



OPSU

La Dialéctica de la Educación Socialista

**Comprometerse con la Crisis,
la Inseguridad y la Incertidumbre**

Editores: Tom G. Griffiths / Zsuzsa Millei

CU

**MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES

OFICINA DE PLANIFICACIÓN DEL SECTOR UNIVERSITARIO

Ministro

Hugbel Rafael Roa Caruci

Viceministro para la Educación
y Gestión Universitaria

Andrés Eloy Ruiz

Directora de OPSU

Eulalia Tabares

Adjunto a la Dirección

Francar Martínez

Unidad Administrativa
José Lorenzo Rodríguez

Unidad de Apoyo
Miguel Alfonzo

Unidad de Información
y Relaciones Públicas
Joel José Linares

Coordinación de Tecnología
y Servicios de Información
Johan Rujano

Programa Administrativo Financiero
Elizabeth Morales

Programa Desarrollo Espacial y Físico
Raúl José Roa

Programa Evaluación Institucional
Carolina Villegas

Programa Nacional de Ingreso
a la Educación Universitaria

Jesús Rivas

Consultoría Jurídica
Eleusis Borrego

UNIDAD DE APOYO
Jefe de la Unidad de Apoyo
Miguel Alfonzo

Asistente Administrativo
Elmys Medina

Secretaria
Magaly González

FONDO EDITORIAL
Janett Bernal
Carlos Torres Bastidas
Wilmer Torres Carrillo



La Dialéctica de la Educación Socialista

**Comprometerse con la Crisis,
la Inseguridad y la Incertidumbre**

Tom G. Griffiths / Zsuzsa Millei



LA DIALÉCTICA DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

Tom G. Griffiths / Zsuzsa Millei

Depósito Legal: **978-980-6604-70-4**

ISBN: **DC2017001306**

Edición y Producción:

Luis Durán

Corrección:

Jesús Everduim

Diagramación

Luis Durán

Oficina de Planificación del Sector Universitario

Unidad de Apoyo

Para comentarios y sugerencias dirigirse a:

Calle Este 2, entre esquina Dr. Paúl y Salvador de León. Torre MPPEUCT-CNU.

Parroquia Catedral, Municipio Libertador. Caracas. Venezuela

Teléfonos: 506 0341 / 506 0501

fondoeditorialopsu@gmail.com



@Public_OPSU

<http://www.opsu.gob.ve>

Está permitida la reproducción total o parcial de este documento por cualquier medio, siempre y cuando se cite la fuente

ÍNDICE

Acerca de los editores 7

Acerca de los Colaboradores 8

Momentos Interesantes, Inciertos, Inseguros, pero Emocionantes para los Socialistas 15

Descubrir y negociar la dialéctica educativa socialista bajo condiciones post socialistas 27

La descolonización de la educación boliviana la ideología frente a la realidad 65

Enseñando "Valores" en Cuba 91

El Restablecimiento de las Prácticas Educativas Socialistas por el MST en Brasil 123

Aproximarse de la teoría a la práctica 145

¿Participación de la comunidad en la escolarización redefinida en la Venezuela bolivariana? 161

La Educación Superior para el socialismo en Venezuela: Masificación, desarrollo y transformación 191

Auge y Caída de un Idea en África Meridional 225

Aspectos Democráticos de la Escolarización Comunista y Post Comunista en Europa Central y Oriental 269

La Escuela Global y el Igualitarismo: ¿De la Desmitificación y el Descrédito al Dominio Mundial? 305

Cuadro 1. 337

Apéndice 1. 349

Acerca de los editores

Tom G. Griffiths es profesor titular de educación internacional y comparada en la Universidad de Newcastle, Australia. Su investigación tiene dos trayectorias interrelacionadas: el desarrollo del análisis de los sistemas mundiales como marco teórico de la investigación educativa comparada, políticamente comprometida; y el estudio de la relación entre los modelos de la educación de masas para respaldar los proyectos socialistas influidos por este marco. Este trabajo ha sido publicado en capítulos del libro y en revistas internacionales en relación con Cuba y Venezuela. Tom está actualmente escribiendo en colaboración con Robert Imre un volumen de próxima aparición titulado *La Educación de Masas, el Capital Mundial, y el Mundo: Los Prismas Teóricos de Istvan Mesaros e Immanuel Wallerstein*, New York: Palgrave. La investigación de Tom ha buscado en forma consistente explorar las formas de contribuir de la educación en la transición de nuestro sistema mundial actual hacia una alternativa democrática, igual y justa.

Zsuzsa Millei es profesora en educación internacional y comparada y en educación de la primera infancia en la Facultad de Educación de la Universidad de Newcastle, Australia. Su investigación explora las formas de establecer los temas de la educación por parte de la gobernanza contemporánea. Su trabajo publicado, que se basa en marcos comparativos y estudios de casos individuales, examina las políticas e iniciativas gubernamentales; el uso de los conceptos políticos en la educación tales como la participación, la ciudadanía y la comunidad; el plan de estudios y los discursos pedagógicos bajo diferentes regímenes ideo-

lógicos políticos; la disciplina y las prácticas del aula de la educación de la primera infancia. Su libro coeditado se titula: *Volver a Teorizar la Disciplina en la Educación: Problemas, Políticas, y Posibilidades* (2010) Peter Lang Publishing, New York

Acerca de los colaboradores

Olga Bain enseña en la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación y Desarrollo Humano en la Universidad George Washington, Washington, Distrito de Columbia, Estados Unidos. Investigó y publicó sobre las políticas y el cambio educativos en los países post socialistas, la internacionalización y la globalización de la educación superior, la productividad del profesorado y el avance de las mujeres en el mundo académico, y la financiación de la educación superior. Escribió el libro *Autonomía Universitaria en la Federación de Rusia desde la Perestroika* (2003, Routledge Falmer) y publicó capítulos de libros y artículos en revistas reseñadas por sus colegas. Olga obtuvo un doctorado sobre los fundamentos sociales de la educación, de la educación comparada y superior de la Universidad en Buffalo, Nueva York, Estados Unidos, y es candidata a un grado científico en sociolingüística de la Universidad de San Petersburgo en Rusia.

Marcela Batistič Zorec ha estado comprometida con la educación preescolar en Eslovenia durante 27 años. Ha trabajado por ocho años como consultora (psicóloga) en uno de los más grandes jardines de infancia de Eslovenia. En la década de 1980, estuvo entre los críticos del programa de preescolar nacional, orientado didácticamente, muy prescrito y centralizado. En

su tesis de maestría sobre la práctica de los docentes y las necesidades de los niños de preescolar, criticó la práctica colectiva dominante. Desarrolló con algunos colegas un programa de preescolar en Trnovski Pristan y respaldó muchos otros cambios en la práctica. En la década de 1990 participó en las reformas educativas del nuevo estado, la República de Eslovenia. Fue una de las autoras de la concepción de los jardines de infancia públicos y participó en la formación de una nueva legislación (1995) y *Un Plan de Estudios para Jardines de Infancia* (1999). Al comienzo del nuevo milenio participó en un estudio de evaluación que investigaba los puntos de vista de los docentes de los jardines de infancia sobre la niñez y la educación preescolar (2000-2002). Para su tesis doctoral (2003) investigó el papel histórico y contemporáneo de la psicología del desarrollo en los sistemas y conceptos de la educación preescolar en Eslovenia y el mundo. Discutió sus hallazgos tomando en cuenta las teorías de la psicología del desarrollo y también los puntos de vista de sus críticos. Continuó después investigando el aprendizaje en los jardines de infancia, durante los últimos años en conexión con el proyecto *ECS Formación Profesional sobre los elementos del enfoque de Reggio Emilia para los trabajadores profesionales de los jardines de infancia* (2008 – 2013) donde su atención se centraba en la participación de los niños y la documentación del proceso educativo.

Illana Lancaster es profesora asistente del Programa de Educación y Formación Internacional (ITEP) en la Facultad de Educación, Enseñanza y Salud (SETH) de la Universidad Americana en Washington, Distrito de Columbia, Estados Unidos, donde investiga y da clases. Es una investigadora cualitativa crítica interesada en asuntos sobre equidad, acceso, y género

que tiene un foco regional en África meridional y un foco contextual en lo urbano. Emplea el lente analítico de la interseccionalidad (raza, clase y género) en su investigación y enseñanza e integra las teorías, pedagogías, y metodologías desde una variedad de disciplinas dentro de las ciencias sociales y las humanidades, incluyendo historia, planificación urbana y estudios urbanos, estudios legales, literatura, sociología, y antropología. Tiene una licenciatura de la Universidad de Virginia, una maestría en educación de la Universidad George Washington, y un doctorado en Política Educativa Internacional de la Universidad de Maryland.

Mieke Lopes Cardozo está empleada actualmente como investigadora de postdoctorado y profesora en el Instituto para la Investigación de las Ciencias Sociales de Amsterdam de la Universidad de Amsterdam. Trabaja en el contexto del 'IS-Academie' un proyecto cofinanciado por la Universidad de Amsterdam y el Ministerio de Relaciones Exteriores holandés. En el campo de la Educación, el Desarrollo y el Conflicto, se especializa en los temas de la justicia social, la educación internacional y las políticas de resolución de conflictos, la formación de docentes, la diligencia de docentes, las reformas educativas progresistas, los enfoques críticos hacia educación multicultural e intercultural y los debates de descolonización. Para su investigación del doctorado dirigió una investigación de trabajo de campo durante nueve meses (entre 2007 y 2010) en varias partes de Bolivia sobre las reformas de la educación, la capacitación de docentes y los papeles sociales de los docentes. Su investigación doctoral se enfocó en la formación inicial de los docentes en Bolivia, e incluía un análisis multinivel sobre los diferentes actores y mecanismos involucrados en la educación de los do-

centes bolivianos. Desenmarañó tanto los mecanismos de gobernanza de los institutos de formación inicial de docentes, así como también las complejidades de las identidades de los futuros docentes de Bolivia, sus motivaciones y diligencia para llegar a ser actores estratégicos a favor o en contra del cambio que se prevé en el gobierno actual bajo el mandato de Evo Morales

Laura B. Perry, Ph.D. es profesora titular en la Universidad Murdoch en Perth, Australia Occidental, donde da clases de educación comparada e internacional, política educativa y contextos socio-culturales de la educación. Conduce una investigación nacional cruzada y comparada sobre la influencia de las políticas, las estructuras y los sistemas educativos sobre la equidad educativa. Tiene experiencia en los sistemas educativos de Europa, América del Norte y Australia. En 2010 se le otorgó la subvención Descubrimiento del Consejo de Investigación Australiano para analizar la relación entre la composición socioeconómica escolar y el logro estudiantil en una perspectiva nacional cruzada.

Martin Prew es director ejecutivo del Centro para el Desarrollo de la Política Educativa (CEPD), un instituto de investigación educativa independiente y un centro de reflexión sobre política, con base en Johannesburgo, Suráfrica. Antes de desempeñar este cargo pasó diez años en total trabajando en Link Community Development (LCD) como gerente internacional y de educación. LCD se ha convertido en una de las más destacadas ONG educativas en África, con un perfil alto en el desarrollo y la evaluación del rendimiento escolar y distrital. Durante la década de 2000 pasó 6 años como ejecutivo de alto nivel del

Departamento de Educación Nacional Surafricano donde era responsable de la administración y la gobernanza escolar en 27.000 escuelas públicas y 9 provincias, y del desarrollo distrital educativo. Estando en este cargo estableció la primera calificación del nivel de entrada nacional para los directores de escuela en África, una línea gratuita de ayuda nacional para los alumnos, manejó el Comité Ministerial en Gobernanza Escolar y el Comité Ministerial, llevando a cabo el marco y la política nacional del desarrollo de los docentes. Además, era responsable de la seguridad escolar. Sus antecedentes son enseñar y dar clases de historia, geografía y economía política en Zimbabwe, donde pasó la década de 1980. En su papel de docente era autor conjunto y editor de una cantidad de libros de texto de historia. Tiene un doctorado de la Universidad Exeter en el Reino Unido. Está casado y tiene un hijo y una hija.

Anita Sanyal, originalmente de Maryland, Estados Unidos, es profesora asistente del Departamento de Teoría y Política de Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile en Santiago. Es una antigua docente de escuela secundaria pública en Maryland. Desde que obtuvo su doctorado en Política Educativa Internacional de la Universidad de Maryland en 2009, ha enseñado e investigado principalmente en las áreas de la enseñanza y la formación de docentes en los Estados Unidos e internacionalmente. Su enseñanza se centra en los métodos de instrucción en las áreas de la ciencia y la enseñanza para la diversidad en pregrado y postgrado. También enseña cursos de política educativa, con una especialización en educación y equidad en América Latina. Además de enseñar en la universidad, Anita ha dirigido varios programas

de desarrollo profesional para docentes de escuela primaria y secundaria en los Estados Unidos y en el extranjero. Su investigación se centra en los vínculos entre la política y el aula. Ha conducido investigaciones en el área de la reforma de la enseñanza en las comunidades rurales de Nicaragua, enfocándose en la manera en que los docentes le dan sentido y promueven las ideas incrustadas en las políticas de reforma. También colaboró en un estudio evaluando el impacto de un programa normativo en Guinea Ecuatorial sobre las prácticas del aula de los docentes. Además ha conducido investigaciones sobre enseñanza e ideología en Cuba. Actualmente, conduce una investigación relacionada con la manera en que los programas de formación de docentes educan a los docentes de alta calidad, y más ampliamente con la profesionalización de la enseñanza en los países en desarrollo. Está sumamente comprometida con los problemas de la justicia social en la educación, por medio de la promoción de las pedagogías críticas y orientadas al cambio y las metodologías de investigación.

Ritesh Shah es un estudiante de doctorado de la Universidad de Auckland, Nueva Zelanda, en el departamento de Estudios Críticos de la Educación (CRSTIE). Sus principales intereses en investigación incluyen: estudios sobre la provisión y la reforma educativas en estados calificados como “post conflicto” o frágiles; exploraciones sobre la dialéctica entre las agendas educativas globales y las interpretaciones u oposiciones a esto; implicaciones teóricas y prácticas de la participación de la comunidad que se compromete con la escolarización pública; y la utilidad o relevancia del pensamiento de la complejidad en la política e investigación educativas. En su doctorado ha inves-

tigado la trayectoria de las reformas a la enseñanza y al aprendizaje después de la independencia de Timor-Leste en 2002, y prestó suma atención a la manera en que estos cambios se han legitimado, orquestado, diseñado, repartido, y resistido. Este estudio doctoral, y el trabajo de campo asociado en Timor-Leste se han financiado a través de la Beca Doctoral para el Estudiante Más Sobresaliente, un Premio al Trabajo de Campo en Postgrado, del Programa de Ayuda de Nueva Zelanda, y de una Subvención del Comité de la Investigación de CRSTIE. Se mantiene interesado en la situación latinoamericana, y también ha trabajado en varios proyectos de investigación y consultoría en la región del Pacífico.

Rebecca Tarlau está terminando actualmente su doctorado en educación en la Universidad de California, Berkeley. Tiene experiencia trabajando con organizaciones de base en Brasil y Bolivia, así como también participando en activismo y organización en los Estados Unidos. Sus estudios de doctorado se han centrado en las teorías de la educación y la sociedad, la sociología del trabajo y la mano de obra, las teorías de la globalización y el desarrollo. Su disertación se basa en 17 meses de investigación de campo en Brasil, analizando los intentos del movimiento de los Trabajadores rurales Sin Tierra brasileños [MST] para instrumentar una pedagogía educativa alternativa en escuelas públicas rurales, y la manera de trabajar de los activistas del MST con los diferentes niveles del gobierno brasileño para poner en marcha estas prácticas educativas.

Reflexiones sobre el Parque Zuccotti y la Plaza de Tahrir:

Momentos Interesantes, Inciertos, Inseguros, pero Emocionantes para los Socialistas

Mark Ginsburg

FHI 360 (antes Academia de Desarrollo Educativo)

Instituto Pedagógico, Universidad de Columbia

Facultad de Educación, Universidad de Maryland

Introducción

En el capítulo introductorio de este importante libro informativo, Tom Griffiths y Zsuzsa Millei se refieren (Wallerstein, 1998) al proverbio chino de estar “condenado a vivir momentos interesantes”. Mientras escribo este prefacio durante los primeros días de 2012, creo que 2011 fue un año muy interesante. Griffiths y Millei explican “que los gobiernos, los encargados de formular las políticas, los movimientos sociales y los educadores, en el sentido más amplio, están buscando afrontar las incertidumbres e inseguridades de transformar las sociedades y las economías nacionales y mundiales ...en parte, al descubrir y reorganizar las ideas y los recursos, incluyendo las versiones del

socialismo”. De esta manera, al examinar este libro me encontré concentrado en los acontecimientos que tuvieron lugar el año pasado y que continúan ocurriendo en dos ciudades: Nueva York y El Cairo.

El Parque Zuccotti en la Ciudad de Nueva York, Estados Unidos de América

Vamos a comenzar en Nueva York. Por haber aceptado una oferta de prestar servicio como profesor visitante en la Facultad de Profesores de la Universidad de Columbia, me mudé a esta ciudad, llegando allá el 30 de agosto. Esto ocurría a menos de tres semanas del 17 de septiembre, día en que los activistas o indignados de Occupy Wall Street establecieron su base en la plaza Zuccotti (y cambiaron su nombre por “parque Libertad”), que está ubicada en el distrito financiero de Wall Street en la isla de Manhattan, 130 cuadras al sur del campus de la Universidad de Columbia. Antes de que los indignados de este movimiento que acampaban de noche en el parque fueran desalojados el 15 de noviembre¹ por la policía de la Ciudad de Nueva York, pasé el sábado o el domingo de varios fines de semana participando en algunas de las manifestaciones, hablando con algunos de los diversos participantes (incluyendo egipcios), y en general, empapándome de la energía política progresista

¹ Después de más de un mes de combate verbal entre los manifestantes, la policía y el dueño del parque (Brookfield Office Properties), la policía sacó por la fuerza a los manifestantes del parque Zuccotti, debido a “condiciones antihigiénicas y perjudiciales,” aunque una declaración policial indicó que los manifestantes podían volver sin los sacos de dormir, las carpas o las tiendas de campaña (Walker, 2011). Los manifestantes emitieron su propia declaración con el título, “No puedes desalojar una idea cuya hora ha llegado” (Occupy Wall Street Media Team, 2011). Seis semanas después, miembros del grupo volvieron a ocupar el parque Zuccotti la noche de Año Nuevo (CNN International) cuando la Policía de Nueva York estaba concentrando gran parte de sus recursos financieros y humanos en proveer “seguridad” a los jueguistas que celebraban el año nuevo en Time Square, a unas 50 cuadras o más hacia el norte.

que irradiaba no sólo este parque sino otras ciudades de los Estados Unidos y el mundo.

De mis observaciones directas y discusiones, así como también desde una variedad de informes provenientes de los medios de comunicación, aprendí que algunos de los indignados eran socialistas y comunistas (es decir, miembros de partidos o tendencias organizadas) y algunos han estado participando en protestas anti-globalización capitalista organizadas durante las reuniones del Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, y la Organización Mundial del Comercio. Otros no estaban afiliados o no se etiquetaban a sí mismos como socialistas o comunistas, sino como lo señalaba el cántico más popular, “Somos el 99 por ciento” la creciente cantidad de hombres y mujeres jóvenes y no tan jóvenes que se unieron porque estaban indignados por la desigualdad cada vez mayor entre los ricos (el 1%) y todos los demás.² Aunque el movimiento Occupy Wall Street se ha abstenido de desarrollar un conjunto básico de cuestiones o exigencias, sus “Principios de Solidaridad” fueron adoptados por la Asamblea General de Occupy Wall Street en la Ciudad de Nueva York como “un documento vivo”, que se expresa así: “Nos atrevemos a imaginar una nueva alternativa sociopolítica y económica que ofrece una mayor posibilidad de igualdad” (Occupiedmedia, 2011).

Por lo menos para mí, el movimiento “occupy” se desató “y continúa siendo impulsado por” los ideales socialistas democráticos, poniendo atención a sus Principios de

² De acuerdo con la U.S. Congressional Budget Office (2011) [Oficina de Presupuesto del Congreso de los Estados Unidos (2011)], la renta del 1 por ciento superior de los asalariados se ha más que duplicado durante los últimos 30 años. Además en 2007, el 1% más rico de la población estadounidense poseía el 34,6% de la riqueza total del país, el siguiente 19% poseía 50,5%, y estos porcentajes aumentaron durante la Gran Recesión que comenzó en 2008, de forma tal que el 20% del límite superior de los norteamericanos poseía un porcentaje de riqueza que creció de 85% a 87,7% (Jacobs, 2011, p. 7).

“empoderarse entre sí contra todas las formas de opresión; redefinir la manera de evaluar el trabajo; y... creer que la educación es un derecho humano” (Occupiedmedia, 2011). De esta manera, se enlaza muy bien las dos secciones de este tomo editado: a) “Negociar el presente: el socialismo del siglo XXI” y “Descubrir los aspectos de las instituciones socialistas y el pensamiento para la transformación.” Creo que aquellos de nosotros comprometidos con el movimiento podemos aprender mucho leyendo los diversos capítulos de este libro.

Plaza Tahrir en El Cairo, Egipto

Ahora déjame mover nuestra ubicación geográfica de Nueva York a El Cairo. Por haber colaborado con educadores egipcios desde finales de la década de 1980, visitado numerosas veces a Egipto, y vivido en El Cairo entre 2004 y 2006, quizás he puesto más atención que muchos de los millones que observaron el levantamiento de lo que califique como movimiento social 25 de Enero y la caída del poder del Presidente Hosni Mubarak y algunos de su grupo gobernante.³ Más recientemente, tuve la oportunidad – quizás irónicamente en el día de Navidad⁴ – de pasar una tarde en la Plaza de Tahrir, observando a hombres (en su mayoría) reunidos en pequeños grupos y entablando discusiones, ver

³ Hasta ahora me abstengo de hacer referencia a esto como una revolución. En parte porque muchos de los cuadros de Mubarak se mantuvieron o fueron nombrados en puestos ministeriales y otros cargos, incluyendo los miembros del Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas que gobernó Egipto al menos durante las elecciones legislativas nacionales de noviembre-enero. En general, lo concibo como una interrogante no resuelta en la medida en que la economía política de Egipto sea transformada como resultado de la versión egipcia de la “primavera” o “insurrección” árabe.

⁴ La ironía de estar en la Plaza de Tahrir el 25 de diciembre no es que casi el 90 por ciento de los egipcios son musulmanes, sino que incluso la minoría de cristianos coptos celebran la Navidad el 7 de enero, que se convirtió en feriado nacional de Egipto en la última década.

una serie de fotografías en un “museo” de carpa que retrata parte de los eventos bien conocidos, mientras comparten algo de té “revolucionario” en medio de una conversación inteligible con algunas personas que continúan participando en el movimiento.

Muchos de los jóvenes y otros activistas del movimiento 25 de Enero parecen moverse por preocupaciones económicas, desempleo y salarios inadecuados, incluso entre egipcios con un alto nivel de educación. Y mientras la economía sigue siendo un problema, las demandas del movimiento [**] terminaron enfocándose en la remoción de Mubarak de su cargo y la celebración de elecciones para legisladores y Presidente, con el concurso de múltiples partidos, en parte debido a las acusaciones en contra de Mubarak y otros líderes de haberse enriquecido gracias a sus posiciones dentro del Gobierno, y debido a la represión, a veces violenta, en contra de los manifestantes de la plaza de Tahrir y otros sitios del país.

Mientras ahí se debate respecto al papel desempeñado por los Hermanos Musulmanes (*al-’iḥwān al-muslimūn*) durante las fases iniciales del movimiento 25 de Enero, no cabe duda que la Hermandad estaba mejor posicionada políticamente para atraer votos en las primeras dos (de tres) rondas regionales de elecciones parlamentarias (noviembre-diciembre 2011). El Partido Libertad y Justicia (*Ḥizb al-ḥurriya wa al-’adala*), que fue establecido el 30 de abril de 2011 por la Hermandad, aseguró aproximadamente 40 por ciento de los votos, más del doble que otros partidos.⁵

Esto representa un cambio importante para un grupo que fue ilegalizado (en 1948, 1952, y en 1981 hasta 2011)

⁵ Libertad y Justicia es encabezado por [Mohamed Morsy](#) como presidente, Rafik Habib (quien es cristiano) como vicepresidente, y Saad al-Katatny como secretario general (Wikipedia, 2012b).

y por tanto impedido de emprender campañas electorales hasta que se remueve violentamente de su cargo a Mubarak en febrero de 2011. Fundado en 1928 por un maestro de escuela, Hassan al-Banna, los Hermanos Musulmanes fueron ilegalizados primero en 1948 por la monarquía egipcia que ejerció el dominio durante el colonialismo británico, entonces después de desempeñar un papel clave en la lucha anti-colonialista, fue ilegalizado de nuevo en 1954 por el gobierno revolucionario post colonial de Gamal Abdel Nasser (después de un intento de asesinato) y, luego de haber recibido reconocimiento jurídico por el Presidente Anwar Sadat como retribución por su colaboración con los izquierdistas (socialistas y nasseristas), el gobierno de Hosni Mubarak les revoca nuevamente la legalidad (por la relación de la Hermandad con aquellos que asesinaron a Sadat) (ver Ginsburg y Megahed, 2003). Durante la década de 1990 el ministro de Educación removió a aquellos educadores afiliados a los Hermanos Musulmanes y buscó eliminar el contenido de los programas de estudio y también los códigos de vestimenta (por ejemplo, al requerir que las jóvenes se cubran) (Herrera, 2006). Sin embargo, con el inicio del sistema de las elecciones parlamentarias con múltiples partidos, en 2005, candidatos independientes afiliados a la Hermandad ganaron 20 por ciento de los curules, más que cualquier otro grupo fuera del Partido Democrático Nacional (ver Ginsburg y otros, 2010). Sin embargo, en las elecciones parlamentarias del 2010, que fueron empañadas por irregularidades, casi todos estos candidatos fueron vencidos por individuos inscritos en la lista del Partido Democrático Nacional (Bayoumi, 2010).

