabajo mancomunado de maestros y actores comunitarios. En este sentido, la escuela dentro del espacio socioterritorial de la comuna es un componente de la lucha contra-hegemónica al crear un tejido de relaciones sociales de cooperación para el desarrollo local y la convivencia solidaria.

El modelo económico imperante en Venezuela, dependiente y rentista mostró su fase de agotamiento desde finales del siglo XX. Su carácter monoprodutor e importador de recursos tecnológicos e industriales, así como de bienes y servicios fue un obstáculo para generar desarrollo productivo, no solo en las áreas referidas a la actividad petrolífera y minera, sino a la necesaria recuperación de la base productiva agropecuaria y la capacidad industrial para la soberanía e independencia nacional. Este modelo entra en contradicción cuando en el Plan Nacional Simón Bolívar se plantea, como parte de la refundación de la República, el establecimiento de nuevas relaciones socioterritoriales engranadas en una nueva geometría del poder. Este concepto constituye la base de la sociedad comunal, dentro de la cual, tiene la escuela y los maestros la función histórica de formar, en términos rodrigueanos, el componente *intelectual, moral y ético*¹¹ del nuevo sujeto popular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, Simón. 1819. Discurso ante el Congreso de Angostura.

Borón A. Atlio (2012). *América Latina en la geopolítica del imperialismo*. Premio Libertador al pensamiento crítico 2012. Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Caracas.

Carosio, Alba (2015). *El Chavismo como movimiento y pensamiento político*. (p. 105 – 120). Contenido en: **Chavismo. Genealogía de una pasión política**. Publicado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Disponible en Biblioteca Virtual de CLACSO www.biblioteca.clacso.edu.ar

11 Silva (2018), desarrolla en su artículo, como retos fundamentales de la consolidación de la Comuna el desarrollo de componentes intelectuales, morales y éticos. Estos mismos componentes están presentes en la propuesta educativa de Simón Bolívar para la construcción de la República, esbozada en el Discurso de Angostura, pero también forman parte constitutiva de la filosofía educativa propuesta por Simón Rodríguez.

- Chang, Ha-Joon (2003). *Patada a la escalera: La verdadera historia del libre comercio, ponencia presentada en la Conferencia: "Globalisation and the Myth of Free Trade"*. Celebrada en la New School University de Nueva York, el 18 de abril del 2003, disponible en: <http://www.rebellion.org/docs/6790.pdf>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999.
- Durán, Maximiliano. 2015. Simón Rodríguez: educación popular y la invención de la escuela popular. Disponible en: www.revistasuneb.br
- Dussel, Enrique. 1994. El Encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. Colección Academia, número uno. La Paz.
- Linares, Pedro (2011). *La insurrección armada en Venezuela. Colectivo para la construcción de la memoria de los años 60*. Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas.
- López, Roberto (2006) *Los movimientos estudiantiles en Venezuela. HAOL*, Núm. 10 (Primavera, 2006), 71-85.
- Obediente, Mario (2011). *Historia sociocultural de la economía venezolana*. Banco Central de Venezuela (BCV). Caracas.
- Rodríguez, Simón. (2010). *Inventamos o erramos* (p. 164-165). Fundación Editorial El Perro y la Rana. Venezuela.
- Rodríguez, Simón. (2010). *Sociedades Americanas*. Biblioteca Ayacucho. Venezuela.
- Rodríguez, Simón. (1954). "Luces y Virtudes Sociales", en *Escritos*. Caracas, Sociedad Bolivariana de Venezuela, 1954.
- Rodríguez, Simón. (1954) "O inventamos o erramos", en *Escritos*. Caracas, Sociedad Bolivariana de Venezuela, 1954.
- Silva Karen (2018). *La comuna territorio político contra hegemónico: una acción transformadora* (p. 38 – 91). Contenido en: **Hacia una teoría de la sociedad comunal**. Coordinadores: Vargas, Iraida y Sanoja, Mario. Ministerio del Poder Popular para la Planificación. Fundación Escuela Venezolana de Planificación. Caracas.

Vásquez, Belín (2013). *Historias subalternizadas y visibilidad descolonizadora con saberes liberadores*. **Nuestro Sur**. Caracas – Venezuela. Año 4 / Número 7 / Julio-Diciembre 2013 / pp. 9-31.

Redes, colectivos y movimientos pedagógicos venezolanos: incidencia en las políticas educativas

Redes, coletivas e movimentos pedagógicos venezolanos: incidência em políticas educacionais

Venezuelan pedagogical networks, collectives and movements: incidence in educational policies

Mirna Sojo¹

Maritza Torres²

Resumen

En el siguiente artículo se realiza un balance cualitativo en el cual se analizan las formas en que los colectivos, redes y movimientos pedagógicos participan activamente en el contexto educativo e inciden en las políticas educativas en Venezuela. Para este estudio se seleccionaron siete (07) movimientos pedagógicos con presencia, trayectoria de lucha y organizativa en el plano político – pedagógico en el ámbito nacional. El propósito de este balance se enmarcó en su contribución al impulso de políticas educativas bajo los referentes teóricos de la Educación Popular como el soporte educativo del maestro militante. Los orígenes de estas formas de lucha evidencian procesos de organización desde y para la educación liberadora.

Palabras claves: Redes. Movimientos Pedagógicos. Políticas Educativas.

Resumo

No artigo a seguir, é feito um equilíbrio qualitativo no qual são analisadas as formas pelas quais os grupos, as redes e os movimentos pedagógicos participam ativamente do contexto educacional e influenciam as políticas educacionais na Venezuela. Para este estudo, foram selecionados sete (07) movimentos pedagógicos com presença, luta e trajetória organizacional em nível político-pedagógico em nível nacional. O

1 Mirna Sojo. Magister en Estudios Comparados. Miembro del Movimiento Pedagógico Revolucionario. omt991.4@gmail.com.

2 Maritza Torres. Tutora del Programa Nacional de Educación Avanzada Micro Misión Simón Rodríguez en el Estado Aragua. maritza63torres@gmail.com

objetivo deste estudo foi enquadrado em sua contribuição para a promoção de políticas educacionais sob os referenciais teóricos da Educação Popular como suporte educacional do professor militante. As origens dessas formas de luta mostram processos organizacionais da e para a libertação da educação.

Palavras-chave: Redes. Movimentos Pedagógicos. Políticas Educacionais.

Abstract

In the following article, a qualitative balance is made where the ways in which the groups, networks and pedagogical movements actively participate in the educational context and influence educational policies in Venezuela are analyzed. For this study, seven (07) pedagogical movements with a presence, a history of struggle and organization at the political-pedagogical level at the national level were selected. The purpose of this balance was framed in its contribution to the promotion of educational policies under the theoretical references of Popular Education as the educational support of the militant teacher. The origins of these forms of struggle show organizational processes from and for liberating education.

Keywords: Networks. Pedagogical Movements. Educational policies.

INTRODUCCIÓN

Estudios y conceptos sobre los Movimientos Pedagógicos se hallan pocos, países como Colombia y Venezuela han aportado conceptualizaciones desde diversas vertientes durante las décadas de los 80 al 90 del siglo XX. La reconstrucción del hilo histórico sobre los movimientos sociales devela que, los movimientos populares de los años sesenta y setenta llevaron dentro de sí el germen de un primer acercamiento en torno a lo que se podría definir como Movimiento Pedagógico, es decir, como constructo transfigurado en lo que Garcés (2010) denomina *movimientos de educadores populares* que emergieron del seno de las movilizaciones de los años 60, de allí su afirmación: La Educación Popular sesentista nació asociada a este conjunto de movimientos y en la medida que ganó en desarrollo, más de una vez fue también conceptualizada como movimiento de educadores populares (p.55).

Los educadores populares estuvieron presentes tanto en los movimientos de liberación nacional del continente como en las organizaciones cristianas de base. Su vínculo principal se enraizó en la reconceptualización de la iglesia católica en lo concerniente a su acción cristiana en la sociedad y la opción preferencial por los pobres como clase presente. La corriente

de la Teología de la Liberación junto a los fundamentos de la Revolución Cubana y la tesis marxista sobre la lucha de clases, en especial, de la clase obrera, se unirán para hacer de la acción educativa un campo de significados propios y de liberación.

Dos acontecimientos marcaron los cambios y la evolución de la educación popular; el primero tiene que ver con el surgimiento de los modelos de investigación participativa, que permitieron, a través de la sistematización, otorgarle un orden discursivo al camino andado, ello permitió la documentación y compilación de las experiencias y aportes pedagógicos para la construcción de la memoria de los movimientos pedagógicos; el segundo, trata sobre la construcción de un campo intelectual de educadores populares, resultado de los grupos de izquierda y de la vinculación a las prácticas educativas y políticas de estudiantes y profesionales universitarios (Ibídem, p.136).

Estos dos acontecimientos de vinculación entre el movimiento de educación popular y los intelectuales de izquierda dentro de las universidades, permitieron tender un puente entre el Movimiento de los Educadores Populares y el Movimiento Pedagógico, desde su génesis. Como resultado de ese proceso comienzan estas organizaciones a tener resonancia por primera vez en la década de los 80-90 en América Latina, como un espacio de organización de los docentes en función de avanzar con proyectos pedagógicos antineoliberales, así como también frente a las políticas neoliberales que planteaban y plantean la privatización de la educación y la exclusión del derecho al estudio de las grandes mayorías.

La conceptualización del Movimiento Pedagógico viene entonces a referenciarse desde la Educación Popular y el pensamiento freireano. El rol del educador dentro de la escuela es el de impulsar las transformaciones de la realidad, teniendo como campo de lucha la escuela y la pedagogía, en un espacio minado de conflictos provocados por la hegemonía de clases. De allí que, enmarcar la génesis de los movimientos pedagógicos en estos desafíos, tal y como lo expresan los autores que se han venido enunciando, va muy unido a los mismos motivos que impulsaron la emergencia de los movimientos sociales de las décadas que oscilan entre los años 60 al 90.

Un concepto aparece en el mundo pedagógico en Colombia en el año 1982, en la lucha y constitución del Movimiento Pedagógico generado

desde la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). Esta organización en movimiento del magisterio colombiano dio al traste con varias causas que pretendían entre otras, la imposición de políticas estatales como el *Mapa Educativo* y la *reforma curricular*, que buscaban racionalizar y mejorar la calidad de la educación.

En el mismo sentido, Tamayo (2006) refiere: “...el estado creó, en efecto, el ambiente propicio para generar un proceso de estudio, investigación y respuestas por parte del magisterio colombiano al punto de desembocar en la idea del Movimiento Pedagógico” (p.102-103).

Esta afirmación pone en evidencia como a partir de la fusión de universidades y movimientos de educación popular toman las riendas para poner en el tapete la discusión pedagógica en diferentes sentidos. De igual manera, Vélez (2011) expone de manera muy clara cómo la Educación Popular emerge en los ámbitos universitarios y estudiantiles.

Este desarrollo, a contracorriente y audaz, de los maestros y maestras colombianos llega a Venezuela a través de los vínculos con el Movimiento Popular Nuestra América a finales de la década de los 80 y principios de los 90 con la introducción de la corriente de la Investigación Acción Participativa (IAP) y con los intelectuales de izquierdas de las universidades venezolanas, cuyos desarrollos generaron la organización posterior de los docentes en el campo de la pedagogía crítica, en un primer momento, en los ámbitos universitarios y posteriormente en ámbitos escolares y comunitarios.

Se reconoce en esta corriente al profesor Jesús Rivero con experiencias en el campo de la IAP, durante los años 90, en la Universidad Central de Venezuela (UCV); la del Sociólogo Carlos Lanz Rodríguez, quien con los talleres de Investigación Acción Participativa (IAP) aplicada al aula de clases formó en la UCV a docentes y estudiantes en esta metodología; los desarrollos de trabajos de grado en la Escuela de Relaciones Industriales de la Universidad de Carabobo (UC); los trabajos de investigación acción dentro de la Universidad de Oriente (UDO) con el grupo Escenario. Así mismo, el impulso de otros movimientos de corte pedagógico y político como el liderado por Luis A. Bigott, a través de las Redes Socioculturales que acompañaron el trabajo comunitario y los trabajadores de la cultura entre las décadas 70 y 80 (Bigott. 2011, p.74). En ese mismo proceso

emerge también el trabajo de los afrodescendientes promovido por Jesús Chucho García, así como, la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC) Venezuela, grupo liderado por el profesor Luis Bigott, Ronald Lares entre otros que acompañaron la movilización de docentes venezolanos a los Congresos de Pedagogía en La Habana Cuba. Cabe también mencionar el aporte del Centro Experimental para el Aprendizaje Permanente (CEPAP-1976) de la Universidad Experimental Simón Rodríguez con el programa de formación de licenciados en educación, el cual constituyó un bastión importante con la articulación entre la Educación Popular y universidad Simón Rodríguez en la década de los 80.

Desde esa perspectiva, se puede hablar de la prefiguración del Movimiento Pedagógico venezolano a finales de la década de los 80 al fragor de estas corrientes, sin desmeritar otras de amplio desarrollo en la Educación Popular, como el caso de los grupos cristianos de base.

Existe poca documentación escrita en relación a estos procesos y su reconocimiento como movimientos. Es en este marco donde se gesta la necesidad de profundizar mucho más acerca de la conformación y consolidación de los Movimientos, colectivos y redes venezolanas, para caracterizarlos y evidenciar su significación en los procesos revolucionarios emancipatorios en el ámbito educativo.

Durante décadas los Movimientos Pedagógicos en Venezuela han tenido incidencia en las diversas instituciones del gobierno revolucionario a través de su militancia, aportando sus premisas, métodos y formas articuladas de asumir estrategias que plantean verdaderos desafíos dentro de los procesos de gestión y de formulación y desarrollo de las políticas públicas. En el ámbito de la educación, uno de los principales aportes es la crítica a la presencia de relaciones sociales de producción del trabajo docente y del conocimiento sustentadas en concepciones capitalistas que, a su vez, profundizan la división social de trabajo y, en consecuencia, relaciones sociales segregacionistas y discriminatorias.

Conscientes del papel histórico que juegan dentro de los diversos ámbitos donde accionan, su gestión revolucionaria traducida en lo que implica ser “actores políticos colectivos” que comparten una estructura, objetivos, ideas e intereses, además de líneas de acción coordinadas, los Movimientos Pedagógicos asumen el reto de construir el Estado Socialista.

Estos ensayos son indudables acercamientos a la invención de un socialismo democrático, participativo, protagónico, los cuales, ensanchan el campo de la ciudadanía, democratizan la gestión del viejo Estado, impulsan la creación de las nuevas instituciones comunales y al mismo tiempo empoderan a los Movimientos Sociales potenciando, por “arriba” y por “abajo” una dinámica de transformaciones del Estado y la Sociedad de manera integral. Lo que implica, desde luego, la aparición de obstáculos, tensiones, contradicciones, batallas, avances y retrocesos.

METÓDICA DEL ESTUDIO

El estudio realizado es de tipo cualitativo y exploratorio. Se tomó en cuenta para este balance la construcción colectiva de intercambio y la participación y reconocimiento de los actores y actoras involucrados en siete (07) movimientos pedagógicos venezolanos que se mencionan a continuación: Movimiento Pedagógico Socialista (MPS); el Movimiento Pedagógico Revolucionario (MPR); el Movimiento Social Afrodescendiente (MSA); el Colectivo de Investigadores y Redes Escolares (CIRES); Refundar la República (REFUNDA); Educadores Bolivarianos (EB) y el Movimiento Educativo para la Emancipación (MEPE). Los estados que participaron son: Aragua, Lara, Táchira, Zulia, Delta Amacuro, Sucre, Bolívar, Anzoátegui, Vargas (Hoy estado La Guaira), Distrito Capital, Miranda, Carabobo y Yaracuy.

El diálogo permanente, la convocatoria y la comunicación con sus voceros coadyuvó al cumplimiento del objetivo planteado para este estudio. La recopilación de la información se realizó en tres tiempos, el primero lo constituyó una indagación bibliográfica que consistió en la búsqueda de fuentes documentales escritas, publicadas e inéditas, así como documentos electrónicos que permitieran la caracterización de los movimientos, colectivos y redes seleccionados. El segundo, correspondió a sesiones de entrevistas a grupos focales realizadas durante tres días de encuentros. El tercero, constituyó la recuperación y recopilación de 32 rutas pedagógicas realizadas por estos grupos desde el año 2000, las cuales dieron como resultado la aproximación al Atlas Pedagógico construido y sistematizados durante los últimos años del proceso (2008 – 2019).

Para el análisis e interpretación de toda la información se trabajó con los siguientes ejes temáticos que arrojaron los principales resultados:

- Relación al campo pedagógico.
- Situación respecto a los niveles locales y nacionales de la política educativa.
- Aportes a la Educación liberadora.
- Organización y territorios.

La interpretación de cada eje temático se fue hilvanando internamente con los siguientes criterios de análisis:

1. La politización de su militancia: norte político-estratégico, campo político, toma de decisiones, manejo del poder, planes de acción, participación, acciones en concreto.
2. Aspectos similares que plantean los movimientos: en sus ideas, propuestas, enfoques, metodologías, entre otros.
3. Aspectos diferentes que plantean los movimientos: en sus ideas, propuestas, enfoques, metodologías, entre otros
4. Qué tipo de organización genera desde sus construcciones.
5. Qué aporta a las políticas educativas desde sus ámbitos.

PRINCIPALES RESULTADOS DEL BALANCE

A. En cuanto a su relación al campo pedagógico

Analizando los datos obtenidos de los movimientos, redes y colectivos pedagógicos, podemos encontrar algunas diferencias más notorias en los enfoques, métodos y su aplicación que en la intencionalidad de sus luchas, signadas por situaciones políticas que han marcado huellas, rumbos, definiciones contra la hegemonía capitalista y sus políticas neoliberales sobre la educación.

B. En cuanto a los aspectos político - pedagógicos

En cuanto a lo político, orientan la revolución educativa impulsando las transformaciones necesarias para que el sistema educativo se incorpore en la consolidación de las comunas como la forma de autogobierno necesario para la autodeterminación del pueblo venezolano. Se observa tam-

bién que los fundamentos políticos, ideológicos y filosóficos de los movimientos que se estudiaron en este balance provienen de variadas fuentes tales como: el marxismo, la corriente histórico social que involucra al bolivarianismo, el cimarronismo, el marxismo indoamericano, la teología de la liberación y la corriente originaria. En definitiva, todas estas corrientes se complementan, pero sus ámbitos y perspectivas definen su visión de la sociedad, sus agendas y acciones.

Estos movimientos se plantean como eje metodológico la investigación acción participativa, la sistematización de experiencias, la indagación de contextos, la contextualización curricular, con perspectivas teóricas fundamentadas en diversas pedagogías construidas por los propios movimientos, redes y colectivos. Así mismo, se manifiesta la Educación Popular accionando a través de talleres de formación y de acompañamientos pedagógicos.

El punto de encuentro entre los grupos estudiados es la lucha por la defensa de la escuela pública, en contraposición a la escuela privada y a cualquier otra expresión de los procesos de privatización de la escolarización.

Los movimientos, redes y colectivos pedagógicos, han entendido que más allá de los estudios académicos, existen maestros y maestras denominados “Maestros Pueblos” que reconocen en toda la Patria una escuela e insurgen con propuestas pedagógicas innovadoras colmadas de saberes creadores, generando estrategias que superan las viejas prácticas vinculadas con las lógicas de una cultura enajenada.

Actúan en distintas escalas de acción y territorios lo que les permite mayor alcance en la construcción progresiva de un nuevo modelo de escuela, creando referentes en algunos estados, en algunas instituciones y en algunas localidades e impulsando la investigación con pertinencia socio-cultural.

SITUACIÓN RESPECTO A LOS NIVELES LOCALES Y NACIONALES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Los movimientos, colectivos y redes pedagógicas se articulan a las políticas nacionales a partir de los documentos, resoluciones, circulares y leyes que emanan de las instituciones del gobierno, contextualizándolos

de acuerdo a los principios, agendas y programas propios de cada organización, nutriendo el debate sobre temas educativos con las comunidades, funcionarios de dirección, partidos políticos y organizaciones sociales.

Las dinámicas de los movimientos sociales son diferentes a las rutinas institucionales, no obstante, en el caso de Venezuela, han logrado avanzar en el establecimiento de articulaciones y alianzas tácticas con las instituciones aprovechando las coyunturas históricas y los calendarios escolares. Estas alianzas han servido para apoyar espacios de formación docente con la presencia de grupos de enlaces con las instituciones, a través de jornadas nacionales, encuentros para el intercambio de experiencias y de apoyo mutuo, programas de formación audiovisual, entre otros. Uno de los logros más notorios de este esfuerzo articulador se muestra en sus aportes a la construcción curricular desde el propio espacio de la escuela.

En las caracterizaciones realizadas se constata el recorrido que marcan los procesos de transformación impulsados por los movimientos sociales, en especial, cuando ponen en tensión conceptos y prácticas que trastocan el viejo orden de cosas. Si bien es cierto que en Venezuela se ha avanzado a pasos agigantados en veinte años en un marco doctrinario que asegure la participación popular en los asuntos públicos, también lo es la pervivencia de rutinas de acción institucional que dejan ver los vestigios de la influencia que ejerció en la gestión pública el modelo de Estado tecnocrático y burocratizado. De manera que las acciones de los movimientos, redes y colectivos, en sus niveles locales de participación para el desarrollo de los programas, políticas e iniciativas educativas entran en contradicción con las dinámicas de la administración pública y los poderes constituidos.

Las evidencias muestran las tensiones y contradicciones entre modelos de gestión de la educación. La fuerte influencia que ejerció en el sistema educativo venezolano los conceptos del fordismo y el taylorismo aún pervive y se mimetiza, pese a los avances que el sistema educativo pueda desarrollar en otras áreas. En este sentido se recogen en los registros de investigación expresiones de los movimientos que participan en este estudio estudio, tales como:

“No se ha podido articular, por la postura totalmente adversa del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), Zonas

Educativas y Municipios Escolares. El mayor obstáculo está en la lucha del poder. El MPPE, lejos de truncar o prohibir una innovación educativa (mal llamada anarquía), debe fortalecerla, sistematizarla y usarla (en el marco de la revolución) como un referente”¹.

Las oscilaciones de base gramsciana propia de los procesos sociales en pleno desarrollo de transformaciones profundas, se hacen presentes tanto en la dialéctica de los movimientos pedagógicos, como en la resonancia que sus demandas tienen en los ámbitos de gestión de las políticas educativas. Nos referimos al juego dialéctico de aquello que no termina de nacer y lo que no termina de morir. De manera que, estas confrontaciones hacen eco en los movimientos pedagógicos, colectivos y redes cuando se debate la división social del trabajo, la separación de la teoría con la práctica, la fragmentación y atomización del saber, el carácter enajenado y sin pertinencia social del currículo, entre otros temas afines.

Los problemas que emergen de este proceso son heredados de una larga historia de neocolonización de la educación que pervive en la gestión educativa. A continuación, se mencionan algunos de ellos expresados en las pesquisas:

1. La imposición de políticas nacionales y regionales de manera inconsulta, obviando toda la diversidad de actores que se preocupan por la educación.
2. El Estado Docente, como garante de la educación ha abandonado el desarrollo del debate con respecto a la puesta en marcha de planes, programas, proyectos locales y nacionales, entre los colectivos involucrados con la educación. En consecuencia, los docentes se encuentran en la disyuntiva de averiguar ¿cuáles son las directrices a seguir? ¿de qué fuentes emanan? ¿cuáles son sus finalidades? A esto se suma el poco tiempo para comprender, asimilar y desarrollar las orientaciones ministeriales, asumiéndose que “es una orden y ya”.
3. En otro plano, existen directrices provenientes de las empresas privadas que penetran e inciden en la labor pedagógica de las escuelas que no son filtradas por el Estado Docente generando cansancio y

1 Caracterización del colectivo Refunda, 2014.

resistencia en los docentes.

4. Por otra parte, hay movimientos, redes y colectivos pedagógicos que prefieren no confrontar, sino construir como parte del derecho a crear la revolución, en esta construcción van generando acciones enmarcadas en las necesidades del contexto comunitario en el que se inserta su quehacer educativo.

La articulación en las acciones locales y nacionales de los movimientos, colectivos y redes pedagógicas son demostrables. El factor común de estas experiencias, son el desarrollo de proyectos de innovación en las prácticas docentes y la investigación educativa como estrategia metodológica. Otros asuntos de interés común lo representan las condiciones de trabajo, la identidad de las y los maestros y la posibilidad de hacer investigación desde las escuelas mediante la participación de estos grupos en la creación de redes en el ámbito local, regional, nacional. En este proceso se busca valorar los saberes de las y los maestros y revisar críticamente la presencia de prácticas tradicionales propias del modelo hegemónico de base neoliberal, el papel de las instituciones educativas, y las orientaciones de las políticas públicas y sus modos de implementación.

Los movimientos, redes y colectivos, tiene como común denominador la crítica argumentada sobre prácticas administrativas burocratizadas que no coinciden con las políticas educativas del Estado venezolano. Estos grupos que han venido abriendo procesos de consolidación y comunicación efectiva han ejercido una repercusión positiva toda vez que han realizado sus observaciones, tanto al Estado revolucionario, como a otros movimientos y a sí mismos, con la intención, ya sea de, llegar a acuerdos mutuos o, en su defecto, generar problematizaciones para apostar al sistema democrático y participativo de inclusión.

En los movimientos, redes y colectivos son muy escasas las diferencias en cuanto a su posicionamiento político – pedagógico sobre el enfoque de las políticas educativas, ya que los rige la cultura del debate, del análisis crítico de la realidad social de las escuelas y la reflexión, anclados desde lo programático y metodológico a una praxis que apunta siempre a construir un proceso de inclusión, justicia y equidad. En este sentido están signados por la conflictividad y en sus principales objetivos está el encuentro por un

fin común, de lucha junto a los excluidos, para consolidar concepciones y prácticas diferentes a la cultura escolar tradicional. Pueden existir diferencias en sus prácticas y en sus formas de construir, pero siempre van a coincidir en el propósito de una escuela para todos, pública, con inclusión social y con pertinencia sociocultural.

Los movimientos, redes y colectivos pedagógicos se plantean principios no negociables cuando se trata de la defensa de las políticas públicas educativas en favor de una educación pública, gratuita y para todos. Así mismo han abierto una brecha al poner en el debate público argumentos, ideas y visiones, abrir las posibilidades de diálogo, negociaciones, consensos y cambios en las gestiones públicas. Estas proposiciones van desde aportes a leyes, resoluciones, documentos, ensayos, reivindicaciones laborales, hasta la creación de instancias en los espacios del gobierno. Un ejemplo emblemático lo constituye el impulso que dieron para la aprobación de la Ley Orgánica de Educación de 2009.

EDUCACIÓN LIBERADORA PARA EL SOCIALISMO DEL SIGLO XXI

Los movimientos pedagógicos en Venezuela tienen presencia en todo el territorio nacional, en cada rincón del país han dado lo mejor de sí para transformar la realidad social y educativa. Sus objetivos e ideales evidencian similitudes en los aportes que proponen para el ejercicio de una educación liberadora. A continuación, se muestran dichas coincidencias:

- Propuestas curriculares diversas para una pedagogía de la transición. Entre ellas se mencionan los aportes de los Espacios Permanentes para el Desarrollo Curricular y Cultural Endógeno (EP-DCUE) propuestos por colectivos militantes del Movimiento Pedagógico revolucionario en el estado Aragua.
- Pedagogías diversas que recuperan el legado nuestroamericano. Dentro de estas experiencias se mencionan los aportes del Movimiento Social Afrodescendiente en el estado Miranda con la constitución de bibliotecas que han contribuido en la compilación bibliográfica del legado histórico afrovenezolano. Así mismo, la creación de Diplomados sobre temáticas afro y la vinculación con Universidades como UNEFA, ULAC, UBV, UNESR, así como

los intercambios con estudiantes de países africanos como Angola quienes se forman en nuestro país en Medicina Integral y en Deportes. Un hito importante de este movimiento fue el impulso para la creación de la Universidad Politécnica Territorial Argelia Laya en Barlovento.

- Métodos investigativos basados en la Investigación Acción Participativa, el método INVEDECOR (investigar-educar-comunicar-organizar), la sistematización de las experiencias y la indagación del contexto.
- Visión de la educación basada en propuestas o documentos con soportes filosóficos y educativos. Una de las propuestas realizadas por el Movimiento Pedagógico de Sanare, estado Lara, es hoy uno de los programas bandera del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Se trata del Programa Todas las Manos a la Siembra, propuesta agroecológica para el desarrollo endógeno y la seguridad alimentaria que contiene un profundo contenido pedagógico y filosófico emancipatorio y ecosocialista.
- Propuestas de gestión escolar concibiendo la escuela como espacio para la construcción colectiva. En este ámbito de gestión escolar, los movimientos, redes y colectivos le dieron un gran impulso a la conformación de los Consejos Educativos, como forma de organización escolar inspirada en los preceptos constitucionales de participación democrática y protagónica.
- Espacios plurales, asamblearios y deliberantes para ejercer el debate y la construcción colectiva. Muchas de esas experiencias asamblearias, pedagógicas, socioproductivas, artísticas, culturales, académicas, se han puesto en común en la experiencia de la Expedición Pedagógica, un espacio de socialización y construcción del conocimiento para una educación liberadora. Esta experiencia asamblearia traza sus rutas en ámbitos de acción locales, nacionales e internacionales.
- Las distintas apuestas y corrientes del pensamiento revolucionario se traducen en una escuela para el desarrollo político.

ORGANIZACIÓN Y TERRITORIALIZACIÓN

Las caracterizaciones evidencian que los movimientos colectivos y redes tienen espacios territoriales concretos donde operan con vocerías, enlaces, redes, nodos, colectivos, individualidades, comités, rutas, y frentes, además de generar organización y movilización en las comunidades y espacios donde se desenvuelven.

Entre las actividades político pedagógicas de movilización, articulación y generación de organización, hay toda una gama de opciones que van desde: actividades de encuentros, actividades de formación y autoformación, rutas pedagógicas, eventos nacionales e internacionales, congresos, mecanismos de apoyo mutuo, movilización a otros estados, visitas a instituciones, intercambio de saberes.

El propio carácter dinámico de los movimientos se evidencia en sus capacidades para la articulación con otros movimientos, redes, colectivos, instituciones, comunidades, consejos comunales, de campesinos, en sus alianzas con otros colectivos y en la toma de espacios públicos desde sus propias banderas de lucha. Desde sus propósitos y visiones plantean más similitudes que diferencias²

DESDE EL PUNTO DE VISTA ORGANIZATIVO

En su territorialidad, todos tienen definido un espacio geográfico como ámbito de acción o campo de lucha social. Su concepción organizativa, es de carácter horizontal, se privilegian los espacios asamblearios para el debate y la toma de decisiones.

En la concepción formativa para la organización, son escuelas para la conciencia, trabajan en actividades formativas para fortalecer su propia organización o generar organización en los territorios donde habitan. En su mayoría, sus acciones van dirigidas a las individualidades, comunidades educativas o consejos.

Están articulados a las organizaciones de bases, comunidades y poder popular. Toman en cuenta el contexto, la praxis, el diálogo de saberes, desde las necesidades de las gentes y comunidades.

2 En las construcciones poco se evidencia como se trabaja lo metodológico, los enfoques y métodos para la organización, articulación, movilización, que puedan ver o visualizar de manera tácita estas visiones, quedando como materia pendiente de indagación posterior.

El ámbito de acción de cada colectivo no es excluyente con respecto a las preocupaciones y demandas de otros grupos, al contrario, expresan intereses comunes desde las políticas educativas, orientando el mapa de la revolución bolivariana.

En el caso de las rutas y mapas recopilados es evidente que cada movimiento y sus expresiones tienen potenciales mecanismos de articulación, movilizaciones inéditas que permiten construir y contribuir con otras formas de andar y conocer en los territorios.

Se evidencia voluntad y posibilidades para entramar y reconstruir nuevos tejidos sociales reales y cercanos en el marco de las realidades educativas y sus necesidades de transformación, no solo en el ámbito nacional sino mucho más allá de nuestras fronteras. Este reconocimiento de la labor pedagógica de los movimientos estudiados, visto desde una mirada constructiva, plantea nuevas formas de ser maestros y de hacer escuelas en el actual cambio de época que vivimos.

Los colectivos redes y movimientos trabajan el campo expedicionario, es decir construyen rutas, movilizan desde los sentimientos, las acciones y la voluntad. Hacen gestiones, autogestiones y cogestiones para buscar apoyos mutuos y hacer intercambios. En este caso, las rutas pedagógicas expedicionarias se convierten en verdaderos afluentes de vida y desarrollos desde todos los estamentos sociales.

CONCLUSIONES

Los movimientos estudiados poseen una sólida organización orgánica, tienen presencia en el ámbito nacional y sus luchas se suscriben no solo al ámbito educativo sino a otras esferas de la vida social. Poseen proyectos, planes, programas y desde allí su acción se expande a todo el territorio nacional, generando otros entramados o tejidos sociales, ejemplo de ello son el Movimiento Pedagógico Revolucionario (MPR) y el Movimiento Social Afrodescendiente (MSA), los cuales, cuentan con diversas expresiones dentro de su seno con variedad de acciones, pero desde la unidad de propósitos que los convoca.

De igual manera, en los mapas recopilados se evidencian la construcción de toda una plataforma de lucha construida a partir de los vínculos con otras organizaciones latinoamericanas como sindicatos, redes peda-

gógicas de maestros, universidades, organizaciones de bases, cooperativas, expediciones y rutas pedagógicas.

La politización de los docentes que integran los colectivos, movimientos y redes pedagógicas se construye como resultado de procesos de estudio y reflexión cuya finalidad es la de formar conciencia desde la militancia. De allí que se promueva la investigación – acción como metodología que, en el campo de la educación popular, permite la contextualización de los saberes en los espacios de lucha, orienta la praxis y enraíza las acciones en la coyuntura nacional y latinoamericana.

Otro aspecto relevante en los procesos de politización de los docentes militantes se evidencia en la puesta en práctica de la sistematización de las experiencias socioeducativas y sociocomunitarias, a través de las cuales, se construye memoria documental, desde sus bases, de las luchas sociales que despliegan, para revisar prácticas, evaluar sus impactos y formar a los grupos con quienes interactúan. Muchas de estas sistematizaciones son publicadas para su comunicación y difusión.

La movilización, la organización para la lucha, son aspectos que generan una rápida politización de sus militancias en la defensa y logros alcanzados en el proceso revolucionario.

De igual modo, el conocimiento del territorio constituye un punto de apoyo para el acompañamiento a los docentes de las escuelas en la generación de proyectos y sus necesidades formativas.

El constante corraje de socialización, a través de las producciones escritas permite la comunicación con diversos ámbitos y actores que se interesan por sus producciones.

Existe un atlas pedagógico construido durante varios años por estos grupos, el cual constituye una experiencia de formación e investigación desde los propios contextos de acción, de fortalecimiento de las diversas miradas sobre los territorios, el desarrollo de la vida en las escuelas, sus maestros y la educación.

Los movimientos, colectivos y redes pedagógicas requieren del fortalecimiento de los mecanismos de corresponsabilidad para acometer planes y proceso de formación en la dirección que estos plantean, pero siempre

desde el análisis crítico de la práctica pedagógica más allá de la educación bancaria y unificadora de métodos, a fin de concretar un sistema complementario de formación docente que fortalezca su politización en estos tiempos de cambios.