Entonces, ¿cómo el surgimiento en Egipto del Partido Libertad y Justicia de origen religioso tiene alguna relevancia para este libro dedicado a ideas socialistas sobre la educación y la sociedad? En efecto, el programa político del

Partido indica que apoya el capitalismo de libre mercado, pero sin “manipulación o monopolio”. Y para algunos el hecho de que el Partido, como la Hermandad, están comprometidos con establecer una sociedad basada en la sharia (ley islámica inscrita en el Corán y la Sunnah) puede hacer que sea anti-socialista. No obstante, es importante hacer notar que uno de los portavoces del Partido declaró: “Cuando hablamos de consignas de la revolución – libertad, justicia social, igualdad⁶ – todo esto está en la *sharia*” (Wikipedia, 2012b). De acuerdo con los Hermanos Musulmanes, entre otros grupos, el Islam requiere gente que luche por la justicia social y erradique la pobreza. En realidad, los Hermanos Musulmanes, habiendo empezado como una organización social religiosa, predicando el Islam y también enseñando al analfabeto, creando hospitales, y estableciendo empresas comerciales, se podría considerar que reflejan una máxima que es clave en el marxismo: “A cada quien según sus habilidades y a cada quien según sus necesidades”. Ciertamente, los numerosos años de prestación de servicios educativos y sociales a los egipcios pobres, a quienes de alguna manera los gobiernos regionales y nacional no podrían llegar, explican la fortaleza de su base política.

Más sorprendente, para muchos analistas y muchos de mis colegas egipcios, fueron los logros electorales del Partido Al-Nour (*ḥizb al-nūr* ó “La Luz”), que obtuvo

6 Con respecto a la igualdad de géneros, los Hermanos Musulmanes interpretan el Islam conservadoramente. Su fundador pidió “... segregación de los estudiantes femeninos y masculinos” y un plan de estudios separado para las jóvenes (Shenker y Whittaker, 2011). Y, en octubre de 2007, los Hermanos Musulmanes emitieron una plataforma política detallada. Entre otras cosas se pidió ... restringir el cargo de presidente para hombres musulmanes. ... Mientras destaca la ‘igualdad entre hombres y mujeres en términos de su dignidad humana’, el documento advirtió sobre no ‘sobrecargar a las mujeres con trabajos en contra de su naturaleza o papel en la familia.’ (Bradley, 2008, p. 65). Para la discusión de múltiples perspectivas con respecto al papel de las mujeres en las prédicas islámicas, ver Ginsburg y Megahed (2003) y Megahed (2010).

aproximadamente 20 por ciento de los curules en las dos primeras rondas de las elecciones parlamentarias. Al-Nour fue constituido, después del derrocamiento de Mubarak, por uno de los más grandes grupos salafistas en Egipto, el *Al-Da'wa Al-Salafiyya* también conocido como movimiento Al-Dawa (Llamado Salafista). Como la Hermandad, el movimiento Al-Dawa promueve una sociedad basada en la *sharia*. Sin embargo, los salafistas son conocidos por ser más estrictos en la interpretación del Corán y la Sunnah, aseverando modelar sus prácticas del Islam siguiendo directamente las del Profeta Mahoma. El movimiento Al-Dawa se estableció en la década de 1970 como una alternativa a la Hermandad (Wikipedia, 2012a).

Sin embargo, cualquiera puede ver en su programa que el Partido Al-Nour (2012) tiene elementos en común con lo que puede derivarse de ideales y prácticas socialistas. Por ejemplo, el Partido aboga por:

- Educación gratuita para las primeras etapas.
- Asistencia médica gratuita.
- Mayor disponibilidad de vivienda.
- Autosuficiencia alimentaria.
- Subsidio gubernamental del agua, fertilizantes y semillas mejoradas.
- Leyes [antimonopolios](#) que luchen en contra de monopolios comerciales (particularmente en áreas como alimentos).

Más aún, se sostiene que el éxito electoral de Al-Nour fue resultado, en parte, de la lealtad de los votantes ganada a través de sus "actividades caritativas: ayuda para los pobres y enfermos; asistencia financiera para viudas, divorciadas y mujeres jóvenes necesitadas de bienes matrimoniales; y mucha instrucción religiosa" (Wikipedia, 2012a).

Conclusión

Para concluir, observo que en el capítulo introductorio de Griffiths y Millei en este volumen editado citaron a Wallerstein (2010, pp. 140-41), con respecto a las opciones de que disponen aquellos que critican y retan al mundo capitalista, neoliberal, dominante en el presente: "Podemos elegir colectivamente un nuevo sistema que esencialmente se parezca al presente ...De manera alternativa, podemos elegir un sistema radicalmente diferente, uno que nunca haya existido antes — un sistema que sea relativamente democrático y relativamente igualitario." Se refieren también al enfoque de Stark y Bruszt (1998, p. 7) "el cambio social no como transición de un orden a otro sino como transformación – reordenamientos, reconfiguraciones, y recombinaciones que producen entrelazamientos nuevos de las múltiples lógicas sociales que son la sociedad moderna."

Referencias

- Al-Nour Party (2012). "Party Principles." <http://www.alnourparty.org/nodes/view/type:partyprinciples/>. Accessed 2 January 2012.
- Bayoumi, Alaa (2010). "[Egypt's winners and losers.](#)" *aljazeera.net* (29 November).
- Bradley, John (2008). *Inside Egypt*, London: Palgrave MacMillan.
- Congressional Budget Office (2011, October). *Trends in the Distribution of Household Income Between 1979 and 2007*. Washington, DC: Congress of the United States Congressional Budget Office.
- Ginsburg, M. & Megahed, N. (2003). "Multiple Perspectives on Terrorism and Islam: Challenges for Educators in Egypt and the United States before/after September 11, 2001." In W. Nelles (ed.) *Comparative Education, Terrorism and Human Security: A Critical Pedagogy and Violence Prevention Reader*. New York: Palgrave-MacMillan, Publishers.
- Ginsburg, M., Megahed, N., Elmeski, M., and Tanaka, N. (2010, March). "Reforming Educational Governance and Management in Egypt: National and International Actors and Dynamics." *Educational Policy Analysis Archives*. 18 (5): 1-50. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/731/825>.
- Herrera, L. (2006). Islamization and education: Between politics, profit, and pluralism. In L. Herrera & C. Torres (Eds.), *Cultures of Arab schooling: Critical ethnographies from Egypt* (pp. 25–52). Albany, NY: State University of New York Press.
- Jacobs, Deborah (2011). "[Occupy Wall Street And The Rhetoric of Equality.](#)" *Forbes* (1 November): 7-10.
- Megahed, N. (2010). Access to the university and women's participation in higher education in Egypt. *Middle East Institute*

Viewpoints: Higher education and the Middle East, 12-17. Washington D.C: Middle East Institute. Retrieved from www.mei.edu/publications/webpublications.aspx.

Occupiedmedia (2011). "Principles of Solidarity." <http://occupied-media.us/2011/10/principles-of-solidarity/>. Accessed: 1 Jan 2012.

Occupy Wall Street Media Team (2011). "[You can't evict an idea whose time has come.](#)" Official statement of Occupy Wall Street Media Team, posted November 15, 2011, 1:36 a.m. EST.

Shenker, J. And Whitaker, B. (2011). "[The Muslim Brotherhood uncovered.](#) *guardian.co.uk* (8 February 2011).

Stark, D., & Bruszt, L. 1998. *Postsocialist pathways: Transforming politics and property in East-Central Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

Walker, Jade (November 15, 2011). "[Zuccotti Park Eviction: NYPD Orders Occupy Wall Street Protesters To Temporarily Evacuate Park \[LATEST UPDATES\]](#)". Huffingtonpost.com. http://www.huffingtonpost.com/2011/11/15/zuccotti-park-evacuation_n_1094164.html. Retrieved 2011-11-17.

Wallerstein, Immanuel. 1998. The time of space and the space of time: The future of social science. *Political Geography* 17 (1):71-82.

Wallerstein, Immanuel. 2010. Structural Crises. *New Left Review* (62):133-142.

Wikipedia (2012a). "Al-Nour Party" http://en.wikipedia.org/wiki/Al_Nour_Party. Accessed: 2 January 2012.

Wikipedia (2012b). "Freedom and Justice Party (Egypt) Political Platform." [http://en.wikipedia.org/wiki/Freedom_and_Justice_Party_\(Egypt\)#Political_platform](http://en.wikipedia.org/wiki/Freedom_and_Justice_Party_(Egypt)#Political_platform). Accessed: 2 January 2012

Introducción

Descubrir y negociar la dialéctica educativa socialista bajo condiciones post socialistas

Tom G. Griffiths

Universidad de Newcastle

Zsuzsa Millei

Universidad de Newcastle

Crisis, inseguridad e incertidumbre en el siglo XXI

Immanuel Wallerstein (1998) al citar un antiguo maleficio chino frecuentemente señala, en referencia a nuestro sistema mundial y sus estructuras del conocimiento, que estamos condenados a vivir momentos interesantes. En efecto, nuestros momentos son interesantes de maneras múltiples y complejas, como quizá se podría afirmar en todo momento. En la segunda década del siglo XXI, analistas como Wallerstein alegan que durante algún tiempo hemos estado viviendo en un sistema mundial que define los tiempos con inmensas oportunidades para influir en el curso de la transformación del sistema actual hacia una alternativa incierta. Žižek (2011) coincide, y mantiene que “estamos entrando en un nuevo período en el que la crisis económica

se ha hecho permanente, sencillamente un modo de vida”, conjugada con las crisis múltiples que “ocurren en los dos extremos de la vida -ecología (exterioridad natural) y pura especulación financiera- no en el núcleo del proceso productivo” (403). Lo que Wallerstein, Žižek y otros teóricos tienen en común es su elaboración de los distintos retos que confronta el capitalismo mundial en el siglo XXI, los retos que algunos argumentan que desafían su resolución sin interrumpir el principio operativo esencial del capitalismo de la acumulación infinita del capital (ver por ejemplo, Li 2008; Wallerstein 2011a). En esta crítica renovada del capitalismo contemporáneo, Alain Badiou (2008) ha sido fundamental en promover una discusión renovada acerca de la idea del comunismo, sus significados históricos y contemporáneos (ver también a Douzinas y Žižek 2010). Para Badiou (2008), la hipótesis comunista sobre los momentos contemporáneos insiste en que “se puede practicar una organización colectiva diferente, que eliminará la desigualdad de la riqueza y nivelará la división del trabajo” (35). Estos retos y posibilidades abren nuevos espacios para repensar, imaginar y teorizar alternativas.

El ascenso del capitalismo neoliberal, o sencillamente neoliberalismo, se puede leer como un intento de detener e incluso revertir las tendencias estructurales a largo plazo dentro del sistema mundial capitalista de aumentar los salarios, incrementar los costos de los insumos, y elevar los impuestos (Schouton 2008). Es decir, un programa sistemático de disminución de los costos de producción para mantener y maximizar los beneficios y la acumulación del capital. En relación a la pregunta sobre estimular la acumulación del capital, David Harvey (2009) documenta los logros “deprimentes” y concluye que la “neoliberalización” ha fallado ampliamente en estimular el crecimiento a nivel mundial” (154), pero a través de las privatizaciones y los

procesos intensificados de comercialización, ha redistribuido con eficacia la riqueza y los ingresos desde la clase menos favorecida hacia la clase alta (ver Harvey 2009: 159-165). La dialéctica del neoliberalismo se ha propagado por todo el mundo, y por todas las instituciones del estado-nación moderno, incluyendo la provisión de los servicios sociales básicos como el servicio de salud y la educación. Donde las versiones del estado del bienestar emergieron y se desarrollaron durante los siglos XIX y XX, ofreciendo alguna medida de seguridad social ahora, y/o la promesa de seguridad en el futuro, la ofensiva neoliberal invocó nuevos niveles de inseguridad e incertidumbre para la población en todo el mundo.

El neoliberalismo comenzó en los estados capitalistas desarrollados e hizo retroceder las provisiones del estado del bienestar e instaló una dialéctica contraria de la responsabilidad individual para incluso más facetas de la vida social, incluyendo servicios esenciales como el servicio de salud, la educación, y las pensiones de jubilación. Harvey (2009) describe la privatización de estas últimas como “una de las más atroces de todas las políticas de desposeimiento, a menudo conseguida en contra de la plena voluntad política de la población” (161). Tales políticas se aplicaron sobre la base de un bienestar social democrático verdadero en países como Suecia, Noruega y Finlandia, por ejemplo, pero la misma dialéctica había penetrado muchos de los estados socialistas, como Hungría, Checoslovaquia y Yugoslavia, durante las décadas de 1970 y 1980 del siglo XX con la idea de un “socialismo de mercado”. Bajo el “socialismo de mercado” algunas de las industrias, incluyendo la educación, se descentralizaron y se fomentó el espíritu empresarial en la economía de servicios junto con la “reprivatización” de lo individual, para obtener la “libertad relativa con respecto a la inferencia del estado” con la

esperanza de incrementar el nivel de vida (Robinson 1982: 3, Sáska 2004, Stark 2009). De esta manera, las oportunidades de los individuos de mejorar su situación económica por convertirse en empresarios privados se incrementaron, mientras que se debilitó el papel del estado de proveer seguridad social, venerada en la conceptualización y creación de los estados del bienestar durante la década de 1950.

El final de la Guerra Fría y la pérdida del contrapeso geopolítico de la Unión Soviética tuvieron y continúan teniendo consecuencias extraordinarias a nivel mundial, aunque se experimentó su desaparición de manera más aguda en los ex estados socialistas, y aquellos bajo el dominio de movimientos o gobiernos de liberación nacional. En algunos casos, las versiones extremas del neoliberalismo se aplicaron a situaciones nacionales, algunas veces bajo el estandarte de “terapia de choque” con resultados devastadores. Esto incluye la reestructuración del sistema de bienestar comunista con repercusiones extremas a medida que las poblaciones perdían los pocos aspectos de su pasado socialista que habían hecho la vida tolerable bajo regímenes autoritarios del partido comunista – servicio de salud para todos, educación pública gratis, vivienda y transporte público, servicios públicos subsidiados, etcétera (Potuček 2009, Taylor-Gooby 2004). El texto fundamental de Roy (2000) sobre la “creación de naciones” en Asia central soviética y post soviética, añade otra dimensión crucial al explorar la pérdida cultural de una identidad colectiva:

¿Qué tiene uno que ver con las medallas que se ganaron en una guerra que ya no tiene sentido? ¿Qué tiene uno que ver con los premios que una vez fueron el orgullo de los trabajadores soviéticos modelo? ¿Los viajes a Moscú, las condecoraciones y los broches conmemorativos, los diplomas con el martillo y la hoz, la carrera completa que significaba que uno era ‘alguien’?... Ahora, aunque, todas estas cosas que marcaron previamente la

existencia de una persona como positivas, ya no tienen sentido... La teleología de la vida diaria ha desaparecido” (164-65).

Quizá el componente más evidente de la crisis contemporánea del capitalismo, y sobre el que hay más consenso entre los críticos del neoliberalismo y del capitalismo más ampliamente, en vez de esta variante particular, es la crisis ecológica que confronta el mundo (Fotopoulos 2006). La ecología de la Tierra está amenazada por el aumento de las temperaturas mundiales, que son resultado de las concentraciones crecientes de los gases de efecto invernadero (dióxido de carbono) relacionados fundamentalmente con el uso de combustibles fósiles. Las consecuencias incluyen el creciente nivel del mar, los eventos climáticos extremos (inundaciones y sequías), la capacidad agrícola mundial reducida, y la extinción masiva de las especies (Li 2008: 170). Una de las más inmediatas consecuencias de la crisis ecológica en los seres humanos es la biológica. Al detallar los efectos de la economía de crecimiento que se intensifica durante el neoliberalismo, Koumentakis (2009) examina los elementos de la crisis biológica en el incremento de las enfermedades degenerativas crónicas, los hábitos dañinos para la salud debido a la sociedad de consumo, un número significativo de gente en el sur del mundo sufre de debilidad física y mental evidente debido a la contaminación ambiental, y las enfermedades del norte del mundo se resumen en enfermedades psiquiátricas y neurológicas y el cáncer, la diabetes y la obesidad. La crisis biológica también incluye la interrupción de la cadena de producción de alimentos, las violaciones al bienestar de los animales y la propagación de enfermedades como la “vaca loca”, a través de la agricultura industrial. Al requerir una acción mundial coordinada para estabilizar la ecología del planeta, encontramos un número creciente de “escépticos respecto al cambio climático”, de los partidarios de la “seguridad alimentaria”, de

los “derechos de los animales” y la “energía alternativa”, así como protestas cívicas, fusionándose con movimientos y organizaciones políticas. Su atractivo se puede entender desde muchos ángulos, incluyendo la complejidad de la climatología, la amenaza percibida por el nivel de vida y a la salud (en el mundo desarrollado), y el malestar psicológico por el alto nivel de inseguridad e incertidumbre que la crisis ecológica acarrea.

A esta situación se añade que el mundo todavía está sintiendo los efectos de la supuesta “Crisis Financiera Mundial”, con algunos alegando que la crisis sigue su curso y una segunda ola está en camino, si no está ya aquí (Panitch y todos 2010). En el momento de escribir este artículo se hacen esfuerzos desesperados, uno detrás del otro, para garantizar que se le prestó a Grecia e Italia suficientes miles de millones de euros adicionales para que tengan la posibilidad de continuar pagando sus deudas, en medio del temor de un incumplimiento no controlado y su efecto en el sistema financiero internacional. En ambos casos los presidentes se han hecho a un lado para facilitar la creación de “gobiernos de unidad nacional” para aplicar los paquetes de austeridad que se imponen para reducir la deuda y el gasto público y reestructurar las economías nacionales. Aquí otra vez de acuerdo a los economistas de la tendencia principal como Stiglitz (2010), tales paquetes se sumarán casi con seguridad a la espiral descendente en estas economías nacionales asociadas, con todas las repercusiones sociales y políticas consiguientes. Estos procesos acaban en un clima de temores crecientes por una Unión Europea inestable, la supresión de la eurozona y la posibilidad de que algunos estados miembros dejen la Unión.

32 Se puede observar que la inseguridad mundial se ha intensificado entonces por vía de la aplicación de políticas

inspiradas en lo neoliberal que buscan aumentar los beneficios sobre el gasto del bienestar social y la seguridad social, agravada por el colapso del socialismo histórico, y luego las crisis ecológicas y financieras mundiales que trascienden todas las fronteras nacionales. En una entrevista que señalaba el décimo aniversario del ataque terrorista contra las Torres Gemelas, el análisis sociológico de Zygmunt Bauman concluye que desde el 11 de septiembre vivimos en una perenne incertidumbre y los individuos tienen temores que nunca antes experimentaron, “cuando nada está bajo control.”⁷ Los temores son tan dispersos y difusos que hacen difícil identificar con precisión la fuente de estos temores. La posibilidad inminente de una crisis financiera o ambiental que afecte en serio la vida de los individuos nos acecha continuamente. Esto aplica tanto a nuestra vida privada como pública, ya que cada movimiento que hacemos para estabilizar nuestras vidas podría tener exactamente las consecuencias opuestas. Bauman añade que hay una separación entre el poder y la política, porque el poder es la habilidad para hacer cosas y la política es decidir qué cosas se hacen. Como explica aún más, el poder y la política estaban unidos en la forma del Estado nación hasta hace 50 años. Había una expectativa razonable en que cuando se decidía lo que se necesitaba hacer existía un poder orientado hacia eso y las cosas se hacían. Aunque se puede decir que el poder se ha evaporado del estado nación hacia el “espacio de flujos”, la política ha permanecido a nivel local. De esta manera, se ha incrementado la separación entre decidir las acciones que se necesitan y el poder necesario para hacer las cosas que se necesitan hacer. Esta reorganización del poder y la política contribuye a esa sensación de, en términos de Bauman, “nada está bajo control”.

7 _See:<http://www.guardian.co.uk/commentisfree/video/2011/sep/01/zygmunt-bauman-terrorism-video?INTCMP=ILCNETTXT3486>

Sin embargo, podríamos aducir al volver a las teorías de Wallerstein, que esta situación nos presenta oportunidades históricamente únicas de interrumpir y derrocar al neoliberalismo. A medida que los gobiernos, a través de la aplicación de una dialéctica neoliberal, transfirieron cada vez más la responsabilidad de la seguridad social y del bienestar a las comunidades y los individuos, este giro también contribuyó a la politización y organización de las acciones de la comunidad como es evidente, al momento de escribir, en el movimiento “Occupy Wall Street” y en los movimientos de indignados en paralelo en todo el mundo desafiando la dialéctica neoliberal, y desafiando la respuesta de los gobiernos centrales a la Crisis Financiera Mundial.⁸ Algunos de estos movimientos basan sus ideas en comprensiones re conceptualizadas del socialismo, como el movimiento de los trabajadores rurales sin tierra en Brasil que examina Tarlau en el Capítulo 4.

Wallerstein (2010) caracteriza la situación contemporánea como una en la que enfrentamos opciones históricas características. Se refiere metafóricamente a la batalla (y opción) entre el espíritu de Davos, sitio del Foro Económico Mundial, y el espíritu de Porto Alegre, sitio del Foro Social Mundial. Reconociendo que los nombres no son importantes, Wallerstein (2010: 140-41) insiste que representan una especie de lucha desde 1968, una lucha sobre la naturaleza y el contenido del sistema mundial contemporáneo:

Podemos escoger de manera colectiva un nuevo sistema que se parezca al presente: jerárquico, explotador y polarizador. Este podría adoptar muchas formas, algunas podrían ser más crueles que el sistema mundial capitalista en el que hemos estado viviendo. De manera alternativa podemos escoger un sistema radicalmente diferente, uno que nunca haya existido previamente—un sistema que sea relativamente democrático y relativamente igualitario.

Esta caracterización se vincula con un argumento más largo, desarrollado durante décadas, sobre el surgimiento del “liberalismo” como la ideología dominante del sistema mundial capitalista durante el largo siglo XIX (por ejemplo, Wallerstein 1995, 2011b). En este argumento, una versión (e interpretación) del liberalismo surgió triunfante de la lucha entre las tres ideologías principales del sistema mundial moderno: conservadurismo, liberalismo y radicalismo (socialismo / comunismo), esta lucha en cambio se conecta con el impacto cultural de la Revolución Francesa.

En los análisis de Wallerstein, el liberalismo se postula como la ideología dominante, o “geocultura”, del sistema mundial moderno, tal que un conjunto común de valores apuntalando y pasando por la constitución de los estados nacionales modernos y sus instituciones se pueden identificar a través de las políticas múltiples, incluyendo de modo ostensible regímenes socialistas y no socialistas, que integran el sistema mundial. Estos valores incluyen aspectos esenciales como la promesa (y creencia) del crecimiento y desarrollo nacional lineal por vía de la planificación racional y la acción política de los encargados de la formulación de políticas dentro de los gobiernos centrales, llevando alguna noción del bienestar social y económico, si no utopía, estando en el horizonte de la población nacional. Esta línea de argumentación conecta el colapso del socialismo histórico con su fracaso en cumplir suficientemente con las promesas del liberalismo, dadas en parte por la incapacidad de la economía mundial capitalista de ofrecer esos resultados para todos los estados por la confianza de las zonas centrales en la plusvalía extraída de las zonas periféricas de la economía mundial. La crisis resultante de la solución de los “dos pasos” para lograr el poder del estado y luego legislar para cambiar el mundo, como otra característica esencial de la geocultura del liberalismo, se suma

a las incertidumbres contemporáneas y las oportunidades históricas acompañantes.

La tesis de Wallerstein del sistema mundial capitalista en crisis, y un largo período de transformación estructural en alguna alternativa incierta, se alinea con un rango extenso de análisis al citar importantes crisis estructurales mundialmente. Éstas están típicamente asociadas con el sistema financiero mundial y sus instituciones clave (por ejemplo, Toussaint y Millet 2010), la crisis ambiental global (por ejemplo, Bellamy Foster y todos 2010), conflicto, guerra y terrorismo (por ejemplo, Chomsky 2010). La observación de Wallerstein de que estamos condenados a vivir momentos interesantes generalmente viene con la idea de que estamos también “condenados a actuar” (Wallerstein 1994: 16), por lo tanto la acción supone la tarea intelectual de entender la realidad social y el sistema mundial capitalista, como base para pensar e imaginar alternativas más democráticas, justas e iguales, y la acción política que se requiere para moverse en esas direcciones.

Descubriendo el Socialismo

Por ahora, en la segunda década del siglo XXI, la tesis del fin de la historia de Fukuyama (1992: 4) con la “democracia liberal occidental como la forma final de gobierno humano”, ha sido completamente desafiada. En el actual clima de la crisis del capitalismo neoliberal o “fundamentalismo de mercado”, aun personajes de la tendencia principal como Stiglitz (2010) están describiendo las dos décadas a partir de 1989 como “el período corto del triunfalismo norteamericano” (219), que claramente ha terminado. Stiglitz (2010) refuta a Fukuyama al explayarse sobre la extensión y profundidad de la crisis contemporánea, y la pérdida de legitimidad de al menos la versión fundamentalista del

mercado de los Estados Unidos denominada “capitalismo democrático de mercado” (219). El desafío a esta suerte de ortodoxia de libre mercado, llamada por largo tiempo el “Consenso de Washington”, ha sido extenso y se ha encontrado en todo el espectro político. El análisis de Stiglitz (2002, 2010) apunta al entendimiento y a la crítica del mundo en desarrollo sobre la hipocresía en los intentos de las naciones desarrolladas para imponer el ‘consenso’ del libre mercado en las naciones en desarrollo mientras protegen sus propios mercados. De manera similar, Noam Chomsky ha detallado y criticado este tipo de hipocresía por décadas, señalando que “los peores resultados se encontraron donde las normas [del Consenso de Washington] se aplicaron rigurosamente, como en América Latina” (Chomsky 2007: 334).

Aceptar esta crítica del paradigma económico y social dominante que ha sido promovido e impuesto mundialmente desde el colapso del socialismo histórico, no se traduce del todo, sin embargo, en el redescubrimiento del pasado socialista y el llamado que pide su regreso. Tenemos cierta simpatía por personajes intelectuales importantes que han permanecido en la izquierda, como Eric Hobsbawm por ejemplo, quien aseveró que:

La URSS y la mayoría de los estados y sociedades fundados en su modelo, hijos de la Revolución de Octubre de 1917 que nos inspiraron, han colapsado tan definitivamente, dejando atrás un paisaje de ruina material y moral, que debe ser obvio ahora que su fracaso estaba incorporado en esta empresa desde el principio (Hobsbawm 2002: 127).

Pero la crítica de Hobsbawm se conjuga con la perspectiva de que:

Si crees que el comunismo es algo más grande que la historia de los países atrasados en donde ocurrió que los comunistas to-

maron el poder, entonces esa historia no es razón suficiente para abandonar la causa escogida (Hobsbawm 2000: 160).

Para Hobsbawm, esto tiene que ver con la necesidad actual de proyectos políticos impulsados por “la posibilidad de mejorar y emancipar el mundo”, sin “creer en la utopía de un mundo perfecto” (161), y entonces para los editores, en este sentido “descubrir el socialismo” y su potencial contribuye con esa acción.

Hay evidencia abundante de rupturas del consenso de Washington, y la suposición que lo acompaña de que no hay alternativa al modelo dominante del capitalismo de mercado (Stiglitz 2002, 2010). Estas rupturas van desde movimientos locales y mundiales en pro de la justicia social, descritos frecuente e inexactamente como movimientos antiglobalización, hasta lo que de alguna manera parece ser partidos políticos ortodoxos de izquierda aplicando programas de democracia social radical planteando una crítica declarada al capitalismo mundial y el intento expresado de definir y construir un modelo viable de socialismo para el siglo XXI. El capítulo de Lopes Cardozo que aborda el caso de Bolivia ofrece una idea rica y matizada dentro de las complejidades y tensiones resultantes asociadas con un programa contemporáneo declarado de descolonizar la educación de las masas y promover los valores nativos y no capitalistas. Con respecto a los desarrollos políticos en América Latina, Sader (2008) describe el ascenso de gobiernos de izquierda y centro izquierda durante la primera década de este siglo como un indicativo del final del neoliberalismo y el desarrollo de “políticas alternativas para la integración regional” (30). Rodríguez-Garavito, Barrett y Chávez (2008) refutan a Carlos Casteñada que en 1993 manifestó la descripción de la victoria “bien definida, grata, y espectacular” de los Estados Unidos y el capitalismo en

América Latina, argumentan como Sader en total oposición que, “la región está presenciando la multiplicación y consolidación de los movimientos, partidos, y gobiernos locales y nacionales izquierdistas” (2).⁹

A medida que los capítulos de la primera sección de este libro, *Negociando el presente: el socialismo del siglo XXI*, dejan claro que el socialismo como idea se está citando y debatiendo en los estados contemporáneos latinoamericanos y sus gobiernos, y en movimientos sociales más amplios. Es importante destacar que los gobiernos nacionales de países como Venezuela, Bolivia y Ecuador están buscando diseñar un modelo de “socialismo del siglo XXI”, haciendo énfasis en la participación democrática, o “democracia participativa y protagónica” como se ha adelantado en Venezuela (ver Lopes Cardozo Capítulo 2; Shah Capítulo 5; y Griffiths Capítulo 6). Avances como éstos requieren de valoraciones rigurosas y críticas, así como también de una evaluación del socialismo histórico. Nuestro supuesto “descubrimiento” del socialismo entonces descansa en un intento consciente de evitar las presentaciones desprovistas de sentido de las utopías socialistas del siglo XX, y estar muy conscientes de los peligros a los que aludía Hobsbawm (ver por ejemplo, Imre et al. 2010). Como Wallerstein (1998) reconocía “las utopías crían ilusiones y por lo tanto, inevitablemente, desilusiones” (1). Hizo un llamado en cambio al avance de los “utopistas” que constituyen:

la evaluación seria de las alternativas históricas, el ejercicio de nuestro juicio en cuanto a la racionalidad sustantiva de los sistemas históricos alternativos posibles ... No la cara del futuro perfecto (e inevitable), sino la cara de un futuro alternativo, probablemente mejor, e históricamente posible (pero lejos de ser cierto) (1-2).

⁹ A Carlos Casteñada se le puede describir como el equivalente latinoamericano de Fukuyama (ver Casteñada 1993).

Este volumen busca contribuir con dichos esfuerzos, a través de sus análisis de los proyectos socialistas históricos y contemporáneos, sus políticas y sistemas educativos. El descubrimiento de la dialéctica socialista aquí, dentro y alrededor de los proyectos educativos, entraña el proceso dialéctico constante de clarificar y entender estas dialécticas en condiciones históricas socialistas y contemporáneas post socialistas.

La dialéctica socialista para la educación y la transformación social

La educación para todos al menos hasta cierto nivel era parte de la promesa del liberalismo, la ideología dominante y la geocultura del sistema mundial establecido en el “largo siglo XIX” (Wallerstein 2011b: 277). Venerada como un derecho humano básico en el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos¹⁰ de 1948, la educación se instituyó también como una precondition para que los individuos hagan realidad otros derechos humanos. Desde su introducción, se creyó que la educación de masas proporcionaría a todos la oportunidad de mejorar socialmente, “y de tener acceso al poder y los privilegios que unos pocos solamente habían disfrutado hasta ese entonces en la sociedad” (Taylor et al. 1997: 126). Parte de la dialéctica aquí fue la creencia en el potencial de la educación para empoderar a gente ya en desventaja a medida que las credenciales educativas se convertían en ocupaciones profesionales con una mejor remuneración (ver McCowan 2010 para una revisión de las “ventajas de posición” de una escolarización apuntalando expresiones dominantes del derecho universal a la educación, y un argumento para una base alternativa del derecho). Por otra parte, usando el mismo tipo de dialéctica se esperaba que el ascenso social de los individuos se pu-

diera extender a los estados nacionales, y de esta manera, la aplicación de la educación para todos llegara a ser una estrategia fundamental para abordar la pobreza extrema y el llamado “subdesarrollo” de las naciones.

El compromiso de lograr el acceso¹¹ universal a la educación, por lo menos hasta un cierto nivel (mínimo), es un componente central de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (los ODM) de las Naciones Unidas, por vía de la agenda de la “Educación Para Todos” (EPT), que busca hacer realidad el acceso universal a la educación primaria en 2015, y que también cita la necesidad de proporcionar oportunidades de aprendizaje en cada etapa de la vida, desde la infancia hasta la edad adulta (ver UNESCO 2011). En 2012, el logro del objetivo modesto del acceso universal a la educación primaria no estaba asegurado de ninguna manera. Los planes estructurales, sociales, políticos y económicos más amplios estaban en contra del logro de este objetivo dentro de los estados nacionales y a escala mundial.¹² Klees (2008) caracterizó esta situación como una falta de voluntad política para dedicar recursos suficientes a la educación primaria para todos y otros ODM, alegando que “sencillamente teniendo esas políticas puede ser suficiente para la legitimación compensatoria; cumplirlas, juzgando por experiencias pasadas, parece ser menos importante” (322).

Al referirse al objetivo del acceso a la educación primaria para todos como “modesto”, no estamos restándo-

¹¹Somos críticos del término “acceso universal”, ya que sólo garantiza el acceso, pero no la finalización de una educación primaria de alta calidad.

¹² El informe de UNESCO (2011) menciona que “hay todavía una brecha muy grande entre los objetivos de Educación Para Todos que se fijaron en 2000 y los avances limitados que se han hecho” (1), mientras que una Ficha Técnica de los ODM de 2010 observó que “el ritmo de progreso es insuficiente para asegurar que en 2015 todas las niñas y niños completen un ciclo completo de enseñanza primaria” (see http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/MDG_FS_2_EN.pdf).

le importancia a la seriedad del hecho de que a finales del 2011, aproximadamente 69 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria no tenían acceso a ésta, ni a la importancia de cumplir con dicho objetivo.¹³ Sin embargo, como algunos de los autores en este volumen señalan, históricamente la educación primaria para todos (y el jardín de infancia y la secundaria) se ha logrado de manera rápida (por ejemplo, Perry capítulo 9 y Bain capítulo 10) y en este siglo (ver Shah capítulo 5 y Griffiths capítulo 6), en consonancia con la dialéctica socialista de la educación. Estas experiencias ponen de relieve el potencial para que estos objetivos se logren, y en verdad para que se cumplan metas más ambiciosas, cuando estén apuntaladas por tanto la voluntad política que se necesita así como también por los recursos económicos y sociales asociados y las prioridades políticas. Como el propio análisis de la UNESCO advierte de manera consistente, el asunto de los recursos y la infraestructura requeridos por los estados para lograr una educación primaria para todos es todavía el obstáculo más grande a vencer, este problema está ligado inextricablemente a la posición diferencial de los estados dentro de la economía mundial. Nuestro punto aquí es que la dialéctica socialista y la voluntad e inversiones asociadas proporcionaron educación para todos en diversas situaciones socioeconómicas. Por lo tanto, continúa manteniendo algún valor y ofrece conocimientos potenciales, en términos de condiciones y dialéctica económicas, sociales y mundiales más amplias que se necesitan lograr para avanzar más allá de los modestos objetivos de la EPT (Educación Para Todos).

Las preguntas sobre el acceso a la educación de calidad, y la equidad en el rendimiento estudiantil, permanecen claramente como un tema mundialmente importante en las investigaciones sobre evaluación y reforma de sistemas

educativos (ver por ejemplo, Alexander 2010, Stromquist 2005, Gorard y Smith 2004). En la era post socialista, el foco sobre el acceso y la equidad propuso el ideal utópico de una gerencia en base a mérito pura en la que el rendimiento educativo se determina sólo por la habilidad, el interés y el esfuerzo del individuo, sin ninguna influencia plantada por el capital económico, social y cultural impactando en estas características internas de los individuos. La gerencia en base a mérito [o la gerencia de los que tienen méritos para ello] es otra vez, de modo discutible, un objetivo hacia el cual los antiguos estados socialistas hicieron avances importantes, y criticaron desde la década de 1960 del siglo XX el marco mismo de esta clase de dialéctica incrustada en los sistemas educativos capitalistas (ver por ejemplo, McCallum 1990) que adelantaron el ideal de la gerencia en base a mérito sin el propósito y las políticas acompañantes de la transformación social, requeridas para lograr esta clase de ideal igualitario (como es evidente por ejemplo en el libro para docentes de jardines de infancia de Bakonyi, P., Földesi, K., y Hermann, A. 1963)

Entender las diferencias en el desempeño del acceso educativo se basa históricamente en las teorías y soluciones cambiantes. La dialéctica socialista es solamente un camino para atacar este problema. Las trayectorias de reforma desde la década de 1960 identificaron la desventaja en términos de antecedentes raciales, étnicos, y socioeconómicos, y los abordaron a nivel cultural, por ejemplo con programas compensatorios de educación basados en la teoría de la “cultura de la pobreza” (Taylor et al. 1997). En la era post socialista entender y solucionar la desventaja, aunque la desventaja crezca mundialmente, está aún menos asociada con las condiciones socioeconómicas. Normalmente, el foco se pone en una “mejor” gobernanza de los sistemas educativos, incluyendo la reforma de los planes de estu-

dios para responder mejor a las diferencias, en que sea una reforma escolar más inclusiva, en el desarrollo profesional y el “cambio” de docentes, y la pronta identificación del estudiante “problema” y su familia. Estos enfoques añaden o perpetúan el mito de que entretenerse con reformas pedagógicas o de planes de estudios, o mejorar las escuelas o la “calidad” de los profesores, o “enderezar estudiantes” puede resultar en una gerencia con base en el mérito, utópica aislada de la dinámica social más amplia.

Algunas indicaciones limitadas de los requisitos para respaldar el acceso y la equidad educativos con reformas económicas y sociales se pueden encontrar en las narrativas de la política dominante. Por ejemplo, el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009 de la UNESCO (UNESCO 2008) cita la necesidad de “fortalecer los compromisos más amplios de lucha contra la pobreza” (3), y hacer llamados en general a los gobiernos nacionales para “desarrollar objetivos bien definidos para reducir las desigualdades ... causadas por la riqueza, la ubicación, la etnicidad, el género y otros indicadores ... y supervisar el progreso hacia su logro” (4). Estos son parte de otros ODM en esos reportes, pero presentados como parte del movimiento para lograr calidad en la Educación Para Todos con equidad. Más financiación equitativa de las escuelas, y una mejor administración de los “procesos de selección” entre las escuelas y el “agrupamiento por secciones según sus habilidades” de los estudiantes dentro de las escuelas, se señalan como áreas para lograr una mayor equidad (92-93). No es de sorprenderse, estas iniciativas de política mundial se quedan muy cortas en relación con la transformación concebida de la sociedad por la que abogan el socialismo histórico, la justicia social más contemporánea y los movimientos socialistas del siglo XXI.

Educación y la dignidad humana

Dentro de los antiguos estados socialistas, así como en contextos capitalistas, la educación escolar de masas se potenciaba muy claramente en términos del país que hacía un uso óptimo del capital humano disponible para respaldar a través de un proceso de planificación racional, el proyecto de desarrollo económico nacional. Aquí vemos aspectos de la “geocultura del liberalismo” de Wallerstein en política educativa. Como Griffiths señala en el caso de Venezuela contemporánea (capítulo 6), decisiones como éstas fueron a menudo impulsadas por patrones distorsionados del desarrollo económico nacional, la industrialización, la propiedad de la riqueza y la distribución heredada por los gobiernos socialistas. Esas historias, ligadas al colonialismo y neocolonialismo, y los modelos de desarrollo dependiente que puedan haber requerido grandes poblaciones con poca o ninguna educación, exacerbaron la necesidad percibida de una expansión rápida para respaldar programas de desarrollo nacional independiente y endógeno. Sin embargo, la expansión educativa prevista fue también política e ideológica, al reconocer explícitamente la contribución potencial a la dignidad humana básica, en verdad a la realización plena del ser humano que la educación podía brindar.

La educación en el socialismo histórico compartió la dialéctica del capital humano, y la idea de la educación como un derecho humano fundamental, siendo ambas las fuerzas propulsoras de largo alcance de una política educativa que tiene claramente dimensiones mundiales. En cuanto a la política formal, sin embargo, y con verdaderas consecuencias para la práctica educativa en muchas situaciones, la educación de masas en socialismo fue responsable de lograr mucho más. Fue en los jardines de infancia y las escuelas socialistas que los ciudadanos socialistas ‘nuevos’ se iban a formar, con las

disposiciones, los valores y las actitudes requeridos, y cultivados con una mezcla de conocimiento del que una parte era accesible sólo a la nobleza y la burguesía, para realizar la transformación de su propia sociedad en el camino hacia el socialismo y el comunismo. Como Cheng (2009) concluyó con respecto a los casos chino y cubano, “el hombre nuevo llegó a ser el foco o núcleo principal de las políticas radicales e innovaciones institucionales más importantes ... desde reformas educativas y emulación de modelos de masas hasta la militarización, la cultura de lucha contra lo urbano y la cultura de lucha contra la élite, la promoción de incentivos morales, y así” (222). El caso de las escuelas del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil contemporáneo, explorado por Tarlau en el capítulo 4, ilustra el legado de este tipo de meta educativa ya que los docentes de las escuelas del MST buscan aplicar y adaptar los teóricos soviéticos en la educación de los militantes socialistas para transformar la sociedad brasileña.

Este potencial de la educación se tomó en serio en los antiguos estados socialistas. Como un principio político asignaron una prioridad alta a la provisión universal de un plan de estudios común por vía del concepto del jardín de infancia y la escolarización integral o completa. Por otra parte, la extensión de las experiencias educativas comunes para todos se llevaba a cabo en un contexto de programas sociales adicionales y complementarios, como la vivienda pública, el servicio de atención médica, transporte, etc. y la distribución de los recursos educativos por el centro a los estudiantes, contribuyendo con las condiciones en las que el ascenso social llega a ser posible para muchos, en especial durante el primer período del socialismo (Sáska, 2006). Esta dialéctica fue una característica de la educación socialista que se origina en la idea anti-capitalista de reforma o “educación gratuita” desarrollada por la Unión Soviética durante

la década de 1920 y visualiza la educación como una herramienta para el desarrollo del potencial humano pleno (para una explicación detallada ver a Sáska 2006).¹⁴ Sin embargo, durante la década de 1930 en la Unión Soviética, y después de la década de 1950 en Hungría por ejemplo, este ideal y los cambios estructurales institucionales asociados se redujeron seriamente. Sin más compromisos con las reformas pedagógicas y estructurales, sólo una retórica de igualdad permaneció en el sitio y limitó la posibilidad del ascenso social de los hijos de los trabajadores, por ejemplo, porque las instituciones volvían a usar sus mecanismos de selección previos (Sáska 2006). Los efectos poderosos y de larga duración de esta ola de reformas permaneció, sin embargo, incluso si se convirtió en una forma más simbólica, como se ilustra bien en el capítulo de Bain que advierte sobre una atención aumentada en el modelo de escolarización completa que se correlaciona con logro y equidad altos en sistemas de evaluación internacional contemporáneos como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA).

De acuerdo con la afirmación de Bauman (2001) y nuestro amplio argumento desarrollado previamente, por la igualdad de derechos de cada ser humano necesitamos asegurar primero “igualdad de recursos necesarios para reconstituir el destino de los individuos *de jure* [condición que compartimos con cada hombre y mujer] en las capacidades de los individuos *de facto* [capacidad que los diferencia de una gran cantidad de contemporáneos], y segundo, un seguro colectivo contra las incapacidades y desgracias” (149).

14 Dewey visitó la Unión Soviética durante estos tiempos repetidamente y abogó por este tipo de educación que luchó por elevar a los seres humanos libres a través del método del proyecto, en conjunción con la transformación social que podía hacer posible esta libertad. Creía que sin transformación social esta forma de educación progresista no podía lograrse (Sáska 2006). Además, esta filosofía educativa de “educación gratuita” y la “mengua de la escuela” reflejaban el ideal discutido por Lenin en *Estado y Revolución* sobre la “mengua del Estado”.

La transformación económica y social de esta manera es fundamental para proporcionar educación para todos que a su vez ayude a garantizar “igual derecho a ser humano e igual habilidad para actuar sobre ese derecho” (Bauman, 2001: 150).

Teorías sobre la educación comparada y los desafíos socialistas

El post socialismo ofrece un contexto de investigación que ayuda a complicar, criticar y refinar la elaboración de teorías en educación comparada. Un método de teorizar que ha sido difundido en el campo de la educación comparada, aunque de modo discutible indirecto en su tratamiento del asunto de la educación socialista, es el marco teórico cultural mundial o neo institucionalista que identifica la convergencia mundial en política educativa (por ejemplo, Meyer et al. 1997). Este enfoque recurre y compara la política de los sistemas nacionales, y su relación con los entendimientos compartidos por las instituciones del estado-nación moderno, para explicar las similitudes entre los sistemas nacionales que se encuentren, por ejemplo, en los compromisos con la educación de masas y los modelos de sistemas de los planes de estudios nacionales (Benavot 1992, Benavot y Braslavsky 2006, Meyer et al. 1992a), y la educación para la formación de ciudadanos nacional (Benavot 1996, Meyer 2006).

Las situaciones socialistas ofrecen una extensión de este teorizar al desafiar a los teóricos a explicar, por ejemplo, el desarrollo de los sistemas de educación preescolar para todos establecidos en los antiguos países socialistas. En la década de 1960 los antiguos estados socialistas en su mayor parte tenían provisiones para todos gratuitas o que se podían costear con programas holísticos que abarcaban

asistencia, salud y nutrición además de educación, que se extendía también a los padres (ver por ejemplo, la reevaluación de Batistič Zorec de jardines de infancia eslovenos socialistas en el capítulo 7; y también Millei 2011, y Millei e Imre 2010). Sin embargo, en muchos países centrales, el acceso para todos a la asistencia y educación preescolar sigue siendo un objetivo sin realizar hasta hoy en día. Como lo documenta la UNESCO (2008: i), en relación a los “programas básicos durante la primera infancia [también] el acceso sigue siendo muy escaso en la mayor parte del mundo en desarrollo y existen pocos programas para niños menores de 3 años”. A través de esta separación vemos que mucho antes del empuje mundial a la expansión de la educación escolar de masas de la década de 1970, como lo describen los estudiosos neo institucionalistas (por ejemplo, Boli y otros 1985, Meyer y otros 1992b), la dialéctica socialista, y los programas que acompañan a los gobiernos socialistas, se había reconocido la importancia y se invirtió mucho en impartir una educación completa y común desde el jardín de infancia hasta el primer ciclo de secundaria, para todos los niños en edad preescolar y escolar así como también para los adultos previamente excluidos de los sistemas educativos.

Griffiths ha buscado tanto criticar como extender los análisis de la cultura mundial institucionalista al problema de la educación en socialismo, y para el socialismo, alegando que la participación actual de los estados socialistas en el sistema mundial capitalista, y el intercambio de su geocultura dominante de liberalismo, pueden explicar mejor la convergencia observada en todos los sistemas políticos capitalistas y aparentemente socialistas (Griffiths 2004, 2009; Griffiths y Knezevic 2010). Conservar la educación socialista de marcado carácter instrumentalista, desarrollando el capital humano para las economías nacionales (e

internacionales socialistas) y su crecimiento, y buscando preparar ciudadanos leales al estado nación, se alinea con una perspectiva de sistemas mundiales de formas de gobierno múltiples en una sola economía mundial, que busca eficazmente el ascenso del estado nación (hacia un estado central), por vía de una cuota mayor del excedente mundial, con repercusiones comunes para la política, las estructuras y los sistemas educativos nacionales. Las contribuciones en este libro ilustran este tipo de convergencia en condiciones históricas y contemporáneas, que sin embargo se conjugan con interpretaciones matizadas de las diferencias circunstanciales de esas políticas convergentes, y sus efectos y potenciales democráticos e igualitarios en ideologías socialistas.

Las complejidades adicionales del teorizar de manera comparada se ofrecen por medio del examen de los fracasos de los sistemas socialistas históricos para lograr, parcial o plenamente, las transformaciones deseadas. El ensayo introductorio de Samoff (1991) para un número especial de *Comparative Education Review* [*Revista de Educación Comparada*] sobre la educación socialista advierten acerca del vínculo fundamental entre los esfuerzos de gobiernos socialistas para “cambiar completamente sus sistemas educativos” y los “esfuerzos para transformar sus sociedades” (2). Se publicó cuando desaparecía el socialismo histórico, Samoff (1991) sugirió que los fracasos en la formación destinada a los nuevos ciudadanos socialistas a través de la educación de masas fueron un factor que contribuyó al fracaso en lograr la transformación de la sociedad y la construcción de una alternativa socialista mas “igualitaria, en base a mérito, y participativa”. Observó, por ejemplo:

Lo sorprendente, sin embargo, es que los temas más extensos de la construcción socialista – participación, democracia, confianza en sí mismo, responsabilidad colectiva, cuestionamiento crítico

a la autoridad, explicando clara y sencillamente la experiencia—están tan poco visibles en las escuelas. Reproducir los valores y las relaciones del orden social actual se adelanta transformándolo en otra cosa (14).

Samoff continuó citando las dificultades al concebir y aplicar los modelos de la educación revolucionaria, a pesar de la intención de la política formal, mientras los esfuerzos limitados para democratizar la educación se vieron como parte de un fracaso más extenso para expandir y profundizar la participación democrática en la gobernanza bajo el estandarte del socialismo.

Lo que vemos aquí, es en parte una separación bastante directa entre la política formal y su promulgación, y más específicamente una separación entre el plan de estudios oficial de participación popular en la gobernanza y la experiencia vivida por los ciudadanos. Un libro reciente de Blum (2011) exploraba con cierta profundidad la “doble conciencia” o “doble moral” resultante experimentada por los ciudadanos cubanos cuando la realidad social contradice los mensajes formales. El análisis de Sanyal y Lancaster en el Capítulo 3 presenta algunas ideas adicionales sobre este conflicto entre las realidades locales y la ideología socialista oficial o “doble moral” que están en funcionamiento en Cuba contemporánea, presentada a través de la pedagogía socialista de debates al enseñar valores a alumnos de escuela primaria. En consonancia con este razonamiento crítico, el capítulo de Prew ofrece un estudio revelador de la influencia y el carácter complejo de los movimientos de liberación izquierdistas sobre la práctica y la política educativa en África del Sur, antes y después de la independencia y el apartheid [política de segregación racial]. Insiste que en Suráfrica, en particular, la retórica y las prácticas alternativas radicales se abandonaron rápidamente, conectadas en parte al contexto post soviético o post socialista en el que

triunfó la lucha por la liberación. Los fracasos aparentes o las negociaciones enérgicas en los sistemas educativos socialistas abren múltiples caminos para la investigación adicional y la formulación de teorías.

Desde otra posición analítica, el post socialismo, como condición del presente (Silova 2010) que se caracteriza por una creciente incertidumbre e inseguridad a escala mundial y en la vida privada de la gente, proporciona oportunidades ricas y complejas para la investigación educativa comparada y comprometida. Aquí queremos destacar que la contribución de este libro al proyecto más amplio tiene que ver con lo que el pasado y el presente reservan para el futuro, pero en modos que eviten acercamientos utópicos que se centren en características ausentes de un futuro ideal. Queremos explorar las formas en las que el pasado puede aportar recursos institucionales y comunitarios para el cambio en el presente. Siguiendo la consideración analítica de Stark y Bruszt (1998: 7), “vemos el cambio social no como una transición de un orden a otro sino como una transformación – reordenamientos, reconfiguraciones, y recombinaciones que producen nuevos entrelazamientos de la dialéctica social múltiple que son la sociedad moderna”. Desde esta perspectiva, vemos aspectos y estructuras particulares arregladas nuevamente y prácticas curriculares o pedagógicas transformadas por mezclar, alterar o resistir las características de la educación socialista. La dialéctica de la educación socialista, pensada para descartarse por completo o “reformarse” exitosamente en la era post soviética o post socialista, fue en cambio reformada de múltiples formas.

Por lo tanto, somos partidarios de un estudio comparado de la educación en condiciones post socialistas que entienda la teoría de la modernización como una análisis racio-

nal del que se apropiaron los actores gubernamentales y los encargados de formular las políticas para dar sentido a los cambios que se avecinan y actuar. De esta manera, resalta- do por un sistema de valores unido a la teoría de la moder- nización, se imaginaron, facilitaron y evaluaron las “transi- ciones” post socialistas en relación a la idea de “ponerse al día” con las principales características y estructuras de los países capitalistas más “avanzados” o “desarrollados” esta- blecidos sobre la base del capitalismo de mercado moderno y eficiente (Kornai, 1995). La transición era impulsada así por la implantación o el fortalecimiento de los mecanismos del mercado, la reestructuración de la banca y los sistemas financieros más amplios, “la edificación de las institucio- nes del Estado nación para hacer posible la participación democrática y, por último, el desarrollo de una sociedad plural” (Altvater, 1998). El apuntalamiento binario entre el socialismo y la economía capitalista del libre mercado, evidente en interpretaciones y políticas de transición, ins- cribe rápidamente su dialéctica en las reformas educativas de la región también. Las políticas de reforma y los marcos curriculares buscaban eliminar de inmediato la ideología en un intento por despolitizar la educación, y se hicieron intentos apurados por democratizar y pluralizar los siste- mas educativos, basados en las evaluaciones a priori de los sistemas educativos socialistas como no democráticos (ver el capítulo 9 de Perry).