Los grupos estudiados se ubican en el campo de la lucha social desde sus bases. Es evidente su incidencia en los aportes y desarrollos de la política pública educativa y que ha llevado a muchos de sus militantes a ocupar cargos de gestión educativa con poder de decisión. Las experiencias de militantes de movimientos pedagógicos como decisores de la política de Estado no siempre ha estado consustanciada con sus trayectorias de lucha, la cooptación de cuadros al sistema tradicional de gestión educativa burocratizada ha sido uno de los grandes tropiezos para el avance de procesos de transformación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bigott Luis A. (2011). *Redes Socioculturales. Investigación y participación comunitaria*. Caracas. Publicación conjunta Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y Centro Internacional Miranda.
- Freire Paulo. (2000). *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Editorial siglo XXI, editores s.a. de c.v.
- Garcés Mario. (2010a, 2010b). *Movimientos sociales y educación popular. En: Educación popular desde los actores. Diversos enfoques y movimientos sociales. Revista electrónica Latinoamericana de educación y política*, Núm. 32 (55,173) 1-176 extraído el 3 de febrero de 2015. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0ByOiiir87p-IsPS09LW/TJLVnVwbjQ/edit>.
- Sirvent María Teresa. (2008). *Experiencias contemporáneas de educación popular en Argentina y América Latina*. En: Elisarde Roberto; Ampudia Marina (Eds) **Movimientos Sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina**. (pp. 15-35) colección Educación N 1. Buenos Aires: editorial Buenos Libros.

Tamayo V. Alfonso. (2006). *El movimiento pedagógico en Colombia. (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía.)* **Revista HISTEDBR** On-line. Campiñas, Núm. 24 (102-103) 102–113. Extraído el 2 de febrero de 2015. Disponible en: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf.

Vélez de la Calle Claudia. (2011). *La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad.* Extraído el 25 de diciembre de 2014 desde <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3825327.pdf>.

Poder popular y clases subalternas: tramas de autonomía y disputa política en Argentina

Poder popular e classes subordinadas: parcelas de autonomia e disputa política na Argentina

Popular power and subordinate classes: plots of autonomy and political dispute in Argentina

Oscar Soto ¹

Resumen

En el presente trabajo realizamos una aproximación a la noción de *poder popular*, haciendo foco en la experiencia política de movilización subalterna en la Argentina reciente. Partimos del supuesto de que la *praxis* de los movimientos sociales/populares en Argentina -en particular los movimientos campesinos-indígenas y las organizaciones de las periferias urbanas- configuran subjetividades en procesos de resistencias, cuyas tramas de acción política contornean la cultura popular y se hacen explícitas en las prácticas prefigurativas, los espacios colectivamente erigidos y las vinculaciones con lo público-estatal; dando lugar así a una mejor comprensión de la relación entre lo popular y lo subalterno.

Palabras claves: Poder popular, movimientos sociales, hegemonía.

Resumo

No presente trabalho fazemos uma aproximação à noção de poder popular, centrando-nos na experiência política da mobilização subalterna na recente Argentina. Partimos do pressuposto de que a práxis dos movimentos sociais/populares na Argentina -em particular os movimentos camponeses-indígenas e as organizações das periferias urbanas- configura subjetividades em processos de resistência, cujas tramas de ação política envolvem a cultura popular e se explicitam nas práticas prefigurativas, nos espaços coletivamente erguidos e nas ligações com o Estado-público, dando assim lugar a uma melhor compreensão da relação entre o popular e o subalterno.

Palavras-chave: Poder popular, movimentos sociais, hegemonia.

1 Licenciado en Ciencia Política y docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional de Cuyo (FCPyS-UNCuyo), Mendoza, Argentina. Especialista en Epistemologías del Sur (CLACSO). Doctorando en Ciencias Sociales (FCPyS-UNCuyo).

Abstract

In the present work we make an approximation to the notion of popular power, focusing on the political experience of subaltern mobilization in recent Argentina. We start from the assumption that the praxis of the social/popular movements in Argentina -in particular the peasant-indigenous movements and the organizations of the urban peripheries- configure subjectivities in processes of resistances, whose plots of political action surround the popular culture and become explicit in the prefigurative practices, the collectively erected spaces and the links with the public-state; thus giving rise to a better understanding of the relationship between the popular and the subaltern.

Key words: Popular power, social movements, hegemony.

INTRODUCCIÓN

Realizar una aproximación a la noción de poder popular no es tarea sencilla, más aun cuando la volatilidad de las conceptualizaciones -sea desde la academia o desde el mismo entramado político/estatal- la presuponen difusa. Intentamos aquí reflexionar a partir de una arista del vasto campo de militancia y pensamiento crítico argentino, algunos soportes del poder popular que construyen los movimientos populares y sus proyectos pedagógicos-políticos.

Aquellas recurrentes preguntas: “¿Dónde está lo popular?” “¿Dónde leerlo?” “¿Cómo leerlo?” “¿Qué significa preguntarse por esas cuestiones en la cultura contemporánea?” “¿Tiene eso algo que ver con el poder?” pueden ser contenidas en el interrogante retórico Michel de Certeau: “¿existe la cultura popular fuera del gesto que la suprime, de ese gesto que, despreocupado por las consecuencias violentas de la actitud académica, interroga sin más a lo silenciado?” (Alabarces, 2007).

Ernst Bloch (2007) planteaba la *esperanza* como una anticipación cargada de futuro, ávida de concreciones históricas que adelanten el porvenir, como un sueño vigía de cada momento y de cada tiempo en comunidad. Esta idea de *función utópica* que encarna la esperanza como posibilidad real plantada sobre los pies (Bloch, 2007:165), es la plena realización humana negada por las condiciones de opresión. Trataremos de pensar el poder popular en esta coyuntura de resistencia.

AMÉRICA LATINA EN EL CUADRO GENERAL

Sin negar la importancia que pueden llegar a tener las “zonas liberadas”, los microespacios relativamente aislados y las comunidades autónomas, preferimos el formato de poder popular que puede ser articulado con el concepto de hegemonía, concretamente, con un significado “denso” del concepto, es decir, la hegemonía no concebida como una burda teoría del consenso, sino como sistema complejo de institucionalización sistemática de las relaciones sociales capitalistas y la contrahegemonía como la institucionalización sistemática de las relaciones sociales que las cuestionan y alteran.

Miguel Mazzeo

Las características de la deriva política en la América Latina reciente dan cuenta del estado actual de las luchas populares en la región. El desenlace político en Brasil (Bringel, 2017, p.141-154), la difícil etapa de las disputas del ciclo progresista (Ouviaña y Thwaites Rey, 2018) y la consolidación de la embestida geopolítica norteamericana a nivel general, han vuelto a sitiar los territorios latinoamericanos con eficacia una vez más.

Lo político y lo social de manera amplia, o lo electoral y las resistencias societales en un plano más restringido, suele ser apuntado por separado en el pesaje de los combates latinoamericanos. Todavía se observa en las ciencias sociales cierta disociación de la dimensión política que conllevan las luchas sociales –muchas de las cuales significaron un rechazo popular masivo al plan de ajuste neoliberal en los '80 y '90-, respecto de las avanzadas político-electorales que se dieron en la región, desde la asunción de Hugo Chávez en adelante (Moreira, 2017).

Así como no es posible entender el deterioro progresivo del consenso neoliberal en *Nuestra América* sin recurrir a la imagen de los movimientos sociales y populares marchando por las avenidas de pueblos y grandes capitales latinoamericanas, es poco sustentable pensar que el retroceso de los progresismos en el continente no le signifique fracturas a las estrategias autónomas del campo popular latinoamericano.

Desde el 6 al 10 de diciembre de 2015, cuando la oposición venezolana se afirma en las legislativas de ese país y una alianza neoliberal en argentina asume el gobierno vía balotaje, se consolida la ofensiva de las derechas en la región, al tiempo que se hilvana lo que ya a partir de 2013

(no casualmente el año de la muerte de Chávez) venía retaceando el desencanto popular con los gobiernos *posneoliberales*. El recorrido desde el golpe parlamentario al PT en Brasil, pasando por la asunción de Donald Trump en Estados Unidos, hasta el encarcelamiento de Lula da Silva en 2018, explicitan el carácter del desarme popular en el continente.

De cualquier manera, situados delante de un panorama de recesión económica y desarticulación social, producto de un embate neoliberal que toma cuerpo en estos días; las prácticas prefigurativas de los movimientos sociales/populares indican un recodo de resistencia. Hoy, en la Argentina atravesada por un retorno neoconservador -desde el endeudamiento hasta la criminalización fascista más insospechada de la pobreza, pasando por el menoscabo de la educación, la salud y los derechos sociales más elementales- se hacen imprescindibles las lecturas que trascienden el dato estadístico y retornan a desaturdir la realidad mezquina, a partir de los espacios en los que se abren los pliegues del poder popular.

Partimos de un análisis más conceptual de la noción de poder popular, para luego pensar los movimientos sociales, en especial el campesinado organizado en el contexto del ciclo progresista latinoamericano y sus contornos pedagógico-políticos como instancias de construcción de poder popular en Argentina y América Latina.

MOVIMIENTOS SOCIALES Y PODER POPULAR

Las disquisiciones intelectuales sobre la problemática de lo popular y las posibles definiciones de la categoría “poder popular”, resultan casi un reflejo postrero de la implicancia que asumen, en la práctica, las luchas sociales de la coyuntura latinoamericana. No es la academia la que define el ritmo de las acepciones sobre el poder político que construyen las organizaciones populares en la región, es precisamente el tenor de las disputas de las clases subalternas el que orienta las posibles reflexiones sobre la experiencia del *poder popular*.

La cuestión del fin de la política o la desaparición de las clases trabajadoras como sujeto histórico en las ciencias sociales y la perspectiva teórica de los años '80 (Iñigo Carrera, 2008) estuvo ligada al auge del análisis de los *nuevos movimientos sociales* como “protagonistas privilegiados” de

la protesta social contra el neoliberalismo. En cierta medida la clave de lectura social que buscaba escapar al determinismo economicista típico de años anteriores, había tendido a la idealización de lo espontáneo en la organización de la sociedad civil; sin embargo, los espacios de lucha contra el capital en América Latina, no resultan de la mera espontaneidad, más bien -como lo muestra la historia reciente- se trata de fuertes experiencias de clase social devenidas en movilización política, articuladas en torno a proyectos políticos que prefiguran otros espacios y construyen saberes populares para la configuración de alternativas contrahegemónicas.

La especificidad de la insurrección social latinoamericana remite a un conjunto de aspectos teóricos *otros*, necesarios para discernir el carácter de la protesta social, en especial la acción colectiva del universo campesino-indígena y las periferias urbanas.

Si bien la estadística, en perspectiva histórica, constata la persistencia actual del sector asalariado en la lucha por reivindicaciones sociales (Iñigo Carrera, 2008, p.79), además de que su base, en muchos casos, remite a los aspectos económico-sociales y no puramente a situaciones socioculturales; no se debe perder de vista que en América Latina el movimiento social se desarrolla como movimiento político en los marcos de un tipo de Estado ampliado (Barreda y Gorri, 2016). Al respecto de esto último dice Isabel Rauber (2006):

La lucha contra la enajenación de la clase (y de la humanidad oprimida) no se libra solo en lo económico, ni se resuelve tampoco mecánicamente como consecuencia de transformar la base económico-material de la explotación capitalista...comprende integralmente el modo de vida de la clase obrera y los seres humanos oprimidos en las sociedades en que viven (p.29).

En los últimos años se ha dado en la región, tanto en el estudio de los movimientos sociales como en la práctica misma de las luchas populares, un cierto desplazamiento semántico desde la noción de movimiento social a la caracterización de *movimientos populares latinoamericanos* (Soto, 2019). Complementariamente a ese traslado, la noción de poder popular se ha afianzado en los procesos formativos de los movimientos que han desarrollado distintas elaboraciones teóricas orgánicas a los procesos po-

líticos en curso (Ouviaña, 2015; Korol, 2007; Michi, 2010; Ceceña, 2008; Barbosa, 2016; Fernandes, 2005; Palumbo, 2016) entre las que se resalta la emergencia de una disputa epistémica llevada a cabo por los movimientos sociales-populares en la construcción de saberes y formas de educación popular alternativa.

Con el correr del tiempo cotejamos en sentido práctico, que en el acontecer de las resistencias populares del continente, los proyectos políticos-educativos de los movimientos apuntan a poner en cuestión la pasividad hegemónica que la misma cultura tradicional le asigna bajo el imperio del capital. Tal vez allí radique un punto de indagación para conceptualizar el poder surgido de las clases subalternas. Dicho de otra forma, una vía de expresión del antagonismo social y la tensión de clases en la actualidad regional, se materializa en las disputas pedagógico-políticas que definen los contornos de un poder plebeyo.

ALGUNAS NOTAS PARA PENSAR EL PODER POPULAR

El militante y escritor argentino Miguel Mazzeo -quizás uno de los más lucidos intelectuales que ha abordado la cuestión del poder popular en clave argentina y *nuestroamericana*- evoca los interrogantes (más frecuentes) a la hora de pensar los horizontes de las prácticas políticas en las cuales se inserta lo subalterno. Dice Mazzeo:

¿Cuáles deberían ser los criterios para determinar que una experiencia “de poder” de las clases subalternas constituye una experiencia de poder popular? La noción de poder popular, ¿puede incluir las utopías abstractas o las utopías de “enclave” que no entran en conflicto con la sociedad y sus leyes y que no contienen lo que Ernst Bloch denominaba las “anticipaciones históricamente crepusculares y sucesorias”? ¿Puede abarcar las acciones sin horizontes libertarios, o alejadas de las formas invariantes del proyecto comunista que condensan las aspiraciones de los explotados del mundo y las intenciones de un mundo mejor? ¿Se puede hablar de poder popular sin el soporte de una subjetividad política radical? (p.101).

Es preciso indagar el carácter de las luchas del mundo social latinoamericano para dar cuenta de las problemáticas que rodea la noción de poder político en los términos libertarios que lo denota el mismo Mazzeo. In-

tentaremos a continuación repensar esta conceptualización en orden de la práctica social argentina y las luchas encarnadas por los movimientos argentinos, en particular la lucha agraria y popular en sus dimensiones pedagógicas y plebeyas.

LA NOCIÓN DE LO POLÍTICO EN LOS MOVIMIENTOS

La comprensión del *poder* y la adjetivación de lo *popular* como tal, necesariamente confina las discusiones hacia la definición de lo *político*. A los fines de este texto resultan relevantes las nociones que Enrique Dussel (2011, p.12) propone para definir el principio de “política” como una esencia positiva volcada a la *voluntad-de-vivir*. Si, el fundamento del poder político esta anclado en una voluntad de evitar la muerte, de postergarla, el contenido y la motivación del poder (la voluntad de vivir en comunidad) redundan en la determinación material de la definición de poder político. Por lo tanto de lo que se trata es de la *producción y reproducción de la vida de una comunidad* (Dussel, 2011, p.63).

Entendemos que allí radica el filón de una conceptualización de poder posible: el sentido de *comunidad* y la idea de *utopía* constituyen elementos centrales en la configuración de la relación emancipatoria que congrega la idea de *poder popular* en Argentina y América Latina.

Ahora bien, para una delimitación de lo comunitario y el poder de las clases subalternas -como elemento explicativo de su forma de organización- resulta necesario un ejercicio de reflexión en torno de las prácticas de los movimientos sociales latinoamericanos, sus territorios y proyectos pedagógico-políticos, en tanto formas de cultura popular. Retornan entonces esenciales, los interrogantes sobre cómo leer las dinámicas de acción política de los movimientos sociales populares en Argentina para dirimir su alcance político y popular.

REINVENCIÓN POPULAR POR FUERA Y POR DENTRO

El intento de definir lo popular por fuera de ese gesto supresor que delimita las fronteras del capital, nos coloca de lleno frente a las quereñas de empoderamiento y reposicionamiento de las luchas sectoriales y reivindicativas.

El acumular fuerzas por fuera y por dentro del Estado, tanto como el dirimir las formas de reproducción de la vida en los márgenes del mercado y la economía neoliberal, resitúan el debate del poder popular en tanto *institucionalización sistemática* de relaciones sociales que cuestionan el vínculo social capitalista por excelencia (Mazzeo, 2014). Ese altercado debe ser “radical en la concepción de las luchas sociales, en la construcción de la conciencia política, de la organización política, del poder popular, del proyecto alternativo y, también –en primer término–, respecto del sujeto social” (Rauber, 2018, p.69).

Es eso lo que sucede en Latinoamérica desde la reinención de las aristas populares en la gestión de varios gobiernos progresistas, que congregan voluntades políticas por fuera de la tradicional dirección imperialista norteamericana. Se trata del ritmo de la disputa sociopolítica que se vuelca a la práctica de los movimientos populares y sus procesos pedagógicos-políticos.

Estos aspectos son, resumidamente, los que marcan la ruptura más nítida y radical de esta concepción de la transformación de la sociedad, respecto de las concepciones vigentes en el siglo XX. Ya venía germinando en el continente en las resistencias y luchas de los pueblos y sus movimientos sociales, pero tomó fuerza y se desarrolló con la llegada a la Presidencia del Gobierno de Venezuela del Comandante Hugo Chávez, desde los primeros momentos. Con él se despejan y fortalecen algunos puntos neurálgicos: Independientemente del ámbito en que se esté situado: en la superestructura política, o en un barrio urbano, en una zona rural o en una comunidad, se puede construir poder desde abajo (Rauber, 2018, p. 69-70).

La emergencia del poder popular en el último tiempo se ha visto vinculada al tránsito de organizaciones sociales y movimientos populares hacia una representación institucional y un involucramiento con el Estado, a la vez que percibimos que la propuesta del movimiento popular no ha logrado, en base a ello, erosionar plenamente las capas burocráticas del Estado capitalista, pese a cierta direccionalidad de los últimos años.

Si bien Venezuela es un punto de emergencia, el caso de Argentina despierta algunas posibles facetas para repensar los alcances de la reinención popular.

PODER POPULAR Y NARRATIVA AUTÓNOMA EN ARGENTINA

Dice Miguel Mazzeo (2012) -pensando en la Argentina posterior al hecho político de 2001¹- que en rasgos, praxis y sensibilidades subsiste una especie de generación intelectual/política crítica que en los últimos años ha visto florecer, al calor del proceso histórico contemporáneo, una subjetividad de la insubordinación con una vocación emancipatoria. En la dificultad de identificar a esa intelectualidad insurgente, que desde principio de siglo reverdece, suele estar la centralidad que ocupan las viejas intelecciones dogmáticas de izquierda o la tradicional dicotomía entre intelectuales liberales/republicanos y populistas/estatistas. Los desencuentros de los campos autonómicos y los más vocacionales por la dinámica de disputa al interior del Estado acarrearán como complemento la tensión sobre el poder.

En el último tiempo la escena de la discusión latinoamericana ha rondado un debate muy cercano a estos polos los progresismos realmente existentes deben mucho a la bifurcación antes mencionada. No es extraño entonces pensar que frente al deterioro regional y la ofensiva neo-colonial se estiren los extremos de la cuerda que mejor expresan ese debate. El problema aquí no radica en la opción del ángulo que se elija para predicar un discurso político, el drama resultante que intercepta las pérdidas electorales o político-estatales, son preanunciadas por derrotas culturales-intelectuales mucho más significativas. Lo autónomo y lo estatal se recubren dialécticamente y expresan las exigencias sobre una construcción efectiva de poder desde abajo y a partir de lo periférico.

Las clases subalternas -lo “otro” dentro de la “totalidad de lo mismo” - para salirse de esa totalidad y constituirse como lo “exterior”, lo “distinto”, requieren de poder. Al intentar subvertir el orden del todo, las clases subalternas se convierten en objeto de represión y aniquilamiento. Por distintos medios y con el fin de garantizar el orden del todo, se las combatirá con saña. Los ejemplos al respecto abundan, si uno toma como referencia la historia de Nuestra América desde 1492 a nuestros días. Para sostener el proyecto que torne factible la constitución de las

1 Los días 19 y 20 de diciembre de 2001 fueron días agitados en el historial político argentino. Dado el deterioro social que significó el tramo final del gobierno de Fernando de la Rúa, las protestas sociales terminaron por derribar al gobierno e inaugurar una nueva etapa en la Argentina (Retamozo, 2011)

clases subalternas como exteriores y distintas, para subvertir el orden de la totalidad totalizante y opresiva, se hace necesario que estés cuenten con poder (Mazzeo, 2014, p.93).

Sucede que la brecha entre “los que piensan” la política y los que acumulan fuerzas y ocupan espacios en el entramado estatal (sean estos más o menos liberales, más o menos estatistas) merece ser cuestionada. Es decir: el pensamiento crítico latinoamericano, que suele transitar los pasillos de la política institucionalmente vivida mientras también camina los atajos del conocimiento científico y la creación de teoría crítica, no se agota en los modelos clásicos de discusión entre liberales y estatistas.

Tanto en el desenvolvimiento de una institucionalidad paralela² al núcleo de poder dominante, como en aquellas modalidades movimentistas que configuran un poder popular contrahegemónico, hay una vocación por desanclarse de este sistema del capital. Sin embargo, estos últimos se afirman en el sustrato de una “institucionalidad alternativa interna” (Mazzeo, 2014, p.117) en la cual la posibilidad de articular ejercicios de poder y mandos, formación política y autoeducación popular se hace palpable en las organizaciones que contienden a diestra y siniestra por edificar otras formas de hacer “lo político”. Es decir: otras modalidades de asumir la reproducción de la vida comunitaria (y postergar colectivamente su “muerte”).

Las izquierdas que construyen autonomía como “autoidentidad” a la vez que disputan la institucionalidad vigente de forma frontal, no rinden culto a un colectivismo sublimado, así como tampoco esquivan la ambivalencia epocal a través de la cual luchan. Los movimientos populares en Argentina – como en América Latina – construyen por abajo contra el neoliberalismo prepotente, sin por ello hacer de “la narrativa autonomista... un monólogo o un canto hueco a la heterodoxia” (Mazzeo, 2014, p.120).

PODER POPULAR Y CUESTIÓN CAMPESINA

Resaltamos ahora un apunte sobre lo que consideramos puede ser un plano de construcción popular con vocación de poder, en tono con las dinámicas regionales.

2 Mazzeo llama a esta práctica política como *institucionalidad especular*: “la institucionalidad especular y la institucionalidad alternativa externa corresponden al régimen de la zona liberada, la institucionalidad alternativa interna, por su parte, corresponde al régimen de la hegemonía” (Mazzeo, 2014, p.117)

Para la mentalidad eurocéntrica hegemónica en la historiografía argentina, campesinos e indígenas son producidos como una ausencia, como una *improductividad* (Barbetta. 2012, p.18). No sucede así en los territorios rurales de la otredad agraria argentina. En Argentina al igual que en Nuestra America opera, en los hechos, una gramática de resistencia rural que permite reconocer al sujeto campesino/indígena en sus discursos y prácticas.

La cartografía rural argentina (Soto, 2017a), en su doble condición de testigo y víctima del proceso colonizador, ha sido un emergente territorial de la construcción social del espacio a través del tiempo (Santos. 2000). La configuración desigual de la estructura agraria argentina y el reparto de su espacialidad desde la conquista hasta la constitución del Estado-Nación y su política de blanqueamiento e invisibilización del sujeto indígena (Saldi. 2016, p. 193), han fundado, a su vez, una contraposición histórica: propietarios y excluidos.

Si tomamos en cuenta cómo se ha dado el crecimiento de las dinámicas políticas en el ámbito rural de los y las campesinas e indígenas excluidas, podemos constatar que desde Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) el Frente Nacional Campesino (FNC), la Asamblea Campesina del Norte, Movimiento Campesino de Liberación (MCL), hasta el conjunto de organizaciones indígenas que conforman el Encuentro Nacional de Organizaciones Territoriales de Pueblos Originarios (ENOTPO) o el mismo pueblo mapuche articulado en toda la Patagonia Argentina; pululan identidades y sujetos que edifican modalidades de lucha e intersticios de poder popular en sus territorios.

Concretamente, en la conformación de las clases y las subjetividades políticas nacionales el entramado de vinculaciones sociales, políticas y culturales se expresan por vía de los *conflictos*³ que interpelan las consciencia de los actores colectivos en el desarrollo de sus actividades, prácticas y sus resistencias. El sujeto, en definitiva, “no es, sino que vive siendo y, en sus experiencias de insubordinación, afirma su autovaloración y su confianza en sí mismo y ensancha la brecha personal y colectiva que va abriendo en

3 Partimos de concebir que el carácter político de procesos de subjetivación, asentados en relaciones de dominación y de conflicto, permiten reconsiderar la subalternidad de los movimientos sociales latinoamericanos.

la pesada losa de la dominación” (Modonesi. 2010, p.10). En la trama rural argentina, los desalojos campesinos e indígenas son un ejemplo de esta “conflictividad” en años recientes (Soto. 2017b)

Si bien, las definiciones sobre el poder suelen ser asociadas a una mirada restringida de lo político -de hecho, no pocas veces se delega la transformación de la sociedad en las gestiones que devienen con posterioridad a la “toma del poder político”-, en el caso del campesinado argentino y latinoamericano hay una construcción prefigurativa que modela la clase en sus acciones reivindicativas concretas, desde el momento de la resistencia al desalojo y la ocupación del territorio.

Esto es una nota central en la concepción del poder popular: “dicho formato reconoce la importancia de las instituciones que las clases subalternas se dan para afrontar sus luchas cotidianas” (Mazzeo. 2014, p.112). El campesinado organizado en movimiento social/rural crea sus propias escuelas campesinas y sus dinámicas de formación política para permanecer en la defensa del territorio, pero también para perforar las constelaciones estatales, por vía del reclamo o la prefiguración (Barbosa. 2013; Soto. 2019).

En un plano más agudo, la intuición que Edward P. Thompson esbozaba en *Tradición revuelta y consciencia de clase*, retorna como condimento específico de la sociología política de un tipo de poder popular en Argentina:

Las clases acaecen al vivir los hombres y las mujeres sus relaciones de producción y al experimentar sus situaciones determinantes, dentro «del conjunto de relaciones sociales», con una cultura y unas expectativas heredadas, y al modelar estas experiencias en formas culturales. De modo que, al final, ningún modelo puede proporcionarnos lo que debe ser la «verdadera» formación de clase en una determinada «etapa» del proceso... (Thompson, 1979, p.38).

Thompson entiende por *clase* la noción de un fenómeno histórico que unifica una serie de sucesos dispares y aparentemente desconectados en lo que se refiere, tanto a la materia prima de la experiencia como a la conciencia (Thompson, 1979). Así como la clase estuvo presente en su formación, en la digresión del historiador inglés, bien cabe al trabajador rural, al campesino e indígena habitante de Argentina, la sugerencia de su

conformación política como acción ampliada de re-constitución de un tipo subjetividad política, clasista y popular.

CONSTRUIR HEGEMONÍA DESDE LO SUBALTERNO

El empeño de comprender los mundos subalternos, por los que transcurren *relaciones de poder* y modos de vida ancestrales no perimidos, es un buen punto de partida epistemológico para abordar la cultura popular en clave hegemónica:

La politicidad de la cultura en clave de “hegemonía”. Esto significa colocar la pregunta acerca de las relaciones de poder en el centro de las preocupaciones por los modos en que los grupos sociales organizan simbólicamente la vida en común. Los valores y las creencias, el sentido de las prácticas, las formas de concebir lo propio y lo extraño, lo semejante y lo diferente, y de definir las categorías que procuran ordenar el mapa social son interrogados en su articulación con procesos de construcción, validación o desafío de lo legítimo y lo subalterno, de relaciones de jerarquía o de desigualdad, de mecanismos de inclusión y exclusión. (Grimson y Caggiano, 2010, p.18)

La relevancia del pensamiento de Antonio Gramsci (2001) es central para pensar las clases populares en proceso de construir poder. Si bien su mérito es no el ser un teórico de la subalternidad, antes bien “de la salida de la subalternidad, de la construcción histórica de un sujeto social y político autónomo capaz de disputar la hegemonía” (Modonesi, 2018); el intelectual italiano desarrolla -según Alabarces y Añón (2016, p.15)- el concepto de hegemonía para definir a las clases subalternas como “aquellas dominadas en una relación de poder basada en la hegemonía. Si la alteridad es condición de posibilidad de toda identidad en las clases subalternas esta condición se ve exasperada por la violencia de lo no subalterno entendido como hegemónico”.

Precisamente, la asimilación que Gramsci hace entre clases subalternas y pueblo (Guha, 1997, p.32) indica las connotaciones de lo subalterno, en tanto:

...masa de la población trabajadora y de los estratos intermedios...
no podemos excluir a los sujetos “improductivos”, a riesgo de repetir

el error del marxismo clásico respecto al modo en que se constituye la subjetividad social. Necesitamos acceder al vasto y siempre cambiante espectro de las masas: campesinos, proletarios, sector formal e informal, subempleados, vendedores ambulantes, gentes al margen de la economía del dinero, lumpen y ex lumpen de todo tipo, niños, desamparados, etcétera (Alabarces y Añon, 2016, p.16)

Así, como en el intelectual sardo los grupos sociales se estructuran sobre el desarrollo de las fuerza materiales de producción, en nuestro caso lo subalterno está contenido en lo popular, y lo popular en la organización del mundo explotado; campesinos/as e indígenas abandonados/as en la periferia de Argentina, conforman un tipo de resistencia autónoma frente a las formas de avance del capitalismo en la agricultura y la vida rural. Complementariamente despliegan una forma de vinculación con el Estado, organizándose en movimientos sociales y desarrollando proyectos pedagógico-políticos alternativos (Greco, Peterle, Couto, Bonomo y Soto, 2019).

CONSIDERACIONES FINALES

La *praxis* de los movimientos sociales/populares en Argentina -en particular los movimientos campesinos-indígenas y las organizaciones de las periferias urbanas- configuran subjetividades en procesos de resistencias, cuyas prácticas prefigurativas, los espacios colectivamente erigidos y las vinculaciones con lo público-estatal se configuran en tanto *ejercicio y relación*. Podemos inferir aquí que el poder popular se despliega en los bordes de lo dominante y lo marginal, por ello también en el relato de lo rural, lo campesino -ni que decir lo indígena-.

Por otro lado, las clases subalternas del mundo rural se sitúan, al decir de Gramsci (2001), siempre a la defensiva aun cuando se rebelan (Modonesi, 2018). Si bien la demarcación de lo popular no es tarea sencilla ni en la práctica académica, ni en la política concreta, asimismo la complejidad de la noción de subalternidad suma interpretaciones y aproximaciones diversas. En nuestro caso pensamos la situación política y simbólica de un sujeto que a menudo se propone como una *improductividad*, como objeto de carencia y desapropiación. El campesino de nuestra región, se torna una cultura popular persistente y alternativa; diversa y plural, organizada

en movimiento social o no, pero con obstinación en el trabajo de la tras-humancia, el cuidado de la tierra y la producción de alimentos sanos para el pueblo; en definitiva, en la preservación de la vida.

La importancia de reponer las relaciones de poder así entendidas en el estudio de la cultura, permiten abordar lo político, lo económico y lo social como una construcción histórica en la que las clases sociales se articulan y disputan de diversas maneras. Pensamos aquí a los sectores rurales organizados en movimientos campesinos como emergentes de las *clases subalternas* que hilvanan, en el mundo rural, formas de resistencias desde el lugar político y geográfico que les ha sido asignado.

Abonamos la idea de que “la relación entre lo popular y lo subalterno solo puede resolverse hacia una definición de lo popular entendido como subalterno” (Alabarces y Añon, 2016, p.20), por ello es que lo autónomo y alternativo de la ruralidad local, no prescinde de la disputa por la transformación del Estado, sin embargo busca estar contenido en su complejidad.

La idea de subalternidad que retomamos pensando en Gramsci oscila entre la resistencia y la subordinación a una hegemonía mayor. Es justamente en el intersticio de subalternización, que campesinos e indígenas, alzan su voz para no ser hablados por otro, sino más bien para autodefinirse en un proceso de lucha como movimiento social-popular. Hay allí una conformación de clases sociales y una forma de construir poder popular en torno de un elemento histórico que las configura.

La hipótesis de trabajo de Thompson en relación a las clases, se recrea en la práctica de nuestra ruralidad, y es parte de la clave a través de la cual podemos leer al movimiento social atravesado por el conflicto rural: “... una categoría histórica, es decir, derivada de la observación social a lo largo del tiempo, inseparable de la noción de lucha de clases, porque es en el proceso de esta lucha cuando se define y concreta” (Thompson, 1979, p.7).

Retomando el disparador inicial de este trabajo, sostenemos que el poder popular se configura en la marginalidad – rural en este caso – y se reafirma por fuera de los límites del *gesto que lo suprime*, pero se reafirma en los espacios comunitarios como una anticipación utópica, cargada de futuro, dispuesta a dirimir en la lucha política los dos planos posibles que

articulan los proyectos emancipatorios, al decir de Miguel Mazzeo: una de soberanía y otra de autonomía.

Comunidad y utopía constituyen elementos centrales en la configuración de la relación emancipatoria que congrega la idea de *poder popular* en Argentina y América Latina. Las formas de organización educativa, política y territorial de los movimientos populares rurales, expresan del antagonismo social y la tensión de clases en la actualidad regional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alabarces, P. y Añón, V. (2016). *Subalternidad, pos-decolonialidad y cultura popular: nuevas navegaciones en tiempos nacional-populares*, Versión. **Estudios de Comunicación y Política**, núm. 37, octubre-abril, pp. 13-22^a. Extraído el 12 de enero de 2019 desde <http://version.xoc.uam.mx/>

Alabarces, P. (2007). *Un destino sudamericano. La invención de los estudios sobre cultura popular en la Argentina*. En Alabarces, Pablo y María Graciela Rodríguez (eds.), **Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular**, Buenos Aires: Paidós.

Barbetta, P.; Domínguez, D.; Sabatino, P. (2013). *La persistencia de una incomodidad: repensando el campesinado en la Argentina*. En VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA,

Barbetta, P. (2012). *Ecologías de los saberes campesinos: más allá del epistemicidio de la ciencia moderna. Reflexiones a partir del caso del Movimiento Campesino de Santiago del Estero Via Campesina*. Buenos Aires: CLACSO.

Barbosa, L. P. (2013). *Los movimientos sociales como sujetos educativos-políticos*. En Gomez Sollano, M y Corenstein Z. Reconfiguración de lo educativo en América Latina. **Experiencias pedagógicas alternativas**. México: Universidad Autónoma de México

Barbosa, L. P. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la*

- praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barbosa, L. P. (2016). *Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales*. De Raíz Diversa vol. 3, núm. 6, julio-diciembre, pp. 45-79.
- Bloch, E. (2007). *El principio esperanza* Vol. 1. Madrid: Editorial Trotta.
- Bringel, B. (2017). *Crisis política y polarización en Brasil: de las protestas de 2013 al golpe de 2016*. En Bringel y Pleyers **Protesta e indignación global: Los movimientos sociales en el nuevo orden mundial**. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Río de Janeiro: FAPERJ.
- Dussel, Enrique (2011). *20 tesis de política*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Barreda, A.; Gorri, P. (2016). *Política, Estado y movimientos populares en el capitalismo tardío. Hegemonía-Poshegemonía en Argentina*. Director: Amelia Barreda -Co director: Patricia Gorri Informe Proyecto SeCTyP/UNCu 2016-2019. Tipo de proyecto: I Cód. 06/F365
- Ceceña, A. (2008) *Derivas del mundo en el que caben todos los mundos*, Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Fernández, B. M. (2005). *Movimentos socioterritoriais e movimentos socio-espaciais. Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais*, en Revista OSAL N° 16, Buenos Aires: CLACSO.
- Greco, M; Peterle, R; Couto, S; Bonomo, C y Soto, O. (2019). *Educación rural y territorios en disputa: La alternancia como propuesta pedagógica*. **Revista de Estudios de Extensión en Humanidades**. Vol 6. Num 7. UNC: Córdoba. Extraído el 10 de junio desde <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/24187/23596>
- Gramsci, A. (2001). *Cuadernos de la cárcel*. Vol. 5. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Grimson, A. y Canggiano, S. (2010). *Respuestas a un Cuestionario: posiciones y situaciones*. En Richards. Nelly (editora) **En torno a los**

estudios culturales localidades, trayectorias y disputas. Buenos Aires, Ed. Arcis – CLACSO.