El examen de la educación del jardín de infancia y de la escolarización socialista en este contexto post socialista, inscrito en la dialéctica de la teoría de la modernización, está de manera inherente contaminado, y casi por definición es incapaz de identificar y considerar los aspectos positivos del pasado en virtud del punto de vista que analiza las de- ficiencias en comparación con el Occidente “desarrollado” (por ejemplo, Vonta 2007, Oun 2006 y ver Perry 2009 para

una explicación adicional). No sorprende que en esta suerte de condiciones, los actores en estados post socialistas se hayan apropiado de buena gana de ideas educativas para ponerse al día, o al menos no quedarse atrás, internacionalmente (Steiner-Khamsi y Stolpe 2006: 189). El trabajo de Steiner-Khamsi y Stolpe (2004) complica más aún la comprensión de las reformas post socialistas al destacar las maneras en que los encargados de formular las políticas hablan efectivamente en idiomas diferentes al público doméstico y al internacional, y pueden aplicar de manera sustantiva políticas diferentes a las que formalmente se tomaron prestadas cuando la última es simplemente demasiado difícil de aceptar por parte de las poblaciones locales y sus historias. Volver a leer el jardín de infancia socialista esloveno de Batistič Zorec en este libro complica de igual manera la reforma post socialista, reconociendo la buena voluntad de los actores locales de cambiar las “normas occidentales” aunque tomando como base sus propias críticas y prácticas ya existentes. También examina algunos de los legados positivos del sistema socialista de una manera más equilibrada.

Problematizar más el análisis pre y post socialista desde una perspectiva de transformaciones (el prisma analítico adoptado de Stark y Bruszt 1998), podemos identificar reconfiguraciones algo sorprendentes (por ejemplo, el capítulo de Batistič Zorec, Kelemen 2009, Millei e Imre, 2010, Millei 2011). Por ejemplo, los esfuerzos por despolitizar, democratizar y pluralizar el sistema educativo en Hungría vieron reescritos documentos de planes de estudios para escuelas y jardines de infancia como marcos de trabajo cortos que incorporaban un foco en el aprendizaje de los alumnos en lugar de la didáctica centrada en el docente (Kelemen 2000). Al fijar solamente lineamientos amplios tuvieron como meta asegurar el pluralismo y ofrecer más

flexibilidad en las escuelas y los jardines de infancia para permitir la inclusión de ideas pedagógicas y planes de estudios alternativos con los que los profesionales locales han estado ya comprometidos (Kelemen 2000). En este ejemplo vemos resultados basados en medidas, que se centran en las destrezas básicas y las actividades para remediar la incompetencia percibida de los docentes para enseñar (Luke 2010), y las pruebas centralizadas acompañantes, la responsabilidad y las medidas del rendimiento que están tan inculcadas en el pensamiento neoliberal, ser puestas de lado en las primeras reformas post socialistas. Desde el comienzo del siglo XXI, sin embargo, estos planes de estudio incluyen más elementos que se originan en contextos capitalistas desarrollados, tales como la acreditación europea del conocimiento, reducir la distancia entre la escuela y la economía, los programas de recuperación, y el capital humano desacoplado de la transformación social (Kelemen 2000: 328).

Lo que encontramos entonces son recombinaciones de elementos disponibles, incluyendo la dialéctica socialista, que son utilizados en situaciones históricas y contemporáneas post socialistas. Por ejemplo, en esquemas conceptuales de la política reciente, el objetivo para formar individuos saludables y patriotas a través de una educación holística, una dialéctica fundamental de los jardines de infancia socialista, se moviliza como parte de una agenda neoliberal. Esta agenda hace que el jardín de infancia sea una parte importante del aprendizaje de toda la vida y una base para los grandes logros subsiguientes de los alumnos en los exámenes internacionales estandarizados, los encargados de formular las políticas usan esta dialéctica para mantener la provisión de la educación casi gratuita para todos en el jardín de infancia para niños entre 3 y 6 años de edad en situaciones post socialistas.

Un comentario final

Este libro acepta la opinión de que los gobiernos, los encargados de formular políticas, los movimientos sociales, y los educadores en el más amplio sentido, están buscando resolver las incertidumbres e inseguridades de transformar las sociedades y economías nacionales y mundiales. De algún modo, se está haciendo al descubrir y reorganizar las ideas y los recursos, incluyendo versiones del socialismo. Queremos destacar las maneras en que estas versiones de socialismo, y sus ideas y recursos, han creado nuevos razonamientos educativos, y han moldeado políticas, planes de estudios y pedagogías a escalas diferentes y en las intersecciones de lo mundial con lo local.

Hemos dividido las contribuciones a nuestro análisis en este libro en dos secciones. La primera, *Negociando el presente: socialismo del siglo XXI*, revela la manera en la que actores locales en ciertos estudios de caso negocian el presente y se comprometen con las ideas y los recursos ofrecidos por las conceptualizaciones del siglo XXI de la ideología socialista, la dialéctica socialista, y las relaciones entre éstas y la política y la práctica educativa en escalas diferentes. Los autores en la segunda sección, *Descubrir los aspectos de las instituciones socialistas y pensar para la transformación*, exploran los aspectos y las ideas implantadas históricamente en las iniciativas e instituciones educativas socialistas, para extraer con frecuencia un entendimiento no intuitivo de su experiencia, y a través de este trabajo proporcionar recursos e ideas adicionales que puedan realizar transformaciones en el presente.

Referencias

Alexander, Robin J. 2010. 'World class schools' - noble aspiration or globalised hokum? -- BAICE Presidential Address at the 10th UKFIET conference on education and development 2009. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 40(6):801 - 817.

Altaver, E. 1998. Theoretical deliberations on time and space in post-socialist transformation. *Regional Studies* 32(7): 591-605.

Badiou, Alain. 2008. The communist hypothesis. *New Left Review* 49:29-42.

Bakonyi, Pál, K. Földesi, & A. Hermann. 1963. *Pedagógia az óvónőképző intézetek számára* [Pedagogy for training institutions of kindergarten teachers]. Budapest: Tankönyvkiadó.

Bauman, Z. 2001. *Community: seeking safety in an insecure world*. Cambridge: Polity Press.

Bellamy Foster, John, Brett Clark, and Richard York. 2010. *The ecological rift: Capitalism's war on the earth*. New York: Monthly Review Press.

Benavot, Aaron. 1992. Curricular content, educational expansion, and economic growth. *Comparative Education Review* 36(2):150-174.

Benavot, Aaron. 1996. Education and political democratization: Cross-national and longitudinal findings. *Comparative Education Review* 40(4):377-403.

Benavot, Aaron, and Cecilia Braslavsky. 2006. School knowledge in comparative and historical perspective: Changing curricula in primary and secondary education. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.

Blum, Denise F. 2011. *Cuban youth and revolutionary values: Educating the new socialist citizen*. Austin: University of Texas Press.

Boli, John, Francisco Ramirez, and John Meyer. 1985. Explaining the origins and expansion of mass education. *Comparative Education Review* 29(2):145-170.

Cannella, G. S. 1997. *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.

Casteñada, Carlos. 1993. *Utopia unarmed: The Latin American left after the cold war*. New York: Alfred A. Knopf.

Cheng, Yinghong. 2009. *Creating the "new man": From enlightenment ideas to socialist realities*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Chomsky, Noam. 2007. A World Without War. In *The Essential Chomsky*, ed. Anthony Arnone, 325-340. New York: The New Press.

Chomsky, Noam. 2010. *Hopes and prospects*. 2010: Haymarket Books.

Douzinas, Costas, and Slavoj Žižek. 2010. *The idea of communism*. London: Verso.

Fotopoulos, T. 2006. The ecological crisis on the verge of a catastrophe. *The International Journal of Inclusive Democracy* 2(4).

http://www.inclusivedemocracy.org/journal/newsletter/vol2_no4_ecological_catastrophe.htm Accessed 15th of November 2011.

Fukuyama, Francis. 1992. *The end of history and the last mand*. London: H. Hamilton.

Gorard, Stephen, and Emma Smith. 2004. An International comparison of equity in education systems. *Comparative Education* 40(1):15-28.

Griffiths, Tom G. 2004. Learning ‘to be somebody’: Cuban youth in the special period. *International Journal of Learning* 11:1267-1274.

Griffiths, Tom G. 2009. 50 Years of socialist education in revolutionary Cuba: A world-systems perspective. *Journal of Iberian and Latin American Research* 15(2):45-64.

Griffiths, Tom G., and Lisa Knezevic. 2010. Wallerstein’s world-systems analysis in comparative education: A case study. *Prospects* 40(4):447-463.

Harvey, David. 2009. *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

Hobsbawm, Eric. 2000. *The new century*. Great Britain: Abacus.

Hobsbawm, Eric. 2002. *Interesting times: A twentieth-century life*. Great Britain: Abacus.

Imre, Robert, Zsuzsa Millei, and Tom G. Griffiths. 2010. Utopia/dystopia: Where do we go with ‘discipline’? In *Re-theorizing discipline in education: Problems, politics and possibilities*, eds. Zsuzsa Millei, Tom G. Griffiths, and Robert J. Parkes, 159-173. New York: Peter Lang.

Kelemen, E. 2009. A magyar nevelésügyi kongresszusok története (The history of Hungarian pedagogical congresses). OFI, Oktatás és Kutatásfejlesztő Intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/kelemen-elemer-magyar#20> accessed on the 3rd of October 2011.

Kelemen, E. 2000. Oktatásügyi változások kelet-közép-európában az 1990-es években. *Magyar Pedagógia* 100(3):315-330.

Klees, Steven J. 2008. Presidential address: Reflections on theory, method, and practice in comparative and international education. *Comparative Education Review* 52(3):301-328.

Kornai, J. (1992) The Principles of Privatization in Eastern Europe”, *De Economist*, 140(2):153-176.

Koumentakis, P. 2009. The market economy and the biological crisis. In *Global capitalism and the demise of the left: Renewing radicalism through inclusive democracy*, ed. S. Best, 53-76. <http://www.inclusivedemocracy.org/journal/> Accessed 15th of November 2011.

Li, Minqi. 2008. *The rise of China and the demise of the capitalist world-economy*. New York: Monthly Review Press.

Luke, A. 2010. Will the Australian curriculum up the intellectual ante in primary classrooms? *Australian Policy Online*. <http://apo.org.au/research/will-australian-curriculum-intellectual-ante-primary-classrooms> Accessed 15 November 2011.

McCallum, D. 1990. *The social production of merit: Education, psychology and politics in Australia 1900-1950* (Vol. 7). London: The Falmer Press.

McCowan, Tristan. 2010. Reframing the universal right to education. *Comparative Education* 46 (4):509 - 525.

Meyer, J. 2006. World models, national curricula, and the centrality of the individual. In *School knowledge in comparative and historical perspective: Changing curricula in primary and secondary education*, eds. A Benavot, and C Braslavsky, 259-271. Hong Kong: Springer.

Meyer, John W., John Boli, George M. Thomas, and Francisco O. Ramirez. 1997. World Society and the Nation State. *American Journal of Sociology* 103(1):144-181.

Meyer, John W., David H Kamens, Aaron with Benavot , Yun-Kyung Cha, and Suk-Ying Wong. 1992a. *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Studies in Curriculum History Series. Washington D.C and London: The Falmer Press.

Meyer, John W., Francisco O. Ramirez, and Yasemin Nuhoglu Soysal. 1992b. World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education* 65(April):128-149.

Millei, Z. & Imre, R. 2010. Re-thinking transition through ideas

of 'community' in Hungarian kindergarten curriculum. In: *Post-socialism is not dead: (Re)reading the global in comparative education. International perspectives on education and society* (Volume 14), ed. I. Silova, 125-154. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

Millei, Z. 2011. Governing through the early childhood curriculum, 'the child', and 'community': Ideologies of socialist Hungary and neoliberal Australia. *European Education* 43(1)(Spring 2011):33-55.

Oun, T. 2006. The views of kindergarten staff on educational objectives in postsocialist society. *Early Child Development and Care* 178(1): 81–98.

Panitch, Leo, Greg Albo, and Vivek Chibber. 2010. *Socialist register 2011: The crisis this time*. Pontypool, Wales: Merlin Press.

Perry, Laura B. 2009. *Western perspectives of post-communist European schooling: Talking democracy, making empire*. Cologne: Lambert Academic Publishing.

Potůček, M. 2009. Welfare state transformations in Central and Eastern Europe. In *Post-communist transformations: The countries of Central and Eastern Europe and Russia in comparative perspective* 1st ed., eds. T. Hayashi and A. Ogushi, pp. 99-144. Sapporo: Slavic Research Center, Hokkaido University.

Robinson, W. 1982. Kadarism – Is it there to stay? *Radio Free Europe Research RAD Background Report/122 Hungary*.

http://www.osaarchivum.org/files/holdings/300/8/3/text/36-7-72_shtml Accessed 15 November 2011.

Roy, Olivier. 2000. *The new Central Asia: The creation of nations*. London: I. B. Tauris Publishers.

Sader, Emir. 2008. The weakest link?: Neoliberalism in Latin America. *New Left Review* 52:5-31.

Samoff, Joel. 1991. Socialist education? *Comparative Education Review* 35(1):1-22.

Sáska, G. 2004. Az alternatív pedagógia posztoszocialista győzelmé. (The postsocialist triumph of alternative pedagogy) *Beszélő* 12: 20-30.

Sáska Géza. 2006. A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio* 15(3): 593-608.

Schouton, P. 2008. Theory talk #13: Immanuel Wallerstein on world-systems, the imminent end of capitalism and unifying social science'. *Theory Talks*. <http://www.theory-talks.org/2008/08/theory-talk-13.html> Accessed 22 November 2011.

Silova, I. 2010. Re-discovering post-socialism in comparative education. In *Postsocialism in not dead: (Re)reading the global in comparative education*, ed. I. Silova, 1-24. Bingley, UK: Emerald Publishing.

Stark, D., & Bruszt, L. 1998. *Postsocialist pathways: Transforming politics and property in East-Central Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stark, D. 2009. *The sense of dissonance: Accounts of worth in economic life*. Princeton: New Jersey: Princeton University Press.

Steiner-Khamsi, G. and Stolpe, I. 2006. *Educational import in Mongolia: Local encounters with global forces*. New York: Palgrave Macmillan.

Steiner-Khamsi, Gita, and Ines Stolpe. 2004. Decentralization and recentralization reform in Mongolia: Tracing the swing of the pendulum. *Comparative Education* 40(1):29-53.

Stiglitz, Joseph. 2002. *Globalization and its discontents*. London: Allen Lane. An Imprint of Penguin Books.

Stiglitz, Joseph. 2010. *Freefall: America, free markets, and the sinking of the world economy*. New York: W. W. Norton.

Stromquist, Nelly P. 2005. Comparative and international education: A journey toward equality and equity. *Harvard Educational Review* 75(1):89-111.

Taylor, Sandra, Fazal Rizvi, Bob Lingard, and Miriam Henry. 1997. *Educational policy and the politics of change*. London and New York: Routledge.

Taylor-Gooby, P. 2004. Open markets and welfare values. Welfare values, inequality and social change in the silver age of the welfare state. *European Societies* 6(1): 29-48.

Toussaint, Éric, and Damien Millet. 2010. *Debt, the IMF and the world bank: Sixty questions, sixty answers*. New York: Monthly Review Press.

UNESCO. 2008. *EFA global monitoring report 2009 overcoming inequality: Why governance matters*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. 2011. *Education for all global monitoring report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education*. United National Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vonta, T. 2007. Vygotsky's ideas in the new democracies. *Children in Europe, Vygotsky Issue*, 13: 21–23.

Wallerstein, Immanuel. 1994. The agonies of liberalism: What hope progress? *New Left Review* 204:3-17.

Wallerstein, Immanuel. 1995. *After Liberalism*. New York: The New Press

Wallerstein, Immanuel. 1998. The time of space and the space of time: The future of social science. *Political Geography* 17(1):71-82.

Wallerstein, Immanuel. 2010. Structural crises. *New Left Review* 62:133-142.

Wallerstein, Immanuel. 2011a. Structural crisis in the world-system: Where do we go from here? *Monthly Review*.

Wallerstein, Immanuel. 2011b. *The modern world-system IV: Centrist liberalism triumphant, 1789-1914*. Berkeley: University of California Press.

Žižek, Slavoj. 2011. *Living in the end of times*. London: Verso.

La descolonización de la educación boliviana – la ideología frente a la realidad

Mieke T.A. Lopes Cardozo

Universidad de Amsterdam

Resumen De acuerdo con un giro latinoamericano más pronunciado hacia la izquierda, la “política de cambio” de Bolivia del presidente Evo Morales incluye una nueva “reforma educativa de descolonización” desde 2006, llamada *Avelino Sinani Elizardo Pérez* (ASEP). Esta “reforma revolucionaria” concibe una reestructuración radical de la sociedad boliviana y una reevaluación del patrimonio indígena a través de la educación, y está destinada a reemplazar una reforma anterior “impuesta” en 1994 de la educación neoliberal. Encauzada hacia procesos socio-políticos de justicia social más amplios, la transformación educativa de Bolivia prevista se desarrolla sobre cuatro pilares, a saber: 1) descolonización, 2) intraculturalismo e interculturalismo junto con plurilingüismo, 3) educación productiva, y 4) educación comunitaria. Tomando la situación educativa y social boliviana contemporánea de las tensiones y desigualdades como punto de partida, este capítulo analiza la manera en que el “ideal revolucionario” de un sistema educativo orientado a la justicia social para *vivir bien* -tal como fue establecido en la reforma ASEP- los diferentes actores

participantes lo perciben tanto *adecuado* como *viable*. Con esta meta, el capítulo examina los diversos retos y oportunidades del discurso de la política de la nueva reforma ASEP para descolonizar la educación y la idea del gobierno de que los docentes como “soldados de la transformación” la conviertan en una realidad educativa. En conclusión, hay todavía un largo camino que recorrer para tender un puente entre las intenciones ideológicas y una realidad educativa compleja.

Palabras clave: Bolivia, reforma de la educación, descolonización, justicia social.

Introducción

“Un Estado ha muerto, y un Estado ha nacido. El Estado colonial no existe más, y el Estado nacional ha llegado, trayendo esperanza, para todos los pueblos del mundo.”

Fueron las elocuentes palabras de Evo Morales mientras se le investía de primer líder indígena de Bolivia en Tiahuanacu, el antiguo lugar de interés histórico, en enero de 2006.¹⁵ La elección y reelección del presidente Evo Morales, identificado por muchos como “un líder indígena”, son simbólicas por el aumento de los movimientos sociales indígenas de hace unas pocas décadas, un clamor por el cambio en Bolivia así como también en otros países de la región (por ejemplo: Ecuador, Nicaragua y Venezuela) y un giro más amplio hacia la “Nueva Izquierda” latinoamericana (Barrett, Rodríguez-Garavito y Chávez (Eds) 2008). Con una “política de cambio” desde 2006, el gobierno boli-

¹⁵ Ver reportaje en video de la BBC, “Evo Morales sworn in as spiritual leader” [Evo Morales juramentado como Nuevo líder espiritual], <http://news.bbc.co.uk/2/hi/americas/8473899.stm> (último acceso 01-04-2011).

viano ha propuesto una nueva ideología política del “socialismo del siglo XXI”, que se dirige a transformaciones radicales en la política, la economía y la sociedad de Bolivia para que todos los bolivianos puedan *vivir bien*.¹⁶ Con este nuevo empuje político para una transformación estructural radical, educativa y social, Bolivia está haciendo una ruta excepcional hacia el desarrollo, que sin embargo está lejos de ser indiscutible.

El proyecto de Bolivia de descolonización se coloca en completa oposición a las tendencias mundiales dominantes (de inspiración neoliberal) y genera un área fascinante en la investigación de las ciencias sociales. La educación es un sector decisivo para llevar a cabo estas transformaciones, y los docentes se conciben como “actores de cambio” políticos y estratégicos en la nueva ruta de Bolivia hacia el desarrollo. La educación se ha posicionado como *la función más elevada del Estado* (Proyecto de Ley 2007), y está a la vanguardia de los debates en las calles, los medios de comunicación y el parlamento. Una nueva ley de Reforma de la Educación que se propone descolonizar el sistema educativo completo se aprobó en diciembre de 2010. Durante el lanzamiento público de esta nueva ley, “que ha sido creada por bolivianos, y no por el Banco Mundial ni el FMI”, el presidente de Bolivia, Evo Morales, alegó que *los docentes son los soldados de la liberación y descolonización de Bolivia*. (Ministerio de Educación de Bolivia 2010d).

¹⁶ Aunque la retórica política podría inducirnos erróneamente a pensar de otra manera, la interpretación de Bolivia del socialismo del siglo XXI en la práctica no ha significado giros sorprendentes hacia un modelo socialista puro. De acuerdo con Kennemore y Weeks, Morales sigue un modelo de “capitalismo andino”, una estrategia pragmática de un gobierno de centro izquierda que se propone “captar el excedente capitalista necesario para el gasto del Estado”, en su mayoría de los recursos naturales del país (2011: 271). El esquema de nacionalización del MAS ha hecho posible que el Gobierno suministre fondos a varias políticas sociales, que incluyen el Bono Juancito Pinto, un programa de transferencia de efectivo para estudiantes de educación primaria que asistan a la escuela de aproximadamente veinte euros al año.

Históricamente, la educación boliviana se proponía la asimilación lingüística y cultural –o *castellanización*¹⁷- de los grupos indígenas (Drange 2007). De este sistema unificador y excluyente, la educación boliviana desde la década de 1990 está cambiando lentamente a un tipo de escolarización más abierto, intercultural y multilingüe. La Reforma de la Educación de 1994 para la educación intercultural y bilingüe se vio como innovadora en su momento. Sin embargo, su diseño y proceso de ejecución pronto fueron criticados por la falta de una participación genuina de los actores de la educación en Bolivia, y por ser “impuesta” por los donantes y consultores extranjeros que participaron en la creación de la Reforma de 1994. Después de llegar al poder en 2006, el Gobierno de Morales decidió inmediatamente crear una nueva ley de educación que fuera propia de Bolivia y “revolucionaria” para descolonizar el sistema educativo, cuyo título hace honor a dos educadores históricos que lucharon por la educación indígena: Avelino Siñani y *Elizardo Pérez* (por consiguiente el capítulo se refiere a la ley ASEP en lo sucesivo). La ley ASEP se puede considerar como una parte poderosa de la “agenda para el cambio” del Estado, ya que toma los artículos 77-107 de la nueva Constitución Plurinacional (que consiste de un total de 411 artículos).¹⁸

Las estructuras profundas de discriminación y exclusión sobre la base de la etnicidad, la lengua y la clase continúan existiendo en la sociedad boliviana y sus aulas. La ley ASEP prevé una ruptura radical con estos procesos históricos, sin embargo, el discurso político-ideológico progresista se cumple de hecho con resistencia y obstáculos. Los

17 Significaría algo así como “españolización” de la población, destinada a imponer la lengua castellana y la cultura española.

18 En este sentido, la nueva Constitución Plurinacional forma una base legal para la refundación y la transformación de la nación boliviana.

delegados del gremio de docentes urbanos marchan con regularidad por las calles de las ciudades de Bolivia; estas marchas van acompañadas de explosiones de dinamita y exclamaciones furiosas lanzadas para reforzar sus protestas (por ejemplo, dirigidas contra los planes de la política actual o para pedir aumento del salario de los docentes). Muchos padres de la clase menos favorecida preferirían ver a sus hijos prepararse para ingresar a un mercado de trabajo urbano moderno y mejorar su nivel de vida (económico), que verlos educarse para enriquecer su identidad y conocimiento étnico-culturales. Si bien una gran variedad de vestimenta tradicional embellece tanto calles urbanas como rurales, el código de vestimenta no escrito de los institutos, que en líneas generales son bastante conservadores, donde se forman nuevos docentes parece ser todavía “mientras más occidental mejor”. Esto refleja parte de una situación más amplia de las tensiones entre las intenciones político-ideológicas en un sistema educativo que está incrustado firmemente en un contexto de desigualdad, discriminación, tensiones y desconfianza.

La idea del nuevo régimen boliviano sobre el propósito de la educación está ligada claramente a las nociones de interculturalidad y justicia social. La siguiente cita de la ley ASEP (2007) demuestra la importancia y relevancia de la relación entre educación y justicia social en el contexto boliviano:

“La educación es para y por la vida, con dignidad y justicia social asumiendo el trabajo como una necesidad vital y como una relación integradora y de equilibrio con el cosmos y la naturaleza para vivir bien.”

Teniendo como base el análisis de documentos y los datos de las entrevistas, definí para este estudio la conceptualización boliviana de justicia social en la educación como “el proceso de transformación por medio de la descoloni-

zación del sistema de educación para el *vivir bien* de todos los bolivianos”. *Vivir bien* es un concepto de suma importancia en el Plan de Desarrollo Nacional, la Constitución y la propuesta de la ASEP. Esta cosmovisión alternativa de *vivir bien* busca:

“Vivir en armonía con la naturaleza, vivir una vida social en solidaridad, con un desarrollo democrático, plurinacional integral y diverso, un cambio multidimensional que surja de la diversidad cultural y con interculturalidad y diversidad en la base de la calidad de vida” (Plan de Desarrollo Nacional en Yapu 2009: 51-52).

En este sentido, la interpretación de Bolivia de “justicia social” es una conceptualización amplia que incluye justicia ambiental, igualdad social y respeto por la diversidad, representación democrática y política para todos y un sistema económico igual que beneficie a todos los bolivianos, y en particular, que no esté al servicio de los intereses económicos extranjeros.

Tomando el contexto educativo y social boliviano contemporáneo de tensiones y desigualdades como punto de partida, este capítulo analiza la manera en que se percibe el “ideal revolucionario” de un sistema educativo orientado a la justicia social para *vivir bien* —como se planteó en la reforma ASEP— por parte de los diferentes actores que participan para que sea *adecuado* y *viable*. Con este propósito, el capítulo examina los diversos desafíos y oportunidades para que el discurso político de la nueva reforma ASEP sobre descolonizar la educación y la idea del gobierno concerniente a los docentes convertidos en “soldados de la transformación” se traduzca en una realidad educativa. Con el fin de hacerlo, saco conclusiones a partir de un conjunto interdisciplinario de conocimientos teóricos. Por ejemplo, me baso en las revelaciones contenidas en “Política de Educación”, un enfoque de Roger Dale (2005), que presenta una comprensión de la naturaleza pluriescalar

de la gobernanza educativa, tomando la formulación de políticas a escala nacional de la nueva ley ASEP como punto de partida, y al mismo tiempo comprometiéndose con la importancia de los procesos y los actores que se encuentran por encima y por debajo del nivel del Estado. La meta es una comprensión mayor del “Programa” (el contenido, la política innovadora) de la nueva reforma educativa, al fijarse también en la “Ontología del Programa”, o cómo se diseñó y funciona esta política (Pawson 2002; Dale 2005). Similar al vínculo entre la justicia y la educación de las políticas bolivianas actuales discutidas previamente, el término justicia social aparece cada vez más durante la década pasada en todo el campo de la educación a escala mundial –en el diseño programático y los textos de los programas de educación para docentes, en las conferencias educativas, y en artículos y libros especializados (North 2006: 507). Si bien la justicia social ha llegado a ser el más reciente “eslogan” de la educación, no es menos cierto que en el campo de la educación, el significado de justicia social y su relación con ésta está lejos de haberse resuelto o de ser poco problemático (North 2006; 2008; Zeichner 2009), y se usa para propósitos ideológicos diferentes que van desde las perspectivas más conservadoras hasta las más socialistas.

A los fines de este ensayo, el enfoque teórico crítico de Nancy Frasers (1995) de una “justicia social transformativa” se adapta mejor para entender la “política de cambio” y la transformación “revolucionaria” de Bolivia que se concibe en el sistema educativo. Fraser (1995: 82) definió dos tipos de medidas correctivas para las injusticias sociales que incluyen: “medidas correctivas afirmativas” – que rectifican los resultados sin cambiar los marcos estructurales; y las “medidas correctivas transformativas” – que rectifican resultados al reestructurar el marco generativo subyacente (Fraser 1995: 86). La perspectiva de Fraser pertenece a

los teóricos más críticos, quienes se refieren a la lucha por la justicia social en la educación con la meta específica de representar y erradicar las estructuras de poder desiguales (Boyles, Carusi et al. 2009: 37). La teoría tridimensional detallada de justicia social de Fraser (Fraser 2005a; Fraser 2005b) sirve para analizar la manera en que la justicia social es parte tanto del programa de la política (la ley de hoy en día) así como también la ontología del programa de ASEP, o el proceso de creación de la ley junto con la perspectiva para su ejecución por la otra. El enfoque tridimensional de Fraser sobre la justicia cuestiona: 1) la mala distribución (dimensión económica de la justicia), 2) la falta de reconocimiento (dimensión cultural de la justicia) y 3) la falsa representación (dimensión política de la justicia). Su teoría de justicia social comienza con el principio de “paridad participativa”, que es apropiado para el análisis de las dificultades de una genuina participación y pertenencia de la ASEP a diferentes niveles (Fraser 2005a). Se vincula al tercer concepto de la representación, que se desarrolla para abrir el marco analítico a las complejidades multiescales del campo político. Las decisiones tomadas por el Estado, a menudo impactan las vidas de la gente situada por encima y por debajo del Estado (a niveles locales, y también en la región más vasta más allá del Estado). De igual manera, las instituciones y los mecanismos internacionales pueden tener una influencia sobre los procesos de (in)justicia a escala nacional y local (Fraser 2005b: 304).¹⁹

¹⁹ Esta dimensión no sólo trata sobre el primer nivel *falsa representación político-ordinaria* (negar la participación plena como pares en las interacciones sociales), también se ocupa de un segundo nivel *mecanismo de fijación de límites de la falta de marco o esquema conceptual* en el contexto de la globalización, criticando el marco en el que el Estado nacional es el único espacio político que excluye a los grupos marginados de cualquier influencia. En un tercer nivel afirma que muchas injusticias en el mundo no son de carácter territorial, y que las oportunidades de vivir una buena vida no dependen completamente de las constituciones políticas internas (de los Estados) sino también, por ejemplo, de los acuerdos políticos regionales tales como aquellos establecidos a través del ALBA (ver capítulo 3).

Los resultados de este estudio se basan en un proyecto de investigación de cuatro años de duración, orientado a comprender y analizar el papel que desempeñan los institutos y actores de la educación de los docentes bolivianos en apoyar u oponerse a las iniciativas de políticas para la educación y los procesos emancipadores de transformación social tal como la concibe el actual gobierno de Evo Morales. Durante nueve meses el intenso trabajo de campo en Bolivia abarcó el período comprendido desde octubre 2007 hasta mayo 2010, utilicé un enfoque de investigación etnográfico crítico y realicé más de 120 entrevistas y discusiones individuales y en grupo con los responsables de formular políticas, los educadores, los capacitadores docentes, los estudiantes de pedagogía, ubicados principalmente en La Paz y Cochabamba.²⁰ Además, se realizó una encuesta entre los estudiantes de pedagogía mientras el análisis de documentos y una revisión de la literatura también aportaban información a este estudio. Un asistente de investigación boliviano transcribió en castellano todas las entrevistas y discusiones, y las citas utilizadas en el capítulo fueron traducidas al inglés por el autor. De igual manera, todas las traducciones relativas a la documentación de la política oficial corren por cuenta del autor.

El camino hacia la descolonización del sistema educativo

El Gobierno boliviano ha tratado de construir una reforma progresista en términos de sus bases ideológicas e instrumentar una reestructuración de un sector amplio del sistema educativo en cooperación con una variedad de grupos

²⁰ La investigación se condujo en el contexto de la 'IS-Academy', una asociación de la Universidad de Amsterdam y el Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos.

de la sociedad civil. Las primeras propuestas para un sector educativo renovado surgieron en la comisión de educación de la Asamblea Constitucional desde mediados de 2006 en adelante (Proyecto de Ley ASEP 2006; Drange 2007: 4; Gamboa Rocabado 2009: 67-69), lo que resultó en un largo proceso de consulta y aprobación que continuó durante el período de esta investigación hasta que la ley ASEP se aprobó al fin en el congreso el 20 de diciembre de 2010. Muchos bolivianos ven la ASEP como una articulación de los objetivos más generales de la Constitución Plurinacional y el Plan de Desarrollo Nacional (Yapu 2009: 51-52). La ASEP concibe nuevamente una educación orientada al análisis crítico y al “vivir bien”, entre otros conceptos, que se puedan relacionar con los debates sobre una pedagogía crítica de una educación orientada a la justicia social, tal como se describió previamente en la introducción.

Se indica en uno de los primeros documentos preparados para la nueva ley de educación que la enseñanza está dirigida a: la descolonización, liberación, transformación (de estructuras económicas, sociales, culturales políticas e ideológicas); la democratización y participación; la intraculturalidad e interculturalidad y el plurilingüismo; la unidad en la diversidad, con cohesión entre los pueblos, y entre los seres humanos y el ambiente; la toma de conciencia social crítica; y la justicia social en general (Proyecto de Ley ASEP 2006). En cuanto a lo discursivo, la ley cubre así un ámbito increíblemente amplio y ambicioso que – en el discurso – se relaciona con todas las tres dimensiones de la conceptualización de justicia social de Frasers, incluyendo la distribución (dimensión económica de la justicia), el reconocimiento (dimensión cultural de la justicia), y la representación (dimensión política de la justicia) (Fraser 2005a; Fraser 2005b). De manera específica, la reforma se basa en los cuatro pilares siguientes, identificados así por el

Ministerio de Educación de Bolivia: 1) descolonización, 2) intraculturalismo e interculturalismo junto con plurilingüismo, 3) productividad, y 4) educación comunitaria. Existen varias interpretaciones sobre cada uno de estos conceptos y se observa la falta de claridad conceptual (ver también Lopes Cardozo 2011). En general, se puede decir que la “descolonización” es un paraguas o pilar para la reforma de largo alcance. La explicación oficial sobre descolonizar la educación propone:

“Acabar con las fronteras étnicas que influyen en las oportunidades del área de la educación, el trabajo, la política y la seguridad económica, donde nadie tenga privilegios con base en raza, etnicidad y/o lengua. También significa evitar favorecer la conceptualización del mundo occidental como si fuera universal, y en cambio, valorar el conocimiento, las destrezas y las tecnologías de las civilizaciones indígenas, tanto de la región del Amazonas como la de los Andes (Congreso Nacional de Educación 2006).

El segundo pilar de la ASEP se basa en el uso de los conceptos de interculturalismo y bilingüismo provenientes de las reformas de 1994. En la Reforma ASEP actual, este concepto de interculturalismo ha cambiado a interculturalismo no colonial, y se junta con el de intraculturalismo. Como la parte más práctica de la ASEP, el plurilingüismo ejemplifica los procesos interculturales e intraculturales: los estudiantes aprenderán la lengua nativa local de su área y castellano.²¹ Este segundo pilar se adhiere a la dimensión cultural del reconocimiento de Frasers. Sin embargo, teniendo en cuenta algunas de las críticas a la aplicación de la reforma anterior

21 En los documentos iniciales de una nueva ley se propuso un sistema de educación trilingüe, pero la versión aprobada contempla un “sistema de educación (docente) plurilingüe”. Según el contexto de la escuela, la primera lengua de instrucción sería castellano o una lengua indígena (en el caso de otras lenguas habladas por un estudiante diferente, un comité comunitario decidirá sobre la lengua o lenguas de instrucción). Además, todos los estudiantes tienen derecho a aprender una lengua extranjera, y a todos los docentes también se les enseñará el lenguaje de señas (Ministerio de Educación de Bolivia 2010b).

de 1994 en Bolivia, de una interpretación folclórica y estrecha de la educación intercultural, el verdadero impacto sobre la dimensión cultural de la justicia social dependerá de lo bien que se informe, entrene y apoye a los docentes para convertir esta política en una realidad. El tercer y cuarto pilar de la educación productiva y comunitaria se relacionan, respectivamente, con ya sea la producción del conocimiento práctico, que se pueda aplicar a la fuerza de trabajo, o de producir intelectualmente, y con la creación de una relación más cercana y dialéctica entre la escuela y la comunidad que la rodea. No obstante, todavía es vaga la manera de interpretar estos pilares conceptuales, pero un análisis más profundo está fuera del alcance de este trabajo (ver a Lopes Cardozo 2011 para una mayor discusión).

Las discusiones e iniciativas políticas de Bolivia con respecto a un sistema de educación descolonizado tratan de participar en un “diálogo epistémico”, y conciben un futuro alternativo a través de la adopción de las críticas adelantadas en los debates sobre colonización. Hasta cierto punto diseñado en cooperación con los actores de los movimientos sociales, intelectuales y líderes políticos progresistas, la agenda de la reforma prevé ir en contra de las ideas neoliberales, “occidentales” y “europeas” que hasta el presente dominan muchos sistemas de educación en el mundo, tanto en su estructura organizativa como en el núcleo de sus contenidos. El resultado previsto es una reestructuración transformativa o deconstrucción del sistema educativo (Fraser 1995), junto con la revaluación del conocimiento “original” o nativo (Walsh 2007a; 2007b) y los valores a través de la educación; un enfoque que muestra similitudes con las ideas de Freire cuando participaba en la descolonización del sistema educativo de Guinea-Bissau (1977). En resumen, los objetivos principales de la descolonización educativa en Bolivia son la apertura de conocimientos diferentes hacia

una diversidad cultural y lingüística y la creación de una toma de conciencia crítica para servir como instrumento de liberación de los grupos marginados (Gamboa Rocabado 2009). Sin embargo, este discurso político encuentra varias respuestas.

Las luchas por el poder de los protagonistas en torno a la nueva ley de educación descolonizadora

Mientras la nueva Constitución de Bolivia y la reforma ASEP trabajan para abordar las injusticias sociales históricas, en especial, las concernientes a la marginalización de las poblaciones indígenas con respecto a la distribución económica, la representación política y los procesos de reconocimiento socio-cultural, no se dejan sin respuesta las ideas de descolonización. Hace pocos años el papel (previsto) desempeñado por el gobierno ha cambiado considerablemente en relación a la descripción dada por Regalsky & Laurie (2007: 239-240):

“Un poder extranjero que ha hablado una lengua extranjera y ha dado respuestas urbanas a problemas rurales con escuelas que funcionan para legitimar la hegemonía hispanizante criolla del estado a través de sus planes de estudios ocultos y explícitos”.

Si bien numerosas ONG (organizaciones no gubernamentales) internacionales y donantes internacionales han estado (y hasta cierto punto todavía están) participando en el sector educativo boliviano, en retrospectiva el gobierno actual habla de una “imposición foránea” de la Reforma de 1994, una posición que parece haber ganado terreno. En consecuencia, el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) ya no juegan un papel fi-

nanciero importante en el sector educativo.²² Con la ASEP, el Ministerio de Educación ha diseñado una política “propia de Bolivia” y se ve a sí mismo como un actor que se esfuerza por descolonizar el sistema educativo de manera tal que garantice la inclusión y la justicia social para todos, en vez de una expulsión de los valores, los conocimientos y las lenguas indígenas. En ese sentido, el motivo principal detrás de la reforma ASEP se puede considerar “revolucionario”, ya que no sólo busca producir mejoras genuinas en la vida de la gente sino también forjar una capacidad política popular (Rodríguez-Garavito, Barrett et al. 2008: 24). Aunque la Constitución y la ley ASEP tengan una base de apoyo, hay también una considerable oposición a las ideas que ésta difunde. En esta sección analizo la ontología y el mecanismo programáticos de la ASEP, incluyendo interpretaciones variadas y juegos de poder diversos entre los diferentes actores en un panorama educativo cambiante.

El Ministerio de Educación es un actor poderoso en un sistema educativo centralizado, y constituye el principal motor detrás de la nueva Reforma de la Educación. La declaración de la visión del Ministerio señala:

“El Ministerio de Educación garantiza una educación productiva, comunitaria y de calidad para todos y cada uno con una relevancia sociocultural, que contribuya a forjar una sociedad justa, y una relación equilibrada y armoniosa con la naturaleza que respalde el desarrollo del estado plurinacional, para vivir mejor, por medio del fortalecimiento de la gestión educativa” (Ministerio de Educación de Bolivia 2010c).

Sin embargo, las diferencias internas existen en las interpretaciones del motivo principal en el Ministerio, y también

²² Sin ir a los detalles específicos del tema de todas las iniciativas extranjeras en el sector educativo aquí, creo que la siguiente cita de un académico boliviano explica la nueva situación y el papel de los donantes internacionales: “*si las organizaciones de cooperación para el desarrollo internacionales quieren ayudar [en términos financieros], son bienvenidos, pero el razonamiento tiene que cambiar, tiene que estar de acuerdo con nuestra nueva dialéctica de la educación*”.

en la forma de ejecutar la nueva Reforma ASEP para descolonizar la educación. Una exministra que todavía estaba en el cargo cuando fue entrevistada, reconoció la resistencia no sólo proveniente de los docentes, sino también de gente dentro del mismo Ministerio. En otras entrevistas realizadas en 2007 y 2008, varios funcionarios del Ministerio expresaron su preocupación y a veces desaprobación del proyecto, por ejemplo del foco “nativo y rural” del proyecto de reforma o que a institutos de formación pedagógica les permitan otorgar grados universitarios. Estas interpretaciones contrastan totalmente con otro grupo de funcionarios en el Ministerio, quienes quizá constituyan la mayoría por ahora, y que apoyan enérgicamente la nueva reforma ASEP. Por ejemplo, un antiguo líder de movimientos sociales, que ahora trabaja en el Ministerio, es un partidario entusiasta de la ASEP. Afirmó que el Ministerio tuvo un papel político importante en el desarrollo y la promoción de los nuevos lineamientos políticos de descolonización.

El Ministerio no solo lucha internamente, lucha aún más externamente con varios actores, que elevaron su preocupación en contra de la nueva reforma educativa incluso el gremio de docentes urbanos (CTEUB), una parte del cuerpo docente que no fue consultado ni bien informado y no se siente dueño de los nuevos planes, la iglesia católica, los grupos de padres, y en general la oposición política particularmente en las regiones de las tierras bajas. Aunque las posiciones de estos actores podrían ser diferentes, comparten el temor de que los planes actuales del gobierno choquen con sus propios intereses y posiciones de poder. No obstante, el Ministerio de Educación de Bolivia mantiene la posición de que la ASEP ha sido creada en gran medida por los mismos actores educativos, tales como los representantes del gremio rural (CONMERB) que participaron en las etapas del desarrollo de la ley, y además, se organizaron va-

rias rondas de “socialización” (presentaciones y discusiones) de los planes de reforma, por ejemplo, con el personal de formación de docentes.²³ Por otra parte, han usado esta posición para diferenciar el proceso de creación de la ASEP de la ley de 1994, que fue desarrollada en su mayoría por funcionarios gubernamentales de alto nivel y consultores extranjeros, haciendo algunas consultas con grupos de la sociedad civil. Entonces abrazar el opuesto descolonizador significaría una participación genuina del pueblo ubicado al “fondo” de la estructura del poder educativo, que son los docentes, sus gremios, los padres, el personal administrativo de las instituciones educativas y los movimientos sociales. Sin embargo, existe una brecha entre el discurso del gobierno que pregona la participación y las propias experiencias de los educadores. Los entrevistados confirmaron que en lugar de una pertenencia y aplicación docente honesta a través de la participación, sintieron que la ASEP se ha impuesto desde arriba otra vez, ya que muchos docentes no han sido informados ni consultados sobre ésta. Esto se relaciona con los razonamientos que se hicieron en cierta literatura sobre la aplicación de políticas relacionadas a la necesidad de escuchar y entender las voces de los docentes a menudo silenciadas, así como también su frecuente actitud de resistencia que choca directamente con los procesos de reforma o no y de aplicación o no (Smith 2003; Jansen 2001). No obstante en el caso de Bolivia, la resistencia al discurso de la nueva política radical no solamente proviene de los docentes, también otros grupos sociales (por ejem-

23 Con base en una pronunciada división histórica entre un sistema educativo urbano y uno rural, Bolivia tiene también un gremio docente rural (CONMERB), y uno urbano (CTEUB). La relación entre los gremios docentes de Bolivia y el Gobierno ha sido incómoda durante largo tiempo y todavía lo es en gran medida, si hablamos calmadamente. Las dictaduras militares, la crisis financiera de finales de la década de 1970 y la dirección política neoliberal (incluyendo los Programas de Ajuste Estructural) provocaron luego una actitud defensiva en los dos gremios docentes que luchaban por sus salarios antes que por los problemas de calidad de la educación (Talavera Simoni 2011: 11-13).

plo: la Iglesia, los grupos de padres y la oposición política) presentan preocupaciones similares y adicionales, que dificultan potencialmente los procesos de aplicación en el futuro. Esta es un área que requiere todavía investigación adicional.

Un miembro indígena del personal del Ministerio durante una entrevista en mayo de 2010 adelantó que las relaciones de poder están cambiando lentamente:

“No sólo el Ministerio y los gremios son quienes deciden sobre el sector educativo, ahora también participan otros actores [como los CEPO]” (115: 6).²⁴

En contraste con la actitud en gran parte de la resistencia del CTEUB urbano, tanto los líderes del CONMERB rural y los CEPO hacen énfasis en el papel fundamental desempeñado por ellos en la creación de esta ley. Según los CEPO, ellos han sido los principales protagonistas en el proceso de creación, como lo expresó un representante de los CEPO: “Esta reforma es la primera experiencia real de la manera de participar verdaderamente de la sociedad en la formulación de la política educativa. Varios grupos sociales se comprometieron, como también los docentes, los profesionales, los padres, la iglesia católica e incluso los militares” (96: 19).²⁵ De igual forma, CONMERB se identifica estrechamente con el análisis del Gobierno sobre la participación, y los representantes a escala central sienten profundamente que la nueva ley se creó en estrecha cooperación con ellos. No obstante, aunque se hizo énfasis en la

24 Los CEPOS son los *Consejos Educativos de los Pueblos Originarios*, o los Consejos Educativos Indígenas. Los códigos mencionados con respecto a las secciones de entrevistas citadas se relacionan con el análisis de codificación cualitativo con Atlas Ti.

25 Los CEPO están actualmente participando también en el diseño curricular de los institutos de formación docente. De acuerdo con un miembro del CEPO en Sucre (CENAQ), hay siete CEPO diferentes pertenecientes a regiones diferentes trabajando en sus propuestas curriculares, que luego se fusionan con las observaciones del Ministerio. Para más información ver www.cepos.bo.

ley ASEP a nivel discursivo, la tercera dimensión política de justicia social (representación) de Fraser todavía no funciona muy bien en la práctica. En este sentido, se observa una diferencia entre un Programa de la ley ASEP orientada claramente hacia la justicia social, y una ontología del Programa que no desarrolla plenamente el potencial de justicia social de la participación e inclusión, a nivel de la gente común. La participación de los docentes en la creación de la ley significa en realidad la participación de los representantes de alto nivel de los gremios, y muchos docentes no se sienten comprometidos, una situación a veces llamada no participación docente (Smith 2003: 6). Los hallazgos demuestran que aun cuando se implemente un discurso de participación al incluir representantes de grupos sociales, esto no necesariamente significa que todos los miembros de estos grupos sientan que el proceso les pertenece. Por eso, la experiencia de hablar con diversos docentes (rurales y urbanos), que indica la manera de estar a la altura del “primer nivel ordinario de representación” de Fraser, es en realidad un reto enorme (Fraser 2005a; 2005b).

Las “Normales” de Bolivia, los institutos de formación inicial del docente son actores decisivos en fomentar u obstaculizar los procesos (contemplados y actuales) de transformación del campo educativo en Bolivia. Las voces críticas tanto dentro como fuera de los institutos de formación de docentes se quejan de la cultura institucional existente de desconfianza, corrupción y “política de amistad”. Los entrevistados mencionaron también el poder de los gremios para mantener a ciertos candidatos a instructores fuera del sistema, mientras mantienen dentro a la vieja guardia. A raíz de esta realidad, un docente urbano cree que el cambio verdadero de las Normales tiene que comenzar con cambiar la actitud de esos instructores que están vinculados estrechamente con el gremio:

“Organizan sus marchas porque quieren un salario más elevado, no les importa la calidad de la educación. Algunos instructores aquí son mejores motivándonos a convertirnos en sindicalistas” (gremialistas), y después llegar a ser docentes dedicados” (20: 17).

Un instructor docente rural mencionó también la actitud conservadora de los gremios docentes como una barrera para la transformación:

“Las federaciones de departamento y nacional están creando barreras para el cambio. No tienen interés en cambiar el sistema educativo” (39: 15).

Estas consideraciones plantean una imagen bastante conservadora de los institutos de formación pedagógica. No obstante, surge una visión más matizada cuando combinamos esto con la actitud de apoyo al proyecto de reforma ASEP por parte (al menos de los representantes) del gremio de los docentes rurales, y de igual manera de las Normales rurales. Un director de una Normal rural explicó que los movimientos populares indígenas perciben la nueva reforma ASEP como una manera de labrar el destino que imaginaron. Comentarios como éste y similares ayudan a entender porqué los institutos rurales, en particular, parecen tener una actitud más abierta hacia la política de cambio de Morales, y la ley ASEP en específico, que apunta hacia trabajar en pos de un destino semejante para un país en el que se incluyen y valoran grupos de población indígena históricamente marginados e ignorados (ver también Lopes Cardozo, 2011).

El panorama que he descrito hasta ahora de las luchas por el poder en un campo polarizado y heterogéneo, me llevan finalmente a hacer consideraciones sobre algunos de los retos presentes y que se vislumbraron en la aplicación de la Reforma ASEP.

Reflexiones finales: un camino accidentado para descolonizar la educación

Este capítulo demostró que difieren de manera muy drástica las percepciones sobre si el “ideal revolucionario” de un sistema educativo orientado hacia la justicia social para *vivir bien* – como se establece en la reforma ASEP – es en realidad, o no, *adecuado y viable* en el contexto boliviano. En resumen, la tensa situación política y el largo proceso hacia el consenso, sobre los detalles y aspectos prácticos de la nueva reforma educativa, producen una “sensación de espera” por las directrices de la nueva política, el material de apoyo y la formación docente por venir, en un momento en que las tensiones sociales están en ascenso. Además, hay una falta de consenso sobre el verdadero significado de los cuatro pilares de la nueva ley. Según el Gobierno, la ASEP se ha diseñado con la participación total de la sociedad civil, pero muchos actores –incluso muchos docentes– están en desacuerdo. No fue inesperado, si consideramos la naturaleza radical de la nueva reforma ASEP, que haya una resistencia considerable, por ejemplo, que se encuentra en docentes, el gremio de docentes urbanos, dentro del Ministerio, la Iglesia, y la antigua élite que incluye a líderes políticos de las tierras bajas y a ciudadanos de la clase media de las áreas urbanas. Las Normales son vistas como institutos conservadores, que no están dispuestas a hacer realidad los cambios previstos. Los docentes se encuentran en un vacío. Mientras algunos continúan trabajando con los lineamientos y planes de estudios de la “antigua” reforma, otros vuelven a las prácticas de enseñanza tradicional anteriores a la década de 1990. Esta dificultad insuperable se asocia con el crecimiento de la oposición debido a la falta de comunicación, un proceso de consulta más amplio y un intercambio de información entre el Ministerio de Educación y otros actores educativos.