- Guha, R. (1997) [1983]. *Prefacio a los Estudios de la Subalternidad*, en Silvia Rivera Cusicanqui y Rossana Barragán, **Debates poscoloniales: una introducción a los Estudios de la Subalternidad**, traducción de Raquel Gutiérrez, Alison Spedding, Ana Rebeca Prada y Silvia Rivera Cusicanqui, La Paz, Sefhis/Aruwiyri, pp. 23-24
- Iñigo Carrera, N. (2008) *Algunos instrumentos para el análisis de las luchas populares en la llamada Historia Reciente*. En, López Maya, Iñigo Carrera y Pilar Calveriro (comp.) **Luchas contrahegemónicas y cambios políticos recientes de América Latina**, Buenos Aires: CLACSO
- Korol, C. (2007) *La formación política de los movimientos populares latinoamericanos*. **En Revista OSAL** N° 22, Buenos Aires: CLACSO.
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero* MOCASE-VC. Buenos Aires: Editorial El Colectivo
- Mazzeo, M. (2012). *Conjurar a Babel. La nueva generación intelectual argentina a diez años de la rebelión popular de 2001*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Mazzeo, M. (2014). *Introducción al poder popular. “El sueño de una cosa”*. Santiago: Tiempo robado.
- Modonesi M. (2018). *Consideraciones sobre el concepto gramsciano de clases subalternas*. **Memoria, Revista de Política y Cultura**, Vol: 265. Pp. 61-66.
- Modonesi M. (2010). *Subalternidad, Antagonismo, Autonomía: Marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires: Prometeo CLACSO.
- Moreira, C. (2017). *El largo ciclo del progresismo latinoamericano y su freno Los cambios políticos en América Latina de la última década (2003-2015)*. **Brasil: Revista Brasileira de Ciências Sociais** Vol.

32 N° 93.

- Ouviña, H (2015). *Educación en movimiento y praxis prefigurativa. Una lectura gramsciana de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por los movimientos populares latinoamericanos*?. En **Pedagogías críticas en América Latina: experiencias alternativas de educación popular**, editada por Flora Hillert, Hernán Ouviña, Luis Rigal y Daniel Suárez. Buenos Aires: Noveduc, 99- 148.
- Ouviña, H y Thwaites Rey, M. (2018). *Estados en disputa: auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina* / Hernán Ouviña; Mabel Cristina Thwaites Rey; compilado por Hernán Ouviña; Mabel Cristina Thwaites Rey. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo.
- Palumbo, M. (2016). *Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte*. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**. Vol. 18 No. 26: 219-240.
- Rauber, I. (2006). *Sujetos Políticos Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos*. Santo Domingo: Centro de Investigación y Promoción Social (CIPROS), Centro de Estudios Sociales Padre “Juan Montalvo”, Centro de Planificación y Acción Ecuémica (CEPAE) Ciudad Alternativa. Comité para la Defensa de los Derechos Barriales (COPADEB)
- Rauber, I. (2018). *Descolonizar la subjetividad. Hacia una nueva razón utópica indo-afro-latinoamericana*. Isabel Rauber en diálogo con Lidia Fagale. La Habana: Instituto de Filosofía.
- Retamozo, M. (2011). *Movimientos sociales, política y hegemonía en Argentina*. **POLIS. Revista Latinoamericana** Vol. 28. Extraído el 18 de junio de 2019 desde <http://journals.openedition.org/polis/1249>
- Saldi, L. (2016). *El Estado-sistema frente a la cuestión indígena. Análisis de los modos de reconocimiento de derechos a la identidad Huarpe, al agua y a tierras comunales en Mendoza (Argentina)*. **Universitas Humanística** no. 82 julio-diciembre de 2016 pp.: 191-218. Bogotá

– Colombia.

Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal*. pp.12-18. San Pablo: Editora Record.

Soto, O. (2017). *Territorio, lucha campesina y paisajes de resistencia. Breve ensayo desde la lectura de Milton Santos*. **Revista Estudios Rurales**, vol. 7, N° 13, Buenos Aires.: CEAR-UNQ. Segundo Semestre 2017; 1-7

Soto, O (2017b) *Contextualizar la grieta social en la Argentina: La apropiación de territorios campesinos e indígenas*. Extraído el 05 de mayo de 2019 desde: <https://latinta.com.ar/2017/12/contextualizar-la-grieta-social-la-argentina-la-apropiacion-territorios-campesinos-e-indigenas/>

Soto, O. (2018). *Puesteros, crianceros y campesinos trashumantes: reclamos y resistencias*. Extraído el 02 de mayo de 2019 desde América Latina en Movimiento <https://www.alainet.org/es/articulo/190758>

Soto, O. (2019) *Proyectos educativos y movimientos populares en Nuestra América. Biodiversidad en America Latina*. Extraído el 03 de junio de 2019 desde: <http://www.biodiversidadla.org/Documentos/Proyectos-educativos-y-movimientos-populares-en-Nuestra-América>

Thompson, E. (1979) *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Editorial Crítica.

Educação Popular no movimento de luta por moradia

La Educación Popular en el movimiento de lucha por la vivienda

Popular Education in the movement of struggle for housing

Nadilson Ribeiro de Siqueira¹

Natanael Reis Bomfim²

Resumen

Este texto busca reflexionar sobre los derroteros de la Educación Popular frente a los desafíos contemporáneos, presentando la historicidad del Movimiento por la Lucha por la Vivienda (MLM) en Salvador, a través de una cartografía de las memorias y discursos construidos por los protagonistas iniciales. Por lo tanto, revela las innumerables necesidades que se establecen en la dinámica de lucha de las personas sin hogar y destaca la importancia de producir, basada en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), una plataforma virtual de colaboración, que mejora y favorece las acciones en otro formato de Educación Popular. El estudio proviene del Grupo Interdisciplinario de Investigación sobre Representaciones, Educación y Sostenibilidad - GIPRES - de la Universidad Estatal de Bahía, que busca desarrollar investigación aplicada sobre representaciones socioespaciales como teoría y método aplicado a la educación. Como parte del grupo de trabajo, Movimientos sociales, asignaturas y procesos educativos, de la Asociación Nacional de Investigadores en Educación - ANPED, tiene como objetivo identificar, en las brechas y lagunas en las acciones de estos sujetos en los espacios de exclusión socio-territorial, maniobras en

1 Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES). Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia. Pesquisador dos Movimentos Sociais, Educação Popular e Representações Sociais. E-mail: nadilsonarquiteto@gmail.com. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2257-194X> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1483074231799930>.

2 Pós-Doutor em Educação Geográfica pela Universidade de Paris I, Sorbonne, Doutor em Educação pela Universidade do Quebec em Montreal, Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Docente do Curso de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC e Pós-graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação - GESTEC. Secretário de Relações Internacionais na UNEB. E-mail: nabom_reis@hotmail.com. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5122-9820>. <http://lattes.cnpq.br/1858046612605086>.

relación con heteronomías sociales y políticas públicas hegemónicas. En este sentido, entendemos el proceso de ocupaciones como un medio subjetivo de suscripción de una colectividad, como en nuestro caso, las ocupaciones de MST en Salvador.

Palabras clave: Educación Popular, Movimientos Sociales, Lucha por la Vivienda.

Resumo

Este texto busca refletir sobre os rumos da Educação Popular diante dos desafios contemporâneos, apresentando a historicidade do Movimento de Luta por Moradia (MLM) em Salvador, por meio de uma cartografia das memórias e discursos construídos pelos protagonistas iniciais. Assim, revela as inúmeras carências que se estabelecem na dinâmica de luta dos Sem-teto e destaca a importância de produzir, com base nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), uma plataforma virtual colaborativa, que potencializa e favorece ações em outro formato de Educação Popular. O estudo é oriundo do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Representações, Educação e Sustentabilidade - GIPRES – da Universidade do Estado da Bahia, que busca desenvolver pesquisas aplicadas, sobre as representações socioespaciais como teoria e método aplicados a educação. Como parte do Grupo de trabalho, Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPED, ele tem a finalidade de identificar, nas brechas e lacunas das ações desses sujeitos nos espaços de exclusão socioterritorial, manobras em relação às heteronomias sociais, políticas públicas hegemônicas. Nesse sentido, entendemos o processo de ocupações como meios subjetivos de inscrição de uma coletividade, a exemplo no nosso caso, das ocupações do MST em Salvador.

Palavras – chave: Educação Popular, Movimentos Sociais, Luta por Moradia.

Abstract

This text seeks to reflect on the directions of Popular Education in the face of contemporary challenges, presenting the historicity of the Movement for Struggle for Housing (MLM) in Salvador, through a cartography of the memories and speeches constructed by the initial protagonists. Thus, it reveals the countless needs that are established in the struggle dynamics of the Homeless and highlights the importance of producing, based on Information and Communication Technologies (ICT), a collaborative virtual platform, which enhances and favors actions in another Popular Education format. The study comes from the Interdisciplinary Research Group on Representations, Education and Sustainability - GIPRES - from the State University of Bahia, which seeks to develop applied research on socio-spatial representations as a theory and method applied to education. As part of the work group, Social movements, subjects and educational processes, of the National Association of Re-

searchers in Education - ANPED, it aims to identify, in the gaps and gaps in the actions of these subjects in spaces of socio-territorial exclusion, maneuvers in relation to social heteronomies, hegemonic public policies. In this sense, we understand the process of occupations as subjective means of registering a collective, as in our case, the MST occupations in Salvador.

Keywords: Popular Education, Social Movements, Struggle for Housing.

INTRODUÇÃO

Este texto busca refletir sobre os rumos da Educação Popular diante dos desafios contemporâneos, apresentando a historicidade do Movimento de Luta por Moradia (MLM) em Salvador, por meio de uma cartografia das memórias e discursos construídos pelos protagonistas iniciais. Assim, revela as inúmeras carências que se estabelecem na dinâmica de luta dos Sem-teto e destaca a importância de produzir, com base nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), uma plataforma virtual colaborativa (BARRETO, 2010), denominada Edukit¹, que potencializa e favorece ações em outro formato de Educação Popular. O estudo é oriundo do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Representações, Educação e Sustentabilidade - GIPRES – da Universidade do Estado da Bahia, que busca desenvolver pesquisas aplicadas, sobre as representações socioespaciais como teoria e método aplicados a educação. Como parte do Grupo de trabalho, Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPED, ele tem a finalidade de identificar, nas brechas e lacunas das ações desses sujeitos nos espaços de exclusão socioterritorial, manobras em relação às heteronomias sociais, políticas públicas hegemônicas. Nesse sentido, entendemos o processo de ocupações como meios subjetivos de inscrição de uma coletividade, a exemplo no nosso caso, das ocupações do MST em Salvador.

O processo histórico que ilustra o percurso das políticas habitacionais oficiais no Brasil auxilia no entendimento dos fatores que resultaram na pressão construtora e animadora dos Movimentos Sociais de luta por moradia. Ao cenário apresentado, entretanto, é necessário somar as particularidades locais sobre o entendimento de como alguns grupos se or-

1 O Edukit é uma plataforma virtual colaborativa disponível em <http://edukit.ulcraft.com/>

ganizaram para criação e aproveitamento de oportunidades dentro de um sistema político incapaz de atender as necessidades de habitação do povo.

O Movimento de Luta por Moradia (MLM)² amadureceu ao longo da história de crescente carência habitacional e eclodiu de forma organizada no Brasil a partir dos anos 2000. Conjunturas diversas criaram identidades particulares a partir dos fatores locais: políticos, econômicos, urbanos etc. Este trabalho traz, como uma de suas etapas, alguns registros resgatados da memória dos pioneiros e principais protagonistas da criação do movimento em Salvador, elaborados treze (13) anos após as primeiras ocupações. Não temos por objetivo analisar todo o complexo processo que transformou a carência reprimida de habitação em luta organizada por moradia dos grupos vitimados pela exclusão socioterritorial³ que se estabeleceu em nosso Estado. A pretensão é de resgatar parte dessa historicidade; por meio de uma cartografia das memórias e entrevistas, possibilitando registrar a percepção que os criadores do MLM possuem sobre sua própria origem, trajetória e organização no Movimento. Além disso, o discurso dessas lideranças conduz às análises sobre processos de organização popular, liderança, dentre outros, além de um entendimento sobre o problema da habitação para população de baixa renda no Brasil, a partir de uma realidade local (Educación y Comunicaciones, 1983).

Para tal, à luz da literatura, iniciamos com uma breve contextualização histórica, no sentido de registrar os episódios construtores do MLM. Em seguida, apresentamos os resultados empíricos de uma metodologia da “cartografia das memórias” e do discurso como instrumentos de investigação capaz de conter registros simultâneos de fatos marcados por sua importância histórica, mas revelados por simbologias gráficas e elementos subjetivos como emoção, grau de importância ou omissões denunciadoras. Finalizamos com a apresentação da plataforma virtual colaborativa, O Edukit que

2 A sigla MLM é usada neste trabalho como referência específica a um Movimento Social que busca satisfazer a necessidade de moradia e serviços básicos de urbanismo para grupos de baixa renda. Não traz relação com nenhuma instituição existente que porventura utilize o mesmo acrônimo.

3 A exclusão socioterritorial é uma expressão para os processos de segregação dos sujeitos nos espaços urbanos que melhores condições de habitabilidade oferecem. Estas áreas podem ser identificadas como aglomerados subnormais (IBGE) ou Zonas Especiais de Interesse Social - ZEIS (Prefeitura Municipal de Salvador), e se caracterizam, entre outros aspectos sociais e espaciais, por adensamento populacional em áreas da cidade com deficiências de serviços e equipamentos públicos.

procura ampliar possibilidades para contribuições do espírito voluntário de pessoas da sociedade em consonância com as necessidades do MLM.

¿QUEM SÃO OS SEM-TETO?

O Plano Municipal de Habitação de Interesse Social (PMHIS) se organiza de acordo com as diretrizes propostas pelo Plano Nacional de Habitação. Nesse sentido, segundo Baltrusis e Mourad (2014), “o PMHIS estima o déficit por faixa de renda, estabelecendo, como critérios, a demanda demográfica e relativa à relocação de obra de urbanização em área de risco e unidades obsoletas” (p.274).

Segundo informações contidas no Atlas sobre o Direito de Morar em Salvador⁴ (Figura 1), atualmente, a condição de moradia, seja ela inexistente, precária ou desabastecida de infraestrutura urbana, é o fator de união que confere identidade aos grupos que se formaram em torno de reivindicações junto ao Governo e que se denomina de Sem-teto⁵.



Figura 1: Local de Nascimento do Responsável pela Família.

Fonte: Atlas Sobre o Direito de Morar em Salvador, 2012.

Essa expressão foi adotada para designar o movimento que agrupou

- 4 O Projeto de Pesquisa sobre o Direito de Morar em Salvador, foi elaborado pela Faculdade 2 de Julho, F2J, Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social, CIAGS, e Escola de Administração/UFBA, em 2012.
- 5 Comumente, a lexia sem-teto é grafada com letra minúscula. Neste estudo, entretanto, optamos por utilizá-la com letra maiúscula, Sem-teto, uma vez que entendemos ser esse termo uma expressão que nomeia os sujeitos da investigação, categoria reconhecida como um grupo social que, em formato atualizado, congrega pessoas que lutam por moradia e por serviços urbanos básicos para uma condição adequada de morar.

apenas aqueles que necessitavam de moradia ou que habitavam em condições precárias. Assim, neste cenário surge o Movimento MLM em Salvador, formado em grande parte, por nascidos na capital e/ou região metropolitana (Figura 2), trabalhadores informais com baixos rendimentos e oriundos de bairros de exclusão socioterritorial: Fazenda Coutos, Paripe, Lobato, Periperi, Ribeira, Sussuarana, Valéria, Massaranduba, Castelo Branco, Liberdade, São Caetano, São Cristóvão, Cosme de Farias, Águas Claras, Boca do Rio, Neves/Beiru, Mata Escura, Mares, Calçada, Uru-guai, Brotas, Comércio e São Marcos.



Figura 2: Mapa de localização de Cajazeiras em Salvador/BA

Fonte: Google Maps/Adaptação dos autores (2018)

Legenda: Polígono da Exclusão Socioterritorial em Salvador

O MLM ampliou este entendimento, considerando Sem-teto: “Os que moram de favor, embaixo de pontes, que ganham muito pouco e sacrificam sua qualidade de vida pagando aluguel e que moram em áreas de risco.” (CARDOSO, 2004 in PRONZATO, 2004)⁶. Portanto, não se trata de grupos de moradores de rua, mesmo que estes possam vir a integrar este Movimento Social; conceito é mais amplo e inclui todos aqueles em condição de sub-habitação ou que reduzem sua qualidade de vida por comprometer sua renda com pagamento de aluguéis. As reivindicações dos Sem-teto não se limitam apenas ao direito de morar. Elas perpassam por outras necessidades e estão interligadas em um sistema indissociável à dignidade humana: segu-

6 Depoimentos do Vídeo-documentário MSTs, de Carlos Pronzato.

rança, saúde, educação, entre outro. Nesse sentido, foi importante capturar a gênese desse importante movimento, seguindo elementos contidos no discurso e registros de conteúdos ainda presentes em suas memórias, como forma de preservar uma historicidade de luta.

Perceber-se-á, por este trabalho, os caminhos pavimentados com o árduo trabalho dos fundadores do MLM, obrigados a buscarem uma saída para a situação de exclusão e abandono.

REGISTRO SOCIAL EM UMA “CARTOGRAFIA DAS MEMÓRIAS”

Os mapas são registros; via de regra, é no campo da geografia que esses mapas se encontram com a precisão e exatidão representativas dos espaços geográficos por meio da ciência cartográfica. Nesse viés, a física, a astronomia, contemporaneamente, as geotecnologias (fotometria, sensoriamento remoto por satélite e outros), assim como as técnicas artísticas, emprestam suas *linguagens* com seus registros matematizados na busca por coordenadas, medidas e escalas que mais se aproximam da realidade espacial, oferecendo ao leitor do mapa, um modelo cartográfico que representa uma determinada porção territorial (LEFEVBRE, 2008b). Concomitante ao registro espacial, o tempo se apresenta consolidado pela demarcação histórica, encerrando o mapa num contexto relacional do enquadre espaço-tempo. Entretanto, a dimensão objetiva dos mapas tem seus limites estabelecidos pela ordem representativa dos objetos que pretendem demonstrar, não sendo possível, a essa cartografia, capturar o sentido e suas *mostrações*.

A cartografia, enquanto processo técnico de produção de cartas geográficas, apresenta recortes sobre a realidade socioespacial que desconsidera a dinâmica conflitiva das lutas produtoras de sentidos. Para Santos (2012), o espaço é uma totalidade que encerra um cenário formado pela dialética conjuntiva/disjuntiva estruturada pelos mecanismos de forças sociais que representam, ora as simultaneidades e complementariedades, ora os descompassos e fragmentações. Os espaços de luta, onde se produz sentido, é denominado pelo autor de *espaços banais*; são intersecções entre as *verticalidades* - dominação e controle do modelo hegemônico sobre o território - e as *horizontalidades* - que se impõem como oposição ao espaço econômico,

instituinto nesses as *contrarracionalidades*, processo dialético pelos quais se reconstituem os territórios e se produzem sentidos (SANTOS, 2010).

Os sentidos atribuídos pelos sujeitos em sua busca pela sobrevivência impõem uma outra ordem compreensiva sobre a realidade socioespacial que imputa aos mapas oficiais a sua transgressão, contestando [...] a lógica e as regras do mapeamento oficial [...] que se consolidam [...] como uma alternativa para a informação e comunicação das ocorrências relacionadas às singularidades do lugar e, por conseguinte, dos sujeitos (BRITO, 2013, p.117-118). Esse caráter transgressor, que se contrapõe à ordem cartográfica hegemônica, subverte o discurso oficial do mapa a partir da realidade territorial experienciada pelos sujeitos e pelos grupos sociais organizados em seus processos de luta.

Nesta pesquisa, o aspecto polissêmico do mapa ocorre por meio dos discursos dos sujeitos do MLM, demarcados pelas experiências vividas como registros em forma de relatos dos percursos historiados, como: dos lugares percorridos, das imagens ditas, das alegrias e sofrimentos vividos, nas pequenas astúcias e das táticas utilizadas para sobreviver, assim como, das reivindicações por moradia, pela organização dos movimentos de luta e outras ações (CERTEAU, 1994).

Estes registros socioespaciais permitem ao MLM revelar a subversão e transgressão dos mapas hegemônicos dos territórios instituídos, possibilitando uma outra cartografia, a *cartografia das memórias*. As sensações e percepções emergem nos desenhos registrados na forma de mapas; é a coisificação extraída do evanescente, é o sentido cognoscente reificado nos discursos cartografados a partir das memórias.

As memórias cartografadas apresentam a trajetória do Movimento Social, desde a sua organização inicial, até a proclamação de um movimento institucionalizado informalmente, a princípio, e denominado posteriormente de Movimento Sem Teto de Salvador. A utilização da *cartografia das memórias* possibilitou um levantamento de dados históricos com menos ruídos, uma vez que resultou de uma narrativa gráfica espontânea e fluida. Nesse processo, foi possível conhecer os fatores políticos e sociais mais importantes para os narradores, os eventos e datas mais marcantes, bem como os sujeitos que se destacaram por suas contribuições. As ações

que contribuíram para a construção de uma identidade para o grupo social e as primeiras associações de Sem-teto emergiram em meio a uma narrativa entrecortada por referências emocionais, religiosas e políticas, partindo do MLM como sigla que designa o movimento social que luta por moradias (fenômeno social), o MTST como acrônimo para a primeira organização informal criada pelos Sem-teto de Salvador e, posteriormente, a subdivisão desta em MSTS, MSTB, ATDSTS⁷ etc. À *cartografia das memórias*, somaram-se os dados colhidos das narrativas, etapa seguinte da investigação, que se apoiou na utilização da entrevista semiestruturada.

MEMÓRIAS E DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR NO MLM

As reconstruções das falas e ilustrações elaboradas fazem parte de uma objetivação da realidade do MLM a partir do pensamento das lideranças entrevistadas. Identificar estes sujeitos, tendo como condicionante o fato de serem eles os primeiros articuladores do movimento social, bem como o primeiro entre eles, surgiu como desafio a ser superado por um método de investigação capaz de evitar a distorção de importâncias e a omissão de fatos e datas.

Para encontrarmos estas lideranças⁸, utilizamos um método indutivo para identificação e seleção⁹. Negão¹⁰ foi o nome inicial escolhido para identificar outros importantes personagens fundadores do MLM e integrou a primeira formação do MSTS, em julho de 2003. A opção por começar a investigação por Negão não tem conotações preferenciais e se baseou na praticidade de acesso à sua associação e nos contatos em face ao desenvolvimento de projetos urbanísticos no âmbito do Minha Casa Minha Vida – Entidades (MCMV-E¹¹). Nesta etapa de pesquisa explo-

7 Movimento dos Sem-teto de Salvador (MSTS), Movimento dos Sem-teto da Bahia (MSTB) e Associação dos Desempregados Sem Teto de Salvador (ATDSTS).

8 Em consonância com o estabelecido pelo Comitê de Ética na Pesquisa Científica, objetivando resguardar a privacidade dos entrevistados, foram utilizados os seguintes nomes fictícios para os líderes entrevistados: Manuel Faustino, Delasierra e Negão.

9 Os contatos constantes com integrantes de associações que integram o MLM, por conta da necessidade de colher informações para desenvolvimentos de propostas arquitetônicas/urbanísticas dentro do Programa Minha Casa e Minha Vida – Entidade, deu-nos pistas de quais seriam os sujeitos mais prováveis de estarem na origem desta investigação.

10 Negão: nome fictício que corresponde a um dos fundadores do MSTS. Atualmente, dirige a Associação dos Trabalhadores Desempregados Sem-Teto de Salvador – ATDSTS.

11 O Minha Casa Minha Vida Entidades (MCMV-E) é um segmento do PMCMV que prevê a

ratória, surgiram dois nomes ligados à origem do MLM, os quais foram apontados por Negão após ter sido solicitado que citasse pessoas importantes nos primeiros momentos do MLM: Delasierra¹² e Manuel Faustino¹³. O mesmo procedimento foi adotado para Delasierra, que apontou Negão e Manuel Faustino como nomes importantes. Manuel Faustino corroborou as indicações iniciais, colocando Delasierra e Negão na origem do MLM. Desta forma, foi possível conceber uma estrutura em rede (Figura 3) e delimitar a sua centralidade segundo a importância dada pelos entrevistados aos atores sociais responsáveis pela criação do Movimento.

A imagem a seguir ilustra a rede social que se estabeleceu na origem do MLM e que nos direcionou para as etapas seguintes de coleta e análise de dados. Este método conferiu maior segurança para se buscar os melhores nomes capazes de elaborar uma *cartografia das memórias* legitimada pela vivência dos fatos.



Figura 3: Rede Estabelecida na Historicidade do MLM em Salvador.

Fonte: Pesquisa, 2016.

O núcleo acima é reconhecido como organizador e estruturante do Movimento. Entretanto, a figura central, elo primeiro ao qual se conectaram os demais, parece ter sido Negão, único sujeito do grupo que partiu de uma narrativa de história pessoal de exclusão, sem casa e sem alternativas de moradia, que o obrigou a ocupar um imóvel com características

possibilidade de associações de Sem-teto desenvolverem projetos, contratarem a construtora, apontarem os beneficiários e, junto ao Ministério das Cidades, pleitearem a verba para a construção de conjuntos habitacionais.

- 12 Delasierra: nome fictício que corresponde a um dos fundadores do MSTs. Atualmente dirige o MSTs em Salvador e MNLM a nível nacional e integra o Conselho de H abitação da Cidade de Salvador.
- 13 Manuel Faustino: nome fictício que corresponde ao presidente do MSTB. Manuel Faustino prefere chamar o grupo de pessoas que integram seu movimento de “organização”.

de abandono antes mesmo que esta busca viesse a ganhar conotações de luta política na busca pelo direito de morar. Por outro lado, Delasierra e Manuel Faustino falam de um acontecimento social que eclodiu simultaneamente, sem liderança nem origem em nenhuma pessoa.

A Figura 1 foi construída a partir da solicitação de que fosse registrado, em uma *cartografia das memórias*, de punho¹⁴, seu entendimento do fenômeno social surgido pela carência crítica de moradia, bem como a evolução dos fatos que resultaram na estruturação do movimento e sua organização até os dias atuais. A questão primeira colocada para os entrevistados foi: ¿como os Sem-teto de Salvador se organizaram e deram origem ao MLM?

Para Delasierra, o MSTs surge inspirado pela Central de Moradia Popular, CMP, como primeira organização a nível nacional e pelo Movimento de Defesa da Favela, MDF, que já vinham reivindicando melhores condições de moradia e infraestrutura em favelas da capital baiana. No entendimento de Delasierra ocorreu a seguinte evolução (Figura 4).

Partindo do registro gráfico produzido por Delasierra e da análise do conteúdo de sua entrevista, foi possível construir um modelo que resumisse seu entendimento para uma historicidade que se originou na CMP, em 1980, e culminou na criação do MSTs, em 2003. Aspectos importantes do conteúdo cartografados puderam ser analisados quando confrontados com as demais cartografias e mostraram seu contato inicial com Negão e partir da sua atuação dentro da Comissão de Cultura e Paz e Combate a Violência em Salvador, quando percebeu a importância do apoio ao incipiente Movimento que vinha sofrendo forte repressão do Governo. A Figura 5 mostra a sequência dos acontecimentos:

14 Nos Desenhos elaborados pelas lideranças encontram-se os registros do nome de personagens que contribuíram ou estavam presentes na origem do MLM. Atendendo à exigência de confidencialidade do Comitê de Ética na Pesquisa Científica, alguns nomes aparecem desfocados.

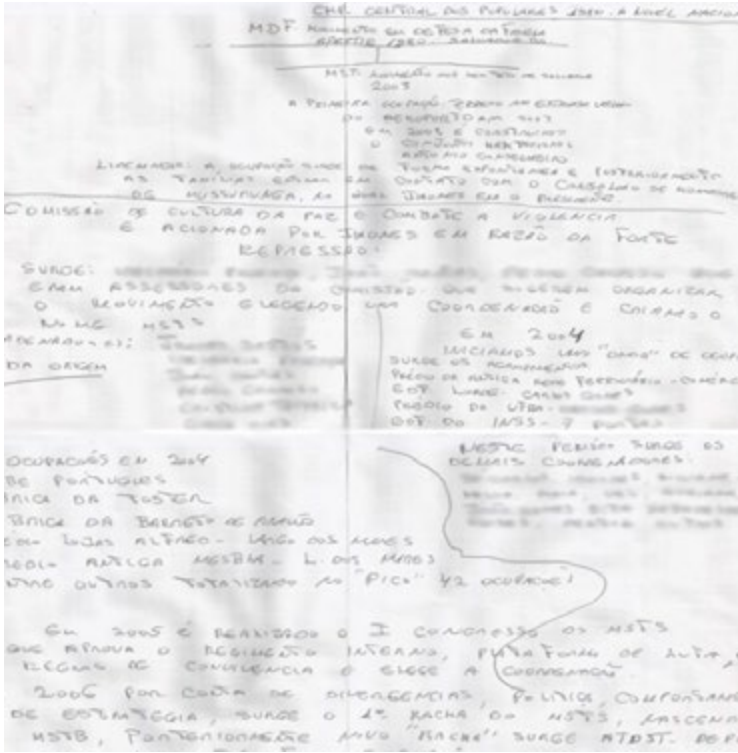


Figura 4: Cartografia das Memórias de Delasierra.

Fonte: Pesquisa, 2016.



Figura 5: Historicidade do MLM na Bahia segundo Delasierra.

Fonte: Autores 2016.

Segundo Delasierra, fatores histórico-estruturais, como o surgimento e posterior encolhimento da indústria do petróleo na Bahia, na década de 50, a implantação do Centro Industrial de Aratu, na década de 60 e a construção do Polo Petroquímico na década de 70 favoreceram o crescimento do *déficit habitacional*. A Reestruturação Produtiva, fruto da globalização da economia, e a crise econômica da década de 80, agravaram o quadro habitacional para as camadas mais baixas da população e a classe média começou a perder a solvência, engrossando o contingente daqueles com dificuldade em adquirir uma casa.

A este cenário histórico-estrutural, de retração econômica e de atendimento à Reestruturação Produtiva, somaram-se, segundo Delasierra, outros de ordem conjuntural que favoreceram a eclosão do MLM na Bahia. Entre outros, a eleição de Luiz Inácio da Silva para presidência da República, a Revolta do Buzú¹⁵ (que mostrou a insatisfação da população de baixa renda com as soluções dadas ao transporte coletivo urbano) e a crise do Carlismo¹⁶ foram os mais importantes. Foi nesse ambiente que se ampliaram os debates em torno da falta de moradia e do conceito de déficit habitacional.

O MLM passou a entender déficit habitacional como o indicador que mede a carência de domicílios, mas que deve considerar não apenas a quantidade de moradias que faltam às famílias pobres, mas incluir também a qualidade e comprometimento de renda com a casa. Podemos ver esta distribuição proporcional no cômputo do déficit habitacional da Bahia em um levantamento feito pelo IBGE em 2014 (Figura 6). O gráfico traz classificações para condições específicas de moradia que serão somadas no cômputo do déficit habitacional. A coabitação e adensamento excessivo como forma de compartilhamento do espaço de morar; o comprometimento de grande parte da renda com o pagamento de alugueis e as

15 Em agosto de 2003, a prefeitura de Salvador anunciou um aumento da tarifa de ônibus, que passaria de R\$ 1,30 a R\$ 1,50. Desde o dia 14 de agosto até meados de setembro os estudantes soteropolitanos saíram às ruas para protestar contra o aumento, num evento que passou à memória da cidade e do movimento estudantil como Revolta do Buzú. Disponível em: <<http://tarifazero.org/tag/revolta-do-buzu/>> Acesso em: 25 maio 2016.

16 O Carlismo foi uma corrente política que se estabeleceu na Bahia criada e liderada por Antônio Carlos Magalhães, falecido em 2007. Suas características consistiam em: continuidade da tecnocracia administrativa, clientelismo, controle dos veículos de comunicação, conservadorismo político e modernização econômica. Fonte: <<http://www.infoescola.com/politica/carlismo-na-bahia/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

condições precárias da habitação, como a rusticidade e a improvisação da casa, integram este somatório.



**O Déficit habitacional não é a soma direta das componentes, pois pode haver famílias que pertencem a mais de uma componente do déficit habitacional.*

Figura 6: Déficit Habitacional total por componente até 2014.

Fonte: IBGE. Elaborado por ExAnte Consultoria Econômica, 2015.

Os contextos lembrados por Delasierra contribuíram para o crescimento de pressões populares que resultaram no PMCMV. Entretanto, o PMCMV ainda apresenta o entendimento de moradia como uma carência isolada. Delasierra destaca a importância de se atender as novas demandas surgidas a partir do recebimento de uma unidade habitacional:

(...) A gente percebeu que depois da moradia as demandas aumentam. [...] Hoje nós temos conjuntos habitacionais a caminho de fazer cinco anos onde as pessoas passam uma terrível necessidade [...] o mais antigo é o Bromélias. Não temos uma escola, não temos um posto médico; transporte público não é condizente com a necessidade (DELASIERRA, 2016).

Nas palavras do entrevistado, as carências educacionais dentro do MLM adquirem importância constante ao longo da sua história. Uma casa para o Sem-teto não resolve o problema de morar – o entendimento de morar vai muito além do “se abrigar” – existe uma tendência ao isolamento destas famílias em áreas distantes da cidade, o que é impossível dentro de uma estrutura complexa de demandas que se originam nestes espaços e que são resultantes de um sistema que gera desigualdades impostas pelas pressões do capital. A falta de educação formal e não formal compõem um grande lista de reivindicações.

Manuel Faustino aponta como decisivos, para o amadurecimento do MLM, alguns fenômenos sociais e políticos:

O Carlismo era um modelo de administração da coisa pública [...] era a pedagogia da porrada. [...] Eles já não tinham mais forças pra combater porque tava ocorrendo ocupação no Brasil todo: em todo Pernambuco, Belém, São Paulo. A Crise do Carlismo, a ascensão de Lula, a crise econômica [...] até contexto da revolta do buzú, [...] combinado com esses fatores histórico-estruturais com estes fatores conjunturais, amadureceram as condições para que o movimento surgisse (FAUSTINO, 2016).