La Ley de Educación se dirige a fortalecer el “reconocimiento” o la dimensión cultural de la justicia social de Fraser, ya que aspira incluir a los pueblos indígenas históricamente marginados al apoyar su dialéctica cultural. Sin embargo, una gran parte de la población indígena de Bolivia imagina su futuro como parte de un enfoque modernizador hacia el desarrollo en lugar del “enfoque sobre la condición colonial” como proclamó el Gobierno. Muchos docentes y académicos bolivianos explicaron que los estudiantes y sus padres no están muy a favor del proyecto de descolonización, y algunos aún lo perciben como una nueva forma de imposición en sus vidas. Esta es una posición que debería ser respetada, porque estos grupos quieren sencillamente asegurarse de que sus hijos crezcan y tengan una vida mejor. Igual que la opinión de los padres en la década de 1990, esto significa frecuentemente el deseo de concentrarse en el castellano en las escuelas, en lugar de las lenguas indígenas, así como también apoyar la migración hacia las ciudades, y contribuir eficazmente con la asimilación indígena a la cultura del *Mestizo*.²⁶ Según estos padres, la verdadera dignidad, que ha sido la parte central de las demandas indígenas en Bolivia, debe estar ligada a mejoras significativas en cuanto a lo material. Sin embargo, los Consejos de Educación Indígena (CEPO) han enfocado sus luchas en ganar reconocimiento y representación tanto en política como en la sociedad en general. Postero (2007: 22) por lo tanto sostiene, y se basa en el razonamiento del enfoque combinado de Fraser, que los seguidores de Morales no sólo quieren que su presidente proclame una política de reconocimiento, sino también una política de redistribución. La pertinencia del marco analítico tridimensional de Fraser se refleja en el reclamo de los padres por la redistribución y el papel de la educación para ayudar a grupos marginados sin

26 El término *Mestizo* se refiere a aquellos nacidos de una mezcla de españoles e indígenas o de sus descendientes.

privilegios y el reclamo de los CEPO y los gremios rurales por el reconocimiento y la representación – un conjunto de reclamos al que aspira responder el enfoque del Gobierno de vivir bien, y quizá todavía no logra por lo menos tener éxito de manera convincente.

Los debates continúan, por ejemplo, ya sea que la nueva ley vaya a fomentar la unidad o a crear divisiones más profundas en la sociedad boliviana. La ley ASEP, en su enfoque (discursivo) se propone superar cualquier forma de discriminación, teniendo en cuenta la meta actual del *vivir bien para todos*, sin discriminación (artículo 1 de la ley ASEP, Ministerio de Educación de Bolivia 2010b). Un instructor docente urbano expresó críticas que también comparte un grupo de otros actores que ofrecen resistencia, sobre lo que acarrearía la nueva ley según él, que en lugar de unificar a la región de los Andes, las tierras bajas, y las áreas rurales y urbanas, reforzaría en realidad las divisiones regionales.

“La ley es muy sesgada, porque lleva el nombre Avelino Sinani, y él fue un indígena que vivió aquí [en las tierras altas]. Por lo tanto, los docentes del este de Bolivia no aceptan esto. No es una ley boliviana, es una ley para el mundo andino. ¿Pero quién la apoya? El docente rural, porque ellos han sido los actores principales en la creación de esta reforma” (10: 5).

Las reacciones de este tipo que interpretan alguna forma de discriminación positiva que se asume presente en la nueva ley son comprensibles y se esperan, y quizá reflejan las tensiones entre las interpretaciones universalista y particularista en cuanto a quién posee el enfoque válido (Wallerstein 2000), con el Gobierno actual reivindicando la validez de su proyecto de descolonización asentado sobre la base de unas estructuras históricas de discriminación y exclusión ejercidas por los siglos de los siglos. En consonancia con la crítica sobre el potencial que tendría para crear divisiones más profundas, existe el temor de una forma de

discriminación inversa. En lugar de la posición históricamente marginada de los grupos indígenas, algunos temen ahora la exclusión y discriminación de aquellos grupos que no se sienten necesariamente parte de los planes educativos descolonizadores, comunitarios y productivos: incluyendo ciudadanos de clase media urbana, gente que no se identifica como indígena, gente de fuera de la región andina. Los medios de comunicación juegan un papel decisivo al criticar a la nueva ley como un intento etnocéntrico y racista de los movimientos nativos para imponer ideologías indígenas en las ciudades (Gamboa Rocabado 2009: 57).

Por razones como éstas, es importante preguntarse si la ASEP es una imposición en las vidas de la población de Bolivia, y subsecuentemente, si la descolonización puede considerarse legítima en tanto nueva “imposición” tal como algunos actores la perciben. Es importante para este estudio, reconocer que la política de descolonización actual de Evo Morales no refleja necesariamente las experiencias vividas de más y más grupos indígenas de las clases baja y media urbanas, cuyas identidades son muy híbridas y complejas (Albo in Kohl and Bresnahan 2010: 11). Mientras el “mecanismo programático” de la ASEP, entendido como las diversas interpretaciones de apoyo y de resistencia a la ley ASEP por parte de una variedad de actores bolivianos en el campo educativo, que trabajan a favor y en contra de la política de cambio de Morales, el propio “Programa ASEP” (la ley ASEP) de hoy en día (Pawson 2002: 342) es también importante, ya que define un discurso ideológico nuevo e influyente sobre la descolonización y vivir bien. En este sentido, un nuevo discurso gubernamental hegemónico está tomando forma, mientras que al mismo tiempo está siendo interpretado, transmitido y desafiado por aquellos que tienen que hacer una realidad educativa de estos ideales. Cuando consideramos el tercer nivel metapolítico de

la escasa representación, y teniendo en cuenta el fracaso anterior en la aplicación de la reforma de 1994, podemos observar que sin el apoyo suficiente de los docentes y otros agentes educativos comprometidos lograr una aplicación exitosa a futuro de los planes de ASEP será un proceso muy arduo. En consecuencia, el enfoque descolonizador reciente no tiene precedentes y se combate a la vez. Tomando en cuenta la crítica dirigida a la falta de un nivel genuino de consulta a los profesores y a la sociedad civil, aun estando de acuerdo con el enfoque del estado, el proyecto descolonizador parece imperfecto, aun más si se considera que algunos ven el proyecto de descolonización como una imposición.

En línea con situaciones similares en Venezuela, Ecuador y Nicaragua, el giro del poder del estado hacia la izquierda (indígena) y su proyecto descolonizador respaldado constitucionalmente tiene una naturaleza bastante contradictoria, tanto en su proceso de participación incompleta como en su contenido descolonizador, intercultural, intracultural, comunitario, y productivo, tal como se desprende de los diversos desafíos discutidos en este capítulo. Esta serie amplia en tensiones se desencadena por la contradicción fundamental planteada por una ‘imposición’ dirigida por el estado de la senda descolonizadora y endógena de Bolivia hacia el desarrollo, que la población como un todo quizá no percibe como legítima o apropiada. O como lo formuló Postero (2007: 20), podría ser una utopía descaminada para describir al pueblo indígena, y al proyecto de Morales para la descolonización como la nueva respuesta al neoliberalismo y al capitalismo mundial. No obstante, Postero sostiene que las visiones utópicas idealistas, que tienen origen en la cultura andina, empleadas por el Gobierno de Morales negocian eficazmente espacios para la transformación sociopolítica, ya que se derivan de narrativas (indígenas) tra-

dicionales para crear una percepción consensual de formas posibles y apropiadas del cambio social. Sin embargo, y se muestra en este capítulo, esta estrategia efectiva esencialista lleva el peligro de la discriminación inversa y el centrismo andino (Postero 2007: 1) o centrismo rural.

Parece que el sector de la educación en Bolivia no sólo está en un atolladero, está atrapado en una crisis prolongada del sistema educativo. Sin embargo, en lugar de atribuirle la responsabilidad a la mayoría de los docentes bolivianos por los errores del sistema educativo o por no llevar a cabo sus tareas para transformar la realidad de las aulas, que es un argumento (Bowe y otros 1992: 2) usado comúnmente, sostengo que las restricciones estructurales del sistema de formación docente (inicial y durante el servicio) fracasan en abordar y estimular las motivaciones de los docentes para prestar una buena educación y convertirse en actores del cambio. Los docentes bolivianos echan de menos una fuente de apoyo ininterrumpido que les ayude a permanecer motivados y actualizados mientras confrontan un nivel social bajo, una formación inicial deficiente y el desafío de combinar múltiples trabajos al mismo tiempo.

No obstante, el proceso es claramente una iniciativa educativa importante que permanece inigualada en otra parte, y se merece una atención amplia. Por abordar asuntos de diversidad cultural y marginación histórica, Bolivia está luchando cuerpo a cuerpo con sus injusticias históricas y sociales. A raíz de la ideología de la ley ASEP, la justicia social como compromiso en las escuelas así como también los cambios políticos más amplios dirigidos a *vivir bien* caracterizarán un nuevo tipo de ciudadanía. La ASEP concibe enfoques “transformativos” para la enseñanza y el aprendizaje, que tienen su fundamento en la reevaluación de conocimientos alternativos y la reflexión crítica, que provee una

interpretación boliviana que se vincula con las interpretaciones teóricas más críticas de la educación de la justicia social (North 2006; 2008; Boyles, Carusi et al. 2009: 37; Zeichner 2009).

En suma, la vía hacia el sistema educativo descolonizado “imaginado” de Bolivia y la sociedad es larga y accidentada, dada la naturaleza radical y transformadora de la ASEP, la existencia de múltiples interpretaciones e intereses variados que están presentes en un sistema educativo (cualquiera), incluso la oposición de aquellos que puedan apoyar el proyecto político más amplio de Morales, pero andan con cautela por un impacto negativo potencial que la nueva senda educativa cause en el ascenso social de sus hijos, o en sus propias y ya sobrecargadas tareas y costumbres rutinarias en las aulas. Una vez más, los docentes bolivianos – como muchos docentes en el mundo de forma casi continua – se enfrentan con un nuevo marco para la nueva reforma (Smith 2003; Jansen 2001; Ozga in Vongalis-Macrow 2007: 430). Sin embargo, está por verse cuán lejos llegarán los docentes bolivianos a poder y estar dispuestos a ser “*soldados de la liberación y la descolonización*” en una situación sumamente vulnerable que presenta divisiones y tensiones sociopolíticas tanto antiguas como más recientes.

Enseñando "Valores" en Cuba:

Una conversación entre docentes

Illana Lancaster y Anita Sanyal

American University y Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen. Este capítulo explora la tensión entre la realidad vivida por ciudadanos cubanos y los valores promovidos para la perpetuación del socialismo. Se basa en datos recopilados durante una reunión de un grupo de discusión conformado por académicos cubanos y estadounidenses en La Habana y Santa Clara, Cuba, en 2010 sobre la educación de valores, este capítulo identifica las formas complejas y activas en que los docentes se comprometen y contribuyen a la reorganización de la ideología socialista por medio de valores conceptualizados nuevamente en un clima económico y sociopolítico en evolución. Los autores analizan los mecanismos mediante los cuales se enseñan los valores y las formas en que los significados de estos valores se construyen y reconstruyen.

Introducción

Cuba ofrece un rico ámbito de investigación para los académicos comparativos críticos para el análisis de alternativas a los discursos de la educación capitalista dominante. Como Breidlid (2007: 618) explica, "a pesar de

sus aspectos políticos, ideológicos y problemáticos, [Cuba ofrece] un discurso alternativo en educación, que debería ser de interés para otros países en desarrollo [y desarrollados]". Los encargados de formular políticas en Cuba reconocen explícitamente el papel de su país en resistir "la homogeneización y las fuerzas relacionadas al poder excluyente que mantiene a algunas naciones ricas y otras pobres" (Portales, n.d: 4). Lo que hace el estudio de la educación cubana aún más fascinante es que es uno de los pocos países, además de China y Vietnam, que mantiene sus estructuras políticas y sociales históricas comunistas después del fin de la Guerra Fría en 1989.

En este capítulo examinamos las formas de transmitir los valores socialistas seleccionados según se afirma por un grupo de docentes en el actual contexto socioeconómico de Cuba. Nuestro objetivo más amplio es diseccionar algunos discursos cubanos desde la perspectiva de ser alternativos a los discursos capitalistas mundiales. Nuestro trabajo se apoya en el trabajo de académicos comparativos como Briedlid (2007), Griffiths (2009), y Blum (2011), quien argumenta que en Cuba hay una tensión entre los discursos dirigidos por funcionarios del estado y las realidades vividas por los ciudadanos. Briedlid (2007: 627) explica esta tensión como una "imposición de [un] discurso hegemónico" que "no [deja] espacio para discursos alternativos", mientras Griffiths sugiere que los procesos de enseñar ideología política han tendido "hacia un *formalismo* (47) no crítico". Este capítulo contribuye a este campo explorando en profundidad esta tensión y sugiriendo que esta tensión es una dinámica en la que los docentes están activamente involucrados y a su vez contribuyen a la reorganización de la ideología socialista. Se examinan los mecanismos usados por estos docentes cubanos para garantizar que los alumnos aprendan los valores necesarios y apropiados para la

perpetuación del socialismo cubano en sus contextos contemporáneos.

Este trabajo se fundamenta en un proyecto de investigación realizado durante un viaje a La Habana y Santa Clara, Cuba, en 2010. Estábamos interesados en comprender el papel desempeñado por las escuelas al enseñar valores socialistas. Comenzamos con una breve presentación del marco de política histórica con la intención de situar la educación de valores en un telón de fondo sociopolítico y económico cambiante. Describimos el contexto de la investigación, sus posicionamientos, y los métodos que usamos para recolectar y analizar los datos. Entonces analizamos las conversaciones que tuvimos con nuestros colegas cubanos sobre prostitución, enfocándonos en las prácticas discursivas del papel desempeñado por la educación en desarrollar al ciudadano socialista cubano dotado con los valores “correctos”. Finalmente, articulamos algunas de las maneras en las que Cuba, en el contexto de la influencia creciente de la economía capitalista mundial, intenta negociar el mantenimiento de los valores socialistas en un contexto más amplio de cambio económico y político. Alegamos que está teniendo lugar un proceso dinámico y complejo en el que se negoció la ideología oficial de manera flexible, a nivel de aulas para adaptarse a las realidades de los docentes y alumnos. Para explorar este proceso dinámico y complicado socialmente organizamos nuestro argumento en tres partes: 1) tensión necesidad-codicia; 2) tensión mayoría-minoría; y 3) una lectura de género.

Valores y Turismo: Aferrarse al Socialismo en una Economía en Liberalización

Para Cuba, la caída del Muro de Berlín en 1989 y el derrumbe del Bloque Oriental socialista marcó el comienzo de una nueva ola de redefinición del socialismo en un contexto mundial de hegemonía creciente del mercado capitalista (Blum, 2011; Carnoy, 2007; Mesa-Lago, 2005). Con el colapso de la URSS, de cuyo comercio y subsidios se sostenía la economía cubana, y que habían permitido a Cuba tener un desempeño mucho mejor que el de otros países latinoamericanos durante la recesión de la década de 1980, se originó el período de deterioro económico severo en la década de 1990. Este período de deterioro, conocido como Período Especial, se agravó por el bloqueo económico liderado por los Estados Unidos, y además contribuyó al aislamiento de Cuba. En respuesta a la crisis de la década de 1990, el Gobierno cubano reivindicó categóricamente los valores fundamentales de la política social cubana y reafirmó la voluntad política de mantener su modelo de desarrollo social. Estos valores incluían una función importante para el Estado en la provisión de los servicios sociales básicos para todos los ciudadanos cubanos. Aunque la orientación y el grado de responsabilidad del Estado no ha cambiado significativamente y Cuba no ha buscado la eficiencia económica a través de iniciativas privadas (Uriate, 2004), un proceso de redefinición ha tenido lugar²⁷. La crisis trajo a Cuba la necesidad de empezar a prever mecanismos alternativos para el socialismo a fin de mantener sus sistemas económico y político. Estrada y Guanache (2009) describen algunas de las formas en que el poder del estado autoritario y centralizado comenzó a reestructurar a través de la disminución de su control en materia social, dismi-

²⁷ Recientemente, medio millón de trabajadores del estado fueron despedidos y animados a trabajar en pequeñas empresas de negocio privadas.

nuyendo el grado de dependencia pública del Estado, y el incremento de la participación política popular (Estrada y Guanche, 2009: 43).

En materia económica, el Estado cubano fue forzado a adoptar algunas medidas capitalistas después del colapso de la Unión Soviética. Una de estas reformas fue la promoción del turismo por medio de asociaciones estratégicas entre el Estado cubano y capital privado, como un mecanismo para atraer moneda fuerte, que es una estrategia central para la supervivencia de la economía cubana en el contexto post soviético (García, 2010; Toro-Morn, Roschelle, y Facio, 2002). El turismo le ha permitido a Cuba sobrevivir la crisis económica, pero también plantea retos importantes al proyecto socialista de Cuba (Blum, 2011). Una economía paralela sustentada en el dólar estimuló el aumento de las desigualdades en el ingreso y una nueva clase de cubanos surgió de aquellos que pudieron acceder al empleo en la industria turística (Carnoy, 2007; Uriate, 2004; Mesa-Lago, 2005). Esta economía dual y su estratificación social concomitante es analizada por Treto (2009) quien argumenta que a pesar del abandono por parte de Cuba de las políticas igualitarias radicales a finales de la década de 1970 y a principios de la década de 1980 en favor de modelos soviéticos de la diferenciación del ingreso y la ocupacional prescritas, Cuba logró mantener el acceso equitativo a las oportunidades entre sus ciudadanos.

Sin embargo, con las reformas de principios de la década de 1990, el acceso equitativo a oportunidades por medio de la educación convencional, formación, y trayectoria profesional, dio paso a disparidades de salarios y poder adquisitivo producido por el surgimiento de la economía de doble moneda. Estas reformas trajeron la devaluación del trabajo tradicional, que contribuyó con las desigualdades crecien-

tes. Las formas alternativas de ingreso (incluyendo remesas, mercado negro, y trabajo independiente) proporcionaron en forma masiva mayores niveles de compensación comparados con la remuneración del trabajo²⁸ tradicional contribuyendo así a una aceptación mayor de actividades que antes se consideraban ilegales (González, 2009). Treto (2009) sugiere que mientras no haya un consenso nacional sobre el equilibrio de las políticas de bienestar social y las oportunidades individuales de prosperidad económica, “se puede decir que los cubanos, aunque mantengan una economía esencialmente socialista, les gustaría ver más oportunidades para prosperar, incluso al costo de privatizar ciertos sectores”(16). El argumento de Treto (2009) es apoyado por Blum (2011), que culpa a estas nuevas políticas económicas de crear “divisiones sociales” y causar “resentimiento y descontento político entre los excluidos de las oportunidades ofrecidas por medidas capitalistas”, y al hacerlo, estas políticas “alejan al país de las prácticas igualitarias de las tres décadas precedentes” (111). Blum (2011) también exploró las repercusiones ideológicas que resultan de la combinación de mecanismos capitalistas con un sistema socialista, lo cual inherentemente acarrea mensajes ideológicos mixtos. Ella identifica la “doble conciencia”, un término que abarca tanto un doble estándar como una doble conciencia que surge de la necesidad de los ciudadanos de adoptar valores ideológicos diferentes y contradictorios con el fin de funcionar en sociedad (Blum, 2011). Juntos, los análisis de Treto y Blum reflejan un discurso público más amplio que sirve de fondo contextual para las discusiones sobre el papel que desempeña el turismo en la economía cubana.

28 Un dólar norteamericano se adquiere actualmente por aproximadamente 22 pesos cubanos. Un salario promedio está entre 200 y 400 pesos cubanos al mes. A mediados de la década de 1990 la tasa de cambio en el mercado negro estaba entre 90 y 160 pesos cubanos por un dólar estadounidense.

Desde la década de 1920 hasta el final de las relaciones entre Estados Unidos y Cuba en 1959, los casinos y mujeres de Cuba, y su cercana proximidad a Estados Unidos, sedujo a muchos visitantes estadounidenses con una renta disponible y un deseo por la búsqueda de placer. Cuba se promocionó para atraer a los turistas norteamericanos como “una tierra tropical sonriente y exuberante donde el romance, las mujeres bellas, las noches llenas de música suave, y los encantos de la cultura española esperaban a los visitantes” (Schwartz, 1997: xxi). El turismo, que había resultado en beneficios considerables para las compañías norteamericanas, vino a representar el exceso del imperialismo norteamericano. Por último, los rebeldes cubanos usaron esta crítica como movilizador revolucionario. Schwartz (1997) sugiere que los revolucionarios consideraban los esfuerzos del régimen de Batista para construir la infraestructura turística como prueba de “la corrupción y complicidad con los extranjeros injuriosos” (179). De acuerdo a Schwartz (1997), las máquinas tragamonedas se convirtieron en “el objeto de una cruzada moral para salvar a la juventud cubana de la tentación” y en “el catalizador para movilizar a los disidentes” (179).

Con la Revolución vino la ruptura de la relación imperialista con los Estados Unidos. Durante los siguientes 30 años, Cuba aplicó reformas de política social dirigidas a la creación de un acceso masivo a la educación y la salud para todos los cubanos. Estas reformas incluyeron la nacionalización de formas privadas de la educación en la forma de un sistema público gratuito, que garantizó el derecho a la educación para todos los ciudadanos cubanos (Griffiths, 2009). A medida que el turismo disminuía en Cuba en este tiempo, en México y otros países caribeños tomó auge, llevando a Cuba a reconocer el valor de la industria del turismo en la región. Así, en la década de 1980, impulsado por prag-

máticos intereses económicos, Cuba “reingresa a la competencia por el turismo y la moneda fuerte” (Schwartz, 1997: 205). En la década de 1990 cuando la Unión Soviética se disolvió y Cuba necesitaba reestructurar su economía, el turismo se convirtió en una opción conveniente y viable para asegurar rápidamente la moneda fuerte que se necesitaba para adquirir las importaciones que previamente habían venido de la Unión Soviética. Fidel Castro lo reconoció en una conferencia de prensa en 1994 cuando dijo:

El turismo proporciona la primera oportunidad para crear asociaciones mixtas e introducir capital extranjero en Cuba. Necesitamos tres cosas -- capital, tecnología, y mercados -- para desarrollar el turismo en Cuba. No vacilaremos sobre la necesidad de promover su desarrollo (Conferencia de Prensa del Presidente Fidel Castro con los participantes en la 15a Turismo Internacional, 1994)

Mientras Fidel Castro reconocía la necesidad del capital extranjero, una economía dual emergió permitiendo a aquellos con acceso a los dólares estadounidenses disfrutar de un bienestar material privilegiado. En este contexto, la prostitución se convirtió en una vía para muchas mujeres de acceder a esta economía dolarizada. Hoy, la prostitución se conoce como *jineterismo*, proveniente de la palabra *jinetear*, referido al acto competitivo de cabalgar sobre un caballo para obtener una recompensa económica. La prostitución es ilustrativa de la amenaza al proyecto socialista de Cuba, y es consistente con el argumento de Griffiths (2009) que las condiciones de la vida real a menudo son inconsistentes con el discurso político oficial y conducen a una conducta individualista que refuerza los valores contrarios al principio socialista del sacrificio para el bien común. El discurso público en torno a la prostitución es un terreno fértil para la incorporación de la reafirmación de los valores socialistas revolucionarios tradicionales.

Educación de los Valores y el Papel de la Juventud en el Proyecto Socialista

En los años inmediatamente después de la Revolución Cubana, la necesidad de desarrollar ciudadanos que hicieran avanzar el proyecto socialista y desarrollaran la nación socialista se convirtió en una prioridad. El contexto de la reestructuración económica y política hizo énfasis en la necesidad de proveer educación que consolidó estos logros en una identidad nacional más amplia, una conciencia socialista. Con este fin, Fidel Castro en un discurso en 1968, articuló esta visión de una conciencia socialista:

... Aquellas bellas aspiraciones que constituyen el ideal comunista de una sociedad sin clases, una sociedad libre de egoísmo, una sociedad en la cual el hombre no es más un esclavo miserable del dinero, sociedad en la cual no se trabaja más por el beneficio personal, y toda la sociedad comienza a trabajar para la satisfacción de todas las necesidades y para el establecimiento entre los hombres del imperio de la justicia, fraternidad, e igualdad (Castro como se cita en Read, 1970: 134).

La educación revolucionaria cubana tuvo como objetivo principal la preparación de trabajadores para el Estado socialista y se caracterizó por un fuerte vínculo entre la educación y el desarrollo económico nacional. Más tarde, como Griffiths (2009) agrega, esto se amplió para un incluir un foco en:

Expresando amor por la patria y los movimientos progresistas internacionales, fe en el principio del internacionalismo revolucionario y la solidaridad militante con pueblos que luchan por su libertad, un repudio a las guerras de agresión y odio al imperialismo que los promueve (49).

La educación política e ideológica se reconocía como necesaria para perpetuar el socialismo, y en 1972 este tipo de educación se formalizó en el plan de estudios como asignaturas distintas y separadas (Griffiths, 2009). Debido a la

importancia de la formación política e ideológica, se reconoció a los docentes como actores vitales dentro del sistema socialista y se consideraron “defensores implacables de la ideología marxista-leninista y principios socialistas en todos los aspectos de la vida” (Ministerio de Educación, citado en Griffiths, 2009: 51). Una misión esencial de la educación, por lo tanto, fue la perpetuación del proyecto socialista mediante esfuerzos agresivos para lograr una “transformación ideológica en la consciencia social y moral de cada ciudadano” (Read, 1970: 135).

En Cuba, la atención a la educación de valores ha visto un resurgimiento en el Período Especial post soviético.²⁹ La década de 1990 es vista como un período de deterioro de valores, en el contexto del declive del socialismo histórico de manera más amplia. Señalando el comienzo del Período Especial, Castro declaró en el diario oficial del Partido Comunista, *Granma*:

No nos estamos ocupando de las deficiencias de nuestro sistema – de nuestro socialismo ... Existe un problema de *conciencia* [una mayor consciencia, identidad nacionalista y socialista] ... ¿Hasta qué punto creemos realmente que se manifiesta la conciencia social, política y revolucionaria? La manifestamos muchas veces ... increíblemente, admirablemente, extraordinariamente. ... Pero en la vida del día a día nos está faltando *conciencia* (Castro, 1989 como cita Blum, 2011: 94).

Específicamente, se alegó que los “valores como la honestidad, responsabilidad, solidaridad, y honor” se deterioraron significativamente en este período (Baxter-Pérez, 2001: 4).³⁰ Con dificultades económicas y la influencia

²⁹ Esta, sin embargo, no es la primera atención a tiempo a los valores que ha resurgido. Blum (2011), por ejemplo, desarrolla con cuidado como esta tendencia ha emergido periódicamente en respuesta a diferentes periodos de dificultades políticas y económicas.