A fala de Manuel Faustino está presente na sua cartografia das memórias quando ele reconstrói uma linha do tempo para explicar o surgimento do MLM (Figura 7):

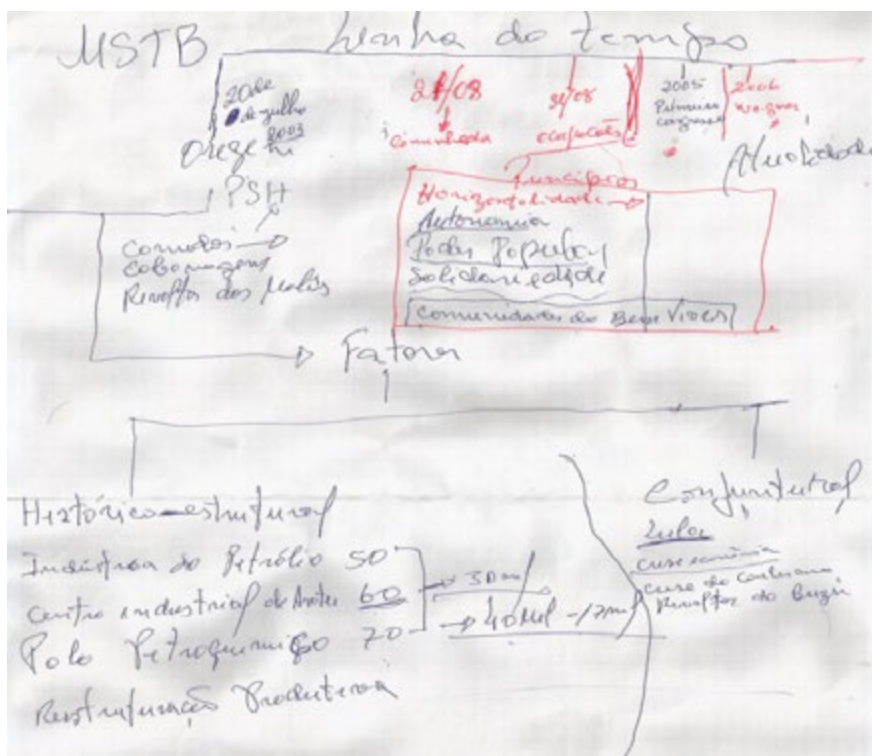


Figura 7: Cartografia das Memórias de Manuel Faustino.

Fonte: Pesquisa, 2016.

Partindo das narrativas e da representação cartográfica das lembranças de Manuel Faustino, foi feita uma ilustração que mapeasse o surgimento do MSTs a partir das primeiras mobilizações do MLM (Figura 8). Manuel Faustino fala da ocupação conhecida como Km12¹⁷, como ponto inicial do movimento e a consolidação no que ele chamou de Primeiro Congresso¹⁸.

FINS DE JUNHO DE 2003	• OCUPAÇÃO DO Km 12
2 DE JULHO	• CHEGADA DE NEGÃO NO Km12
3 DE JULHO	• CHEGADA DE MANUEL FAUSTINO NO Km12
20 DE JULHO	• CRIAÇÃO DO MSTs
21 DE AGOSTO	• PRIMEIRA CAMINHADA POR MORADIA EM SALVADOR E • CHEGADA DE DELACIBERRA NO Km12
31 DE AGOSTO	• ONDA DE OCUPAÇÕES
2005	• PRIMEIRO CONGRESSO

Figura 8: Historicidade do MLM na Bahia segundo Manuel Faustino.

Fonte: Autores, 2016.

Manuel Faustino destaca a importância da Igreja como sujeito político coletivo neste processo: “Igreja é povo que se organiza em busca de libertação. A igreja não é só um espaço de oração, porém de conspiração. A gente se reunia pra discutir o Grêmio Livre [...], pra discutir a luta por moradia (...) conspirar contra o sistema mesmo.”

Ao falar sobre o PMCMV, Manuel Faustino critica o não atendimento das necessidades dos novos moradores, questionando a lógica que norteia o funcionamento do Programa. Manuel Faustino destaca:

Se a lógica (do PMCMV) fosse construir casa para resolver o problema de habitação, seriam considerados os aspectos de territorialidade, nesse conceito de Milton Santos, no mínimo. [...] Porque o

17 A ocupação conhecida como Km12 situava-se na Estrada Velha do Aeroporto e deu origem ao primeiro conjunto habitacional surgido das reivindicações do MLM, conhecido como Conjunto Antônio Conselheiro.

18 O Primeiro Congresso Estadual de Habitação de Interesse Social, o I CEHIS.

cara catava resíduos *sólidos* lá no centro histórico. Cara, ele arrecadava R\$ 15,00 por dia, quando ele sai de lá para ir pro Parque das Bromélias (sic), quanto ele vai gastar de transporte? [...] o dinheiro não dá nem pra ele comer [...] O que ele cata no centro histórico, ele não cata lá no Parque das Bromélias. [...] Se o raciocínio fosse urbanístico, eram considerados aspectos de sociabilidade, de território, da vida das pessoas. Então, não foi pra resolver o problema da moradia. Foi pra resolver o problema da crise econômica (FAUSTINO, 2016).

O desenvolvimento de uma consciência política e de formação de um cidadão crítico ficou claro no desejo de Manuel Faustino ao falar de suas preferências para ações educativas dentro do MLM:

A gente tem dois aspectos: o que o Estado tem que fazer e o que nós, enquanto Movimento, devemos fazer. Primeiro que o Estado precisa garantir a educação para todos: crianças, jovens e adultos. [...] pra mim a educação é um direito e este direito precisa ser garantido pelo Estado. A gente, além da educação formal, [...] a gente tá avançando na perspectiva da educação na ótica do Movimento (FAUSTINO, 2016).

Em 2002, as dificuldades surgidas diante da necessidade de um espaço para morar, uniram semelhantes no bairro de Mussurunga, em Salvador. Negão, na época com 29 anos e integrante do Grupo de Jovens da Igreja Católica de Mussurunga, vivia os dissabores de não ter onde morar:

Primeiro, eu tive a grande intenção de sair da casa de minhas tias [...] lá eu vivia muito humilhado. Eu morava com duas tias uma avó e quatro primos e, quando eu saía na mão com meus primos, quando eu batia, minha tia mandava eu cair fora e quando eu apanhava mandava eu ficar quieto. Todo dia ela mandava eu procurar meu rumo.(risos) [...] eu não tinha *eira nem beira*; não trabalhava, não tinha renda nenhuma não tinha onde cair morto, só tinha lá mesmo (NEGÃO, 2016).

À Negão, reuniram-se outros indivíduos *sem eira nem beira*, segundo suas palavras, e surgiu, de forma espontânea e tímida, o primeiro grupo disposto ao enfrentamento político. Esse primeiro movimento não nasceu de um projeto ou construção ideológica difundida para fazer frente

a poderes hegemônicos ou instituir uma nova vertente para uma luta de classes, mesmo que este embate, posteriormente, tenha surgido em decorrência do movimento. A carência extrema compartilhada de um grupo Sem-teto parece ter sido mais determinante para a mobilização, do que, propriamente, uma consciência política ou um processo de reflexão histórico-político-cultural (FREIRE, 1978). Foi produto de uma tática, do mais fraco em busca das *brechas* no mais forte: uma força do excluído que burla uma força maior: o poder hegemônico. Para Certeau (1994):

(...) a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidade de ganho. O que ela ganha, não guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido das forças que lhes são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos (...) (p.46)

Buscar uma casa, mesmo em condições precárias, passou a ser vital para Negão. Este se organizou com outras 20 pessoas do Grupo de Jovens da Igreja Católica São João Evangelista e ocupou uma casa no setor G do Bairro de Mussurunga, em Salvador, que se encontrava em abandono aparente. Essa organização inicial exigiu as primeiras ações inconscientes de Educação Popular dentro de um grupo de Sem-teto e que se apoiava em Negão. Ao ato de ocupar sucedeu o de organizar para resistir. Ao longo desse processo se percebeu um espontâneo e tenso exercício educacional marcado por medos, desejos e incertezas experimentado pelas lideranças e liderados, segundo suas necessidades e a partir dos seus pensamentos. Assim, “organizar, ocupar e resistir” passou a ser um lema, tendo como objetivo conquistar a moradia e difundir uma ação popular autônoma, com pretensões de transformar as estruturas estabelecidas.

O surgimento do MSTs, para Negão, foi o resultado dos fatos que cartografou na Figura 9:

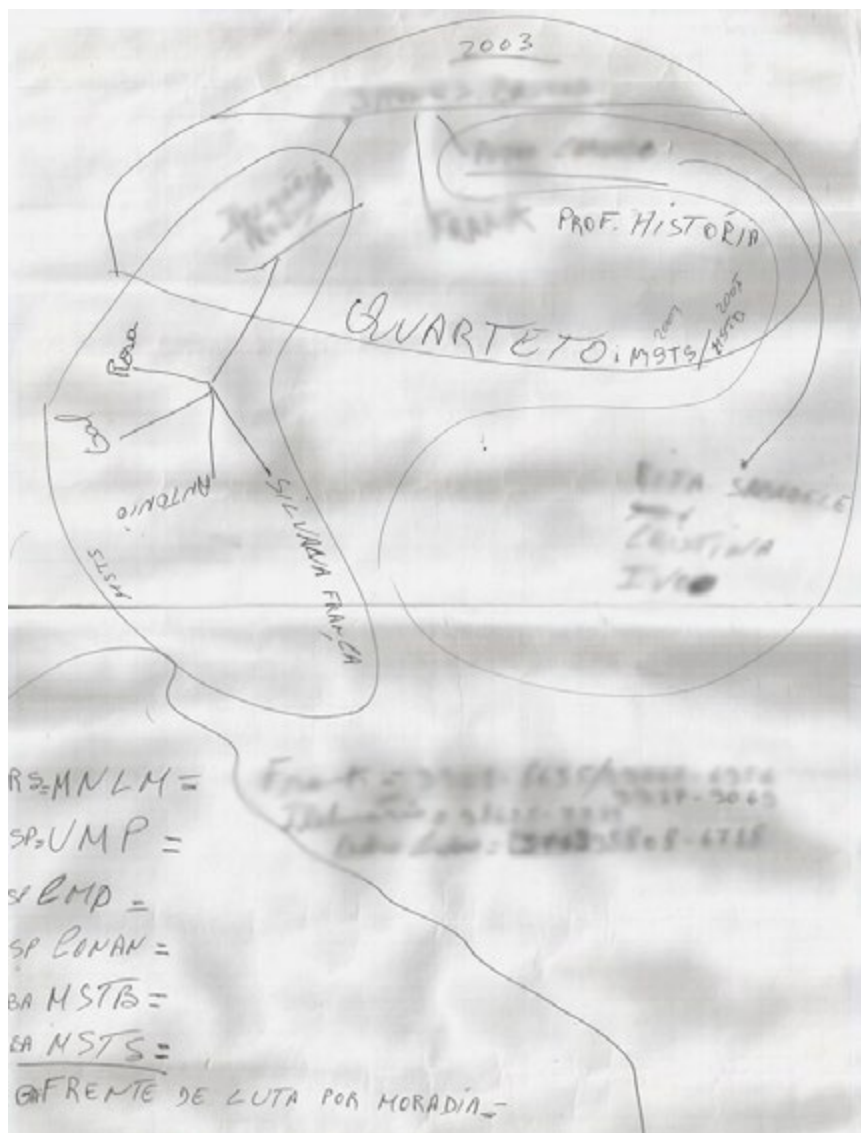


Figura 9: Cartografia das Memórias de Negão.

Fonte: Pesquisa, 2016.

O registro acima, juntamente com a narrativa de Negão, subsidiou a construção do modelo seguinte (Figura 10):



Figura 10: Historicidade do MLM na Bahia segundo Negão.

Fonte: Autores, 2016.

Os conflitos se tornaram geradores de conhecimento, alimentando e retroalimentando um processo de educação por meio de suas próprias práticas e pensamentos, nos primeiros momentos do MSTs, quando ainda se caracterizava por ser um movimento que lutava na informalidade, precária organização e sob forte repressão. Negão explica:

Pelo fato do grupo ser grande, conseguimos formar 40 lideranças [...]. Antes da gente ocupar o terreno da Estrada Velha do Aeroporto, nós tivemos várias reuniões no setor G [...] de preparação para esta ocupação. [...] A gente sempre marcando, uma reunião atrás da outra, e a gente levou uns seis meses tendo reunião para gente esquematizar esta ocupação. Baseado neste contexto, procurei também me aprofundar na reforma urbana, na reforma agrária alguns contextos que não favoreciam as camadas menos favorecidas (NEGÃO, 2016).

Com o passar do tempo, as associações que lutam por moradia se tornaram uma expressão popular fortemente estruturada e, por consequência, uma voz a ser considerada nas políticas públicas de habitação do Es-

tado. Entretanto, os entendimentos pessoais de como encarar a estrutura, funcionamento e futuro do MLM por parte de suas primeiras lideranças, levaram às dissidências. Cada um dos líderes citados aqui seguem caminhos próprios, o que, no entanto, não impede a união de todos no objetivo comum de cobrar e contribuir, não só para a construção de uma política habitacional eficaz e eficiente, mas também para mecanismos de igualdade social que contemple saúde, segurança, renda e educação.

Os desafios educacionais para o MSTs são constantes e surgem de várias formas. A Educação Formal, na forma de equipamentos urbanos como creches e escolas, prevista no PMCMV como contrapartidas dos Estados e/ou Municípios, ainda se constitui em compromisso a ser cumprido em vários conjuntos residenciais já entregues. Além disso, há uma grande lacuna educacional a demandarem outras ações que, apesar das possibilidades, ainda são escassas e carecem de iniciativas.

A Acessibilidade, Relacionamento Social, Educação Informal, Educação Política e Educação Socioambiental estão marcadas nas associações estabelecidas pelas lideranças quando perguntados sobre seus “pensamentos” e “ações” em Educação Popular. A despeito dos conteúdos apresentarem entendimentos comuns, sobreposições previsíveis que conferem identidade a um grupo social de excluídos, cada liderança centraliza a importância para uma Educação Popular que desenvolva práticas orientadoras, justificatórias e cognitivas dentro da entidade ou organização que comanda. A ilustração abaixo (Figura 11) mostra as expectativas das lideranças para uma educação não formal voltada para o povo.

Delasierra destaca a necessidade de ações em educação para a vida social junto a crianças e adolescentes, capacitação profissional, valorização da cultura popular etc. Manuel Faustino fala que a falta de ações educativas não formais para a educação política e histórica constitui embaraço à organização do movimento e é um limitador ao entendimento e exercício de uma cidadania plena. Para Negão, seu maior objetivo no campo da educação é a geração de renda e emprego, fruto de preocupações em dar continuidade a processos educacionais necessários para a capacitação profissional e fortalecimento dos laços de união entre seus associados.



Figura 11: Carências em Educação Popular segundo as lideranças do MLM.

Fonte: Pesquisa, 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa procurou trazer contribuições para o registro histórico da origem de um importante movimento social que luta pela diminuição de desigualdades próprias de um sistema capitalista descuidado com um grupo carente e menos oportunizado na busca de uma vida digna, os Sem-teto. Esta investigação se baseou na fala dos sujeitos construtores de um Movimento de luta por direitos, atores principais que vivenciaram a carência de habitação e buscaram auto-organização capaz de interferir em uma estrutura hegemônica pouco preocupada em atender às muitas reivindicações de quem precisa de uma casa para morar. Esta aproximação possibilitou uma percepção melhor da realidade dramática daqueles primeiros momentos de organização do que veio a ser o MLM, seu desenvolvimento ao longo da história e de como as carências estão hoje postas.

Nesta investigação, foi possível combinar dois instrumentos de coleta de dados: a *cartografia das memórias* e a entrevista semidirigida, capazes de capturar as informações sobre a história do Movimento e elementos subjacentes. Enquanto a entrevista apresentou os dados a partir de informações “filtradas” conscientemente e limitadas pela *linguagem* e tempo da resposta,

a *cartografia das memórias* possibilitou uma maior descontração nesse processo: a informalidade do registro com a apresentação de dados objetivos e subjetivos. Não é possível garantir que tenha havido a supressão de todos os “filtros” conscientes, mas o confronto dos dois instrumentos trouxe mais confiabilidade ao registro histórico e evidenciou com maior clareza o senso comum para uma Educação Popular necessário ao MLM de Salvador.

Pensando em uma Gestão Social baseada na experiência dos Sem-teto, o entendimento construído a partir deste estudo foi o que estimulou a ideia de uma possível contribuição social para a diminuição de carências educacionais de grupos excluídos. A necessidade de se pensar uma **Educação Popular com um voluntariado** como minimizadoras destas dificuldades levou à construção do *Edukit*, ferramenta virtual de intermediação entre o MLM e aqueles que têm a compreensão de que é possível, como sujeitos autônomos, colaborar para a diminuição de desigualdades sociais a partir da educação.

Em nosso entendimento, a proposta de comunicação entre a sociedade o Movimento Social, trazida como desafio pela plataforma virtual *Edukit* que permite a ampliação dos conhecimentos, propõe novas perspectivas aos envolvidos, estimula a troca de experiências e vivências entre os que lutam pelo direito à moradia e os que desconhecem esta realidade. Focaliza os sujeitos sociais como elementos autônomos e possíveis em uma proposta de Educação Popular, além de promover discussões sobre a ocupação dos espaços públicos como direito de todos, possibilitando reduzir as mazelas da exclusão. Outro aspecto possível decorrente de uma aproximação social como a proposta pelo *Edukit*, é o de reflexão sobre o estigma da segregação, resultante das desigualdades social e econômica vivida por cidadãos soteropolitanos, bem como a percepção das consequências que discursos de ruptura do tecido social em grupos que não dialogam, realimentam a estigmatização, o preconceito e o distanciamento e pouco contribuem para diminuir desigualdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baltrusis, Nelson e Mourad, Laila Nazem. *Política habitacional e locação social em Salvador*. Caderno CRH (UFBA. Impresso), v. 27, p.221-448.

- Barreto, Robério Pereira. *Tecnologias da Informação e Comunicação e Políticas Públicas: aproximação possível. Inclusão SocioDigital – Da Teoria à Prática*. Imprensa Oficial do Paraná, 2010.
- Brito, Francisco J O. *Análise crítica da cartografia: potencialidades do uso de mapas na contemporaneidade*. UNEB/PPGEDUC: Tese de Doutorado em Educação e Contemporaneidade, 2013.
- Certeau, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- Educación y Comunicaciones- ECO. *La Educación Popular Hoy en Chile: Elementos para Definirla*, 1983
- Freire, Paulo. *Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire (antologia)*. São Paulo: Loyola. 1978.
- Lefebvre, Henri. *Espaço e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008b.
- Ponzato, Carlos. *Movimento sem teto Salvador.: Cidade de Plástico – Parte 1. (10m08s)*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-jPFTXwYFjME>, acesso em 02 maio de 2019.
- Santos, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4ª ed. 7ª reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- Santos, Milton. *Por uma outra globalização*. 19ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2010.

El Poder Popular en Venezuela. Dilemas y perspectivas

El Poder Popular na Venezuela. Dilemas e perspectivas.

Popular Power In Venezuela. Dilemmas and perspectives

Edgar Balaguera¹

Resumen

Con independencia de los gustos e identidades ideopolíticas que portemos tanto las personas como nuestras singulares nacionalidades respecto a los acontecimientos sociales estallados internacional en el curso de los últimos años, hemos de admitir que en tan espeso bosque ha podido sobresalir (por algún lado) aquel vinculante al *poder popular*. En el caso puntual de Venezuela encontramos que el *empoderamiento del pueblo* ha resultado de suyo una de las más caras apuestas discursivas, normativas y políticas por las que pareciera haber apostado fuerte la democracia bolivariana, en su afán de llevar el país social hacia otro lugar histórico, distante y distanciado del modelo de democracia restringida, favorecida por y durante la llamada “IV República”. La epistemología ideopolítica bolivariana, en su secante del poder popular, entronca fuertemente tanto con el pensamiento utópico ilustrado (siglo XVIII) como con el de tenor crítico al capital y la burguesía, gestados en el siglo XIX por plumas como Rousseau, Sieyès y Marx. Apuestas, pensamientos, esperanzas, emociones, sudoraciones, tensiones, conflictos, logros y fracasos gestados alrededor de tan potente figura (de lo popular) que bien vale la pena someterle a evaluación crítica, a consideración intelectual algo rigurosa, máxime cuando dicha estampa va alcanzando ya en Venezuela su “mayoría de edad”. El trabajo está elaborado a modo de ensayo, privilegiando una perspectiva metódica transdisciplinar, formando parte de una apuesta investigativa de mayor alcance que ahora respunta su autor.

Palabras clave: Poder, pueblo, sociedad.

Resumo

Independentemente dos gostos e identidades ideopolíticas que muitas pessoas e nossas nacionalidades únicas carregam em relação aos eventos sociais internacionais explodidos nos últimos anos, devemos admitir que em uma floresta tão densa a ligação conse-

1 Docente jubilado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador -UPEL- Venezuela. Dr. en Ciencias para el Desarrollo. Msc. Ciencias Políticas. Antropólogo. Sociólogo. edbalaguera@gmail.com

guiu se destacar (em algum lugar) ao poder popular. No caso específico da Venezuela, descobrimos que o empoderamento do povo resultou em uma das apostas discursivas, normativas e políticas mais caras que a democracia bolivariana parece ter apostado, na ânsia de levar o país social a outro lugar histórico, distante e distanciado do modelo de democracia restrita, favorecido pela e durante a chamada “IV República”. A epistemologia ideopolítica bolivariana, em sua secreção do poder popular, conecta-se fortemente ao pensamento utópico iluminado (século XVIII) e ao teor crítico do capital e da burguesia, gerados no século XIX por penas como Rousseau, Sieyès e Marx. Apostas, pensamentos, esperanças, emoções, suores, tensões, conflitos, conquistas e fracassos gesticularam em torno de uma figura tão poderosa (do popular) que vale a pena submeter a uma avaliação crítica, uma consideração intelectual um tanto rigorosa, especialmente quando esse quadro está chegando já na Venezuela sua “maioridade”. O trabalho é elaborado por meio de ensaio, privilegiando uma perspectiva transdisciplinar metódica, formando parte de um maior compromisso de pesquisa que o autor agora une.

Palavras-chave: Poder, povo, sociedade.

Abstract

Regardless of the ideopolitical tastes and identities that many people and our unique nationalities carry with respect to the international social events exploded in the course of recent years, we must admit that in such a thick forest the binding has been able to stand out (somewhere) to popular power. In the specific case of Venezuela we find that the empowerment of the people has resulted in one of the most expensive discursive, normative and political bets that Bolivarian democracy seems to have bet on, in its eagerness to take the social country to another historical place, distant and distanced from the model of restricted democracy, favored by and during the so-called “IV Republic”. The Bolivarian ideopolitical epistemology, in its secant of popular power, strongly connects both with the enlightened utopian thought (eighteenth century) and with the critical tenor of capital and the bourgeoisie, gestated in the nineteenth century by feathers such as Rousseau, Sieyès and Marx. Bets, thoughts, hopes, emotions, sweats, tensions, conflicts, achievements and failures gestated around such a powerful figure (of the popular) that it is well worth submitting to a critical evaluation, a somewhat rigorous intellectual consideration, especially when this picture is reaching already in Venezuela his “coming of age”. The work is elaborated by way of essay, favoring a methodical transdisciplinary perspective, forming part of a larger research commitment that the author now stitches.

Keywords: Power, people, society.

ANDANZAS INQUIETAS POR EL PUEBLO Y LO POPULAR

El pueblo resulta finalmente una extensión de textos disímiles, la mayoría de las veces portadores de mucha vecindad, otras, cargados de expresa enemistad con sus inmediatos, lo cual nos indica la existencia efectiva en tal constructo de una multitud de sonidos y sentidos heterogéneos, los cuales reclaman indistintamente para sí el copy right de los tantos atributos y cualidades asignadas.

La expresión *poder popular* es en sí misma una de esas voces ricamente polisémicas¹, sumamente encantadoras, muy problemáticas y no menos problematizadoras, la cual admite más de una traducción, pues su tonalidad y lecturas no se estacionan (generalmente) en un lugar exclusivo, como tampoco sus emisores y/o receptores resultan cuerpos enteramente uniformes.

Tan puntilloso asunto pertenece a aquellas edificaciones cognitivas cimentadas sobre tramas eminentemente complejas, en cuyas praderas parecieran anudarse elementos de distintas naturalezas, no siempre susceptibles de ser visibilizados fácilmente como tampoco posibles de reducirles a unicidad cualquiera.

En tal figura intentan, tanto intervenir, como licuarse, aspectos de carácter histórico, lingüístico, antropológico, sociológico, geográfico, epistemológico, poéticos, jurídicos y políticos. En consecuencia, la asunción de tal asunto nos exige una cierta disposición cognitiva “abierta” para inteligir - con meridiano éxito- la comprensión del sentido y fondo que cabalgan detrás de ello.

Desde lugares “planos” y cómodos, de esos que se sustancian en base a las urgencias cotidianas que ordinariamente tanto nos gobiernan, tal vez veamos la cuestión del *poder popular* sólo como una gran totalización semiótica, la cual puede resumirse ligeramente en la contundente expresión *poder del pueblo*, sin más.

Otras lecturas y sentencias no menos “tranquilas” del poder popular lo hacen corresponder con apalabramientos corrientes, recios, del tipo: “poder de todos”, “decisión de las mayorías”, “poder de las comunidades”,

1 La figura del poder popular se nos vuelve estampa toda polisémica en tanto ella está incrustada dentro de territorios lingüísticos que alcanzan más de una sonoridad y traducción, similar a lo que ocurre con esas otras palabras que dicen, por ejemplo, democracia, justicia, igualdad, bienestar, felicidad, etc. Tal pluralidad de traducciones sólo puede ser acalladas, sin conseguirlo del todo, allí cuando las mismas procuran ser gobernadas por las tiranías conceptuales.

“poder de los pobres y excluidos”, “poder de los de abajo”, “derechos a participar y decidir de los pobres”, “democracia directa”, etc.

No se trata de cualquiera de estas construcciones sea de suyo inválida, que carezcan de sentido alguno, al contrario, ellas dicen lo que dicen porque, de alguna manera, están henchidas de experienciales y/o atributos intelectuales de valor. El asunto problemático lo observamos más bien cuando nos preguntamos por la epistemología que hace a tales totalizaciones, esto es, cuando inquirimos cosas del tipo: ¿quién es el pueblo?, ¿cómo reconocer que ésta, y no aquella otra, persona o familia-s son del pueblo? ¿Cuál es la geografía residencial del pueblo?

Si la palabra *pueblo*², en uno de sus recortes, designa a los pobres, vale preguntarnos respecto a ¿quién o quiénes son los pobres?, ¿sobre qué falencias distinguimos al o a los pobres?, ¿el pobre y la pobreza aluden exclusivamente a carencias socioeconómicas?, ¿cuándo no se es pobre?

En el otro recorte de pueblo producido por las tantas bibliotecas intelectuales registradas, en su homologación con “los de abajo”, igual tenemos derecho a preguntarnos en tal caso sobre ¿Quién-es o cuál-es son los de “abajo”?, ¿abajo respecto a qué o a quién?

Finalmente, si el rebanado intelectual del pueblo como “los excluidos”, cómo “los que están fuera”, inquirimos nuevamente aquí: ¿Cómo y cuándo determinar la exclusión y los excluidos?, ¿Excluidos de qué o respecto a qué? ¿Cuál es la geografía o (mejor aún) la sociogeografía de “los excluidos”, de los que están afuera? ¿El excluido es siempre un excluido o –también– un auto-excluido?

De otro lado, si la voz democracia³ alude a mayorías sociales, hemos también de preguntarnos: ¿Si “los de abajo”, “los excluidos”, “los marginados”, “los que no han sido escuchados en sus voces”, etc. son valencias

2 Entre otros textos, aquí nos merecen atención especial los trabajos de los profesores Eggers Lan y Quijada (enlace web), los cuales nos resultan bien didácticos para hacer comprensión de la voz pueblo, sobre manera en relación a la formación del pueblo en América Latina.

3 Sobre la etimología de tal vocablo, nos dice Grondona (2000) “Democracia” es una palabra compuesta por dos voces griegas: demos, “pueblo” y kratos, “poder” (como vimos, poder tardío y “construido”). Etimológicamente hablando, la democracia es el poder del pueblo. Pero los griegos, que también inventaron el teatro, la filosofía y la historia (la historia secular, libre de la acción divina; si incluimos a Dios en ella, el invento de la historia correspondió, en Occidente, al pueblo judío), no se encontraron de golpe con la democracia. La fueron elaborando trabajosamente, a lo largo de un siglo y medio.

genuinas del pueblo y su poder? ¿Si éstos, en algunos espacios, no constituyeran mayorías sociales, ¿sería lícito admitirles su poderío popular?

Si el *poder del pueblo* es “poder de las mayorías, y éstas no mostraran mayores exclusiones ni opresiones en casi nada de sus vidas en sociedad, ¿resultaría admisible reconocerles su capacidad de poder?

¿El alzar manos aprobatorias en una decisión de tenor colectivo, el sufragar papeletas electorales en un evento de igual naturaleza, son criterios suficientes y determinantes que ilustran el poder de las mayorías sobre las minorías?

En otro plano tenemos que interrogarnos respecto a cuestiones de *facticidad* sobre el pueblo y el poder popular, querer saber, por ejemplo, ¿Quién determina o valida lo que es el poder popular? ¿Cuál es su fuente de legitimación? ¿Cómo opera y se comprende la relación entre poder popular, como lugar de mayorías, de pobres o excluidos, y las instituciones (el Estado) que estarían gravitando en otro lugar?

¿Es poder popular aquel que es dictado y establecido fuera de las mayorías, ajeno a esa ristra de imaginarios y deseos que están en las cabezas, piel y carne de “los pobres”, “los de abajo” y/o “los excluidos”?

¿Hay o habría algún Estado que, lejos de afirmarse así mismo, pueda realmente afirmar el poder popular?

Opacidad conceptual (la hasta aquí presentada) que más se hará presente en tanto más emerjan discursividades y apostolados a favor de la figura del pueblo, de lo que se sigue que si éste (el pueblo) decidiera alguna vez cobrar impuestos por el uso reiterado de su nombre y cualidades, seguramente al momento atesoraría una fortuna inmensa, casi tan suficiente como para no demandar nada fuera de sí, pues ¿qué discurso político, qué actuación pública, qué oficio religioso, artístico, filosófico, científico, industrial, financiero, educativo, técnico o comercial, se hace prescindiendo de esta clase de estampa?

Fuera de estas primeras e importantes consideraciones gruesas, señalemos –en paralelo– que los asuntos relacionados al *poder popular* no son nada nuevos, pues los mismos ya nos aparecen inmersos, directa e indirectamente, en mentalidades y contextos civilizatorios temporalmente bien lejanos a nuestro “último presente”, por ejemplo, en los antiguos atenienses.

ses del siglo IV a.c., tal vocablo estuvo contenido bajo un primer e histórico constructo de *democracia*⁴.

Digamos aquí que justamente la traducción limpia de la palabra *democracia* indica expresamente, desde los griegos antiguos, “*un poder del pueblo, para el pueblo y por el pueblo*”.

Bien sabemos que tan primigenio experiencial de gobernanza⁵ política pública y de comportamiento ciudadano en general, obró un alcance muy recortado del pueblo, que si bien la democracia llegó a tener en la Grecia de entonces un valor y una virtud civilista significativa, también ella quedaba limitada a unas poblaciones sociales bien determinadas: *los ciudadanos*, de cuyos derechos quedaban excluidos importantes contingentes de personas que no tenían ni gozaban de dichos atributos (mujeres, esclavos, trabajadores, metecos, etc.).

Recorte temprano de la palabra pueblo que nos importa ahora retener en tanto nos entrega tempranas huellas de un primer *poder popular*, el cual, por cierto, vive, cual fantasma, emergiéndonos y resonándonos mucho en el epocal actual.

De tan lejana tradición histórico-política nos quedaron igualmente unas riquísimas y no menos “picantes” producciones intelectuales, todas unas extensas y prolijas *bibliotecas* que incluyen, en letras doradas, los nombres de Sócrates, Platón y Aristóteles, entre muchos más.

Fuera de los antiguos griegos de Atenas, este cardinal asunto –como ya dijimos antes- va a ser recreado por lo que pudiéramos llamar las cabezas y plumas más limpias y sonoras de la modernidad⁶ europea, en especial por aquel primer pensamiento filopolítico liberal propiamente dicho.

4 A favor de una historia de la democracia universal, especialmente de aquella causada por los griegos antiguos, destacamos, como bien oportuno, el trabajo de Grondona antes indicado.

5 La gobernanza alude aquí a las capacidades y dispositivos que llega desplegar el Estado y los gobernantes (los políticos) para asegurar sus dominios sobre las poblaciones y territorios que gobiernan. En tanto la gobernanza se hace de fines y finalidades, se vuelve necesariamente un arte, al cual se le reconoce -siguiendo a Foucault (2001) – “en los instrumentos de gobierno que en vez de ser leyes serán tácticas multiformes” p.6.

6 La *modernidad* puede comprenderse (entre otras formas) ...” como la resurrección de la política y lo político, en contra de toda clase de arbitrariedades, en consecuencia, ella puede leerse como antidotos, regulaciones o frenos que buscan pisarse contra los despotismos propiamente constituidos”. (Balaguera, 2010).

El *poder popular* renace en muchos lugares ciudadanos de esta juvenil modernidad renacentista vinculado tanto al problema de los gobiernos legítimos, no despóticos ni autoritarios, como sobre unas potentes bases contractuales, a cuyo fondo estarán presentes los nombres de pensadores insignes, tales como Locke, Montesquieu, Rousseau, Hegel, Sieyès, Marx⁷, etc.

Las experiencias y modelos de gobernabilidad pública que recurrentemente van a estar instalándose en esa Europa, se reclamarán desde sus inicios tanto democráticos como populares, en tal sentido el sintagma poder popular va a estar conociendo en dichas casas unas frondosas modulaciones, todos unas fundamentaciones y giros epistemológicos a granel, más o menos cónsonos con las fuerzas y luchas sociales que aparezcan tanto en sus horizontes como en viva relación a los espéculos y teorizaciones que estén fecundando sus intelectualidades respecto a dichos temas y agendas.

Experiencias e intelecciones que por varias vías y de diferentes maneras⁸ estarán llegando luego a nuestras Américas, bien fuera en barcos, buques o aviones, hecho que nos vinculó tempranamente a las caras apuestas de modernidad política que hasta hoy tenemos instaladas en nuestras inquietas cabezas.

REVOLUCIÓN BOLIVARIANA Y PODER POPULAR

Por donde se mire, la revolución bolivariana⁹, a semejanza de todas las revoluciones modernas, es una prolífica biblioteca de deseos fuertemente utópicos, mejor aún, un caro ejercicio de apuestas y despliegue tanto de voluntades como de sudoraciones a favor de producir un experiencial de país y sociedad cada vez más ajena a la lógica de sentido capitalista y sus distintos correlatos de dominación conocidos internamente.

7 Una visita ligera y por contraste a estas estatuas del pensamiento político contemporáneo, nos deja captar en ellas tantas vicinidades como francos distanciamientos respecto a los encaramientos que cada uno hace de la democracia. Por ejemplo, las legislaciones intelectuales que sobre tal dimensión hacen Montesquieu (1972) y Marx (enlace web) son francamente irreconciliables.

8 Parte de este variopinto de temas/problemas que informan de la relación entre modernidad europea y modernidad latinoamericana, he intentado plantearlos argumentativamente en el texto: América Latina. La modernidad difícil (Balaguera, 2002.)

9 Entre las diversas literaturas producidas sobre la revolución bolivariana destacamos, entre otras, la generada, años atrás, por los amigos Bonilla y El Troudi (2004). No obstante, agreguemos que en tanto tal proceso es coetáneo a nuestro último presente, nada ni nadie mejor que nosotros mismos -usted, el otro y los otros- para dar cuenta de tan caliente hecho, sin muchas posibilidades para que venga algún experto a cuentearnos sobre el mismo.

Como apuesta ideopolítica y cultural por desafíos societarios más cercanos a la humanización de la vida y las tantas relaciones que tensionan la dinámica nacional, a lo cual llama el *Socialismo del Siglo XXI*, ha podido llenarse de un extenso compendio de figuras lingüísticas, filosóficas y políticas significativas, la mayoría de las cuales pertenecen al llamado pensamiento socialista revolucionario, legado tanto por Marx como por los tantos marxismos realmente contruidos a posteriori de éste.

Pensada como *experiencia de viaje*, dicha revolución va diseñando suerte de “naves” especiales, con una cantidad de “maderas” que ya están contenidas en los bosques del pensamiento crítico convencional inaugurado por Marx, de lo cual emerge la prefiguración de una sociedad/país sin mayores cadenas de explotación ni juegos de representación política superpuestos.

Entre las “maderas” señaladas para acometer el viaje de las transformaciones deseadas (el Socialismo del Siglo XXI) destaca aquella alusiva al *poder popular*, al empoderamiento directo del pueblo, de modo tal que le permita a éste llegar a ser sujeto soberano, libre e independiente, en cuanto a decidir y construir su propio destino.

Una de las expresiones o maneras de armarse y diseminarse, volverse verdadera efectucción, dicho *poder popular* estaría en la generación y fortalecimiento de una infinidad de microfísicas (de poder), del tipo Consejos Comunales¹⁰, los cuales a su vez irían dando paso al armado de comunas, de hábitat residenciales mucho más amplios, con gobernaciones propias, distantes radicalmente al modo de cumplirse el poder burgués en la sociedad moderna.

Recordemos que, justamente, dentro de las grandes estrategias de gobernanza nacional que trazó Chávez pra el lapso 2006-2013, destacó aquella de carácter político, nominada como el “5to motor” de la revolución, cuyo propósito era potenciar al máximo a los consejos comunales, por ello llegó a decirnos éste en su momento que:

Los consejos comunales deben trascender lo local. No debemos ponerle límites a los consejos comunales, ellos son herramientas del poder popular constituyente, hay que impulsarlos fortalecerlos...

10 Chávez (2010), en el programa radial *Aló Presidente* No. 366, sentenció: “Quiero que con los consejos comunales demos un paso adelante y los organicemos a niveles locales y regionales. Esto es una línea que doy, discútanla ustedes, profundícenla y busquemos resultados”.

deben trascender a una especie de federación de Consejos Comunales...luego deben confederarse para abarcar un espacio mucho mayor, a fin de que puedan hacer diagnósticos profundos de su área comunal y, en base al diagnóstico, hacer un plan, un presupuesto participativo, para que puedan desarrollar obras de mayor envergadura para elevar su calidad vida en lo económico, en lo social, en lo político...nosotros, el poder constituido, debemos ir transfiriéndole poder político, social, económico y administrativo al Poder Comunal para que así marchemos rumbo al Estado social y salgamos de las viejas estructuras del Estado capitalista burgués que lo que hace es frenar los impulsos revolucionarios (Cordiplan, 2007, p.9).

Como quiera que ni el contenido ni el armado de tan ansiado empoderamiento resultan ejercicios automáticos, vistos los tamaños líos y obstáculos que hasta la presente han venido enseñando tales lógicas consejistas, es por lo que resulta necesario avocarnos –grosso modo- a su escrutamiento reflexivo, a la interpelación de parte de los aspectos y nudos problemáticos que parecieran estar enclinchados en tal asunto, a objeto último de observar la pertinencia (o impertinencia) real que pudiera tener tan cara aspiración ideopolítica hoy día.

EL LUGAR DEL PUEBLO EN LA REVOLUCIÓN BOLIVARIANA

No hay duda que tanto el discurso como la filosofía que anima la revolución bolivariana hacen del pueblo, en especial de los sectores socioeconómicamente menos protegidos, invisibilizados históricamente, por ende, más vulnerables a la vorágine capitalista, su principal sujeto de interés y transformación. Replicando al prócer cubano José Martí en sus *Versos más sencillos*, Chávez llegó a decir-nos en reiteradas ocasiones que: “Con los pobres de la tierra quiero yo echar mi suerte a andar” (p.27).

Cualquier analítica que hagamos a las discursividades de Chávez, orales o escritas, nos va a mostrar en éstas unos usos finitos de la voz pueblo, toda una asociación con personas muy carentes de capacidades económicas, tecnocientíficas y educativas profesionales, residenciados en barriadas populares, con precariedades laborales, humildes, con un campesinado sin tierras o sin créditos, con los afrodescendientes y los grupos étnicos que habitan las márgenes del país, con los sexo-diversos, con las mujeres.

Definido el pueblo del modo tan recortado como lo acabamos de presentar, no hay duda en reconocer que en dichos armados lingüístico-políticos opera un visible distanciamiento (toda una discontinuidad) entre la base social en la cual ha buscado apoyarse la democracia bolivariana y aquel perfil supra popular, policlasista, donde intentó guarnecerse ideopolíticamente la democracia de “Punto Fijo”.

Huelga recordar que en las mentalidades gobierneras de la democracia de “Punto Fijo” fue más que evidente observar la permutación de pueblo como “todos los habitantes del país, sin discriminar en las pertenencias de clase, riqueza, color o sexo que unos y otros llegaran a tener.

Los señalamientos “redondos” hechos hasta aquí, nos obligan a producir las siguientes reparaciones:

a. El recorte del pueblo que hace Chávez, en términos de tomar partido por los sectores sociales más débiles y menos favorecidos, resulta asunto sumamente notorio a partir del año 2002, a posteriori de los sucesos del golpe de Estado y el paro petrolero llevados a cabo por las oposiciones internas y externas durante tal año. Confirmándose tal predilección y base de apoyo social en su segundo gobierno, en especial, a partir que él se pronuncia por el Socialismo del Siglo XXI.

El gasto social hecho durante tales años¹¹ tanto en las Misiones como en los programas socioproductivos conocidos, cuyas cifras llegaron a alcanzar más del 60% del presupuesto interno bruto, testifican las atenciones especiales cedidas por la Democracia Bolivariana a favor de atender y sostener su gobierno desde las bases sociales populares señaladas.

b. Antes de tales eventos, el pueblo en Chávez, por ende, en la primera versión de la Democracia Bolivariana, llegó a tomar más o menos la misma estampa policlasista que dibujó la democracia de “Punto Fijo”, por lo cual vale la pena recordar las tantas definiciones que hizo durante tales años El Comandante sobre lo popular, llevándolo en algunas oportunidades a representarlo en todos los venezolanos y venezolanas, sin distingo de edad, sexo, credo, economía o ideología.

11 Por ejemplo, Según datos de la Embajada de Venezuela en los USA (enlace web): “El gasto social por parte del gobierno en el período de 1999 a 2011 representó algo más del 60 % de los ingresos del estado – más o menos el doble de la cantidad de lo que se invertía en décadas anteriores”

Las dos notas realizadas son aquello que nos permite inferir y sentenciar que las bases sociales de apoyo para la revolución bolivariana se han podido localizar y respaldar en dos modalidades de pueblo, coetáneas a dos tiempos distintos vividos por tal proceso y líder.

Uno, el pueblo como nación, como compendio supra o transclasista, con lo cual continúa al esquema intelectual promovido por la democracia de “Punto Fijo” y, el otro, el pueblo rebanado y referido a los más pobres del país, suerte de sello semiótico que distingue muy visiblemente a la propia revolución en curso.

Retengamos que el trasvase (las modulaciones) que sufre la voz pueblo en Chávez y los bolivarianos en el gobierno, en el sentido de migrar de todos y todas las venezolanas, sin distingo de nada, hacia los que menos o ninguna riqueza material e instruccional poseen, será aquello que, sobremanera después del golpe de estado que le propinara la derecha nacional e internacional en el año 2002, le irá acercando e identificando con las discursividades ideopolíticas de tenor socialistas.

EL PODER POPULAR LEGISLADO COMO PODER COMUNAL

El poder como ejercicio de voluntad llega a enmascararse de muchas formas posibles, tales que se nos muestra invisible.

El asunto del *poder popular* en la revolución bolivariana está totalmente atado al liderazgo y los columpiamientos mostrados por el ex-presidente Chávez en sus distintos momentos de gobernanza política, tal como lo hemos venido señalando antes.

Dicha temática prende en nuestro país como asunto público y de ley, cara a las reflexiones y trazos de sentidos que el comandante va a generar en sus momentos hacia la búsqueda de una clase de democracia que trascienda a la obrada durante la IV república, que fuera más allá del concepto liberal y restringido que la misma expusiera nacionalmente durante los 40 años transitados, previos a la V república.

Ciertamente en algunos ambientes y lecturas se ha querido insinuar la idea según la cual la democracia alentada por Chávez es diametralmente opuesta a la de la IV república, por el hecho conforme al cual la primera se declara abiertamente participativa y protagónica, en comparación a la segunda que siempre se reclamó representativa.

El carácter participativo y protagónico de la democracia bolivariana habría quedado evidenciado tanto en lo que sobre ello establece genéricamente la Constitución Nacional Bolivariana (Asamblea Nacional, 2002) como, en modo bien específico, en los instrumentos de leyes sancionadas por la Asamblea Nacional (enlace web) sobre el Poder Popular, más específicamente en la Ley de Los Concejos Comunales, aprobadas primeramente en el 2006 y luego en el 2010, amén de otra cantidad importante de articulados afines insertos en la Constitución Nacional, ya informados en páginas anteriores.

Creemos que si bien las precitadas leyes y experiencias de organización comunal le dan a la democracia de la V república un perfil mucho más democrático, también lo es el hecho de reconocer que la figura de la representación formal y procedimental, tal cual se estableció en la democracia cuarto republicana, lejos de extinguirse o ser marginal, quedó totalmente vigente, “vivita y coleando” en tiempos de la revolución en curso, y tal “gazapo” no hemos de observarle con desprecio, por muy revolucionarias que resulten nuestras cabezas, conciencias o hígados.

No hay secreto alguno en reconocer que los reales poderes políticos nacionales, regionales y municipales continúan operando ordinariamente sobre las figuras relevantes de los diputados, estacionados tanto en la Asamblea Nacional como en las asambleas regionales y en los concejos municipales.

En la revolución bolivariana el poder liberal burgués, boceteado lúcidamente por los pensadores de la ilustración, clasificado en Ejecutivo, Legislativo y Judicial, sigue estando totalmente incólume, reforzado ahora con más poder institucional, tal cual lo complementan el Poder Electoral y el Poder Moral creados por Chávez.

Hasta el sol de hoy, en Venezuela siguen siendo los cuerpos convencionalmente establecidos por el pensamiento ideopolítico tenido en la IV república (salvo algunos agregados institucionales del mismo tenor) aquellos que legislan, sancionan y administran todo lo que tenga que ver con el decisionismo público, tanto a escala nacional como regional y municipal. De suyo, las leyes, reglamentos y demás consideraciones racionales que en Venezuela se han avanzado durante la democracia bolivariana, vinculantes a la democracia participativa y protagónica, a la activación política del pueblo, sea en la versión de la Constitución Nacional o de las *Leyes del Poder*

*Popular*¹², han sido posibles gracias a los actos legislativos acometidos por las figuras de los “representantes del pueblo” estacionados en nuestro convencional Estado.

Al fondo de la aparente distancia entre los dos modelos de democracia, lo que parece estar escenificándose es el *principio sistémico de la complementariedad*, pues ni la lógica de la representación convencional (moderna) ahoga o niega -hasta ahora- la forma de la democracia directa como tampoco las modalidades en que ésta se ha venido instrumentando (Concejos Comunales) ponen en entre dicho a la de los representantes políticos. El asunto de fondo pareciera no ser (finalmente) la eliminación interesada de alguno de dichos modelos sociopolíticos, sino, y aquí está el meollo, ¿cuál de las dos democracias tender a privilegiar? ¿Cuál de ellas estaría al servicio de tal?¹³

LA SOMBRA DEL PODER POPULAR, LA GRANDILOCUENCIA DEL SEÑOR ESTADO

En Venezuela, la constatación de la presencia extensiva e invasiva del Estado en la mayor cantidad de espacios vinculantes a realización de los sentidos y aspiraciones de las personas y familias nacionales, es un dato cargado de mucha visibilidad e historicidad.

Se trata de una suerte de poderoso “fantasma” que ha logrado posicionarse molecularmente tanto en los lugares constitutivos de lo público, como en aquellas espacialidades situadas más allá de todo lo que compete al “bien común”, con una presencia tal que hasta los más mínimos actos decisorios nuestros, bien sean individuales o colectivos, están casi que, obligados a pasar por el juicio, la consideración y la determinación de lo que tan potente maquinaria establezca.

12 Tal compendio de leyes comprenden: La ley orgánica de los consejos comunales, ley orgánica del poder popular, ley orgánica de las comunas, ley orgánica del sistema económico comunal, ley orgánica de contraloría social, ley orgánica del Consejo Federal de Gobierno, ley orgánica de planificación pública y popular, ley orgánica para la gestión comunitaria.

13 El profesor Lovera (2008) busca resolver dicha dilemática de poder a favor de la democracia representativa (y no al revés) en los siguientes términos: “En los nuevos ensayos democráticos hay una tensión entre representación y participación que no es fácil conjugar, pero que requieren de vasos comunicantes. La democracia participativa debe ser concebida como un enriquecimiento de la democracia representativa, no como su antagonista. La vieja polémica entre democracia directa y democracia representativa como antinómicas puede hallar un punto de encuentro. Una no (necesariamente) niega a la otra. Hay que construir su punto de intersección donde cada una de sus facetas contribuya a mejorar la calidad de la democracia”. Pág. 36.

En nuestro país los aspectos rutinarios conducentes a la educación, el trabajo, la salud, el nacimiento, la vejez, la muerte, el empleo, la inversión comercial, la ecología, las aguas, la vivienda, la niñez, la circulación vial y peatonal, los traslados nacionales e internacionales, la recreación, la justicia, la sexualidad, la participación, la reclusión, etc., están sumamente intervenidos y correspondidos a lo que para cada caso y ocasión dictaminen bien sean las leyes, las ordenanzas, los decretos, las normas o, simplemente, las miradas observadoras del funcionariado que copa al instante ese enorme bosque de instituciones públicas que en verdad tenemos.

A decir verdad, no resulta fácil distinguir a lo interno de la patria venezolana entre aquellas acciones que le son propias al Estado y las que le resultan “normales” al gobierno, pues el asalto, a pleno día y a cualquier hora, que los actores políticos, hechos gobierno público, han generado al Estado y la sociedad en general (la llamada partidización política), han resultado tan desproporcionados e inclementes que sus ideologías e intereses han logrado borrar realmente las distancias teóricas, culturales y jurídicas que, al menos formalmente, median entre una y otra dimensión.

Años atrás, encartado en un ligero texto periodístico de circulación nacional, el recordado profesor Lanz nos mostraba sucintamente el tremendo embrollo que tenemos los venezolanos y venezolanas para reconocer y distanciar las acciones del gobierno de turno con aquellas que, por delegación jurídico-política, le son consustanciales al Estado, en virtud de la intensa ocupación que de este último han hecho los operadores políticos nativos (incluyendo partidos e ideologías). (Lanz, 2012, p.9). De suyo, las iniciativas, los referéndums, las aprobaciones, las asignaciones, los controles, los seguimientos y evaluaciones de los valiosos aspectos contenidos en las leyes vinculantes al *Poder Popular*, y a la generación de *condiciones de posibilidad* para la producción de una nueva ciudadanía republicana, están dictadas, soportadas y tuteladas por lo que a los efectos dictamine y disponga tanto el señor Estado (burgués) como, principalmente, el gobierno y el gobernante de ocasión.

No es casual, por ejemplo, que los Consejos Comunales obtengan su reconocimiento como tal, no tanto en las decisiones y aprobaciones que a los efectos dicten y ordenen los residentes vecinales de las comunidades en cuestión, sino, muy especialmente, de que ellos se registren y formalicen ante las instan-

cias del Comisión Local Presidencial del Poder Popular y/o ante Fundacomunal, así mismo la obligación de rendir su cuentas electorales, administrativas y financieras ante tal tipo de organismos ejecutivos, pues sólo de ese modo es que pueden realmente optar a recibir –y seguir recibiendo- tanto reconocimiento oficial y público como recursos y beneficios del Estado (burgués).

Más recientemente el Estado/gobierno¹⁴ venezolano les ha recortado a los consejos comunales aquella atribución que tenían para emitir constancias de residencias con alcances indistintos, en tal sentido, por ejemplo, las entidades bancarias (públicas y privadas) sólo aceptan los documentos de fe residencial si –y sólo si- el mismo es emitido por el Consejo Nacional Electoral.

Vistas las altas *cooptaciones* que en el país produce el Estado realmente establecido (especialmente el poder ejecutivo), es por lo que no puede resultarnos accidente que, en nuestra cultura nacional, la figura de tan tamaño máquina (de poder) se homologue, metafóricamente, con la del médico o el sacerdote, en tanto ellas son suerte de voluntades omnipotentes que deciden, con total independencia y soberanía del pueblo, “quién vive, quién muere” y a dónde debe ir su alma.

PODER POPULAR Y DEMOCRACIA EN EL SIGLO XXI

El poder siempre será una voluntad en camino, promovida por humanos, una laboriosa estratagema de sentido elaborada por ti o por mí, para no desaparecer pronto de la vida.

Ciertamente la expresión *poder popular* puede tener una traducción o conexión expedita con la democracia, sin embargo, tal juego asociativo no es automático, esto es, no necesariamente la existencia de dicha experiencia sociopolítica, en la escala que fuere, ha de conducir a la realización efectiva de la “verdadera democracia”.

Si admitimos que el *poder popular* distingue llanamente las posibilidades y capacidades reales que tienen unas determinadas conglomeraciones humanas,

14 Sobre la borrosidad que realmente tenemos en Venezuela entre los territorios y acciones correspondientes tanto al Estado como al gobierno, nuestro especial amigo Rigoberto Lanz (2012, p.16) bien pudo legarnos la siguiente perla: “La mezcolanza entre gestión gubernamental y funcionamiento del Estado...genera una terrible opacidad que es fuente de arbitrariedad, corrupción e ineficiencia. En la medida que no existe el Estado (o existe en precarias condiciones) el gobierno es todo, ocupa todos los espacios, es ejecutor y árbitro”.

investidas como “soberanas”, como pueblo, para tomar y ejercer (o transferir) sus propias voluntades y decisiones sobre asuntos que considera de su competencia, sin la mediación o interferencia de voluntades e intereses heteróclitos, hemos en consecuencia de reconocer que, por ejemplo, bien puede una cierta clase de pueblo establecer que el gobierno, los procedimientos y decisiones a efectuar en la geocultura de su incumbencia, sean tanto tiránicas, despóticas como inclusivas u horizontales a todos sus miembros¹⁵.

La democracia, lo democrático, entendido como la opción política que facultaría al mayor número de personas residentes de una cierta localidad geográfica, bien puede ser una nación, un país, un estado, un municipio o una comunidad residencial, a intervenir y decidir directamente en los asuntos que les competen internamente, cuyos resultados serían válidos y obligantes para todos sus miembros, así como reconocidos y admitidos por lógicas societarias contiguas o ajenas a dichos residentes, es apenas una posibilidad, entre muchas, que tiene el *poder popular* de constituirse.

Como ya observamos atrás, los ciudadanos de la Atenas del rey Pericles fundaron un experiencial de democracia que justamente confería a todos sus ciudadanos el poder decidir soberanamente en los temas y problemas que consideraban de su plena incumbencia, del modo más directo posible, en asambleas permanentes, pero también revisamos cómo dicho clima, inclusiones y decisiones, dejaban por fuera de sus derechos y beneficiosa a todas las mujeres, los trabajadores, los comerciantes y a todo aquel otro –otros- que por acuerdo asambleario de ciudadanos, no se les reconocía el estatuto de ciudadanía como tal.

Esta clase de recuerdos históricos efectivamente “democráticos” pudiéramos extrapolarlos para plantear una situación hipotética, demasiado posible de llegar a ser verdad en nuestros días, veamos:

Ciudadanos de una u otra comunidad, al frente de lo cual pudiera estar su respectivo *consejo comunal*, reunidos en asamblea pública, deliberan y acuerdan, por mayoría absoluta, que por sus calles, avenidas, plazas, escuelas, campos de recreación, etc., no han de transitar personas de color ne-

15 Creo que justamente esta capacidad de reconocimiento del otro y/o los otros, de eso que está en las cabezas y las sensibilidades de los demás, es lo que nos permite admitir a la democracia y lo democrático jugándose de tantos modos posibles. Un arqueo a los sonidos de la democracia, nos entregaría un listín, eso que en otros lugares llamamos definición de términos, harto extenso.

gro ni indios originarios, como tampoco chamos en moto prestada ni con tatuajes en sus cuerpos, que no deben habitar en sus residencias personas con pasiones comunistas, chavistas, etc.

Como puede observarse, tal ejercicio hipotético (menos mal que es hipotético) deja ver los alcances a los cuales puede perfectamente llegar el *poder popular* cuando lo consideramos *ad hoc*, totalmente refugiado en lo que deliberen y dispongan unas determinadas comunidades y poblaciones, sin más, pero también el mismo nos sirve para reflexionar, y mirar con sumo cuidado, las posibles desgarraduras, sufrimientos y calamidades societarias que se nos vienen encima (en el citado caso, para los negros, los indios, los chamos con moto y tatuajes como para las personas con creencias o valoraciones comunistas, chavistas) cuando la pasión febril por el *poder popular* nos alcanza en su máximo delirio.

El asunto del peligro que unos y otros corremos cuando estamos sujetos y sujetados al *poder popular*, ocurre no tanto porque tal modelo sociopolítico nacional o comunal constituya en sí mismo una suerte de poder “diabólico” o contra natura respecto a las tantas diversidades que en verdad existen dentro de unos u otros lugares y “no lugares”.

Tal vez la cuestión fuerte de las amenazas que ciertamente nos coloca en ciernes el precitado modelo de poder esté en la versión abiertamente instrumental que circunstancialmente le concedemos al mismo, aquel imaginario convicto de creer-nos que los aspectos sustantivos de la democracia popular han de estar cimentados exclusiva o fundacionalmente en los actos legislativos y electorales, en los modos democráticos de tomar decisiones por mayorías, sin otros agregados de mayor consideración.

Dicho de otro modo, el poder popular, la democracia máxima, se nos encima como dimensión problemática, al punto de llevarnos por delante, cuando al mismo no le adosamos aspectos supra políticos, al momento en que no lo anclamos dentro de una perspectiva de mayor alcance y sujeción (más allá de la política y lo político), tal cual pareciera facilitar lo la cultura o lo cultural propiamente dicho.

La democracia, el poder popular, pensado ya no restringidamente como acción política instrumental, como meras decisiones de mayorías sociales, sino como *hecho cultural*, como lógica de sentido, con apego a

valoraciones tales como la permisividad, el reconocimiento de diferencias, cualesquiera sean ellas, la aceptación placentera de las pluralidades, el respeto a los mismos y a los distintos, le convierte (de tal modo) en todo un poder por el cual bien vale la pena batirse, al fondo de lo cual re-encarna nuevamente la utopía y la esperanza¹⁶.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Prieto Figueroa, Luis B. (2006). *El Estado docente. Colección Claves de América*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Wilber, K. (Ed.). (1997). *El paradigma holográfico*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Balaguera, Edgar (2010). *Pensar a la modernidad política*. Maracay/Aragua. Centro de Investigaciones Contemporáneas. CINCO/UPEL. Mimeo.
- Balaguera, José E. (2001). *América Latina. La modernidad difícil*. Maracay/Aragua. Ediciones del centro de Investigaciones Contemporáneas. CINCO UPEL.
- Bonilla, Molina Luis y El Troudi H. (2004). *Historia de la Revolución Bolivariana*. Caracas. Ministerio de la Comunicación e Información.
- Montesquieu, Charles (1972). *Del espíritu de las leyes*. Traducción de Mercedes Blázquez y Pedro de Vega. Madrid. Edit. Tecnos.
- Chávez, F. Hugo (2010). *Aló Presidente* No. 366 del 03/12/2010. Caracas. Ministerio del Poder Popular para la Información y la Comunicación.
- Lanz, Rigoberto (2001). *Democracia, política y discurso crítico*. Maracay/Venezuela. Revista Utopía y Praxis, No. 12. Ediciones de la Universidad del Zulia.
- Lanz, Rigoberto (2012). Más Estado, menos gobierno. Caracas. A tres manos. Columna de opinión. Diario El Nacional. 22/01/2012.

16 El extraordinario amigo Rigoberto Lanz (2001) nos dejó al respecto las siguientes puntuaciones sobre una democracia post-instrumental: "Más bien la democracia puede ser definida como cultura, como sensibilidad, como una apuesta a la libertad y lo de las reglas también, pero en una agenda secundaria, respecto a una cultura política, distinta a la democracia como sistema de gobierno". Pág.101.

Lovera, Alberto (2008). *Los consejos comunales en Venezuela: ¿Democracia participativa o delegativa?* Caracas. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales v.14 n.1.

Martí, José (1971). *Obras Escogidas*. La Habana. Cuba.

REFERENCIAS DIGITALES

CORDIPLAN. Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación. 2007-2013, en: <Http://w.w.cordiplan.gob.ve>. Consulta realizada el 20/03/2013.

Egger, Lan, Conrado. Los conceptos de “Pueblo” y “Nación” en la propuesta de Unidad Latinoamericana, en: http://www.cepag.com.ar/pdf/peronistas_3/egggers%20lan.pdf. Consultado el 13/10/2011.

Embajada de la República Bolivariana de Venezuela en Washington. Venezuela. Gasto social, En: <http://venezuela-us.org/es/economia-y-desarrollo-social-6/>. Consultada efectuada el 16/05/2014.

Grondona, Mariano (2000). Historia de la democracia .En: <http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download>. Consultado el 11/10/2012.

Quijada, Mónica (enlace web). Sobre ‘nación’, ‘pueblo’, ‘soberanía’ y otros ejes de la modernidad en el mundo hispánico, en: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/9356/1/Quijada,%20M%C3%B3nica%20Sobre%20nacion...pdf>. Consultado el 15/10/2011.

Marx, C. La guerra civil en Francia. En: <http://www.fundacionfedericoengels.org/index.php/marxismo-hoy/no12> consultado el 19/10/2016.

Ministerio de las Comunas (2013). Conoce-los-resultados-del-censo. En: www.mincomunas.gob.ve, consultado el 10/5/2011.

El sector docente colombiano: entre persecución y resistencia. Una sinopsis trágica de los docentes comprometidos con la transformación

O setor colombiano de ensino: entre perseguição e resistência. Uma sinopse trágica de professores comprometidos com a transformação

The colombian teaching sector: between persecution and resistance. A tragic synopsis of teachers committed to transformation

Claudio Ramírez Angarita¹
César Augusto Patiño Trujillo²

¡El día en que el héroe de la sociedad no sea el traqueteo sino el maestro y la maestra, ese día seremos una verdadera Nación Grande!

G. Petro

Resumen

El sector docente se erige como un verdadero movimiento social con doble característica. Por un lado, se establece como gremio clasista. Por el otro, en sus manos está la formación de las generaciones y el compromiso de superar los resabios propios de la academia alejada de la realidad y en contraparte propender por el pensamiento crítico, la autonomía y la propuesta. Por ser un sector de alto impacto, así mismo es señalado y perseguido por las fuerzas represivas que utilizan cualquier medio para intentar contener la postura socio-crítica del magisterio colombiano. Vale recordar que es uno de los sectores más golpeado por la violencia, sus detractores y enemigos están por todos lados y en todos los estratos de la sociedad “neogranadina” actual. Cabe decir que, más que los teóricos sobre el con-

- 1 Colombiano. Licenciado en Ciencias Económicas y sociales por Universidad de Pamplona (NS). Magíster en filosofía latinoamericana. Doctorado en Filosofía. Docente de la SED Bogotá. Es docente investigador de educación media y superior. Correo: claudinovic@olayista.com
- 2 Colombiano. Licenciado en Ciencias sociales por Universidad de Caldas. Magíster en filosofía latinoamericana. Candidato a Doctor en Educación. Docente de la SED Bogotá. Es docente investigador de educación media y superior. Correo: adanluna2012@olayista.com

flicto o violencia contra los docentes, las mejores fuentes son los testimonios y la literatura costumbrista, los informes periodísticos y hasta las diatribas del bando derechista; todo lo anterior ayudará a definir las consecuencias trágicas a las que está expuesta la labor docente en los campos y las ciudades colombianas. Hoy la labor educativa en Colombia es considerada de alto riesgo porque amenaza cualquier persistencia del sistema a nivel macro o la criminalidad misma del cotidiano a niveles micro.

Palabras clave: compromiso social, ideología, actores armados, alienación, educación.

Resumo

O setor de ensino se destaca como um verdadeiro movimento social com duas características. Por um lado, é estabelecida como uma guilda de classe. Por outro lado, está em suas mãos a formação de gerações e o compromisso de superar os remanescentes da academia, longe da realidade e em favor da promoção do pensamento crítico, autonomia e proposta. Por se tratar de um setor de alto impacto, também é apontado e perseguido pelas forças repressivas que usam qualquer meio para tentar conter a posição sócio-crítica dos professores colombianos. Vale lembrar que é um dos setores mais atingidos pela violência, seus detratores e inimigos estão por toda parte e em todos os estratos da atual sociedade “neogranadina”. É possível dizer que, mais do que os teóricos sobre o conflito ou a violência contra os professores, as melhores fontes são os testemunhos e a literatura costumeira, os relatos jornalísticos e até as tiradas do lado direito; Todos os itens acima ajudarão a definir as trágicas consequências às quais o trabalho de ensino é exposto nos campos e nas cidades colombianas. Hoje, o trabalho educacional na Colômbia é considerado de alto risco porque ameaça qualquer persistência do sistema no nível macro ou a própria criminalidade diária no nível micro.

Palavras-chave: compromisso social, ideologia, atores armados, alienação, educação.

Abstract

The teaching sector stands as a true social movement with two characteristics. On the one hand, it is established as a class guild. On the other, in their hands is the formation of generations and the commitment to overcome the remnants of the academy far from reality and in favor of promoting critical thinking, autonomy and proposal. As it is a high impact sector, it is also singled out and persecuted by the repressive forces that use any means to try to contain the socio-critical position of the Colombian teachers. It is worth remembering that it is one of the sectors hardest hit by violence, its detractors and enemies are everywhere and in all strata of the current “neogranadina” society. It is possible to say that, more than the theorists on the conflict or violence against the teachers, the best sources are the testimonies and the customary literature, the journalistic reports and even the tirades of the right-wing side; All of the above will help define the tragic consequences to which teaching work is exposed in the Colombian fields and cities. Today, educational

work in Colombia is considered high risk because it threatens any persistence of the system at the macro level or the daily criminality itself at the micro level.

Key words: social commitment, ideology, armed actors, alienation, education.

Colombia es un país azotado por una situación social dramática *sui generis* en toda la historia de América Latina. Las raíces de la violencia actual pueden rastrearse desde los mismos procesos de independencia o aún, más atrás con la barbarie generada por los europeos invasores luego del trágico 1492; apenas, si se espabila gracias a la información que se difunde por los espacios alternativos de punta. Y es que no puede decirse que la paz llegó con el desmonte polémico de las fuerzas paramilitares o con la desmovilización de las FARC-EP más recientemente ¡No!

De hecho, el origen de la violencia se remonta a los mismos sufrimientos de la mal llamada conquista, consolidándose resigualmente con la colonia, presentándose en los procesos de independencia, reactivándose con las guerras civiles, y enquistándose desde inicios del siglo XX, y no solo con la Violencia del 48.

Un país donde se asesina, persigue, desaparece, viola y se atenta contra la naturaleza misma, no puede ser un país ejemplar. Un país donde existe la inequidad social y donde se maltrata o señala al pensamiento distinto para ocasionar su exterminio brutal, no puede ser un país prometedor. Un país donde la injusticia campea en todos los aspectos de la vida nacional, es un país que ha fracasado como sociedad; y lo más grave, tener un Estado que no se preocupe en lo más mínimo por tomar las acciones respectivas a una entidad territorial que tiene más de doscientos años de independencia.

Y no es denigrar de un país que tiene todo para ser un ejemplo de desarrollo humano, antes que económico, tal como podría alegarse desde una postura enajenadora para deslegitimar cualquier intento de poner en duda la capacidad del sistema hegemónico. Desde esa lógica, es simplemente reconocer las tragedias y sobre todo los actores que la han originado. Es necesario denunciar que no son fuerzas abstractas, sino, personas de carne y hueso que han dirigido las riendas del país por décadas, manejando al país peor que una finca, clases que se han apoderado de la República enquistándose en el poder para sus beneficios, clases que reparten la pérdida, pero se adueñan de los dividendos; y lo peor, clases que han sido alienadas por generaciones en el territorio nacional, de mentalidad neograndina.

Cuando Bolívar pensó a nuestros actuales países, sabía del riesgo de las oligarquías conjuradas en su afán de segregación; de hecho, los mismos movimientos no criollos fueron casi borrados de la historia a sabiendas que, esas capas fueron protagonistas y pusieron más muertos que las clases acomodadas. Así mismo, en la Colombia actual los sectores que piden reivindicación han sido no solo apartados de las decisiones sino sojuzgados.

En Colombia, hablar de lo social y del pensamiento distinto para resolver situaciones problemáticas, sin exagerar, es ganarse todos los enemigos visibles e invisibles. Se asesina o atropella sin distinción de clase social, color de piel, creencia u otra distinción. Se busca aniquilar tanto al manifestante de a pie como al posible líder que se abandere de las causas sociales. Se mata igual al que defiende una causa de niños abusados como a la que defiende al medio ambiente contra los intereses que buscan destruirla. En fin, es todo un mosaico de situaciones registradas, las cuales muestran la triste realidad de la situación de desamparo de los individuos y los colectivos frente a la tiranía que defiende el sistema de cosas existente.