³⁰ Los autores han completado este y todas las subsecuentes traducciones del español al inglés.

de un crecimiento de la industria del turismo, que abre el camino a las divisas y nuevas ideas, llegó una necesidad de revigorar los valores socialistas en un clima nuevo y mundializado. Como Portales escribe:

Una evaluación de las condiciones actuales en nuestro país nos permite entender la crisis de valores como una expresión de la depresión económica. ... La influencia de la dificultades [económicas] en los procesos de socialización de los niños y jóvenes, las [nuevas] expectativas de la juventud cubana durante la década de 1990, y su manera de integrarse a la sociedad ... [denota] el impacto del Período Especial. (n.d: 4)

El ciudadano socialista en el nuevo milenio posiblemente trae los valores y disposiciones para mantener el proyecto socialista en Cuba en el contexto post soviético actual. El objetivo principal continua creando un ciudadano que es “patriótico, revolucionario, anti-imperialista, un trabajador, honesto, orgulloso de ser cubano, y listo para dar su vida si fuese necesario” (Baxter-Pérez, 2001:7). Al mismo tiempo, los alumnos aprenden valores mediante la educación que les permite funcionar de manera productiva en el nuevo contexto, acomodando así los nuevos valores en conflicto de la sociedad y economía cubanas reformadas y que siguen reformándose. La educación, por lo tanto, facilita aprender “formas de negociar y mediar el doble lenguaje de la sociedad cubana” y navegar los mensajes mixtos ofrecidos por dos sistemas ideológicos en conflicto (Blum, 2011: 212). Se ha sostenido de modo consistente que la juventud en Cuba es central para el mantenimiento del proyecto socialista. La Revolución también hace énfasis en la juventud y su papel en el desarrollo futuro de Cuba. La Revolución intentó ser la vanguardia para la gente joven y el mecanismo de propagación del socialismo de una generación a otra. Kapcia (2005) reivindica que central para la Revolución, y volver al compromiso con los valores revolucionarios durante el Período Especial, es la noción de *cubanía*, una

identidad cultural y política nacional unificadora cubana. Kaptcia (2005) alega:

“En efecto, uno de los aspectos más notables de la *cubanía* fue su coherencia continuada, permitiendo que sucesivas generaciones reivindicaran su herencia; por lo que consistió menos de ideas bien articuladas que de una serie de ‘códigos’ ideológicos, entendiendo por código un ‘conjunto de creencias y principios relacionados y afines que se pueden agrupar para hacer una creencia coherente en un único valor dado como una de las piedras fundacionales de una ideología más amplia”. (Kaptcia, 2000, citado en Kaptcia:403).

Para Kaptcia (2005), estos conjuntos de códigos contienen “una creencia consistente y profunda del poder liberador de la educación y la cultura y una creencia en el ‘moralismo’” (404). En el contexto de las dificultades económicas de la década de 1990, la juventud cubana se volvió cada vez más frustrada y disociada con estos códigos, creencias y principios (Blum, 2011; Baxter-Pérez, 2001; Kaptcia, 2005). La brecha entre los valores que respaldan al sistema socialista cubano - incluyendo los postulados ideológicos relacionados al trabajo y a las realidades económicas diarias - condujo a una sensación de insatisfacción con el mundo laboral y probablemente contribuyó con los problemas de lograr la formación política e ideológica deseada (Griffiths, 2009). Para hacer frente a la falta de motivación y compromiso de la juventud, la educación ha desplazado su atención hacia cultivar valores e intereses individuales así como también mantener en la vanguardia los intereses del socialismo. La educación “camina por la cuerda floja tratando de dar cabida, por un lado, a los intereses de los alumnos mientras atiende, por el otro lado, a las necesidades de la sociedad” (Blum, 2011:115). Desarrollar los valores para la perpe-

tuación del socialismo en la nueva economía, por lo tanto, necesita una visión del individuo como parte de un colectivo mayor: “una condición esencial de la formación de los valores depende de la relación entre el proyecto social y la riqueza individual” (Portales, n.d.:10). La educación de los valores asume la importante responsabilidad de crear una juventud que pueda asumir la tarea de continuar el sistema socialista mientras se conecta con las experiencias y perspectivas vividas e individuales de los alumnos. Y mientras las realidades de los alumnos a menudo contradicen los ideales socialistas tradicionales, todavía deben aprender a verse a sí mismos como actores al servicio de una sociedad socialista más grande. Este proceso subraya la complejidad de la formación de valores y la difícil tarea de la educación de los valores.

Posturas

Creemos que nuestros orígenes, experiencias previas, e identidades enmarcan las preguntas que finalmente investigamos en este proyecto e influyen la manera de analizar los datos, por lo tanto sentimos que es necesario ser transparentes sobre nuestras posturas (Blair, 1995; Collins, 2000; Harding, 1987; Ladson-Billings, 2000). Ambas somos mujeres de color y hemos sido criadas en familias con fuertes compromisos respecto a la justicia social. Compromisos explícitos con la justicia social han formado nuestras identidades como (ex)profesoras de escuelas públicas, educadoras críticas, y académicas. Mientras que las dos hemos obtenido doctorados en Política Educativa Internacional, hemos dedicado varios de los últimos años trabajando en educación de docentes a nivel universitario. Ambas vemos

nuestro saber y nuestra enseñanza como discursos y prácticas explícitamente anti-hegemónicos que avanzan. Estamos interesadas en la política del poder y el estudio explícito de la ideología en la educación, y nos parece importante ser transparentes sobre la manera de promulgar nuestras orientaciones ideológicas en nuestro trabajo con docentes.

En los Estados Unidos, la educación se considera con frecuencia libre de valores. Sin embargo, académicos han sostenido durante mucho tiempo que los valores se transmiten tácitamente, y esos valores refuerzan la agenda del libre mercado capitalista (Anyon, 1996; Apple, 2004; Bowles & Gintis, 1976; McClaren, 2003). Algunas veces vemos un conflicto entre esos valores y nuestro compromiso con la justicia social y equidad en la educación. Miramos al modelo socialista de Cuba, un sistema educativo en el que los valores se abordan explícitamente, para desarrollar nuestra comprensión sobre las escuelas estadounidenses y cómo pueden ser un sitio de estructuras y prácticas justas y más equitativas. Es importante destacar que lo que sabemos de Cuba está coloreado por la comprensión histórica del "prójimo" socialista que hemos encontrado temprano en nuestras vidas como se ejemplifica en los discursos del período de finales de la Guerra Fría. Éramos adolescentes cuando ocurrió la caída del Muro de Berlín en 1989, un evento que ha llegado a señalar el auge de la era del capitalismo hegemónico mundial y saca a la luz la resistencia de larga data de Cuba contra el imperialismo norteamericano.

El Contexto de la Investigación y la Recolección de Datos

En el verano de 2010 participamos en una gira de estudio que duró una semana en La Habana y Santa Clara,

Cuba. Éramos dos de un grupo de 17 educadores que representábamos varios campos y perspectivas dentro de la educación superior. El grupo incluía docentes, estudiantes graduados en política educativa, miembros del profesorado, y administradores. Nosotras educadoras estadounidenses fuimos agrupadas según los intereses de la investigación. Se asignó a un grupo de nuestros colegas cubanos provenientes de instituciones pedagógicas locales para que trabajara con cada grupo de educadores norteamericanos y ayudara a responder nuestras preguntas. Estábamos interesados en entender los procesos sobre la manera de enseñar los valores y los métodos pedagógicos se usan para abordar la enseñanza de valores en las aulas. Nosotras, junto con otros cinco norteamericanos, éramos miembros del grupo de valores y se nos emparejó con siete educadores cubanos. Cada educador estadounidense tenía la oportunidad de seguir la pista a sus preguntas en este entorno colectivo y estas conversaciones se grababan en audio. Nuestras preguntas de investigación fueron: 1.) ¿Cómo se transmiten los valores a través de la educación? ; y 2.) ¿Cuál es el papel de los profesores en este proceso? Abordamos estos temas a través de discusiones en el grupo de *valores*. Mientras los tópicos de la conversación de un grupo sobre la educación de valores variaba de acuerdo con los intereses de los miembros del grupo, transcribíamos y analizábamos las partes de las conversaciones que respondían nuestras preguntas de investigación sobre los procesos específicos de la enseñanza de valores en las aulas. La porción de la conversación que forma nuestros datos tuvo lugar durante un seguimiento a la discusión del grupo entre los coautores y dos de nuestros colegas cubanos. Tres tensiones interrelacionadas emergieron en nuestro análisis. Nombramos estas tensiones: 1.) Necesidad-Codicia; 2.) Mayoría-Minoría; y 3.) Especificidad de Género-No Especificidad de Género de la Prostitución. Usamos estas tensiones para explorar el

proceso de la transmisión de valores socialistas que los docentes mantienen en el contexto del cambiante escenario económico y político actual.

El ejemplo de la prostitución

Empecemos con una breve descripción del tema de conversación en nuestro grupo de trabajo *valores* para dar un contexto a las interacciones que forman el análisis de nuestros datos. Con el fin de desarrollar un sentido más agudo sobre la manera en que tiene lugar la transmisión de valores, planteamos unas preguntas a nuestros colegas en el grupo. Les preguntamos por un ejemplo específico de un valor que se enseña en las aulas. No fue difícil llegar a una lista de valores cuya enseñanza en las escuelas fuese importante para nuestros colegas. Estos, alineados estrechamente con la política formal y los discursos, incluían valores como la solidaridad, la honestidad, el trabajo, el patriotismo, y el colectivismo. Los valores específicos que son importantes, sin embargo, no eran el foco de nuestra investigación ya que una lista de valores no nos daría una idea de *cómo* se enseñan los valores en las escuelas. La conversación más desafiante para nosotras implicó la búsqueda de ejemplos particulares en las aulas en los que se abordaron valores tal que pudiéramos tener una idea mejor sobre los enfoques pedagógicos utilizados. En conjunto, hubo un consenso entre nuestros colegas de que los valores se enseñan como elementos integrados de las lecciones dentro de las áreas temáticas y se enseñan mediante discusiones y debates, siendo la conclusión final la adopción por parte de los estudiantes del valor determinado. Continuamos cuestionando, buscando más especificidad, exactamente la manera de avanzar y finalizar un debate y la manera en que los profesores se aseguran de que ciertos valores se adopten y apren-

dan. En este contexto surgió un ejemplo interesante acerca de un debate en clase sobre la prostitución. Revisamos esta conversación, y exploramos el tema en más detalle, en un agrupamiento más pequeño, más íntimo con dos de nuestros colegas, Colega 1 y Colega 2. Esta conversación reveló tres puntos de tensión en donde pondremos nuestra atención analizando minuciosamente un segmento de esta conversación.

Tensión Necesidad-Codicia

Sentados alrededor de una pequeña mesa de exteriores con los Colegas 1 y 2, la interacción comenzó con uno de los autores refiriéndose al tópico del debate en el aula sobre la prostitución y preguntándose:

¿Cómo termina el debate? Ese debate sobre la prostitución, siendo la prostitución, por un lado, una lucha por el trabajo, una lucha por el dinero, una lucha por los recursos, una manera de ganarse la vida en un momento muy difícil. Y por el otro lado, algunos ven esto socialmente inconsistente con lo que queremos como sociedad. Por el otro lado, con niños, o con adolescentes, estudiantes universitarios, y dentro de un aula ¿cómo culmina este debate? ¿Cómo comienza y cómo termina?

A lo que el Colega 1 responde:

...Cuando la revolución terminó, la prostitución prácticamente llegó a su fin. No voy a afirmar que una mujer no entra a la prostitución por problemas económicos. ... En Cuba, hay una apertura hacia el turismo. Esto causa una afluencia de extranjeros y turistas. ... Y entonces, la prostitución comenzó a desarrollarse.³¹

La Colega 2 añade:

Entiende, la prostitución y la gente joven que se prostituye a sí misma se ve como luchadora. ¿Por qué una luchadora? Porque lo que pasa es que una niña se engancha con un extranjero y la vida de la familia cambia. Él le compra una nueva casa, le da dinero, le compra muebles nuevos. ... Entonces, la discusión (del

31 Los autores tradujeron los extractos de las conversaciones.

aula) fue esta: ¿Cómo Cuba va a convencer a un individuo para tratar de resolver el problema? Ella cambió su hogar, su gente. No obstante, es prostitución. ... La discusión fue muy difícil y con confrontación... El diálogo tiene la actitud del elemento que tú proporcionas. La minoría sigue siendo el pueblo que no tiene lógica. ... En Cuba, con todo lo que la revolución ha hecho para dignificar a la mujer, le dio trabajo, una vida buena, esta es la pregunta: ¿Cómo es posible que justifiquemos la prostitución? La mujer entra en la prostitución por los bienes materiales que le brinda. (Esto es diferente) a una sociedad en la que una mujer se vende a sí misma porque no hay otra forma.

Los Colegas 1 y 2 alegan que la prostitución nace de la necesidad económica como se evidenció en las dos líneas: "No voy a afirmar que una mujer no entra a la prostitución por problemas económicos" y "Porque lo que pasa es que un niño se engancha con un extranjero y la vida de la familia cambia. Él le compra una nueva casa, le da dinero, le compra muebles nuevos." Sin embargo, más tarde en la conversación, la Colega 2 ofrece un argumento de codicia cuando dice: "esta es la pregunta: ¿Cómo es posible que justifiquemos la prostitución? La mujer entra en la prostitución por los bienes materiales que le brinda. (Esto es diferente) a una sociedad en la que una mujer se vende a sí misma porque no hay otra forma." Para la Colega 2, en este instante, la prostitución es injustificable, un tema que toma prominencia a lo largo de la conversación. Parece que hay un argumento en oposición, algo que etiquetamos como la *tensión necesidad-codicia*. Nuestros colegas ofrecen un argumento sólido en cuanto a que la prostitución surge de la necesidad económica. Al mismo tiempo, parecen ofrecer un argumento contrario que plantea que la prostitución surge del deseo de ganancias materiales ya que el Estado provee las necesidades básicas. En el grupo *valores* ampliado, varios docentes opinaron que la prostitución, que fue erradicada por la Revolución, re-emergió durante el Período Especial, un tiempo de gran privación económica.

Al mismo tiempo, y a veces por la misma persona, se dijo que la prostitución no se trata de necesidad económica; sino que la prostitución es motivada por la codicia.

Debido a que, teóricamente, no hay necesidad para prostituirse, en el Estado socialista se presenta como un acto de codicia y es por lo tanto moralmente corrupto. La Colega 2, por ejemplo, comenta:

“En una sociedad como la cubana, una mujer no tiene mucho, y por esto ellas se prostituyen. No hay necesidad de hacer esto. ¿Entiendes? ...(La vida en Cuba) es una vida mejor. Estoy hablando sobre los niños que dejaron el aula y se prostituyen con los extranjeros. Estoy hablando de una *jinetera* y por esto le llamamos *jineteras*... Pero, con la oportunidad que tiene la mujer cubana, las que se prostituyen, son un problema moral. ¿Entiendes?”

La Colega 2 parece sugerir que el argumento moral es más fuerte aunque reconoce la validez del argumento económico. Mientras reconoce que "una mujer no tiene mucho", aun existe "no hay necesidad de (prostituirse) ella misma". Refuerza su punto cuando dice "... con la oportunidad que tiene la mujer cubana, las que se prostituyen, son un problema moral". Este problema moral es parte de lo que crea la crisis de valores ya que el estado socialista se encarga ostensiblemente de todas las necesidades de sus ciudadanos. También hay evidencia aquí de que la moralidad es de género en una discusión que aparece luego en el análisis.

En su trabajo, García (2010) ofrece un ajustado análisis histórico de la prostitución y la regulación del Estado sobre los cuerpos de las mujeres. García escribe:

“Los debates en relación al trabajo sexual en Cuba tienden a presentar una oposición binaria simplista entre la prostitución pre-revolucionaria antes de 1959 y el *jineterismo* del Período

Especial en la década de 1990, ofuscando cualquier discusión sobre temas relacionados que abarcan los años entre estos períodos. De acuerdo a esta visión, la prostitución se eliminó a principios de la revolución y no se convirtió en un problema sino hasta más tarde cuando el fenómeno 'similar pero diferente' del *jineterismo* apareció. Clasificar al *jineterismo* como 'nuevo' tiene el efecto discursivo de distanciar los problemas contemporáneos del pasado pre-revolucionario de Cuba. La creación de un término separado *jineterismo* como un fenómeno 'nuevo' además niega las experiencias históricas que hablan de la continuidad de la regulación del Estado sobre el cuerpo de las mujeres en Cuba. Desde esta perspectiva, el *jineterismo* no tiene antecedentes históricos, y parece surgir de la nada a partir de las relaciones sociales contemporáneas". (173).

De manera discursiva, el *jineterismo* ofrece una respuesta a las críticas de que si la prostitución existe hoy en Cuba, entonces la Revolución ha fracasado. Al distanciar el *jineterismo* de la prostitución, el estado socialista puede desarrollar todo un conjunto nuevo de prácticas discursivas para ayudar a dar sentido a la tensión necesidad-codicia. Tomando como referencia la noción de códigos de Kapcia (2005), el discurso del *jineterismo* ofrece un conjunto de creencias relacionadas y afines en los que la deficiencia moral absuelve la ambigüedad que surge de la tensión. Es decir, que la prostitución existía en Cuba desde hace siglos hasta la Revolución. La Revolución erradicó la prostitución por los siguientes 40 años. El *jineterismo*, por lo tanto, construido para ascender desde un abismo ausente de cualquier antecedente histórico. Fidel Castro (1992) habla sobre este punto:

Tuvimos que aceptar el turismo como una necesidad económica, pero dijimos será turismo libre de drogas, libre de burdeles, libre de prostitución, libre de apuestas. No hay turismo más limpio y puro que el turismo cubano, porque realmente no hay narcotráfico, no hay casas de juego. Hay prostitutas pero la prostitución no está permitida en nuestro

país. No hay mujeres forzadas a venderse a un hombre, a un extranjero, a un turista. Aquellas que lo hacen, lo hacen por su cuenta, voluntariamente, y sin ninguna necesidad de hacerlo.

Castro reconoce la necesidad económica del turismo; sin embargo, también reconoce que el turismo de Cuba no debe seguir el paradigma mundial del turismo en el cual los excesos capitalistas – las drogas, los burdeles, la prostitución, y las apuestas - dominan. Mejor dicho, el turismo de Cuba es presentado como limpio y puro. Fidel reconoce la presencia de rameras en una nación sin prostitución. Hace una distinción entre rameras y prostitutas. Las rameras tienen sexo con extranjeros porque lo hacen por su cuenta, voluntariamente. Las prostitutas, por otro lado, tienen sexo por una necesidad financiera. El discurso de Fidel es consistente con el discurso del *jineterismo*. Al final, las mujeres que se convierten en *jineteras* lo hacen por su propia elección, una elección motivada por la codicia - un desliz en moralidad. Las *jineteras* son entonces etiquetadas como desviaciones sociales con valores sociales limitados (Facio, 1999).

Tensión Mayoría-Minoría

Ahora que hemos establecido que el jineterismo es un conjunto de códigos usados para perpetuar el proyecto socialista, desviamos nuestra atención hacia la transmisión de este conjunto de códigos. De acuerdo con nuestros colegas, el "debate" es uno de los métodos de transmisión de los conjuntos de códigos en el aula. Mientras el "debate" se discute como práctica en el aula, el "debate" se puede inscribir también con un significado sociopolítico más amplio. Reasumido el hilo a lo largo de la conversación hay

una noción clara de una "Mayoría" y una "Minoría". La "Mayoría" representa a aquellos quienes adoptan la opinión oficial, moralmente correcta, la del Estado. La "Minoría" simboliza a aquellos quienes adoptan ideas divergentes, y son, como declara la Colega 2, la "gente que no tiene lógica". La Colega 2 explica:

La discusión fue fuerte y en esta discusión había un grupo (de alumnos) que defendieron la idea (de que la prostitución es injustificable) y había un grupo minoritario que rechazaba (la idea de que era injustificable) y dieron un argumento a los niños, y al final aquellos que dijeron que eran batalladores (tuvieron mejores) argumentos.

Son de los "batalladores" que se construyen como la "Mayoría" y se reconocen por tener mejores argumentos. Al querer entender mejor el argumento de nuestro colega, preguntamos sobre lo que podría suceder en el aula si la opinión de la "Mayoría" fuera que la prostitución era justificable en el terreno económico (y la opinión de la "Minoría" fuera que era injustificable). Para nosotros, después de haber crecido en un sistema educativo que privilegia los ideales de la democracia deliberativa³², el ganador del debate es aquel o aquella que presenta el argumento más contundente y persuasivo. Esta decisión resulta del proceso de argumentación en sí mismo y no requiere que aquellos con diferentes opiniones cambien de idea. El papel del docente desde esta perspectiva es facilitar el desarrollo de argumentos minuciosos. La colega 2 ofrece una perspectiva contrastante con este punto de vista:

Tienes que darles el argumento ... Lo que pasó fue que no podía cansarme. Esto es lo que tenía que decir: *Soy la maestra* (su énfasis). No sólo es una interacción con ella (la minoría estudiantil), es una interacción del grupo. La moralidad, encima de lo que te he dicho ya, [son] las leyes cubanas. La moralidad

es lo que regula la opinión pública ... La discusión desempeña el papel de permitir a la persona sentir la presión de la opinión pública. La moralidad es el regulador (y lo que dicta) moralidad es la opinión pública. ... Por lo tanto, tengo que hacer el trabajo del grupo con el fin de ejercer presión sobre el individuo. Era la opinión de la mayoría del grupo (que la prostitución es injustificable). La minoría fue la que rechazó la decisión.

Para dar sentido a los sentimientos anteriores de nuestra colega, volvemos al trabajo de Kapcia (2005):

Principalmente (la Revolución resistiendo el colapso) había sobrevivido, y ahora comenzaba a movilizarse, a través de los mecanismos usuales de fidelidad ideológica: hacer un ritual colectivo periódico del “pertenecer”, la inculcación a través de la educación, los efectos de la participación constante, el recurso del nacionalismo (especialmente contra las amenazas externas) y el compromiso formal continuado de la noción del ‘Hombre Nuevo ‘ (407).

El debate, por lo tanto, no es una herramienta para el ejercicio de la democracia en el aula, más bien es un método o proceso de enseñanza en el que se busca que la fidelidad ideológica formal tenga lugar. Los papeles y el valor moral de las dos partes en la argumentación se deciden desde el comienzo. La opinión de la “Mayoría” es la opinión moral oficialmente correcta. Cualquier visión e ideología divergente, aquellas de la “Minoría”, se deben ajustar para alinearse con la “Mayoría”; y al hacerlo, se espera que el compromiso con el ideal socialista sea perpetuado. La docente, en su papel de guardián de la moralidad apropiada, protege la opinión de la “Mayoría”. Para la Colega 2, el ganador del debate es aquel que es consistente con el discurso oficial, esa es la “Mayoría” (aun si sólo la docente representa este punto de vista en el aula - “Tengo que hacer el trabajo del grupo con el fin de ejercer presión sobre el individuo”), o aquellos que creen que “La moralidad ... [es] las leyes cubanas. La moralidad es lo que regula la opinión pública”. La “Minoría” tiene todavía que ser persuadida por

el docente para adoptar el punto de vista de la “Mayoría”, la opinión y la moral correctas.

Una lectura sobre el género

En *Política del Género*, Gal y Kligman (2000) escriben sobre nuevos arreglos de género socialistas en Europa oriental y sus objetivos a menudo contradictorios:

Los académicos están de acuerdo ... en algunas de las características generales de los órdenes de género socialistas. Hubo un intento de borrar la diferencia de género (junto con las diferencias étnicas y de clase). para crear personas socialmente atomizadas, directamente dependientes del Estado paternalista. Sin embargo, las mujeres en el socialismo se constituyeron también a veces en una categoría corporativa convirtiéndose en un objeto especial de la política de estado con los ministerios u oficinas estatales dedicadas a lo que se definía como sus intereses. La participación de las mujeres a tiempo completo en la fuerza laboral fue dictada por el estado, en la que las mujeres eran más dependientes directamente de lo que eran los hombres individuales. En breve, los arreglos estructurales sociales e ideológicos del socialismo de estado producían una relación marcadamente diferente entre el Estado, los hombres y las mujeres. ... Los mismos arreglos de género socialistas variaban ligeramente en el tiempo y el espacio. De hecho, los regímenes socialistas a menudo se caracterizaban por sus objetivos contradictorios en las políticas hacia las mujeres: querían trabajadores así como también madres, líderes simbólicas así como también cuadros obedientes (5).

En la Cuba contemporánea, la conversación sobre el *jineterismo* refleja con frecuencia discursos contradictorios también. En su análisis del *jineterismo*, García (2010) ofrece una lectura minuciosa de la relación del Estado con la mujer. De acuerdo con el Estado, las *jineteras* no son agentes activos que hacen elecciones racionales que difieren de la ideología socialista oficial sobre su trabajo; mejor dicho, las *jineteras* se presentan como desviadas moralmente, una

característica que "disfraza sus desviaciones capitalistas" (186). El trabajo sexual, como una práctica económica privada, amenaza al control del Estado sobre la economía y por lo tanto resulta en una retórica moralista aún más extrema (Fusco, 1998, citado en García, 2010). El grado al que a la mujer se le niega albedrío en este contexto está claramente articulado por García:

Los discursos de la patología moral que representan a las jineteras como vergonzosas, flojas, frívolas, superficiales, disponibles sexualmente, inmaduras, irresponsables, y demás, sirven para deslegitimar su albedrío y su habilidad de elegir, mientras que también esconden el hecho de que el Estado no puede controlar o beneficiarse de un sector particular de la sociedad que está logrando "exitosamente" lo que el Periodo Especial ha hecho necesario para el Estado y el ciudadano por igual (187).

Las *jineteras*, por lo tanto, se erigen como inmorales y codiciosas porque no son 'cuadros obedientes'. Se involucran en actividades ilegales asociadas con extranjeros capitalistas, una transgresión, ya que sus necesidades las satisface el Estado. Establecer a las *jineteras* de esta manera, legítima al Estado para restaurar su poder sobre estas mujeres y hacerlas dependientes otra vez del Estado paternalista.