La historia de los movimientos sociales en Colombia, es la historia de la infamia contra el pensamiento distinto y la reivindicación; es la cronología del dolor y las dificultades. Es la historia de la cobardía contra aquellos que no han tenido más armas que sus argumentos y sus manos trabajadoras. Desde el genocidio de la UP¹ hasta las amenazas y desplazamientos llevados a cabo por los actores armados y los sectores económicos portentosos (que incluyen al Estado), sin olvidar las macabras masacres de los paramilitares contra civiles desarmados, las voces han sido calladas, pero sus ecos siguen porque la infamia que estas denunciaron todavía continúan y son más prominentes. Hoy como ayer, las madres son asesinadas frente a sus niños, cuando no a sus mismos pequeños les arrebatan sus muy inocentes vidas. El desprecio a la vida parece ser la anticultura más desarrollada en la vida cotidiana y la escuela con sus actores no se salvan de esta. Leamos un caso

1 Unión Patriótica (UP) fue en los años ochenta un partido político de tendencia izquierdista con elementos claramente afiliados a la propuesta democrática de las FARC que estaban en acercamientos con el Gobierno de turno. Sin embargo, las fuerzas paramilitares y los sectores oligárquicos iniciaron una persecución cobarde, llegando al punto del casi exterminio. En 2013, se devolvió el estatus a este movimiento como parte de la reparación exigida y como parte de los acuerdos de desmovilización firmados entre Estado y FARC-EP.

de la vida real, de esos cuyos protagonistas sobreabundan, pero que poco se documentan, precisamente por el miedo. El caso de Nadya Salguero:

La vida de la profesora Nadya Salguero cambió tras recibir amenazas en Falan (Tolima), donde dictaba clases en la sede rural número 10 de la Institución Educativa Diego Fallón. “Vallase profesora sapa o la zacamos AUC”, decía un grafiti que desconocidos dejaron en las paredes de la institución educativa el 20 de noviembre de 2017. Salguero decidió volver al colegio en diciembre de ese año, pero encontró otro mensaje: “Pensó que era mentira AUC”. En marzo, Salguero fue trasladada hacia Casabianca (Tolima). “No ha sido fácil empezar de nuevo en otro sitio”, dice. Además, las autoridades no han dado con los autores de las amenazas. Sigue dictando clases, pero teme por su vida. Buscará asesoría para empezar a tramitar un asilo, debido a que no se siente segura. Ha sido tan crítica su situación que se encuentra en tratamiento psiquiátrico debido al desplazamiento y las amenazas que sufrió.²

Ahora bien, existe un sector que no puede considerarse un movimiento social en el sentido lato de la palabra. Ese sector es el dedicado a la docencia en todos sus espacios formales. El sector educativo, si bien hace parte de uno de los gremios que más aglomera personas, ha sido también uno de los sectores más golpeado por la violencia sobre todo en el sector rural especialmente por las fuerzas no tan oscuras de la ultraderecha armada.

Tradicionalmente, el gremio docente es proclive a los ideales sociales en América latina y el Caribe, en esto Colombia no tiene mucha excepción. En términos generales, las luchas por la reivindicación de la labor docente y otros temas netamente sindicales no se han llevado a cabo sin una lucha política y en las calles.

GENERALIDADES SOBRE LA ACTUAL SITUACIÓN DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN COLOMBIA

Desde la participación de las masas populares que estaban al lado del general José María Melo por allá en 1854 hasta la masacre de 1928, contada de manera alegórica por García Márquez, los sectores sociales tuvieron un protagonismo efímero. Gaitán en 1948 demostrará la viabilidad de la uni-

2 *El Espectador*, “La guerra no doblega a los maestros” 14 de mayo.

dad de las fuerzas populares sin distinción, con la única gran igualdad que se tenía: ser víctimas de un Estado oligárquico que les explotaba y alienaba. Los sectores sociales comenzaron a destacarse en las siguientes décadas pero sin un éxito fehaciente por las mismas políticas cerradas de los distintos gobiernos –sobre todo aquellos de fuertes fundamentos conservadores–.

Hoy, Colombia es uno de los países señalados por la comunidad internacional que se preocupa por los derechos humanos, como escenario de primera línea en violación de los derechos humanos. Han sido tan cotidianas las violaciones y su normalización al interior del país neogranadino que, se ha vuelto no solo algo normal sino hasta justificado por parte de amplios sectores de la opinión pública o la masa alienada.

La violación de dichos derechos, no causa ya ese estremecimiento que se espera de un país que rechace la violencia. Y es que ni el más mínimo prurito en la dignidad de los ciudadanos colombianos se percibe; solo algunos asomos de protestas y reprobaciones contra actos violatorios se logran presentar, pero la indignación general brilla por su ausencia; esto es producto del sistema mismo que está enquistado en las mentalidades de las masas. La decadencia moral de buena parte de la población, es resultado de la influencia, en parte de los medios y hasta del descuido de la escuela comprometida con las transformaciones, con la visión crítica de la realidad.

La ignominia se encarna en los sectores dominantes en sus discursos que siempre estarán al servicio de la guerra, ocultando su propio interés económico. La anticultura de la muerte gobierna desde hace más de ciento cincuenta años, donde la batuta ideológica, la ha llevado en la mayor parte de la historia política del país, la cosmovisión conservadora, aunque haya gobiernos tildados de liberales. Cuando se creyó haber avanzado en las políticas de odio y represión propias de los años decimonónicos o del Frente Nacional, aparecieron nuevas fuerzas coercitivas con una propuesta de acabar con los rezagos de terrorismo, pero, que a la final fueron y son solo disputas por el poder de negocios, territorios y hasta el monopolio del narcotráfico, etc. Hacer creer al mundo durante décadas que los problemas eran las guerrillas con su riesgo comunista o los carteles de los ochenta, fue un éxito rotundo; olvidando mencionar que el mismo Estado al servicio de la oligarquía era promotor de toda desigualdad y co-

rrupción. Por ello, toda protesta contra el sistema y el Estado era tildada de terrorista, de subversiva y por ello merecía ser aplastada; aniquilar la diferencia se convirtió en doctrina política y militar.

Al empezar el siglo XXI el renacimiento conservador y servil tuvo un protagonismo que se ha prolongado hasta nuestros días. El desprecio por la diferencia lleva consigo el mismo efecto contra la vida. Triste ejemplo es ese lema feroz del expresidente Álvaro Uribe Vélez quien justificaba la violencia, los asesinatos con lemas como: “no estaría recogiendo café”, o el popular: “lo mataron por algo”, validando de manera irracional la muerte de colombianos que, como único emblema, sostenían y defendían la lucha por los derechos de sus comunidades, ellas en su totalidad, marginales, excluidas, violentadas por el Estado con su invisibilización, y peor aún, criminalizados para justificar una guerra que, a todas luces, es directamente apoyada por los gobiernos, a partir de sus insensatas posturas y falta de voluntad para crear políticas de Estado serias que coadyuven con la seguridad hacia esos ciudadanos en su integridad moral y física. Ejemplos infames de ese tipo pululan.

Muy a pesar de estar garantizada la protesta social y la oposición en la Constitución vigente, la acción estatal no se presenta tan eficiente, al colmo de actuar como cómplice de todo atentado a la libre manifestación u organización social. Los asesinatos de líderes sociales se convirtieron en los últimos años en referentes fundamentales de la desaparición de la democracia de papel como la califica correctamente el senador Jorge Enrique Robledo Castillo, tipo de democracia que se pregona en una nación como Colombia, o de una manera más dramática, una suma de señoríos semif feudales gobernados por capataces y mensajeros de un poder más ominoso y déspota.

Los sectores estudiantiles, campesinos, obreros sindicalizados, gremios organizados de base y docentes públicos, entre otros, han sido el objetivo militar de los actores violentos, sobre todo los creados por la sombra de los agentes del Estado. La protesta social se asocia con subversión, sabotaje e indiscriminadamente de “comunismo”.

Al momento de escribir estas líneas, a sabiendas que la vida en cualquier expresión es mucho más que cifras, y sabiendo que estas pueden ser un diagnóstico de algo que pasa, escribimos con vergüenza que, a la fecha, el número varía según la esquina donde se pregunte. Así, el gobierno ofrece una cifra y las

ONGs y organizaciones locales ofrecen otras más cercanas a la realidad. Desde enero de 2016 a mayo de 2019, iban 285 personas defensoras de derechos humanos o activistas asesinadas. Igual, se han registrado más de 300 crímenes relacionados con labores sociales o en defensa de derechos y reclamos de tierras, etc. De todas maneras, algunos casos han sido relacionados con “asuntos personales” según las autoridades; hasta ministros han salido a brindar declaraciones negando la mayoría de casos de homicidios contra civiles. Uno de los casos más infames fue el de la señora María del Pilar Hurtado, asesinada frente a sus niños, quien al haber presenciado el crimen, no podía contenerse entrando en estado de *shock*³; o el de una mujer que fuera degollada junto a su hija de apenas 7 años en un suburbio capitalino, crimen este último que no fue desligado al liderazgo social cuando a todas luces si existe una relación directa con el papel formador de la mujer víctima⁴. En fin, las muertes abarcan indígenas, campesinos reclamantes de tierras, madres comunitarias, afrodescendientes, estudiantes, obreros, docentes, excombatientes de las guerrillas etc.



Dibujo a lápiz y color donde se rinde homenaje póstumo a la lideresa María del Pilar Hurtado. Se convierte en símbolo de lucha de todos los líderes sociales.

Dibujo: César Augusto Patiño Trujillo. Junio 5 de 2019.

3 Para más información se recomienda ver: <https://www.semana.com/nacion/articulo/el-horror-de-ver-a-una-madre-asesinada/620652>

4 Para consultar visitar: <https://www.eltiempo.com/bogota/asesinan-a-madre-e-hija-en-soacha-378808>

La situación actual de los movimientos sociales es el cúmulo histórico donde, por obvias razones, existe una directa relación con la persecución contra toda idea contraria a los intereses de las clases dominantes que dictan la vida política y económica del país. Si bien existe una estructura social más susceptible a la importancia de la protesta social y sus liderazgos, la situación ha variado muy poco, es más, los métodos de represión parecen sofisticarse. Ser líder social en Colombia es una sentencia de muerte, sean causas políticas, culturales y hasta ambientales.

LA SITUACIÓN DE LA LABOR DOCENTE

Dentro de los movimientos sociales, el que se ha mostrado más fuerte en tanto unidad nacional de criterios y programas antisistema, es el gremio docente sindicalizado. Con más altos que bajos, éste, sigue siendo una piedra en el zapato para algunas propuestas neoliberales de los gobiernos de turno. El fuerte sindicalismo colombiano ha sido contrapeso. No obstante, la labor de mayor impacto es aquella que asumen individualmente miles y miles de profesoras y profesores que no se quedan de brazos cruzados, y van más allá del simple talante sindical de clase; sus acciones en el campo de batalla que es la escuela, siempre están pensadas para servir a las comunidades e invitar al despertar de la conciencia colectiva e individual de educandos y familias; esto también es un gran riesgo dado el alto nivel de agresividad o de enajenación a la que han sido sometidas por años las personas.

La profesión docente en América Latina sigue siendo un riesgo, no solo debe enfrentarse al némesis milenario de la ignorancia y los hábitos negativos, sino a la misma muerte generada por la acción pedagógica en sí. Muchos imaginarios se entretajan, entre ellos, la idea colectiva de sectores derechistas sobre el individuo docente, el cual es visto en no pocas ocasiones como elemento perturbador de un sistema establecido; paradójicamente, no siempre es así. El docente comprometido tendrá dificultades propias de su oficio, pero lo dramático e intolerable es que deba afrontar situaciones extremas donde se le busca exterminar físicamente. Desde tiempos inmemorables la labor orientadora de los maestros ha sido vista con recelo, ha costado la vida, si no miremos los ejemplos de Sócrates y al mismísimo Jesús histórico.

Como todos los sectores comprometidos con la exigencia de un cambio de cosas en Colombia, el magisterio de base ha sido afectado de sobremano. De hecho, no hay actor violento y criminal que no tenga como objetivo la neutralización de la acción docente. Es esta acción docente, por antonomasia antidelictiva, defensora de la vida y denunciadora del delito y las prácticas criminales de todo tipo, pues esa es su naturaleza milenaria, cosa que no cae bien entre los que acechan a las personas que pueden ser presas del delito o de la alienación de los poderes establecidos.



Caricatura del destacado ilustrador “Matador” (Julio César González) publicada en *El Tiempo* del 10 de julio 2018. Cabe decir que el mismo ilustrador ha sido objeto de amenazas de muerte por parte de la ultraderecha.

Y es que paradójicamente, la única presencia concreta del Estado colombiano es la escuela pública. En entrevista de 2011, el entonces presidente de FECODE, Luis Grubert acotaba sobre el particular que, como todos los maestros colombianos: “Estamos en todos los lugares del país, por ser nosotros la presencia del Estado, nos volvemos objetivos de todos los actores armados (...) Eso hace que los educadores sean el sector de trabajadores que más cuota de sangre ha puesto en este conflicto” (Grubert, L. *Semana*, 2011).⁵

5 El riesgo de ser maestro en Colombia (8-01-2011) en *Semana*. Recuperado de: <https://www.>

En julio de 2018, un caso sacudió la opinión pública nacional al hacerse evidente un caso de amenaza⁶. La docente de Lenguaje laboraba en el sur de Bolívar, en el municipio de San Pablo, una zona golpeada por la violencia durante décadas por diversas fuerzas irregulares que han delinquido en la zona. El audio amenazante e injurioso se centraba en la agresión física hacia la docente, la cual fue declarada objetivo militar. En la llamada se decía: “...qué pena con Usted señora Deyanira Ballesta, se debe ir de esta región o la asesino, Usted sabe que nosotros acá asesinamos a quien nos dé la gana. ¿Entendió?”⁷

En su momento y al saber de la denuncia, el gobernador de ese departamento colombiano, negaba ante un medio noticioso nacional (Canal RCN) que en la zona operaran grupos paramilitares, y solo afirmó, que, allí, sí se podían encontrar bandas criminales emergentes, minimizando con esa afirmación la afectación y hasta la misma situación de orden público. Además, muchos casos como ese se han querido ligar a temas supuestamente personales y no relacionados con liderazgos que han llevado a cabo profesores para arrancar de las garras de los grupos violentos a los jóvenes y niños, o simplemente, denunciar la injusticia social de esas regiones apartadas.

Pareciera que las autoridades se limitaran a especular demostrando su grado de incompetencia, y el desinterés por evacuar mediante la investigación, toda duda sobre este tipo de casos, dejando rampante la impunidad que tanto ha caracterizado el cotidiano de la nación neogranadina desde sus inicios.

En este sentido, la violencia contra los docentes es un fenómeno social muy grave. No sólo ocurre en los territorios donde de manera tradicional se mantienen acciones armadas y la consecuente condición de vida en medio de la zozobra y el miedo, también ocurre en las grandes ciudades, sin que la política pública, la justicia y los medios valoren en su real dimensión el daño que implica para los niños y adolescentes, así como para el desarrollo de la profesión docente. (Pérez Martínez, 2018)⁸

semana.com/nacion/articulo/el-riesgo-maestro-colombia/244065-3

- 6 Audio publicado por Canal Uno. <https://canal1.com.co/noticias/autoridades-ten-drian-paradero-del-sujeto-amenazo-muerte-docente-bolivar/>
- 7 *Amenazan de muerte con este audio a profesora en San Pablo, Bolívar*. Nacional, 4 Jul 2018 17:02 Recuperado de: <https://noticias.canalrcn.com/nacional-regiones-caribe/amenazan-muerte-este-audio-profesora-san-pablo-bolivar>
- 8 Pérez Martínez, Ángel (2018). 2018/07/16 Dinero. Las amenazas a los profes y la perpetuación

FECODE, la organización sindical que agrupa a los docentes del sector público del país, a modo de federación de sindicatos departamentales, desde su creación en marzo de 1959, ha tenido el papel de denunciar los atropellos de todo tipo contra el sector magisterial, entre ellos, el más dramático es el que concierne con la violencia en el marco del conflicto armado colombiano y de situaciones que parecerían aisladas pero que están relacionadas con las consecuencias de dicho conflicto, como lo es la delincuencia común o la influencia de las micromafias en diversos rincones del país.

En informes anteriores, puede leerse que uno de los grupos armados más ensañados contra el magisterio y sus familias fue, precisamente, el actor paramilitar y la influencia de los gamonales regionales, estos últimos, en muchos casos, respaldados por las fuerzas de ultraderecha ocultas u oficiales. Esta situación parece salida de la película *El profê*, de Mario Moreno Cantinflas, con la gravedad de que el mismo Estado -a diferencia del film latinoamericano- se ha mostrado incompetente al conocer esos hechos. El papel de gamonales y terratenientes o “dueños” de pueblos y barrios no son una leyenda:

Los maestros no solo han sido víctimas de la guerra, también han sido resistentes a ella. Un ejemplo de eso es la Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, una iniciativa que se fundó en el 2017 y que busca el diálogo de los maestros sobre su papel en la construcción de memoria y de paz.

La red cuenta con 30 educadores de diferentes departamentos que han padecido la guerra. Docentes de Nariño, Chocó, Meta, Medellín, Magdalena Medio, Antioquia, Huila, Cauca, Bogotá y Arauca comparten experiencias para construir metodologías que les permitan empezar a construir paz y memoria en las aulas.

Uno de esos ejemplos se encuentra en San Juan Nepomuceno (Bolívar), en los Montes de María. El profesor de una de las escuelas del municipio envía a sus estudiantes a hacerles entrevistas a sus familiares mayores como una forma de que aprendan la historia de la región. Con el trabajo

de sus estudiantes el profesor creó un archivo sonoro que reposa en el colegio. La red está buscando ampliarse hacia otro municipio que vivió el terror paramilitar, Belén de los Andaquíes (Caquetá).

Los profesores se sienten comprometidos con la construcción de paz. Así lo expresa Ramírez, quien dice que “en cada rincón del país hay un profesor. Hay lugares adonde no llega la Fuerza Pública, pero hay un maestro”.

Los profesores han rescatado una consigna de los años 90: escuelas territorios de paz. Lo hicieron ante las afectaciones que la guerra les sigue generando a los establecimientos educativos. Un ejemplo de eso se vivió en el Catatumbo (Norte de Santander) cuando, en medio de un enfrentamiento entre actores armados, la escuela de la vereda Filo Gringo, de El Tarra, fue impactada por varios proyectiles.

Pero hay quienes creen que faltan condiciones para que los profesores puedan ejercer su profesión de manera digna y así multiplicar su aporte a la sociedad. “Colombia tiene una enorme deuda con sus maestros, hay que dignificar la profesión y eso pasa por tener mejores salarios, por tener un lugar digno donde ejercer”, opina María Emma Wills.

Aunque todos hemos sido formados por maestros, esta sociedad no dimensiona el lugar de ellos ni les da el reconocimiento y la protección colectiva”, enfatiza Alejandra Londoño. “No hay derecho a que un país que se llama democrático deje en pie esas brechas entre unos ciudadanos y los otros”, concluye Wills (Sánchez, 2018).⁹

Actualmente, fuerzas oscuras, tienen amenazada a las cabezas que lideran la FECODE, amenazas proferidas de manera panfletaria por las enigmáticas Águilas Negras. Estas amenazas se pueden considerar parte de un sistemático acorralamiento que tiene como objetivo primordial callar a los docentes del magisterio colombiano. Y estas, aunque más sutilmente, tienen asentamiento en colegios de ciudades, municipios y zonas rurales; un caso cercano a uno de los autores de este escrito, tuvo que ver con un acto intimidatorio de una madre de familia de la institución donde labora, quien, después de una reunión con el rector, se acercó al docente y

9 Sánchez, Nicolás. *El Espectador*, “La guerra no doblega a los maestros” 14 de mayo de 2018.

de manera sarcástica le increpa diciéndole: “O sea que es usted el que le mete cosas raras a mi hijo”, empoderada por la administración, cercana políticamente a las extremas derechas colombianas, la madre de familia le sigue increpando: “Aquí en el colegio somos de derecha y el comunismo no tiene entrada aquí”, retirándose con otra madre de familia mientras se burlaban y mofaban del docente.

La frágil y crítica situación es producto de una serie de prejuicios que los medios han venido martillando en la también frágil psique ciudadana. Una constante repetición de frases y mantras se terminan convirtiendo en verdades *göebelianas*, y en la que, los mismos padres de familia de los jóvenes estudiantes han estado inmersos, convirtiéndose en víctimas de la treta mediática. Frente a los últimos acontecimientos, Nelson Alarcón, presidente de FECODE, explica que, a estas amenazas recientes: “se suman a la ola de hostigamientos, persecuciones y violencia contra los docentes y dirigentes sindicales del magisterio en todo el territorio nacional que se han exacerbado en los últimos meses” (RCN, 3 de septiembre de 2019); amenazas que se han proferido por una sola razón: la defensa de la paz y de los Acuerdos de Paz entre la guerrilla de las FARC y el gobierno de Juan Manuel Santos.

Desde el 7 de agosto de 2018, fecha en la que se posesiona Iván Duque Márquez como presidente de Colombia, 10 docentes han sido asesinados en el país., además, “casi 700 han sido amenazados y a diario se evidencia una campaña sistemática en redes sociales de hostigamiento y mentiras con calificativos infames contra los educadores y sus estudiantes” (ECN, 3 de septiembre de 2019). Es innegable el papel de “uribismo” en este tipo de actuaciones, como lo denuncia Yesid González¹⁰, líder de la Asociación Distrital de Trabajadores de la Educación (ADE):

Lo cierto es que el uribismo viene desarrollando una cantidad im-
presionante de ataques en contra de los maestros y maestras del sec-
tor público¹¹ en diferentes redes sociales, haciendo énfasis en los más
activos, sindicalmente hablando, estrategia que si bien no ha tenido
el resultado esperado por el partido mayoritario de gobierno, sí vie-

10 Disponible en <https://www.semana.com/educacion/articulo/video-denuncian-nuevas-amenazas-e-intimidaciones-contra-profesores/652480>. Publicado con fecha: [Viernes, 12 de junio de 2020](#). Sección: [EDUCACIÓN | 2/18/2020 12:56:00 PM](#).

11 González, Y. ¿Por qué asesinan a los maestros/as en Colombia? Diario La Silla Vacía. Febrero 16 de 2020.

ne alentando posiciones de odio en contra de los sindicatos y sus representantes. No es gratis que en la última amenaza de las Águilas Negras, éstas ratifican su intención de atentar, no solo en contra de los integrantes de la dirección de Fecode, sino también en contra de los dirigentes de todos los sindicatos filiales de la Federación.

Con todo lo que a esa fecha acontece, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, convoca a una “Gran Caravana por la Vida, la Paz y la Democracia” los días 6, 7 y 8 de septiembre que saldría de la capital de la república al corregimiento Toez en Caloto, municipio del departamento del Cauca en el suroccidente colombiano. Las amenazas que se profieren detienen, momentáneamente, la participación en dicha caravana. La amenaza es clara y contundente por parte de las Águilas Negras¹²: “Ustedes están impulsando una caravana dizque por la defensa de la vida, la paz y la democracia, los días 6, 7 y 8 de septiembre. Recuerden muy bien cómo (*sic*) esto se les convertirá en un septiembre negro. En el camino nos veremos” (RCN, 3 de septiembre de 2019). Por su lado, FECODE, no solo rechaza, como es natural, amenazas, intimidación y estigmatización en su contra, sino que, en su reflexión acerca de este lamentable ataque al magisterio considera que: “Amenazar a un maestro es intentar acallar la voz de quien reivindica el derecho a la educación, la vida y la democracia” (FECODE, septiembre 2019); por lo que: “En Colombia, los líderes sociales [*que*] son objetivo de violencia[...] visibilizan la inequidad y la injusticia social” (FECODE, septiembre 2019). La misma FECODE (septiembre de 2019) citando a Camilo González, del Instituto de Estudios para el desarrollo y la paz (INDEPAZ), sostiene:

Una amenaza a un maestro es una amenaza al conjunto de los docentes y a su liderazgo social porque, realmente, son vistos como individuos que tienen autoridad y capacidad de liderazgo, por ello, el hecho de que sean perseguidos para intimidarlos es una persecución política, gremial y social (INDEPAZ, 2019, np.).

12 Según documenta Natalio Cosoy (@nataliocosoy) BBC Mundo, Bogotá. 17 abril 2017: “Fue un nombre que adoptaron cinco bandas criminales emergentes a partir de 2006, tras la desmovilización paramilitar que desbandó a las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC, grupo armado de derecha responsable de masacres y con vínculos con el narcotráfico y ciertos políticos, que había nacido como oposición a las guerrillas de izquierda).” Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-39583477>.

La FECODE en su comunicado de prensa número 9, oficialmente denuncia que en las fechas del 2 y 3 de septiembre, las *Águilas Negras* enviaron por correo electrónico dichas amenazas. Dicho comunicado nombra a los líderes amenazados:

Este hecho repudiable atenta contra la vida de los miembros del Comité en pleno, en particular, con nombre propio a Nelson Alarcón, Presidente de FECODE; Martha Alfonso, Segunda Vicepresidenta; Domingo Ayala, Fiscal; María Eugenia Londoño, Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad; Carlos Rivas¹³, Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos; e Isabel Olaya, Secretaria de Organización y Educación Sindical.¹⁴

Sumándose a esta delicada situación se documenta en la misma denuncia:

- “...A la ola de hostigamientos, persecución y violencia contra los docentes y dirigentes sindicales del Magisterio en todo el territorio nacional, que se ha exacerbado en los últimos meses”.

Denuncia la importante organización social que el gobierno nacional no ha asumido la responsabilidad de:

- “...velar por la integridad y proteger los derechos del Magisterio Colombiano”

Así que, exige a dicho gobierno:

Garantías de seguridad para la vida del Comité Ejecutivo en pleno, de los dirigentes sindicales del Magisterio y de los docentes en todo el país. Así mismo, hace un llamado a la comunidad internacional a acompañar, hacer presencia y vigilancia frente al estado de zozobra que se pretende imponer nuevamente y que ya vivimos desde el año 2004.

Ángel Pérez, en la revista *Dinero* del 9 de septiembre de 2019, reconoce la importancia de que el Estado mantenga total vigilancia y asegurar la vida de los docentes colombianos: “la sociedad debe reconocer que se

13 El 9 de febrero de 2020 intentan asesinarlo en el municipio de El Guamo en el departamento de Tolima. La camioneta en la que se transportada fue baleada. Gustavo Petro, excandidato presidencial puso el dedo en la llaga al tuitear: “Atentan contra nuestro compañero de Colombia Humana Carlos Rivas, expresidente de Fecode. El ataque a Fecode hecho por congresistas del Centro Democrático hoy tiene su consecuencia. Alguien apretó el gatillo”.

14 FECODE, septiembre 2019.

requiere proteger la vida de los maestros, de manera especial de aquellos que deben trabajar en zonas de violencia, narcotráfico y/o de extrema pobreza, en la mayoría de los casos a causa del abandono estatal”.

Existen registros de incursiones donde las guerrillas presionaban a docentes para que prestaran sus instalaciones en la acomodación de cambuches momentáneos, registro de boleteos y extorsiones y demás formas de acoso que incluían el infame reclutamiento forzado de niños y adolescentes¹⁵. Sin embargo, también sobreabundan los registros de irrupciones de grupos paramilitares a zonas rurales y urbanas donde se cometía todo tipo de crímenes contra la población civil desarmada que incluía docentes hombres y mujeres. Cualquier intento de pensamiento crítico contra el sistema a niveles macro o micro, eran monitoreados y podían ser pasados por objetivo militar, puesto que se tenía la idea “macartista” de que el factor educativo era arma de la insurgencia. La acción directa estaba a la orden del día; cuando no eran las fuerzas paramilitares, eran las mismas fuerzas del Estado sin ninguna reserva. La impunidad ha campeado frente a todas las miles de peticiones de justicia.

La política gubernamental no se alejaba de las acciones de los alzados en armas. Las fuerzas del Estado no se quedaban atrás en los gobiernos de la oligarquía bipartidista del corrupto Frente Nacional (1958-1974). Existen testimonios sobre el reclutamiento de menores y campesinos precoces a las filas del ejército bajo leyes marciales o el pretexto de “¡servir a la Patria!”. Esa situación no cambió mucho durante las décadas siguientes, siendo aún en pleno inicio del siglo XXI en Colombia, la opción de engrosar las filas de las fuerzas del Estado, la primera opción para acceder a una libreta y con ello a una mínima recomendación; en otras palabras: invitación a empuñar armas en vez de portar lápices y libros. Cabe recordar las escenas de la Guerra de los Mil Días para saber que no es un fantasma sino una realidad la situación de la niñez y con ella la de los docentes que se han opuesto a dichas prácticas de uno y otro bando.

15 Si bien las guerrillas declaradas izquierdistas aparecen como actores de presión sobre docentes, no puede compararse con el terror paramilitar, el cual sigue hoy presente con la cobardía que los caracterizaba; cobardía que era producto directo de la anuencia del Estado en todos sus espacios no solo militares sino civiles también. Hasta la literatura del conflicto hace referencias pintorescas (*Cóndores no entierran todos los días, El Cristo de espaldas; Al pueblo nunca le toca*, entre otras obras magistrales).

En el campo se arrancó al adolescente campesino de su terruño; en la ciudad a los jóvenes de sus ilusiones; miles de vidas jóvenes fueron sacrificadas en nombre de una causa que el sector educativo de maestros comprometidos nunca dejó de denunciar o de desmontar en cualquier espacio. Dentro del grupo de docentes, el de la zona rural ha sido y sigue siendo el más afectado. La actividad docente en las zonas rurales ha sido traumática. Según se publica el diario *Semana* (2011):

Según la Federación, durante la última década en Colombia se registran 949 maestros asesinados, 4.003 amenazados, 1.092 desplazados, 60 desaparecidos y 70 refugiados(...)

(...) El Ministerio de Educación de Colombia disputa estas cifras, pero el consuelo que ofrecen las estadísticas oficiales -que registran 498 docentes asesinados del 2001 a la fecha, así como unos 1.800 profesores amenazados- no deja de ser relativo.¹⁶

El ilustrativo artículo publicado por Arturo Wallace (BBC Mundo, Bogotá, 2011), también habla del caso de un profesor del costero departamento de Córdoba al noroccidente de Colombia, quien tuvo que huir de la escuela rural. El corto relato es más que una evidencia, una vivencia impotente frente al grado de maldad de los actores que se fortalece gracias a la incompetencia del Estado que solo defiende los intereses de los sectores poderosos, olvidando proteger al sector docente con las garantías que reza la Constitución y con la contundencia que se da cuando se presiona contra la protesta social. Veamos:

...Ahí se estaba dando una situación tipo ‘Crónica de una muerte anunciada’, porque en ese pueblo hay un fenómeno y es que por cada 10 casas, siete tienen al hijo, al sobrino, al nieto metido en esos grupos armados”, le dijo a BBC Mundo el docente, que pidió ser identificado como ‘Róger Alberto’.

“Entonces la gente del pueblo sabía que contra mí se estaba gestando una situación de criminalidad. Pero alguien logró avisarme y entonces salí a tiempo”, relató.

Ni música, ni historia

16 El riesgo de ser maestro en Colombia (8-01-2011) en *Semana*. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/el-riesgo-maestro-colombia/244065-3>

‘Róger’ cree que se ganó la animadversión de las bacrim por los diferentes proyectos que impulsaba en la escuela.

“Por ejemplo, el proyecto de educación sexual. Porque ahí se daba un fenómeno que cualquier jefe paramilitar llegaba y cogía una niña de 12 años, de 13, y se la llevaba, como si comprara un ganado, una vaca, y los padres de familia toleraban eso. Pero esos índices los fuimos rebajando”, explicó.

“Tampoco les gustaban los proyectos de democracia. Ni el proyecto de música, (impulsado) bajo el principio de que la persona que tocaba un instrumento musical era difícil que tocara un arma”.

“Todo ese lenguaje lo estábamos manejando y creo que eso no les gustaba a ellos”, aventuró.

En algunas zonas la situación ha llegado al extremo en que hay escuelas donde los maestros simplemente no pueden enseñar historia, porque los actores armados lo prohíben, afirma Grubert.

Y, en un contexto de violencia, la exigencia académica a menudo es secundaria a otras consideraciones.¹⁷

Desde 1959, año en que nace FECODE, se han eliminado, producto de la guerra civil, un total de 1.579 docentes, siendo el 68%, asesinatos selectivos como método de aniquilación. Esa cifra ha sido corroborada por el Centro de Memoria Histórica, la cual, ha sido datada desde los últimos 60 años. Los departamentos del país donde más se sufrió con la pérdida de maestros son: Bolívar, Bogotá DC, Córdoba, Cauca, Valle del Cauca, Tolima, Antioquia, Risaralda. El primer reporte que denuncia FECODE de un docente asesinado, se da el 10 de enero de 1977 en Puerto Rico, departamento del Caquetá, sur de Colombia: Fabio Sánchez Malagón, Secretario General de la Asociación de Instructores del Caquetá. De allí en adelante, dicho sindicato denunció gran cantidad de maestros asesinados al año, por ejemplo:

Fecode tiene registros de años en los que fueron asesinados más de 50 profesores en Colombia. Por ejemplo, en 1988 fueron asesinados 60; en el 2000, 74, y en 2001, 60. El total de asesinatos, según esa organización sindical, es de 1.000 docentes, pero esa cifra no representa el total de los profesores asesinados, ya que la base de datos que

17 https://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/08/110728_colombia_maestros_inseguridad_aw

tiene Fecode solamente registra los delitos en contra de docentes sindicalizados (Sánchez. *El Espectador*, 14 de mayo de 2018).

Y se muestran los departamentos que en ese lapso registraron más docentes asesinados por fuerzas ilegales durante el conflicto: Antioquia 350, Córdoba 110 y Caldas 70 docentes. Citando de nuevo a Sánchez en el mismo artículo, comunica que:

Entre los crímenes de profesores que el país recuerda están, por ejemplo, los de Alfredo Correa de Andreis y de Luis Felipe Vélez. El de Correa se perpetró el 17 de septiembre de 2004. Por dicho crimen fue condenado el director del DAS de esa época, Jorge Noguera, quien era una ficha del Bloque Norte de las Autodefensas Unidas de Colombia. En cuanto a Vélez, profesor y presidente de la Asociación de Institutores de Antioquia (Adida), fue asesinado el 25 de agosto de 1987 en Medellín. Cuando se dirigían a sus exequias, sicarios acabaron con las vidas de sus colegas Héctor Abad Gómez y Leonardo Betancur (Ídem).

Los grupos armados han sido especialmente alevosos con los docentes cuando han interferido en contra del reclutamiento de sus jóvenes estudiantes, víctimas constantes de los intereses de estos grupos armados. El liderazgo y toma de conciencia de dichos maestros, no solo les llevaba a la muerte, también, a quienes no se eliminaban, se les desplazaba forzosamente.

Las amenazas a docentes, según FECODE, ya ha llegado a más de 10.000, y según Sánchez en entrevista con Alejandra Londoño coordinadora de la Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz: “cuando un maestro es amenazado, es desplazado, es asesinado, la comunidad pierde un pedazo de su historia y de confianza en el Estado.”¹⁸

Vale hacer la siguiente reflexión, partiendo de la siguiente pregunta: ¿Existe un proyecto para deslegitimar el papel del docente en Colombia? ¿Cuál sería la razón para tan lamentable y oscuro proyecto, en caso de ser así? No son gratuitas dichas preguntas, ya que, al sol de hoy, una buena parte de la población colombiana ha terminado creyendo que el sector docente es anacrónico y enemigo de los valores tradicionales de la nación. No es extraño escuchar o leer, sobre todo en las redes, toda una estigmatización contra los maestros.

18 <https://www.elespectador.com/colombia2020/justicia/verdad/la-guerra-no-doblega-los-maestros-rticulo-856668/>

Los desmontes sistemáticos a las políticas que protejan la profesión docente así como la baja participación de los docentes de base en la construcción de la política educativa nacional, son pruebas del éxito que han tenido las fuerzas gobiernistas de derecha en contra del gremio docente crítico, a quien han declarado una guerra frontal a nivel normativo, económico, político y peor aún, una guerra donde buena parte de la sociedad se ha adscrito, repitiendo, como mantras sagrados, las mismas acusaciones contra los integrantes del gremio.

Con la firma de los Acuerdos de Paz, la cifra de docentes asesinados baja a un solo dígito. Si bien en 2017, 6 docentes fueron eliminados, y en 2018, 2, uno en el Cauca y otro, en Nariño, la vulnerabilidad de esta población sigue siendo alta, ya que, para 2018, 118 maestros estaban clasificados en amenaza de riesgo extraordinario, de acuerdo a la Unidad Nacional de Protección -UNP-, citado por Sánchez (14 de mayo de 2018). Esto lleva a concluir que, al Magisterio colombiano, no se le puede negar su papel de víctima de dicho conflicto; además de tener entre sus filas, docentes que han sido amenazados, hostigados, intimidados, perseguidos. Vale anotar que las anteriores cifras las provee la Fundación Compartir, concordando con el Centro de Memoria Histórica. Marcela Bautista, directiva de dicha fundación, y citada en Caracol Radio por Yorelis Iburgüen Rivas (4 de junio, 2019) sostiene que, aún hoy, los maestros se mantienen en vilo con los actores armados:

A pesar de la implementación de competencias ciudadanas y la Cátedra de la Paz, la ejecución de esas competencias en el territorio no es fácil, porque los docentes deben enfrentarse a esos actores armados, por lo tanto, ellos deben moderar su discurso, muchas veces los mismos estudiantes y sus familias puede hacer parte de los grupos armados.¹⁹

De acuerdo a Sánchez (*El Espectador*, mayo de 2018), los departamentos de Cauca y Nariño seguían siendo los de mayor peligro para la actividad docente. En marzo del mismo año, un paro armado del renacido EPL²⁰ mantuvo a las poblaciones del Catatumbo y a sus maestros confi-

19 https://caracol.com.co/radio/2019/06/04/nacional/1559671501_433494.html

20 El Ejército Popular de Liberación (EPL) fue en sus orígenes una guerrilla marxista alineada al maoísmo. Tuvo fuerte presencia en los años ochenta en las zonas bananeras de la costa

nados y sin poder moverse de aquellos territorios: “La imposibilidad de salir de la zona llevó a que padecieran la escasez de víveres y de medicinas. Ese hecho es apenas una muestra de las dificultades que la confrontación armada les ha impuesto a los profesores en nuestro país.”



Caricatura publicada por *El Espectador*, en *Caricaturas para repudiar el asesinato de líderes sociales en Colombia* (2018)

Para darle la magnitud a la persecución implacable que sufre el magisterio colombiano, cabe destacar las cifras que presenta Miguel Ángel Pardo, directivo de la ADE Bogotá, cifras cercanas a las ya citadas, pero en el contexto sindical a nivel general, 1098 docentes asesinados, y 10 de ellos bajo la era Duque. Las cifras y la comparación con los docentes asesinados es muy dicente:

Desde el 1° de enero de 1973 hasta el 31 de marzo de 2017, se han cometido al menos, 14.400 violaciones a la vida, libertad e integridad cometidas contra sindicalistas. Entre éstas, 3.114 homicidios, 383 atentados contra la vida, 236 desapariciones forzadas, 7.013 amenazas de muerte y 1.897 desplazamientos forzados. De los sindicalistas quienes han perdido su vida, 2.793 son hombres, 321 son mujeres...²¹

atlántica y los santanderes. a finales de los ochenta del siglo XX un gran número de integrantes se desmovilizaron. Hoy, ha reaparecido en algunas regiones recónditas del país, aunque sin la carga programática histórica.

21 Recuperado de: <https://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/por-que-amenazan-y-callan-a-los-maestros-oficiales-por-angel-perez-martinez/276625>

Esto significa que, del total de sindicalistas eliminados por fuerzas oscuras del Estado, paramilitares y guerrillas, al menos la tercera parte de los decesos ha sido ofrecida por el gremio docente.

Un portal de derecha llamado *PanAm Post*, ha dirigido sus apuntes “periodísticos” a la estigmatización del gremio docente, sobre todo, a su sindicato. Lo acusa de estar inmerso en el socialismo, de querer imponer un candidato presidencial de izquierda, se aúna a los sectores políticos que se rasgan las vestiduras acusando a los maestros de adoctrinadores siguiendo las señas dadas por las extremas derechas políticas de la nación; se aterran por el hecho de que el Magisterio exige al gobierno colombiano no interferir sobre los asuntos delicados que se están dando en la hermana República Bolivariana de Venezuela. Las anteriores acusaciones ponen en el ojo del huracán a todos los docentes y se aúnan para que bandas paraestatales se sientan con el derecho y el deber de poner una talanquera al “comunismo nefasto” que reproducen los maestros.

También se increpa al sindicato de docentes por tener relaciones abiertas con líderes de izquierda, vale aclarar: de la izquierda democrática. Lo denuncian, como si esto fuera un delito o hasta algo apátrida, especulando de manera escandalosa que esas relaciones rompen con lo legal y -de manera falaz- con la misma seguridad nacional, esta argucia elaborada entre el *Stablishment* y los *mass media*, viola flagrantemente los principios constitucionales. Y es que en Colombia no es secreto que quien se acerca a cualquier cosa, se suene a peticiones sociales o se declare siquiera simpatizante de este espectro ideológico, es acusado como infractor de la ley, de subversivo. También se reprueba con contundencia, el hecho de que líderes de dicha corriente del talante de Jaime Dussan Calderón, Jorge Enrique Robledo, Piedad Córdoba y, ahora, Gustavo Petro, se reúnan con las cabezas visibles del sindicato de docentes; esto es presentado como una conspiración contra la estabilidad, como una seria amenaza a la concepción que existe desde hace doscientos años de democracia²². Esto cala entre las masas y alimenta el odio

22 Hay un importante segmento de docentes de derecha, sean uribistas, vargaslleristas, que entran en el juego acusador contra sus compañeros de izquierda, incluso estigmatizan a docentes seguidores de Sergio Fajardo de centro derecha, y estos últimos, acusan a maestros de ser seguidores de Gustavo Petro, que es el líder escogido por todas las tendencias, incluso algunas extrañas izquierdas, para ser acribillado con los discursos más violentos y perversos con el fin de desprestigiarlo y

colectivo, la aberración infundada sin razones a la población que consume lo producido por los medios de derecha. A la ya criminalizada protesta social, se le suma el veto, todo con unas consecuencias trágicas que se han traducido, inclusive, en muertes de docentes, desapariciones, amenazas y otras persecuciones en la escuela de base a lo largo y ancho del país. El docente sindicalizado es enemigo de la armonía, es un agente de insurgencia y sembrador de odios, y eso queda en el imaginario de la población.

Lo peor de todo es que, el *PanAm Post*, al terminar el artículo que pone en duda la ética y comportamiento de la FECODE, invita a los lectores a contribuir económicamente, mientras se atreven a dar realce al Post cuando aseguran por medio de una frase promocional: “El poder del periodismo. La importancia de la verdad”, y se atreven, sin ningún amago de vergüenza a proclamar que su objeto es: “¡Forma[r] parte de la misión de difundir la verdad!”

Sin duda alguna la guerra que el *Establecimiento* le ha declarado al Magisterio colombiano, ha venido con dos ingredientes supremamente nocivos por el desprestigio en el que dicho gremio ha caído. Los medios que suben el volumen a las críticas exacerbadas y violentas contra los maestros y las fuerzas armadas irregulares que campean, hace ya muchas décadas, por el territorio, intimidando y asesinando colombianos. Una guerra que le sirve para mantener el poder, que logra calar en el ambiente ciudadano, en los padres de familia, en la sociedad en general. Hay que reconocer su éxito propagandístico contra los maestros colombianos. El reconocimiento social hacia el docente no es pobre, sencillamente no existe. Un trabajo de Méndez (2019) sobre el estatuto docente, aborda y cita comentarios de ciudadanos desconocedores de la situación, pero, que, han logrado convencerse de que, los maestros colombianos son perezosos y exigentes, convicción lograda a partir de las campañas de cobarde y politiquero desprestigio. Vale la pena citar algunos ejemplos de la autora: Un lector con una imagen del maestro sindicalista de perezoso y burdo afirma:

Barrerai: Para 2011 de acuerdo al Decreto 1055/2011 un recién (sic) graduado grado 2a tenía un sueldo de 1'263.000, un profesor con maestría grado 3d sueldo de 4'771.000, fuera de las arandelas,

anularlo políticamente, afectando su nombre y desdiciendo de su autoridad moral. En el Magisterio hay de todo a nivel político, no solo están inmersos en el espectro ideológico de izquierda.

¿qué tal? Los profesores en realidad no se preparan como debe ser, pero si estan (sic) listos a marchas, paros y protestas por su sueldo. Tienen la oportunidad de hacer posgrados a costa del estado para que mejoren su nivel, pero son peresozos (sic), trabajan medio tiempo (por eso se les paga medio tiempo), son ignorantes, burdos y sindicalistas. La mayoría parecen camioneros y guisas, deben es ponerse a trabajar en vez de estar montando huelgas y protestas. ¿Cuántos profesores están en el escalafón más (sic) alto? hay que pagarles servicio de salud especial y aun así se quejan. ¡¡Vaya!! Miren un profesional recién (sic) graduado a ver cuánto (sic) le pagan y cuanto tiene que trabajar (jueves 26 de abril de 2012 08:40 a. m.)” (P. 71)²³

Sin embargo, y para darle solidez al argumento expuesto en este espacio de existencia de un proyecto para desprestigiar al gremio, uno de los foristas del diario citado por Méndez, sale en defensa de los profesores contestando a *Barrerai*:

Misterwilliam: Barrerai, se nota su resentimiento por la vida y su desconocimiento de la vida de un docente. Yo soy un profesional de ingeniería, con varios años de experiencia y sé cómo es este régimen, también provengo de una familia de docentes y sé por justa causa que eso que usted menciona no es más que una sarta de mentiras y mala percepción -por culpa de medios o ideales capitalistas-; pero los docentes se esfuerzan más de lo que usted piensa, su jornada laboral no termina saliendo de un salón de clases y los pocos beneficios que el gobierno les da -que deberían más bien ampliarlos a otros sectores- en vez de mejorarlos se presume en eliminarlos. Los docentes no gozan de formación gratuita, ni súper salarios como usted cree, porque estoy seguro que no le consta... entonces en vez de desinformar más a la gente, primero investigue. ¡Soy un empleado en una empresa privada y apoyo la protesta de los docentes! (jueves 26 de abril de 2012 09:46 a.m.) (p. 72)²⁴.

Sin duda alguna, aquellas personas que se deciden por la carrera docente, o no saben las dificultades a las que se enfrentarán posiblemente

23 Méndez, Pilar. (2014). El estatuto del maestro. Revista Colombiana de Educación, (67), 67-88. Retrieved October 07, 2019. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162014000200004&lng=en&tlng=es.

24 Méndez, Pilar. (2014). El estatuto del maestro. Revista Colombiana de Educación, (67), 67-88. Retrieved October 07, 2019. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162014000200004&lng=en&tlng=es

por tener una visión idealista y romántica de la profesión, o al contrario, conociéndola, están decididos a enfrentar una dura realidad que – y no nos debemos mentir – es histórica, siempre ha estado ahí, con la docencia en crisis, ya que, para cada época, hay, para los gobiernos y sociedades de turno, un grupo de docentes obsoletos que culpar de las dificultades del ramo. Gentili (2014) al respecto, apunta:

Quienes eligen la profesión docente se enfrentan siempre a un designio esquizofrénico, un mandato perverso que la sociedad les atribuye de forma contradictoria. A ellos se les encomienda la difícil tarea de salvar la nación, de revertir las herencias del atraso. Al mismo tiempo, por no ejercer ese papel, se los desvaloriza y humilla cotidianamente, en una especie de amnesia de génesis que borra las causas de todas las crisis, poniéndolas en la mochila de los trabajadores y trabajadoras de la educación ²⁵.

Este desprestigio tiene a dicha profesión en crisis. La crisis de la credibilidad y del estatus del docente toca de manera directa la crisis de la educación y por ende, de la sociedad. ¿Qué credibilidad puede tener un maestro ante sus estudiantes, cuando la sociedad le ve como profesional segundón? ¿Docentes no respetados por la sociedad en su conjunto son docentes escuchados por los jóvenes que se encuentra bajo su tutoría?

Méndez (2019) cita un estudio que aborda dicho problema: “si los profesores no son respetados en la sociedad, los niños no los escucharán en clases, los padres no reforzarán los mensajes que vienen de la escuela y los recién graduados más talentosos continuarán despreciando la docencia como profesión” (P. 69) dicho estudio *The Global Teacher Status Index* (2013) se realizó para mirar en qué nivel se encontraba el estatus de los docentes a nivel mundial; y si el gremio magisterial ha perdido la importancia y el respeto de los jóvenes, no se puede más que concluir que, las nuevas generaciones seguirán creciendo apoyando la idea del nulo valor del conocimiento como consecuencia de ese desprestigio al que se sometió al profesional que lo ofreció. Si no hay una visión positiva hacia el profesional que ofrece el conocimiento, tampoco habrá una visión aceptable hacia el conocimiento. Gentili (2014) en un artículo publicado en el

25 Gentili, P. ¡Disparen contra los docentes! En *El País*, 16 de marzo de 2014. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2014/03/16/contrapuntos/1394960817_139496.html

diario *El País* de España, acusa a quienes juzgan a los docentes y la manera despectiva en cómo son tratados:

Desactualizados, desinformados, dormilones y adeptos a la vagancia, los docentes son identificados por burócratas y tecnócratas, comunicadores y comunicados, padres y madres, políticos y gestores, gente de derechas y gente de izquierdas, hombres de negocios y hombres cuyo trabajo enriquece los negocios de unos pocos hombres, dirigentes y dirigidos; por la sociedad, en suma, como los responsables de haber sembrado el viento de todas las crisis, la crisis educativa (Ídem).

Se diría que el sistema educativo colombiano tiene al niño como centro de dicho sistema. De dientes para afuera, esta afirmación pareciera ser y es apoyado aún por la Ley 115 de 1994, sin embargo, con la altísima responsabilidad que echan a la espalda de los docentes, con la crítica que se hace a ellos por los malos resultados de las pruebas externas y las llamadas *SABER*, se puede asegurar que es el maestro el verdadero centro del sistema. La razón es sencilla: con los negativos resultados de las pruebas estatales estandarizadas, los medios, la sociedad, el gobierno de turno posan sus miradas sobre el grupo docente. No hay un análisis objetivo y real de otras variables. Hay un consenso monolítico basado en la creencia de que, si se apuesta a la calidad del maestro, se apuesta a mejorar inevitablemente la posición en el ranking de las naciones con pruebas estandarizadas positivas, altas, que demuestran dominio de saberes por parte de los estudiantes. Pero ser el centro del sistema es producto de ese desprestigio, ya que, al no evaluar las demás variables que actúan en él, las responsabilidades de los resultados negativos se atribuyen, como ocurre en Colombia, a los maestros.

Ese foco central que es el docente, lo reconoce el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) cuando sostiene que: “El maestro es el pilar del proceso educativo [...] hemos redescubierto al maestro, nos volvimos a preguntar por él, aunque siempre estuvo allí, él es el centro de la política educativa [...] si no tenemos maestros de calidad, no tendremos estatus de calidad.”²⁶ Y aunque aparentemente estas declaraciones que nacen del seno del MEN son relevantes para la recuperación de la imagen del docente,

26 Campo, 2014. Foro Maestro Siempre, citada por Méndez, 2019, p. 76.

Méndez (2019) es precavida y desconfiada con dichas palabras, pues, según ella, “habría que sospechar de esta afirmación” (Ídem). Además, hace la siguiente reflexión que concuerda con las realidades de las políticas educativas cooptadoras que pretende posicionar el Ministerio de Educación:

Aunque estas afirmaciones ponen de manifiesto una apuesta política por la recuperación de la imagen central del “maestro” en el proceso educativo –que busca intervenir al maestro desde su formación hasta su vinculación y ejercicio docente por medio de un esquema donde primen el acompañamiento y la evaluación– en su aparente bondad no deja de advertirse la desconfianza, el extremo control que se pretende de su persona, del cerco de su poco espacio de libertad y autonomía; pues al maestro no se le puede dejar actuar solo, su desempeño debe ser evaluado y su formación debe estar regulada y asegurada por efectivos mecanismos de observación. De aquí se implica un pacto tácito: ¡Docente, comprométete con este enfoque de calidad y a cambio recibe el estatuto de calidad que reclamas! (p. 76).

O sea, un docente que sumisamente reconozca a los detentadores del poder, sin levantar la mano, ni atreverse a disentir frente a las políticas nocivas que se crean en el mundo de la educación. De Zubiría (2014), quien no descarta la importancia de tener un docente competitivo que mejore las condiciones académicas de los estudiantes, no acepta que, el sistema educativo y su calidad, progrese solo con poseer buenos docentes. De manera sensata considera que:

Nadie puede negar que sea imposible elevar la calidad de la educación sin mejorar los criterios de selección y evaluación de los docentes. Sin embargo, la propuesta se queda realmente corta en el análisis de otras variables asociadas a la calidad, particularmente en lo que tiene que ver con los factores propiamente pedagógicos como el currículo, la reflexión pedagógica, la selección de competencias básicas, el liderazgo pedagógico del director o el modelo pedagógico adoptado en la institución²⁷.

Existe un actor del que poco se toca de manera investigativa, pero que impacta de manera directa y con consecuencias que dependen de la for-

27 Zubiría, J. (2014). *No basta tener buenos docentes*. (junio 15).

Semana.com. recuperado de: <http://www.semana.com/educacion/articulo/para-la-excelencia-educativa-no-solo-se-necesitan-mejoresmaestros/382193-3>

ma de ver la educación por parte de esos actores. Dichos actores son los encargados según la Ley 115 de administrar los establecimientos educativos, en otras palabras, los directivos docentes, especialmente las rectorías. Por su naturaleza jurídica y antidemocrática –pues son nombrados por concurso y/o recomendaciones de por vida-, son actores que en muchas ocasiones han favorecido la penetración de las posturas gubernamentales. Con sus micropolíticas administrativas, se han convertido en persecutores a niveles cotidianos e inmediatos del componente docente. Las quejas de docentes de base aumentan conforme aumentan las situaciones escolares irregulares, muchas veces los directivos hacen las veces de capataces, llegando al extremo de prohibir cualquier manifestación hasta de profesores sindicalizados. Puede decirse que no es todo el sector directivo, pero sí un alto número de casos se reportan ante los sindicatos u otros entes de control público. En otras palabras, el Estado tiene en muchos directivos del país, sus propios esbirros los cuales se olvidaron que alguna vez fueron maestros, o quizás, nunca lo fueron con el perfil que debe tener una persona entregada a la causa social. Lamentable aceptar que muchos rectores y coordinadores, en nuestra nación, se comporten como capataces del Estado y no como docentes con cargos administrativos.

EL DISCURSO DE LA ULTRADERECHA

Las posturas teóricas emanadas del enfoque crítico sobre la educación, muestran los riesgos ideológicos que se presentan en la escuela. Los aportes de la sociología y la misma filosofía de la educación, en los últimos tiempos, establecen el papel de aparato ideológico del Estado (desde Marx, pasando por Foucault o Freire hasta Chomsky), de una extensión perversa del sistema político y económico mercantil.

Sin embargo, en la práctica y muy a pesar de los esfuerzos ingentes por parte de los poderes que están tras los Estados, en América Latina existe históricamente una resistencia entre un amplio número de profesores contra las directrices ideológicas esgrimidas por el aparato oficial. No hay duda, el sistema educativo es fiel reflejo de las intenciones de un sistema de cosas (Ramírez Angarita, 2018)²⁸.

28 Ramírez Angarita, C. (2018). *Ideología y praxis como crítica a la escuela inmediata. Una filosofía marxiana de la educación*. Bogotá. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14576>

¿Qué puede pensarse de un gobierno que no ponga en la cartera de educación a un educador? Entre politiqueros y rúbulas han ostentado tan importante cargo durante la historia de la República. Últimamente, con la ayuda de tecnócratas y mercaderes de la educación, el ministerio solo se ha encargado de buscar reconocimientos externos y no de preocuparse por los problemas de fondo que hay en la sociedad colombiana²⁹.

En Colombia, el conflicto ha generado un perfil docente caracterizado por su contraposición al sistema imperante en la mayoría de los casos. Así, además de resistir a una ideología estatal, debe afrontar las consecuencias devastadoras de una situación social lamentable que es producto directo de la violencia. Además, desde antaño, la relación docente – Estado colombiano no ha sido ni muy franca ni armónica. Los índices de inversión material concluyen que el sector educación ha sido el menos beneficiado.

Colombia ha sido un país con una larga tradición de gobiernos conservadores ligados íntimamente a visiones dogmáticas e intransigentes, los cuales han descuidado su rol de compromiso con el grueso de la población; poca responsabilidad democrática en la construcción real de proyecto de nación ha tenido la élite colombiana. Con la llegada al poder de las tendencias de ultraderecha, defensoras también del neoliberalismo, a finales del siglo XX, se han profundizado los problemas del sector público de la educación en todos sus niveles. En Colombia, la educación no es vista como un derecho en sí, sino como un servicio mercantilizado. Por eso, algunos defensores del desmonte económico de la educación pública, curiosamente son acérrimos críticos del papel comprometido que debe cumplir la educación y sus actores; también son agentes de las empresas del “negocio” educativo y por ende no negocian sus intereses capitalistas. Insisten en despojar de lo poco que da el Estado, pero no ahorran esfuerzos de todo tipo para que los docentes se adscriban al modelo ideológico imperante, para que la escuela tolere los males del sistema.

Durante los últimos años, el discurso desde los estrados de la ultraderecha, ha profundizado sus diatribas contra el sector docente. Precisamente es acusado al sector de docentes de dividir a la sociedad colombiana, ideo-

29 El último ministro de educación maestro que tuvo Colombia, fue, Jaime Niño Díez (1997-1998), bajo el gobierno Samper Pizano (1994-1998).

logizar y “adoctrinar” en las aulas. Esas acusaciones vienen de representantes, cuyos niveles de alienación no permiten diálogos sobre los problemas sociales del país. Esas voces representan y han hecho parte del orden oligárquico histórico por un lado, o las mafias proselitistas emergentes por el otro, personas que han tenido acceso a todos los privilegios que otorga un Estado favorecedor del parasitismo y el saqueo de lo público.

Una cantidad de congresistas de partidos de nombre sofisticados, pero que en realidad sólo representan los dogmas tradicionales, han puesto en riesgo la integridad de maestros y hasta estudiantes al momento de afirmar irresponsablemente que se moldean mentes en colegios, consolidando insurgencia en universidades, y en el colectivo, esta propaganda, se extiende a pensar que hasta se preparan sublevaciones en jardines, cosa ridículamente descabellada, pero, que en la lógica actual del estado de cosas en Colombia, tiene un fin práctico y un sentido político para contrarrestar la “influencia maligna y doctrinaria” de los docentes.

Desde 2017, se ha venido elevando una dudosa queja del sector ultraderechista sobre el papel docente. Queriendo saltarse el art. 27 de la Constitución, el cual consagra la libertad de cátedra y convoca a no renunciar al sentido crítico como reza la Ley 115 de 1994, miembros del Congreso se permitieron en proponer proyectos de ley donde se limite el papel crítico de los docentes de aula. Para la rancia oligarquía nacional, los docentes son agentes de agitación social. Entre otras, dichos proyectos restringen el discurso crítico a los docentes de ciencias sociales, atropellando el derecho a expresarse sobre situaciones reales a los demás profesores. Es un inicio para el veto a la labor educativa que debe basarse en la lectura crítica de la realidad además de la ciencia. La siguiente es la alusión periodística publicada por un medio impreso de derecha y muy popular en Colombia y Latinoamérica. Primero se pronuncia sobre la disputa entre la FECODE y el partido de derecha Centro Democrático. Exclama el medio que dicha disputa ha pasado a otro nivel: “Hace unas semanas los senadores Fernando Araújo y **Álvaro Uribe Vélez**, a través de sus redes sociales, acusaron al gremio de docentes de “adoctrinar” a los estudiantes de **colegios públicos**”³⁰. A pesar de la protesta y exigencia del sindicato de maes-

30 <https://www.semana.com/educacion/articulo/centro-democratico-sancionarian-a-maes->

tros colombiano liderado por su presidente el maestro Nelson Alarcón, las críticas feroces y belicistas siguieron siendo noticia de primer orden en los medios de comunicación que, de manera irresponsable se convirtieron en la voz amplificada de su amo político. Todo el partido Centro Democrático levantó la bandera de guerra en contra del Magisterio. Necesidad de ellos, buscar e inflamar la ira del pueblo contra uno de sus más críticos sectores nacionales. Esta guerra declarada quedó evidenciada en un video en el que, nuevamente, criticaron el rol de los docentes en el país, específicamente los que pertenecen a FECODE. En este video compararon sus supuestos ejercicios de adoctrinamiento con aquellos que usaban dictadores como Stalin y Hitler.

El presidente del sindicato magisterial ha debido salir a buscar apoyo en la ciudadanía. La necesidad de denunciar el video desde las bases ciudadanas era impajaritable, pero, además, el hecho de tener que hacer responsable al Centro Democrático de cualquier tipo de amenaza o acto que vaya en contra de la integridad moral y física de los maestros colombianos. El anuncio de hacer las respectivas denuncias a la Procuraduría General de la Nación, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la ONU muestra la gravedad del asunto. Y si a todo lo anterior, agregamos el proyecto rabioso que presenta ante el Congreso, el representante del Centro Democrático, Edward Rodríguez, y que consistía en sancionar a los docentes que, no siendo parte de las áreas de ciencias sociales, se atrevieran a hacer alguna crítica política adoctrinadora. Según este indigno congresista, al maestro no se le debe permitir hacer comentarios políticos para evitar llevar a los niños y niñas del país hacia doctrinas políticas nocivas, como según él y su partido, es la izquierda. El video y el proyecto de ley tuvieron que ser retirados, pues, las ciudadanía libres y los congresistas de alas más democráticas reprobaron cualquier intento violatorio de derechos fundamentales consagrados en la Constitución Política de 1991.

Al estar sujeto al despido laboral por un posible “proselitismo”, la demostración de acoso es evidente. En un país que apostó por el exterminio de inocentes, o en últimos tiempos hasta de falsos positivos, en un sistema donde la injusticia actúa por decreto, este tipo de medidas a todas luces, coercitiva,

solo quiere llevar al sometimiento del sector docente de carácter sociocrítico, el cual no se rinde para seguir denunciando las infamias del sistema.

Es necesario comprender que, si bien, la escuela no debe ser centro de intereses proselitistas de ningún tipo, eso no implica que no deba debatirse en las aulas la realidad política, económica, social, respetando posturas y promoviendo el debate desde todas las ópticas, que permitan repensar al país y rehacerlo en democracia real a futuro con ciudadanía crítica que al Centro Democrático tanto prurito le causa. La escuela puede ser política más no proselitista. Tampoco la educación puede ser neutral, nunca realmente lo ha sido; ha de desenvolverse en la meta que propone la objetividad, los filtros y una postura política concreta que no renuncie a los criterios constitucionales.

Con las opiniones de la ultraderecha se comprueba su afán de seguir limitando lo distinto; su temor por el debate pedagógico de los graves problemas del país; más, sobre todo, el desconocimiento de la labor docente y de las dinámicas escolares. Así han desconocido al país mayoría, que sufre el diario impacto de un sistema proclive al desprecio total del otro, de lo distinto.

La rotulación de actitudes subversivas, por parte de docentes que hacen su trabajo social, de desmontar la alienación y ofrecer perspectivas críticas y autónomas, en la Colombia violenta e intransigente, es consecuencia de la cosmovisión cerrada del sector dominante. Esto en un país con una sociedad llana sin conciencia –fruto del desinterés consciente del Estado–, es un verdadero peligro mortal. Lo paradójico es que no hay concreciones para decir que la escuela sea la responsable de la consolidación de un pensamiento crítico, de una lectura propositiva de la realidad; el pensamiento distinto y su defensa se da en la escuela pero no con la totalización que la ultraderecha le adjudica, puesto que la educación colombiana adolece, en algunas bases, de compromiso social certero debido a dos grandes causas: una, el miedo que ronda entre el gremio docente; dos, muy a pesar de ser un gremio fuerte en la protesta de facto, la ausencia de una política docente de base que unifique criterios en pro del sentido transformador de la educación, a pesar de las comprensibles diferencias entre los elementos que conforman el gremio.

No puede olvidarse la presencia de los grupos armados –primero de extrema-izquierda y luego de paramilitares – en las universidades públi-

cas. Sin embargo, existió un amplio sector estudiantil pacífico y comprometido con las causas sociales; el sector de formación de docentes no fue la excepción. La estigmatización de la universidad pública fue una constante desde la década de los sesenta del siglo XX. Estudiantes, docentes y personal en general han sido víctima del accionar terrorista de uno y otro bando. No obstante, la cifra se aumenta cuando se escudriña sobre los verdaderos actores que desataron su cobardía; esto arroja el ya confirmado papel del paramilitarismo en las *Alma mater* de todo el país que llegó a superar de 2 a 10 a los actos de la insurgencia.

El exterminio del pensamiento distinto justificado por las élites violentas de Colombia, se hace necesario, porque, según ellas, sostiene la ideología comunista o de cualquier causa social. Para Estado y grupos de derecha extrema, la universidad era foco de marxismo, la universidad pública era campamento de las guerrillas, por lo tanto, había que intervenirlas drásticamente por cualquier medio.



Palo al paro. 9 de junio. Más de 350.000 educadores realizaron marchas y concentraciones durante 37 días de paro. Las protestas no estuvieron exentas de choques con las autoridades³¹.

Foto: Beto Barreto

CONCLUSIONES

31 Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/cultura/gente/las-mejores-cari-caturas-del-2017-de-beto-barreto-matador-y-mil-164952>

El gremio profesional más beligerante en Colombia es el de docentes estatales. Ellos son un sector social que conoce las entrañas del sentir de la población. El gremio docente, en su mayoría, se ha propuesto asumir el compromiso de desmontar los falsos discursos del sistema imperante. Los docentes en su mayoría, procuran por orientar hacia la formación académica de la mano del pensamiento crítico enmarcado en la democracia, la Constitución y la importancia por promover los criterios sociales.

Primero, la trágica situación de Colombia en términos de orden público y violencia, permea con gran impacto al sector docente del campo y la ciudad. No solo son los grandes actores armados y las mafias, sino la delincuencia común relacionada con la venta y distribución de alucinógenos. Se da la persecución física y el aniquilamiento como algo sistemático que ha superado el señalamiento estatal.

Segundo, la difamación contra la labor docente y la influencia ideológica que concibe a los docentes públicos como sujetos subversivos ha calado en las mentalidades del común. Esto ha generado desconfianza a la labor, y ayuda a la promoción de propuestas privatizadoras de la educación, o el de cederla en convenios y concesiones. Y es que un efecto positivo para el Estado sería el desmonte gradual de la educación pública para dejarla en manos de los mercachifles de la educación tal cual ha pasado con la educación superior.

Tercero, los esfuerzos de los sectores dominantes no se ahorrarán al momento de menguar el papel educativo reclamante de una transformación social real. El terror del sistema, a los docentes comprometidos, hace que se ingenie todo tipo de estrategias desesperadas contra ellos, que van desde la afectación por medio de leyes hasta la omisión de casos de violencia contra los educadores.

Cuarto, como sector que vive el cotidiano de los niños, niñas y adolescentes para el caso de la escuela de base; los docentes tienen dos opciones: o enfrentarse al medio y proponer, -lo que acarrea denuncia de cosas y aumentar las tensiones- o soslayar las situaciones inconsistentes para no “matarse” por algo que no tendrá solución. Siempre un docente distinto, que resista a la maña, será divergente y no guardará su voz contra las injusticias vengan de donde vengan, desde los actores armados hasta las mafias locales o las acciones coercitivas de los directivos y burócratas. De todas

maneras, el riesgo variará poco.

En definitiva, todo eso en conjunto de situaciones sumado a los golpes legislativos al gremio, han hecho de la labor docente un verdadero riesgo en el país como en ningún otro país latinoamericano. El sector social docente tiene un desafío y hasta el momento, a pesar de todas las vicisitudes, sigue en pie de lucha contra las inequidades del sistema que agrede cada vez más a la población de los estratos bajos, quienes viven en estado de desesperanza y donde la educación es uno de los caminos no solo para superarse socioeconómicamente, sino, para liberarse del yugo mental impuesto durante casi dos siglos.

REFERENCIAS

El Espectador (5 de Mayo de 2018). *La guerra no doblega a los maestros*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/colombia2020/justicia/verdad/la-guerra-no-doblega-los-maestros-articulo-856668/>

El Tiempo (6 de Junio de 2019). *Madre e hija habrían sido degolladas por robarles \$ 5 millones*. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/bogota/asesinan-a-madre-e-hija-en-soacha-378808>

Gentili, P. (16 de marzo de 2014) ¡Disparen contra los docentes! En *El País*. Recuperado de:

https://elpais.com/elpais/2014/03/16/contrapun-tos/1394960817_139496.html)

González, Y. (16 de Febrero de 2020). *¿Por qué asesinan a los maestros/as en Colombia?* La Silla Vacía. Recuperado de: <https://lasillavacia.com/silla-llena/red-de-la-educacion/asesinan-los-maestrosas-colombia-72053>

Méndez, P. (2014). *El estatuto del maestro*. En, Revista Colombiana de Educación, pp. 67-88. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162014000200004&lng=en&tlng=es

Pérez Martínez, Á. (7 de agosto de 2018). *Las amenazas a los profes y la perpetuación de la violencia en Colombia*. Revista Dinero. <https://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/amenazas-a-profesores-y-la-violencia-en-colombia-por-angel-perez/260114>

- Pérez Martínez, Á. (9 de septiembre de 2019). *¿Por qué amenazan y callan a los maestros oficiales?* <https://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/por-que-amenazan-y-callan-a-los-maestros-oficiales-por-angel-perez-martinez/276625>
- Ramírez Angarita, C. (2018). *Ideología y praxis como crítica a la escuela inmediata. Una filosofía marxiana de la educación*. Bogotá. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14576>
- Rodríguez, T. (Noticias Canal Uno). (2018). Autoridades tendrían el paradero del sujeto que amenazó de muerte a docente en Bolívar. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://canal1.com.co/noticias/autoridades-tendrian-paradero-del-sujeto-amenazo-muerte-docente-bolivar/>
- RCN (17 de Febrero de 2018). *Amenazan de muerte con este audio a profesora en San Pablo, Bolívar*. [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://noticias.canalrcn.com/nacional-regiones-caribe/amenazan-muerte-este-audio-profesora-san-pablo-bolivar>
- Sánchez, Nicolás. (14 de mayo de 2018). *El Espectador*, “La guerra no doblega a los maestros”. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/colombia2020/justicia/verdad/la-guerra-no-doblega-los-maestros-articulo-856668/>
- Semana (6/23/ 2019). *El horror de ver a una madre asesinada*. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/el-horror-de-ver-a-una-madre-asesinada/620652>
- Semana (8 de enero de 2011). *El riesgo de ser maestro en Colombia*. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/el-riesgo-maestro-colombia/244065-3>
- Zubiría, J. (15 de junio de 2014). *No basta tener buenos docentes*. En, *Semana.com*. Recuperado de: <http://www.semana.com/educacion/articulo/para-la-excelencia-educativa-no-solo-se-necesitan-mejoresmaestros/382193-3>

Trajatória das políticas públicas por uma educação do campo: breve histórico dos avanços na Amazônia Paraense

Trayectoria de las políticas públicas por una Educación de Campo: breve histórico de los avances en la Amazonia Paraense

Public policy trajectory for a field education: a brief history of the advances in the Paraense Amazon

Leandro Ferreira da Silva¹
Ramofly Bicalho²

Resumen

El objetivo de este artículo consistió en caracterizar la trayectoria de las políticas públicas por una Educación del Campo en Brasil y en la Amazonia Paraense relacionándolas con la historia política del país. Estos acontecimientos fueron extraídos de autores e investigadores que participaron en esos momentos. El texto destaca sucesos importantes que culminaron con las luchas de los movimientos sociales por una Educación del Campo, transitando desde el ruralismo pedagógico del Estado Novo, de la Segunda República, de la Dictadura Civil-Militar, pasando por la Redemocratización, hasta las primeras acciones que reclamaban una educación específica a las poblaciones del campo. En este sentido, recurrimos a los autores Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Mónica Molina y Salomón Hage, que nos ayudan a hacer algunas inferencias a partir de ese retrato histórico, para continuar avanzado por la vida, la tierra y la educación en Brasil y en la Amazonia Paraense. Se espera que este rescate histórico nos inspire para el debate de nuevas construcciones de políticas públicas que consideren el derecho de las personas que viven y estudian en el campo.

Palabras clave: Educación del Campo; Políticas públicas; Amazonas Paraense

- 1 Técnico em Assuntos Educacionais no IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/ Campus Conceição do Araguaia. Mestre em Educação – UFRRJ. Doutorando em Educação – UFSCar. E-mail: leandrosuperbio@gmail.com.
- 2 Professor Associado na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. E-mail: ramofly@gmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo consistiu em caracterizar a trajetória das políticas públicas por uma Educação do Campo no Brasil e na Amazônia Paraense relacionando com a história política do país. Esses acontecimentos foram extraídos de autores e pesquisadores que participaram desses momentos. O texto destaca os momentos importantes que culminaram com as lutas dos movimentos sociais por uma Educação do Campo, transitando desde o ruralismo pedagógico do Estado Novo, da Segunda República, da Ditadura Civil-Militar, passando pela Redemocratização, até as primeiras ações que reivindicavam uma educação específica as populações do campo. Nesse sentido, recorremos aos autores Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Mônica Molina e Salomão Hage que nos ajudam a fazer algumas inferências a partir desse retrato histórico, para continuarmos avançado pela vida, pela terra e pela educação no Brasil e na Amazônia Paraense. Espera-se que este resgate histórico nos inspira para o debate de novas construções de políticas públicas que considerem o direito das pessoas que vivem e estudam no campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Políticas Públicas; Amazônia Paraense

Abstract

The objective of this article was to characterize the trajectory of the public policies by a Field Education in Brazil and in the Paraense Amazon related to the political history of the country. These events were drawn from authors and researchers who participated in those moments. The text highlights the important moments that culminated in the struggles of social movements for a Field Education, moving from the pedagogical ruralism of the New State, the Second Republic, the Civil-Military Dictatorship, through Redemocratization, to the first actions that demanded a specific education to the rural populations. In this sense, we turn to the authors Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Mônica Molina and Solomon Hage who help us to make some inferences from this historical portrait, to continue advancing through life, land and education in Brazil and in the Amazon Paraense. It is hoped that this historical rescue inspires us to debate new constructions of public policies that consider the right of the people who live and study in the field.

Keywords: Field Education; Public policy; Amazon Paraense

INTRODUÇÃO

A realidade educacional no campo é fruto de toda uma trajetória de luta pela terra. Essa relação com a terra é característica permanente do homem do campo, além de ser seu habitat, é seu principal meio de subsistência.

Nesse sentido, dialogar sobre a Educação do Campo é trazer para o centro do debate a questão agrária, que se materializa na luta pela terra. Quan-

do nos referimos a Educação do Campo fazemos referência às populações que vivem no campo, quais sejam os assentados, comunidades indígenas, quilombolas, seringueiros, colonos entre outros. São cidadãos que desejam ter o direito à vida digna, com saúde, escola, moradia, transporte, trabalho, e não podemos discutir sobre isso se não falarmos da luta pela posse da terra.

As populações do campo geralmente vivem à margem das Políticas públicas de Estado, principalmente na área da educação. A ineficiência ou ausência destas ações retrata o impedimento do homem do campo a viver com dignidade e participar da vida social. No tocante a Educação do Campo, a marca principal de identificação desses sujeitos é a luta pela terra compreendida pela relação do homem do campo com a natureza e a compreensão que a educação pode promover o desenvolvimento social.

A Educação do Campo reivindica nas últimas décadas, através dos movimentos sociais e das amplas discussões no âmbito do ensino, propondo uma educação específica para as populações do campo, que de acordo com a o art. 28 da LDB 9394/96 (BRASIL, 2001a), promova as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural, de forma que os conteúdos curriculares e as metodologias atendam às reais necessidades e aos interesses dos alunos da zona rural (Caldart, 2010, p.12).

As populações do campo sempre ficaram às margens da Políticas públicas em relação ao meio urbano. Na busca pelo reconhecimento da sua cultura e identidade, os sujeitos do campo lutaram intensamente para romper com esse paradigma, sobretudo na luta pela igualdade de seus direitos. A história, identidade e cultura da Educação do Campo assumem sua posição no cenário da educação no momento em que são discutidas pelos movimentos sociais as Políticas Públicas para o fortalecimento dos sujeitos do campo. Apesar da luta pela apropriação e uso da terra, autores como Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica Molina destacam o silenciamento nas produções acadêmicas que retratam o meio rural nas pesquisas sociais e educacionais.

Neste sentido, a seguir serão apresentados alguns marcos históricos e políticos na luta pela terra, pela vida e pela Educação do Campo no Brasil e na Amazônia Paraense. Ao refletir sobre os ataques que o homem do campo enfrenta na luta pela terra, é importante conhecer e debater a his-

tória da Educação do Campo como forma de nos humanizar e emancipar enquanto sujeitos.

Evidencia-se o tipo de sociedade que vivemos, caracterizada por uma sociedade organizada sob a forma de capital traduzindo-se na contradição entre o domínio do capital e o trabalho. A luta pela terra tem suas raízes no marxismo, de inspiração socialista, engajada como um processo de luta pela superação da sociedade capitalista, luta pelo socialismo como uma sociedade de transição ao comunismo. Entendemos que o Marxismo como uma teoria de posicionamento não apenas contrário ao capital, puramente negativa, mais uma teoria afirmativa, de proposição de um processo de luta de superação do capitalismo, que significa alcançar as melhores possibilidades criadas pela prática social e humana.

Para caracterização desse resgate histórico, foi realizado um aprofundamento dos referenciais teóricos, com revisão de literatura que, segundo Rauén (2006), é condição básica para qualquer trabalho, uma vez que o pesquisador precisa se inteirar de dados do acervo humano para balizar seus esforços. A revisão de literatura serve para conhecer sobre uma determinada área de conhecimento, nos inteirar sobre o assunto que pretendemos pesquisar. A revisão de literatura abordou temática da Educação do Campo no Brasil e na Amazônia Paraense na visão de autores que consideram a luta dos movimentos sociais, que nos proporcionou suporte para a pesquisa.

DESENVOLVIMENTO: BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao abordar a história da educação para a população do campo, a literatura nos revela que ela estava intrinsecamente ligada às demandas agrícolas de cada época. Calazans (1993) aponta que o ensino regular em áreas rurais teve seu início no fim do segundo império e foi implantado na primeira metade do século XX. Esse interesse para a educação rural estava centrado na idéia de conter o movimento migratório e fixar o homem no campo.

Nesse momento surge o Ruralismo Pedagógico que tinha como objetivos promover a fixação do homem no campo e evitar o aumento de conflitos e problemas sociais com o inchaço nas áreas urbanas. Compreende-se que nesse momento a política estava centrada em manter a mão de obra no meio rural.

A educação rural no Brasil, por motivos sócios-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade (Leite, 1999, pp. 14).

Durante o Estado Novo (1930-1945), surgiram novas ideias no âmbito educacional com a chegada do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova¹, que influenciaram ativamente na Constituição de 1934. Neste novo documento o financiamento da educação rural estava assegurado. A crítica centrada nessa política de assegurar o homem no campo através de escolas para os filhos dos agricultores não estava preocupada em assegurar uma educação que levasse em conta a realidade do campo, assim desvinculados do contexto onde estava inserido.

Nas décadas de 1940 e 1950, o número de analfabetos no país era alarmante, Leite (1999) retrata que nesse momento surgiram associações, campanhas e movimentos que tinham como objetivo combater a carência, a pobreza e ignorância dos grupos mais pobres que faziam parte da sociedade rural. A visão era de que estas pessoas eram muito pobres e necessitavam ser atendidas e assistidas pelo poder público. Apesar dessas ações de cunho social, o êxodo rural persistia aumentando.

Como forma de combater esse fluxo migratório com o aumento do crescimento urbano e, conseqüentemente, o crescimento das favelas, seguiu-se na política de novas escolas e projetos educacionais voltados para o campo. Ressalta-se mais uma vez, uma educação voltada para combater os problemas encontrados pelo Estado como forma de remediar a crise migratória. No livro *A luta pela terra* pergunta: “Como adaptar-se o colono, migrante, o caboclo, subitamente a uma civilização tão complexa?” (Lanni, 1978, p.265).

[...] com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu

1 Movimento este inspirado na Escola Nova, que teve como principal idealizador Dewey. No Brasil, seus principais representantes foram Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

art.105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007, p.11).

Nesse contexto, Leite (1999) ressalta que em, 1960, uma grande crise se instala no campo devido à queda na produção agrícola e o crescente êxodo rural. As dificuldades que o homem do campo encontrava com a ausência de saúde, de educação, de moradias dignas, potencializaram o inchaço nos grandes centros urbanos causando o aumento da população nas periferias e consequentemente o empobrecimento dos povos que habitavam no campo.

Com o abandono das áreas rurais para o meio urbano, nas décadas seguintes, 1970 e 1980 o meio rural enfrenta o fechamento de várias escolas do campo, devido a diminuição do número de estudantes. Durante esse período de ditadura civil-militar, o ensino técnico ganhou forte repercussão ao direcionar uma educação para a inserção do mercado de trabalho, sendo ofertada ao homem do campo uma capacitação técnica para a produção agrícola moderna.

Escolas públicas rurais [...] foram fechadas sob a alegação de que o número de alunos não era suficiente para manutenção das turmas e classes escolares. Por sua vez a década de 1980 foi marcada pelo processo de nucleação ou consolidação das escolas rurais. Ou seja, escolas isoladas e unidocentes foram desativadas e núcleo rurais foram selecionados para sediar a instituição escolar (Souza e Marcoccia, 2011, p.193).

Com a intensificação de pessoas do campo migrando para as áreas urbanas, o analfabetismo começou a incomodar. Destaca-se que o “interesse pela educação rural é produto dos movimentos de industrialização e urbanização do país; ou então, que passa a ser importante alfabetizar e escolarizar o campo, porque a cidade o exige!”. (Fernandes, 2001, p.944). A educação rural no nosso país foi concebida com a finalidade de alfabetizar as pessoas do campo para a mão de obra.

Nessa caminhada da história da educação em contextos rurais, observamos que esta nunca foi prioridade do poder público, sendo relegada e marcada pelo abandono. Para Santos, Paludo e Bastos (2010), contrapondo-se a esse modelo de educação rural levantou-se a Educação do Campo. Conse-

quentemente, os movimentos sociais foram importantes para a construção de uma Educação do Campo que estivesse ligado à história da luta pela terra, pela vida e pela educação das pessoas que residiam no campo.

Partimos do princípio de defesa de que o desenvolvimento do campo está intrinsecamente vinculado à educação que se direciona ao mesmo, dentro de uma perspectiva que identifica, as comunidades camponesas como o local onde o encontro entre o que é rural e o que é urbano “se manifestam no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana (Brasil, 2008, pp. 19).

A atuação dos movimentos sociais camponeses foi essencial para uma proposta de educação que atendesse aos anseios das populações do campo. Molina (2003) destaca a presença do MST nessa construção, ao afirmar que em 1987 o movimento estruturou a área da educação que luta por uma educação em acampamentos e assentamentos e, conseqüentemente, assume uma teoria pedagógica que considere à realidade do homem no campo. A legítima luta dos movimentos sociais para a conquista de direitos que, historicamente foram negados, surge nos dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), que apresenta no seu artigo 28 orientações para escolas do campo:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p.12).

Destacamos esse documento como um marco importante para a Educação do Campo, ao descrever as especificidades de um ensino que tenha no seu bojo o respeito aos conteúdos curriculares, as metodologias entendidas como apropriadas ao homem do campo, organização do calendário de acordo com a realidade de cada lugar.

Nesse movimento de impulso das forças camponesas em articulação da luta pela terra e pela educação, o final da década de 1990 foi marcada pelo debate da Educação do Campo, com organização de encontros e conferências, tendo o MST como protagonista nesse movimento dentro dos assentamentos e acampamentos, debatendo as diversas experiências educacionais que ocorriam em áreas rurais.

Em 1997, ocorreu em Brasília/DF, o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – (ENERA) organizado pelo MST. O encontro tinha por objetivo avaliar o trabalho do departamento de educação do MST e discutir sobre questões relacionadas a temática da educação em áreas rurais brasileiros. No item 10 do documento, os educadores afirmam essa posição: Para participar desta nova escola, nós, educadores e educadoras, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência *técnica, valores humanistas e socialistas* (MST, 1997).

A maioria dos presentes no encontro se caracterizava como educadores assentados e acampados, além de representantes universitários. Vale ressaltar que os participantes no encontro, em torno de 700 pessoas, eram educadores assentados que conheciam e viviam a realidade do campo naquele momento. Para Caldart (2003), esse foi um grande avanço, pois a participação popular nos debates e construção de ideias influenciariam as políticas públicas nesse país. Nesse encontro surgiu um grande movimento nacional intitulado “Por uma Educação do Campo”.

Em 16 de abril de 1998, foi criado o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio da Portaria nº.10/98. Para Molina (2003) é inegável a relevância do ENERA para a constituição de uma das primeiras políticas públicas de Educação do Campo, o PRONERA. As primeiras ações desse programa priorizaram a alfabetização de jovens de adultos em virtude do alto índice de analfabetismo e baixos níveis de escolarização dos beneficiários do Programa de Reforma Agrária.

No primeiro censo da Reforma Agrária realizado no Brasil em 1996, revelou o cenário da educação nos assentamentos, onde 39,4% dos assentados se autodeclarava analfabeta ou com alfabetização incompleta. Molina (2003) destaca que um contexto de altos níveis de analfabetismo e baixos índices de escolarização no campo, o MST conclamava a participação

das universidades a assumirem um projeto de âmbito nacional para Educação de Jovens e Adultos nas áreas de assentamentos da Reforma Agrária.

Se o movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses; para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas, considere, antes de tudo, que a existência e permanência (tanto destas escolas, quanto deste sujeitos) passa, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes; do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira (MOLINA, 2014, p.42).

A construção do PRONERA foi participativa e coletiva, os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, o INCRA, as instituições de ensino públicas e sem fins lucrativos, juntamente com governos estaduais e municipais assumiram e dividiram a responsabilidade na elaboração, acompanhamento e avaliação dos projetos. (BRASIL, 2004). Como forma de melhorar os índices educacionais no campo para jovens e adultos trabalhadores rurais, o seu objetivo geral era: “Fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando e desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para as especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2004, p.17).

O PRONERA tinha como objetivos específicos:

- Garantir a alfabetização e a educação fundamental de jovens e adultos acampados e/ou assentados nas áreas de reforma agrária;
- Garantir a escolaridade e a formação de educadores para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma agrária;
- Garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio nas áreas de reforma agrária;
- Garantir aos assentados escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas área do conhecimento;

- Organizar, produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa;
- Promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação no Campo (ídem).

O público alvo do PRONERA são jovens e adultos que vivem em assentamentos criados pelo INCRA, e/ou em parcerias com órgãos estaduais de terra, e valoriza a cultura e os saberes do aluno do campo, pois oferece variados projetos de ensino e modalidades como: Educação de Jovens e Adultos; Formação Continuada de Professores; Formação Profissional de Nível Técnico e Formação Profissional de Nível Superior (BRASIL, 2004).

Em 1998, a organização e articulação de diversas instituições e movimentos sociais que formaram o “Movimento Nacional por Uma Educação do Campo”, realizou a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica no Campo, na cidade de Luziânia/GO. Essa conferência teve por finalidade assumir uma posição dentro do contexto da educação brasileira, articulando as lutas pelo território e a luta pela educação.

[...] na história do Brasil, toda vez que houve uma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além, de não conhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. (Caldart, 2012, p.29)

Os movimentos sociais demarcaram uma posição nesta conferência. Esse momento teve como foco principal “ajudar a recolocar o rural, e a educação a que ela se vincula, na agenda política do país” (Arroyo, 2004, p.28), no intuito de garantir a educação para os povos do campo e nesse contexto se relaciona o direito pela terra, a saúde, e a moradia. Uma importante posição nessa conferência foi a busca da quebra de paradigma de que o campo é um lugar atrasado, arcaico, que é preciso superar a escola do contexto rural com péssima infraestrutura, com profissionais desqualificados e vários analfabetos.

A I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica no Campo defendeu uma educação que respeite as particularidades e especificidades

no seu contexto político, econômico, cultural e social do território rural com conteúdo e metodologias específicas para a Educação do Campo. Os debates promovidos nessa conferência discutiam o acesso e as condições de escolarização, bem como a parte da organização didático-pedagógica das escolas do campo. Esse novo olhar crítico que considera a escola do campo como espaço de formação e de organização do ensino. “A educação do campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura, e a identidade dos povos do campo; tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares e etc” (Kolling, Nery e Molina, 1999, p. 93-94).

Posteriormente a Conferência se constituiu na “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, entidade supra organizacional, com sede em Brasília e que tinha por objetivo construir políticas públicas para as demandas educacionais do campo vinculadas ao desenvolvimento humano. Essa “articulação tem forçado não só a uma ampliação da própria concepção do direito à educação, quanto uma amplitude do que, além de direito, se converta num dever do Estado” (Molina, 2003, p.66).

As primeiras ações dessa “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo” resultaram na publicação da Coleção de Cadernos da Educação do Campo, textos esses que são utilizados nos encontros estaduais e regionais, além dos cursos de formação de educadores do campo.

Outras conquistas resultaram na aprovação da Resolução CNE/CEB N°01, de 03 de abril de 2002 que instituiu as **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** (Parecer 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação de Educação) BRASIL 2001; 2002. Este documento trouxe responsabilidades a todos os órgãos da educação de nível federal a municipal quando descreve e garante o acesso a educação básica e de nível técnico as populações do campo, conforme Art. 6°:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as

condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002, p.22-23).

Este importante documento veio trazer diretrizes básicas a serem observadas nas escolas do campo, afirmando que o poder público deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico, segundo o Art. 4º da referida resolução:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2002, p.15).

O documento norteia a política de Educação do Campo reafirmando e respeitando a identidade do homem do campo, seus saberes, sua cultura e considerando a importância dos movimentos sociais nessa (re)construção. Isso é verificado na autonomia das escolas do campo em relação à proposta pedagógica quando considera as diversidades sociais, regionais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Nesse contexto plural estabelece a autonomia na organização do calendário escolar, pois contempla as questões climáticas de cada região, assegurando que a escola do campo deve ter uma gestão democrática, como verificado no Art. 10:

O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002, p.15).

Caldart (2012) relata as discussões de mudança da expressão “Educação Básica do Campo” para “Educação do Campo”. Ocorrida durante a construção desses documentos, a Resolução 2/2008 descreve as populações alcançadas pela Educação do Campo:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino

Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, p.1).

A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE

A Amazônia Paraense é um território rico em sua diversidade étnica, cultural e sócio-territorial. Um território marcado pela forte presença de ribeirinhos, pescadores, assentados, quilombolas, extrativistas, agricultores familiares, comunidades indígenas, colonos, entre outros. O Pará é um estado com muitos assentamentos, com presença marcante do MST, a luta pela Educação do Campo na Amazônia Paraense acompanhou as ações articuladas em território nacional, caracterizado pela presença dos movimentos sociais, os quais tem se organizado em defesa do direito à terra e a educação.

Um marco importante dessa luta no Pará foi a criação do Movimento Paraense de Educação do Campo em novembro de 2003 no Encontro Estadual de Educação do Campo na antiga Escola Agrotécnica Federal de Castanhal. Após o primeiro encontro, em fevereiro de 2004, foi realizado o I Seminário de Educação do Campo na Universidade Federal da Amazônia (UFRA), onde foi criado o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC). Destacamos que esse fórum tinha como missão a mobilização dos movimentos sociais, organização das instituições que davam suporte e a construção coletiva da arquitetura e a dinâmica da articulação da rede.

O FPEC é, portanto, a expressão mais significativa do Movimento Paraense por uma Educação do Campo, no processo de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de desenvolvimento, de sociedade e de educação. Ele aglutina entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional da sociedade paraense, que, compartilhando princípios, valores e concepções político pedagógicas, buscam defender, implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade sócio-ambiental para todos/as os/as cidadãos/ãs

paraenses, sobretudo para as populações do campo, aqui entendidas como: agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores (Hage, 2012, p.46).

Atualmente o Movimento Paraense de Educação do Campo é composto pelo Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), Programa Educação Cidadã/PRONERA, Federação do Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), MST, reúne entre outros movimentos sociais, entidades governamentais, instituições de ensino, pesquisa e extensão, além da sociedade civil.

No ano seguinte, em julho de 2005 foi realizado o II Seminário Estadual de Educação do Campo, tendo início o Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense e que se estendeu até 2008. Durante o período, o Programa qualificou cerca de 760 jovens agricultores familiares entre 15 e 29 anos, com ensino fundamental e qualificação profissional em 15 municípios Paraenses².

Nas ações de articulação, em 2007 o Movimento Paraense de Educação do Campo lançou na internet o Portal da Educação do Campo no Pará³, uma plataforma virtual como instrumentos da política de comunicação no qual tem por finalidade socializar a produção de conhecimento na região, além de trazer notícias e informações sobre a Educação do Campo no Pará. Ainda em 2007, no mês de junho foi realizado III Seminário Estadual de Educação do Campo e o I Seminário Estadual da Juventude do Campo.

Nos anos seguintes são realizados o I e II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará, ambos aconteceram na Universidade Federal do Pará (UFPA). O I Encontro ocorreu nos dias 28 e 29 de maio de 2008 e abordou a temática “Educação do Campo e pesquisas na Amazônia: mudando paradigmas e afirmando direitos”. O II Encontro aconteceu nos dias 06 e 07 de maio de 2010 com a presença de aproximadamente 500 pessoas.

2 Os municípios contemplados pelo projeto Saberes da Terra da Amazônia Paraenses foram: Juruti, Concórdia do Pará, Ipixuna do Pará, Santa Luzia, Paragominas, Viseu, Breves, Portel, São Sebastião da Boa Vista, Igarapé-Mirim, Moju, Marabá, Xinguara, Medicilândia e Uruará

3 <http://www.educampoparaense.com.br/>

Em 2012 foram realizados o I Seminário de Licenciatura em Educação do Campo do Pará e Amapá e o III Encontro Estadual de Pesquisa em Educação do Campo. Aconteceram em 2013 a realização de audiências públicas sobre o Ensino Médio no Campo, PROCAMPO e PRONACAMPO. No crescimento do debate pelos direitos a educação dos povos do campo na Amazônia Paraense com a realização de congressos, seminários regionais e encontros, destacamos a importância da luta articulada dos movimentos sociais:

Os movimentos sociais como coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas de sua universalização, mas também de sua redefinição. Concretizam, historicizam e universalizam direitos que, sob uma capa de universalidade, não reconhecem a diversidade, excluem ou representam interesses locais, particulares, de um protótipo de ser humano, de cidadão ou de sujeitos de direitos. Os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos. Estamos em um tempo propício à reconstrução dos direitos (Arroyo, 2007, p.162).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade da Educação do Campo na Amazônia Paraense, perpassa pela participação dos movimentos sociais na execução dessas atividades. Os movimentos sociais juntamente com as universidades vão modificando e (re)construindo seus próprios modos de ser, de (re)configurar para agir nos espaços de suas atuações. A ampliação de discussões e debates enriquecem e fortalecem o ensino, a pesquisa e a extensão na inclusão das problemáticas e desafios que enfrentam as populações do campo (re)colocando na agenda do poder público e da sociedade.

Fica claro que essa posição é pela preservação das conquistas conseguidas no passado, que as ricas história dos movimentos sociais possam ser o alicerce e a esperança das futuras gerações. A luta é construída por sujeitos, pelos movimentos sociais, instituições públicas, entre outros que vão (re)construindo a história da Educação do Campo e ao mesmo tempo se assumindo ao que: “No fundo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permanecemos no simples remorso ou se resistimos ao horror...” (Adorno, 1995, p.46).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Teodor W. (1995). *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.
- Arroyo, Miguel et al (Organizadores). (2004). *Por uma Educação do Campo*. São Paulo: Editora Vozes.
- Bicalho, Ramofly. (2016). *Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis*. v. 1, n. 1, p. 26-46.
- Bicalho, Ramofly. (2016). *Os movimentos sociais do campo e a formação do educador*. *Textura Canoas - ULBRA*, v. 18, n. 17, p. 5-26.
- Bicalho, Ramofly. (2017). *A Concepção De Educação Do Campo No Contexto Do Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Mst)*. *Inter-Ação (Ufg. Online)*, v. 42, n. 2, p. 297-310.
- Bicalho, Ramofly. (2017). *História Da Educação Do Campo No Brasil: O Protagonismo Dos Movimentos Sociais*. *Teias (Rio de Janeiro)*, v. 18, n. 51, p. 210-224.
- Bicalho, Ramofly. (2018). *Reflexões sobre o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo*. *Eccos – Revista Científica*. São Paulo, n. 45, p. 221-236.
- Bicalho, Ramofly. (2018). *Interfaces da educação do campo e movimentos sociais: possibilidades de formação*. *Revista Pedagógica (Unochapecó. Impreso)*. v.20, p.81.
- Brasil. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- Brasil, Ministério da Educação. (2004) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/SECAD.
- Brasil, Ministério da Educação. (2008). *Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica*. Resolução nº2, de 28 de abril de 2008b. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da

Educação Básica do Campo.

- Calazans, Maria Julieta C. (1993). *Para compreender a educação do estado no meio rural*. In: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus.
- Caldart, Roseli S. (2003). *Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção*. In. **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. (Org.) Caldart, R. Salete et al. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Caldart, Roseli S. (2012). *A Educação do Campo*. In: CALDART, R.S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, v.1.p. 259-267
- Fernandes, Bernarndo M. (2001). *Brasil: 500 anos de luta pela terra*. **Cultura Vozes, VOZES**, v.93, n.2, p.01-12.
- Hage, Salomão. A. M. (2012). *Classes Multisseriadas: Desafios da Educação Rural no Estado do Pará/ Região Amazônica*. In: HAGE, Salomão (org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, p. 44-60
- Ianni, Otavio. (1979) *A luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia*. Petrópolis, Vozes. 236p.
- Kolling, E. J.; Néry, I. E Molina, Monica C. (1999). *Por uma educação básica do campo (Memória)*. Brasília/DF: Fundação Universidade de Brasília.
- Leite, Sergio C. (1999) *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- Molina, Monica C. (2003) A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável. 2003. 146f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília, Brasília.
- Rauen, Fabio J. (2006). *Projetos de Pesquisa*. Rio do Sul: Nova Era.

- Santos, Clarice. F.; Paludo, Conceição; Bastos, Rafael. (2010). *Concepções de Educação do Campo*. In: TAFFAREL, C.N.Z. *Cadernos Didáticos sobre a educação do campo*. Salvador, Universidade Federal da Bahia.
- Souza, Maria. A.; MARCOCCIA, Patrícia Correia de P. (2011). *Educação do Campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE*. Salvador, v.20, p. 191-204.

SOBRE LAS AUTORAS Y AUTORES

Arlete Ramos dos Santos tiene Post-doctorado en Educación y movimientos sociales (UNESP); Doctorado en Educación (FAE / UFMG), Profesora Adjunta de la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía (UESB); Profesora en el Programa de Posgrado - Máster en Formación Docente para Educación Básica (DCIE / UESC) y PPGED / UESB. Coordinadora del Centro de Estudios e Investigación en Educación y Ciencias Humanas (CEPECH; Coordinadora del Grupo de Estudio de Movimientos Sociales, Diversidad y Educación Rural - GEPEDDEC / CEPECH (DCIE / UESC y DCHEL / UESB).

Claudio Ramírez Angarita es Colombiano. Licenciado en Ciencias Económicas y sociales por Universidad de Pamplona (NS). Magister en filosofía latinoamericana. Doctorado en Filosofía. Docente de la SED Bogotá. Es docente investigador de educación media y superior. Correo: claudinovic@olayista.com

César Augusto Patiño Trujillo es Colombiano. Licenciado en Ciencias sociales por Universidad de Caldas. Magister en filosofía latinoamericana. Candidato a Doctor en Educación. Docente de la SED Bogotá. Es docente investigador de educación media y superior. Correo: adanluna@olayista.com

Edgar Balaguera es Docente jubilado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador -UPEL- Venezuela. Doctor en Ciencias para el Desarrollo. Maestría en Ciencias Políticas. Antropólogo. Sociólogo. ed-balaguera@gmail.com

Leandro Ferreira da Silva es Técnico en Asuntos Educativos en IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/ Campus Conceição do Araguaia. Maestría en Educação – UFRRJ. Doc-

torando em Educação – UFSCar. E-mail: leandrosuperbio@gmail.com.

Lia Pinheiro Barbosa es Doctora en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Docente en la Universidade Estadual de Ceará (UECE), en el Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) y en el Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). Investigadora del CLACSO y del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-UNAM). Correo Electrónico: lia.barbosa@uece.com

Maritza Torres es Docente de aula (Actualmente jubilada). Subdirectora académica en la UENB Gregoria Díaz. Profesora Universitaria en la UNEFA (2008-2011). Supervisora en la Secretaria Sectorial de Educación del Estado Aragua. Coordinadora Regional de Escuelas Primarias Bolivariana en el Estado Aragua. Coordinadora Regional del Programa Canaima Educativo en el Estado Aragua. Asesora del Programa Nacional de Formación Avanzada en Educación (PNFAE) en el área de Educación Primaria. Tutora Regional del Programa de Formación Avanzada en el área de Educación Primaria en el Estado Aragua.

Mirna Sojo es militante del Movimiento Pedagógico Revolucionario. Magister en Educación Comparada por la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). Educadora, actualmente coordina la Red Larinoamericana y de España de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela, Capítulo Venezuela. Forma parte del equipo de la Unidad Territorial de Gestión Universitaria (UTGU) de la Universidad Nacional del Magisterio Samuel Robinson en el estado Aragua. Tutora de la Comunidad de Aprendizaje Amauta en el estado Aragua del Programa de Estudios Abiertos (PROEA) de la Universidad Politécnica Territorial Kleber Ramírez del estado Mérida. Magister en Estudios Comparados. omt991.4@gmail.com.

Natanael Reis Bomfim es Pós-Doutor em Educação Geográfica pela Universidade de Paris I, Sorbonne, Doutor em Educação pela Universidade do Quebec em Montreal - UQAM; Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA; Especialista em Geografia Física pela Universidade do Oeste do Paraná - UNICENTRO; Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, atuando

como: Secretário Especial de Relações Internacionais (SERINT); Professor permanente do Curso de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC; Professor permanente do Curso de Pós-graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação - GESTEC; Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em estudos Territoriais – PROET; Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade - GIPRES, investigando a tríade: movimentos sociais, sujeitos, processos educativos com ênfase nas representações sociais e espaciais, juventudes e sustentabilidades, na aplicação didática das imagens, nos processos formativos e geotecnológicos de professores e alunos; Pesquisador associado à ANPED, Coordenador do GT3 EPEN, Movimentos Sociais, Sujeitos e Processo formativos. Pesquisador associado ao Centro Internacional de Estudos em Representação Social/Educação - CIERS-Ed da Fundação Carlos Chagas. E-mail: nabom_reis@hotmail.com; <http://orcid.org/0000-0002->

Oscar Soto es Licenciado en Ciencia Política y docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional de Cuyo (FCPyS-UNCuyo), Mendoza, Argentina. Especialista en Epistemologías del Sur (CLACSO). Doctorando en Ciencias Sociales (FCPyS-UNCuyo).

Paulina E. Villasmil Socorro es Profesora de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. (UNERMB) Cabimas – Venezuela. Magister en Didáctica y Organizació Escolar por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Doctoranda del programa Ciencias para el Desarrollo Estratégico en la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). Investigadora del grupo de investigación en Formación de Profesores del Mercosur / Cono Sur. Investigadora del Centro Internacional Miranda (CIM). Investigadora adscrita al Centro de Estudios Sociohistóricos y Culturales de la UNERMB. Militante del Movimiento Pedagógico Revolucionario Venezolano paulinavillasmil@gmail.com

Ramoffly Bicalho es Professor Associado na UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa

de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense – UFF. Atua com as seguintes temáticas: História da Educação do Campo e Movimentos Sociais. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. E-mail: ramofly@gmail.com



Universidad Nacional Experimental

“Rafael María Baralt”

UNERMB

AUTORIDADES

Dionisio Brito

Rector

Oleidy Montero

Vicerrector Académico

Jorge Nava

Vicerrector Administrativo

Carlos Luzardo

Secretario rectoral



Publicación digital del Fondo Editorial

UNERMB

Agosto, 2020

Cabimas, estado Zulia, Venezuela.

Colección Simón Rodríguez

Educación popular, poder popular y democracia en nuestra América.

La publicación que presentamos constituye el número inaugural de la Colección Simón Rodríguez que llega a esta casa de estudios acompañada de los valiosos aportes de educadores de Venezuela, Argentina, Colombia y Brasil, con una importante trayectoria científica y militante en la construcción de una Pedagogía del sur, popular y nuestroamericana. Los temas que se ponen en el debate invitan al análisis, desde la educación, sobre las problemáticas de índole político y social por las que atraviesan los pueblos del Abya Yala. Cada artículo muestra un esfuerzo reflexivo de profundo calado teórico, sobre experiencias pedagógicas y de luchas sociales antineoliberales en defensa de la democracia participativa, la educación pública, así como, la recuperación de derechos sociales amenazados por las políticas destructoras del tejido social y productivo de la región. Es en este contexto que cobran fuerza el legado de luchas y la acción educadora y política de Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, Paulo Freire, entre otros pedagogos nuestroamericanos, referentes de una praxis pedagógica situada y comprometida política e históricamente para reemprender las luchas populares por el derecho a la autodeterminación y a decidir el destino político, económico y cultural de Nuestra América.



ISBN: 978-980-427-149-6