En un Estado socialista con compromisos ostensibles de igualdad y liberación femenina, se podría argumentar que debería ser un conjunto de convenios ideológicos y sociales para hombres y mujeres. Sin embargo, la discusión sobre el *jineterismo* indica que hay un conjunto de arreglos ideológicos y sociales para las mujeres y un conjunto completamente diferente para los hombres. Teniendo como base el argumento del *jineterismo*, las mujeres que se prostituyen son desviadas moralmente, y solo las hembras son prostitutas. Cuando la prostitución la practican los hombres, a los prostitutas no se les califica como moralmente desviados; al contrario, se les interpreta como moralmente dota-

dos. Esta dotación moral es una virilidad que es consistente con el estado viril cubano. Hodge (2001) escribe sobre *pingueros*³³, trabajadores sexuales masculinos. Para Hodge, la etimología de la palabra define claramente el papel del trabajador sexual masculino dejando la masculinidad de este trabajador intacta. Los trabajadores sexuales masculinos evaden el escrutinio y la vigilancia del cuerpo que las mujeres trabajadoras sexuales experimentan en Cuba. Para los trabajadores sexuales masculinos, su trabajo de dar *pinga* es consistente con el proyecto nacionalista. Hodge nos ofrece un análisis convincente:

El Estado ha sido forzado por la exigencia económica a admitir la incursión capitalista y renunciar a algo de su autonomía económica e ideológica. Las jineteras lo demuestran en sus propios cuerpos, y entonces son un recordatorio intolerable del poder creciente del capital externo en los asuntos nacionales. Esto, (el Gobierno cubano) no lo tolera. Pero los *pingueros*, no sólo de manera representativa sino también de manera práctica, son todo lo contrario: representan la fortaleza del falo poderoso cubano que conquista los cuerpos de los extranjeros. Ninguna autonomía se ha perdido, y por lo menos simbólicamente, no se ha deshonrado ningún cuerpo cubano (23).

Para el estudiante en el aula donde el debate está teniendo lugar, el enmarcado del *jineterismo* es de género en el que la prostitución es estructuralmente femenina y esta estructura se basa en la noción de la desviación moral. Aunque no hay evidencia a partir de nuestra conversación sobre la manera en que se habría manejado la prostitución masculina durante el debate en clase, podríamos inferir que sería menos un problema moral a la luz de los diferentes convenios sociales para hombres y mujeres expresados de forma clara previamente. Podemos concluir que un prostituto se

33 Como el término *jinetera*, el término *pinguero* surgió en el Período Especial para referirse a los trabajadores sexuales masculinos en busca de dólares. Hodge escribe: “el término de jerga ‘pinga’ (dick) se le añadió el sufijo “ero” queriendo referirse a un hombre cuya actividad o profesión tiene que ver con su pinga” (22).

podría ver como dedicándose a un medio de generación de ingresos justificable. Por último, una lectura de género nos da una comprensión más detallada de los códigos iniciales ofrecidos por el discurso del *jineterismo* — que aquellos que escogen el trabajo sexual son perversos sociales y morales — y nos ayuda a entender que la moralidad misma es de género en este contexto.

Conclusión

El ejemplo de la enseñanza de valores a través de la discusión y el debate sobre el *jineterismo* ofrecido por nuestros colegas sugiere un conjunto de códigos que están siendo usados para enmarcar y remarcar los convenios sociales dinámicos en un clima económico y sociopolítico en evolución. Las prácticas discursivas sobre el debate “Mayoría-Minoría” sirven como mecanismo para transmitir códigos prescritos, códigos que denotan una noción de una moralidad correcta y de género para el socialismo. Nuestro análisis identifica puntos de tensión, contradicciones y ambigüedades que emergen a medida que interpretamos los códigos y el mecanismo por el que se transmiten. Estas tensiones son evidentes en nuestros temas emergentes: las discusiones y debates de Necesidad-Codicia y Mayoría-Minoría y la comprensión matizada de una lectura de género. Los docentes están comprometidos en la redefinición de los arreglos (convenios) ideológicos y estructurales en evolución. Ellos participan enseñando ideología tomando la línea oficial ofrecida por Castro y las políticas oficiales (como los “discursos y principios de la Mayoría”), y tratando de que funcione en el contexto de las circunstancias sociopolíticas cambiantes. De ese modo, la ideología oficial se negocia de

manera flexible en el aula, para adaptarse a las realidades de los docentes y alumnos y en esta realidad gana hasta cierto punto nuevas interpretaciones.

En general, nuestra experiencia hace eco de la de Breidlid (2007: 618), quien comenta: "Llevar a cabo el trabajo de campo en Cuba no deja de tener problemas ... Interpretar entre líneas se convierte en la tarea desafiante". Al leer entre líneas deshacemos los mecanismos de enseñanza de valores y por los cuales se está construyendo y reconstruyendo la definición del socialismo en el contexto cubano. Por último, un proceso dinámico y complejo es traído a la luz. Inicialmente se trató de comprender a Cuba como una narrativa opuesta, una alternativa a nuestras estructuras como académicas norteamericanas. Lo que ahora comprendemos es que Cuba como narrativa opuesta es un fenómeno activo, complejo y contradictorio. Cuba constantemente se está haciendo y rehaciendo a sí misma como una alternativa de trabajo viable al capitalismo. Las perspectivas y el análisis que se ofrecen en este capítulo añaden un profundo entendimiento de la manera de abordar los valores importantes para el socialismo en el contexto cubano. Sin embargo, los arreglos sociales e ideológicos, dinámicos y complicados que discutimos resaltan la necesidad de más investigaciones empíricas y teóricas que sean más profundas. Por último, hay mucho todavía que entender sobre el proceso en marcha que es la educación para el socialismo en Cuba.

Referencias

- Anyon, J. 1996. Social class and the hidden curriculum of work. In *Transforming curriculum for culturally diverse society*, ed. E. Hollins, 179-203. Mahwah: Erlbaum Associates.
- Apple, M. 2004. *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Baxter Perez, C. E. 2001. *¿Cuando y Cómo Educar en Valores?* Unpublished manuscript.
- Blair, M. (1995). 'Race', Class, and Gender in School Research . In *Debates and Issues Within Feminist Pedagogy of Difference* , eds. J. Holland, M. Blair, & S. Sheldon, 77-89. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Bowles, S., & Gintis, H. 1976. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Blum, D. 2011. *Cuban youth and revolutionary values: Educating the new socialist citizen*. Austin: University of Texas Press.
- Breidlid, A. 2007. Education in Cuba- An alternative educational discourse: Lessons to be Learned? *Compare* 37(5): 617-634.
- Carnoy, M. 2007. *Cuba's academic advantage: Why students in Cuba do better in school*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Castro, F. 1992, July. *Speech at the evening session of the National Assembly of the Peoples'*
Government, ANPP. Havana Convention Center. Havana, Cuba. Retrieved from the Castro Speech Database, Latin American Network Information Center, <http://lanic.utexas.edu/la/cb/cuba/castro.html>. Accessed 1 April 2011.
- Collins, P. H. 2000. *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge.

Facio, E. 1999. *Jineterismo* during the special period. *Global Development Studies* 1(3-4): 57-78.

Estrada, J. A. F., & Guanche, J. C. 2009. Se acata pero ... Se cumple. constitución, república, y socialismo en Cuba. *The Latin Americanist* 53(3): 33-54.

Gal, S., & Kligman, G. 2000. *The Politics of gender after socialism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Garcia, A. 2010. Continuous moral economies: The state regulation of bodies and Sex Work in Cuba. *Sexualities* 13(2): 171-196.

Griffiths, T.G. 2009. Fifty years of socialist education in revolutionary Cuba: A world-systems perspective. *Journal of Iberian and Latin American Research* 15(2): 45-64.

Harding, S. 1987. Is there a feminist method? . In *Feminism and Methodology: Social Science Issues*, ed. S. Harding, 1-13. Bloomington: Indiana University Press.

Hodge, G.D. 2001. Colonization of the Cuban body: The growth of male sex work in Havana. *NACLA Report on the Americas* 34(5): 20-28.

Kapcia, A. 2000. *Cuba. Island of dreams*. Oxford: Berg Publishers.

Kapcia, A. 2005. Educational revolution and revolutionary morality in Cuba: the 'New Man', youth and the new 'Battle of Ideas'. *Journal of Moral Education* 34(4): 399-412.

Ladson-Billings, G. (2000). Racialized discourses and ethnic epistemologies. In *The SAGE Handbook of qualitative research* (2nd ed.) , eds. N. Denzin & Y. Lincoln, 257-277. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mesa-Lago, C. 2005. Social and economic problems in Cuba during the crisis and recovery. *CEPAL Review* 86.

McLaren, P. 2003. Critical pedagogy: A Look at the Major Concepts. In *The Critical pedagogy reader*, eds. A. Darder, M. Baltodano & R.D. Torres 69-96. New York: RoutledgeFalmer.

Portales, L. n.d.. La formación de valores: Un problema de la filosofía de la Educación. Facultad de Humanidades, I.S.P. E. J. Varona.

González, A. P. 2009. La isla prohibida. *The Latin Americanist*. 53(3): 79-102.

Read, G. 1970. The Cuban revolutionary offensive in education. *Comparative Education Review* 14(2): 131-143.

Schwartz, R. 1997. *Pleasure island: Tourism and temptation in Cuba*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Toro-Morn, M. I., Roschelle, A. R., & Facio, E. 2002. Gender, work, and family in Cuba: The challenges of the Special Period. *Journal of Developing Societies*, 18(2-3): 32-58.

Treto, C. A. 2009. Continuity and change in Cuba at 50- The revolution at a cross roads. *Latin American Perspectives* 36(8): 8-26.

Uriate, M. 2004. Social policy responses to Cuba's economic crisis of the 1990s. *Cuban Studies* 45: 105-136.

(26 May, 1994). *News Conference by President Fidel Castro with Participants in the 15th International Tourism Convention on 20 May, 1994*. Veradero, Cuba: Havana

Tele Rebelde Network. Retrieved from the Castro Speech Database, Latin American Network Information Center, <http://la-nic.utexas.edu/la/cb/cuba/castro.html>. Accessed 1 April 2011.

Los Soviets en el Campo:

El Restablecimiento de las Prácticas Educativas Socialistas por el MST en Brasil

Rebecca Tarlau,

Universidad de California—Berkeley, Estados Unidos

Resumen Este capítulo trata sobre las iniciativas educativas del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), el movimiento agrario social más grande en América Latina. Aunque el MST es famoso en el mundo por su éxito en forzar al Gobierno brasileño a redistribuir la tierra, se conoce menos la lucha simultánea del movimiento por el acceso a la educación en todas las áreas de la reforma agraria. El derecho del movimiento a desarrollar sus propias pedagogías educativas y los planes de estudios en estas escuelas públicas constituye parte de esta lucha. Durante las tres décadas pasadas miembros del movimiento se han inspirado en una diversidad de teóricos para desarrollar estas prácticas educativas, desde Paulo Freire hasta pedagogos soviéticos. Este capítulo explora a dos teóricos soviéticos que sirven de inspiración al movimiento – Moisey Pistrak y Anton Makarenko – y su llegada a Brasil y las formas que han usado los miembros del movimiento para adaptar estas teorías a su contexto contemporáneo. Estas consideraciones se basan en entrevistas extensas con activistas educati-

vos del MST, así como también en visitas y la observación de participantes en decenas de asentamientos y campos del MST. Además de la discusión histórica, el capítulo también analiza dos escuelas administradas por el MST donde las teorías de Makarenko y Pistrak están floreciendo en la actualidad. Este capítulo sostiene que el uso consciente del MST de las pedagogías soviéticas es parte de la meta de largo alcance del movimiento de crear alternativas económicas socialistas en el campo brasileño a través de cultivos orgánicos cooperativos.

Una vez que la revolución tiene lugar en las escuelas, el pueblo puede hacer la revolución en las calles, sin embargo, este vínculo no siempre es necesario. En China, en Cuba, en Rusia, sin pasar por las escuelas, el pueblo pudo crear una revolución en las calles. Pero, en un país como Brasil es necesario crear un mínimo de toma de conciencia crítica general, una ciudadanía universal y un deseo colectivo de cambio radical para lograr la utopía de construir una nueva sociedad que se convierte en un socialismo reformado o en un socialismo revolucionario. Prefiero la última alternativa.

Florestan Fernandes (sociólogo brasileño), citó en la primera página de una publicación del MST, *Principios de la educación en el MST* (MST 1999)

Trescientas personas empujaron para entrar en un salón majestuoso, ubicado en la Casa de la Cultura en el centro del pueblo de la ciudad de Veranópolis. Esta ciudad relativamente próspera de inmigrantes italianos y alemanes, ubicada entre las montañas en la parte noreste de Rio Grande do Sul, no es la opción más obvia del lugar para la discusión y aplicación de alternativas educativas socialistas. La ciudad se conoce ampliamente por tener la mayor esperanza de vida, y por su vino delicioso. Sin embargo, la ciudad tiene un significado diferente entre los militantes³⁴ que trabajan con movimientos sociales y están tratando

34 En inglés, se usó “militant” como traducción de *militante*, palabra del idioma portugués que significa miembro activo o voluntario de una organización política (partido político, movimiento social, etc.) [En castellano, se usa *militante*]

de abordar los temas de la pobreza y la explotación en Brasil, y especialmente entre aquellos interesados en la manera en que las escuelas pueden ser parte de este proceso.

La ciudad de Veranópolis es el sitio de la primera escuela fundada y administrada por el movimiento social más grande de América Latina, el *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, MST). El Instituto de Educación Josué de Castro (IEJC) funciona como una escuela privada con el reconocimiento legal del Gobierno brasileño.³⁵ El 16 de octubre de 2010, trescientas personas de diferentes clases sociales – funcionarios gubernamentales, líderes gremiales, antiguos graduados del MST, el embajador de Venezuela, - reunidos en la Casa de la Cultura de Veranópolis para celebrar el decimoquinto aniversario de la escuela. Uno de los oradores ese día fue Luiz Carlos de Freytes, un profesor de Educación de la Universidad del Estado de Campinas, que estudia las iniciativas educativas de la Unión Soviética entre 1917 y 1930. Ese día durante el discurso que pronunció ante la audiencia, Freytes reflexionó sobre el uso de las pedagogías educativas soviéticas, y dijo: “No puedo dejar de pensar que estamos en una escuela que los revolucionarios rusos quisieron construir.”³⁶

En este capítulo doy una breve introducción sobre el MST y la manera de vincularse las iniciativas educativas del movimiento con la lucha del MST por el socialismo

35 Esta escuela lleva el nombre del autor brasileño que escribió la *Geopolítica del Hambre*, que analiza las causas artificiales del hambre y de qué manera estas crisis del hambre se vinculan al funcionamiento del capitalismo a escala mundial (Castro 1946). Aunque los coordinadores de la IEJC insisten en referirse a la escuela por su nombre formal, la mayoría de la gente conoce a la escuela por el nombre de la entidad educativa a la que alberga, ITERRA (Instituto Técnico de Formación y Desarrollo para la Reforma Agraria).

36 Cita de un discurso público, Casa de la Cultura de Veranópolis, Rio Grande do Sul, 16/10/2010.

por medio de pequeños cultivos agrícolas en Brasil. Luego explico la manera en que comenzó el MST a desarrollar una práctica educativa alternativa que incorporó el método educativo de Freyre y las pedagogías soviéticas. A esto le sigue un repaso de los dos teóricos soviéticos a quienes los militantes del MST se refieren más frecuentemente, Anton Makarenko and Moisey M. Pistrak. Por último, finalizo por analizar las experiencias de los estudiantes en las dos escuelas que el MST administra actualmente.

Los datos para este capítulo se obtuvieron en una investigación de campo realizada durante 12 meses en Brasil, en los meses de julio y agosto de 2009 y desde octubre de 2010 a julio 2011. Llevé a cabo la investigación en dos estados diferentes, Rio Grande do Sul y Pernambuco, así como también en Brasilia, la ciudad capital. Durante 12 meses realicé aproximadamente cincuenta entrevistas semi-estructuradas, todas de más de una hora de duración, con militantes y docentes del MST, además de siete entrevistas con profesores³⁷ de la universidad. Las entrevistas se llevaron a cabo en portugués y se tomaron notas extensas durante cada una.³⁸ Si bien todas estas entrevistas han contribuido a mi comprensión de las iniciativas educativas del MST, cito seis entrevistas solamente en este capítulo. También recurro a datos provenientes de seis grupos de discusión que sostuve con treinta y cinco estudiantes en una institución secundaria. Otra parte principal de la recolección de datos fue la observación de los participantes en más de treinta espacios educativos donde el MST está intentando aplicar su

37 También realicé sesenta entrevistas con funcionarios gubernamentales a escala municipal, estatal y federal, que tienen relación con el MST y las pedagogías educativas que el movimiento está tratando de promover. Sin embargo, estos datos no se usan en este capítulo.

38 Todas las traducciones de los datos de las entrevistas del portugués al inglés han sido llevadas a cabo por el autor.

pedagogía: escuelas públicas en asentamientos y campos³⁹ del MST, escuelas secundarias técnicas administradas por el MST, y cursos universitarios organizados en asociación con el MST. Adicionalmente, me convertí en la sombra de las actividades del sector educativo del MST, en cada estado realicé investigaciones, participé en eventos tales como evaluaciones de las escuelas, conferencias nacionales, protestas políticas en defensa de la propuesta educativa del MST, sesiones de formación de docentes y reuniones entre los militantes de MST y funcionarios del Gobierno. Por último, revisé también docenas de documentos educativos que el MST ha producido durante los últimos treinta años.

Presentación del MST

El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) brasileño surgió a principios de la década de 1980 del siglo XX, a la cola del “milagro económico” brasileño, durante la apertura política que preparó el terreno para la democratización del país. En las décadas anteriores, el rápido crecimiento económico y la industrialización habían coincidido con una migración masiva desde las áreas rurales a las urbanas. En 1940, menos del 32 por ciento de la población vivía en ciudades; en 1991, 75 por ciento de la población total de Brasil era urbana (Plank 1996). Para los brasileños que permanecieron en las áreas rurales, el hambre y la desnutrición aumentaron al mismo tiempo que el gobierno brasileño sacaba a muchos pequeños propietarios de sus tierras en un intento de incrementar industrias agrícolas a gran escala. El MST se formó con la intención

39 Los “asentamientos” del MST son áreas de la reforma agraria donde la tierra se ha expropiado y dado a familias del MST. Los “campos” del MST son áreas de tierra que los militantes del MST están ocupando, pero sobre la que todavía no tienen derechos de tierras.

de combatir esta pobreza rural a través de las ocupaciones de extensos latifundios improductivos, y éstas ejercían presión sobre el gobierno para darle a estos trabajadores tierras en las que pudieran trabajar (Branford and Rocha 2002; Wright and Wolford 2003; Ondetti 2008). Desde las primeras ocupaciones de tierras a principios de la década de 1980, el MST ha ganado veinte millones de acres en derechos sobre tierras, en el proceso de otorgar a más de 350.000 familias derechos legales a su propia tierra.

El MST ha llegado a ser famoso en el mundo por su éxito en redistribuir la tierra en Brasil, pero es menos conocido por su lucha simultánea por el derecho a una educación primaria, secundaria y universitaria gratuita para todos los niños, jóvenes y adultos que viven en asentamientos y campos del MST. Durante los pasados veinticinco años, el MST ha ejercido presión sobre los gobiernos locales y estatales para construir más de 2.000 escuelas públicas rurales nuevas que actualmente sirven a 200.000 estudiantes (MST 2009). El MST también se interesa por el *tipo* de educación que se imparte en estas escuelas públicas, y durante las tres décadas pasadas miembros del movimiento han desarrollado una pedagogía educativa teóricamente innovadora para las escuelas rurales, conocidas nacionalmente como Educación del Campo (*Educação do Campo*). Sin embargo, desde que las escuelas públicas dependen de la administración de los gobiernos municipales y estatales, la influencia del MST se está negociando continuamente, y puede cambiar rápidamente dependiendo de las elecciones políticas, los giros en las relaciones de poder, o la propia fortaleza⁴⁰ organizativa del movimiento. Por lo tanto, los militantes

40 La relación entre el MST y los diferentes niveles del Gobierno brasileño, en términos de la aplicación de las pedagogías educativas del MST dentro de las escuelas públicas, es el foco de mi disertación (próxima, en la Universidad de California, Berkeley).

del MST también encuentran las relaciones institucionales que ofrecen más estabilidad al aplicar las ideas educativas del movimiento. El MST tiene aproximadamente diez escuelas secundarias privadas con reconocimiento oficial del Gobierno. Además, desde la creación del programa federal PRONERA⁴¹ en 1997, el MST se ha asociado con docenas de universidades en todo el país para ofrecer más de cuarenta cursos de licenciatura para jóvenes y adultos que viven en áreas de la reforma agraria. El MST tiene autonomía casi completa sobre la organización pedagógica de estos cursos universitarios.

El objetivo de largo plazo del MST es usar el sistema escolar formal como vehículo para establecer alternativas económicas socialistas en las áreas rurales. El movimiento lucha abiertamente por una sociedad socialista, recurriendo a líderes revolucionarios como Vladimir Lenin, Che Guevara, Rosa Luxemburgo, José Martí, Emiliano Zapata y Antonio Gramsci para su inspiración. Aunque los militantes del MST no se hacen ilusiones del acontecimiento de una revolución socialista en Brasil en un futuro próximo, su activismo se enfoca en reconstruir las relaciones de trabajo en el paisaje rural por medio de cooperativas orgánicas que son sostenibles y competitivas en la economía actual. Cuando la gente en los campos del MST recibe derechos legales sobre su tierra, el movimiento anima a la gente a renunciar a estos derechos individuales y a juntar las tierras para establecer cooperativas agrícolas. Muchos cursos del MST ofrecen grados técnicos conjuntos en agro-ecología, exhortando a los estudiantes a volver a sus asentamientos y promover la agricultura orgánica. La lucha más clamorosa del MST es contra las grandes industrias agrícolas que

⁴¹ PRONERA (Programa Nacional para la Educación en la Reforma Agraria) es uno de los programas más importantes que financia a las iniciativas educativas del MST en todo el país.

dominan las áreas rurales de Brasil. En abril de 2011, el MST lanzó una campaña nacional contra el uso de pesticidas agrícolas, y los miembros del movimiento continuamente discuten el hecho de que desde 2009, Brasil se ha convertido en el consumidor número uno de pesticidas en el mundo (MST 2011). Además de las cooperativas agrícolas orgánicas, el MST quiere establecer programas comunitarios alternativos de salud en los asentamientos, invertir en eventos culturales y actividades juveniles, y por supuesto, crear un sistema escolar que apoye a estas nuevas relaciones económicas y sociales. Los militantes del MST están sumamente conscientes de que el sistema escolar tradicional no promoverá el tipo de sociedad que quieren crear en sus asentamientos; por lo tanto, durante treinta años los militantes del MST han descubierto teorías educativas, pedagogías y prácticas para respaldar su visión socialista.

Experimentos educativos: Comenzar a desarrollar una pedagogía del MST

Salete Campigotto es conocida comúnmente como la primera “docente” del MST. Es hija de un pequeño propietario en Rio Grande do Sul y pasó la mayor parte de su juventud trabajando en la finca.⁴² Después de terminar el octavo grado en 1972, Salete pasó cuatro años como maestra de primer y segundo grado, hasta que pudo finalmente ingresar en una escuela secundaria conjunta y un curso de grado docente en 1975. Cuando tenía veinticinco años, en 1977, conoció al sacerdote Arnildo Fritzen, un partidario de la

⁴² La información que sigue sobre Salete Campigotto se obtuvo durante mi entrevista con ella en enero de 2011, así como también de una entrevista formal con Campigotto publicada (Tedesco 2008). El resto de la historia en esta sección proviene de entrevistas y conversaciones informales con militantes educativos del MST y un análisis de las publicaciones del MST sobre la educación.

teología de la liberación,⁴³ quien la invitó a participar en una Comunidad Eclesial de Base, un grupo de estudio informal que se reunía cada semana para estudiar textos políticos y religiosos. Fue a través de este CEB que Salete empezó a madurar políticamente, respaldando a la larga una de las primeras ocupaciones de tierras que ocurrió en Rio Grande do Sul en 1979.⁴⁴

En 1981, Salete decidió participar ella misma en una ocupación de tierras. En ese momento tenía veintisiete años y era la única persona en el campo con un título docente. De acuerdo con Salete, se encontraban 112 niños en edad escolar en el campo; además, 70 por ciento de los adultos en el campo eran analfabetos. Salete, junto con una mujer de la Universidad de Ijuí local, comenzaron a organizar actividades educativas informales para niños y adultos analfabetos. Sin embargo, como Salete enfatiza, querían enseñar de una manera que era diferente al sistema escolar tradicional que capacita a los estudiantes para el mercado laboral urbano. Los militantes del MST comenzaron a buscar referencias educativas que pudieran ayudar a establecer escuelas que llegaran a ser vehículos para el cambio económico y social. Paulo Freire era ya famoso nacionalmente por su trabajo en la educación de adultos, así como también una influencia teórica importante dentro de las CEB. En 1982, dos personas del equipo educativo de Freire estuvieron de acuerdo en visitar el campo y trabajar con Salete y otros en la manera de usar la pedagogía de Freire.

43 La teología de la liberación que fue un movimiento dentro de la Iglesia Católica sostenía que la caridad no era suficiente para ayudar a los pobres, sino que era necesario cambiar las estructuras que mantienen a los pobres en la pobreza. La teología de la liberación fue extremadamente importante para el desarrollo de nuevos movimientos sociales, las ONG y las organizaciones de la mujer en las décadas de 1970 y 1980 del siglo XX en Brasil (Berryman 1987). El Padre Arnildo era parte de este movimiento de la teología de la liberación y una figura muy importante en la fundación del MST.

44 Para más detalles sobre la historia de estas primeras ocupaciones de tierras en Brasil, ver: Wright y Wolford (2003), Wolford (2010), y Ondetti (2008).

Durante un periodo de seis días esta pareja introdujo las ideas más importantes de la filosofía educativa de Freire a la gente del campo: la importancia de los docentes haciendo investigación en la comunidad antes de enseñar, para entender el lenguaje común y los temas de conversación en la comunidad; la creación de los temas generativos de esta investigación, que estimularía las discusiones en el aula; las actividades pedagógicas basadas en las realidades de los estudiantes y el conocimiento acumulado; una crítica al método bancario de la educación donde el docente simplemente transmite información a los estudiantes, y la necesidad de educar a través del diálogo y hacer preguntas a los estudiantes.⁴⁵ Después de esta formación, Salete dijo que comenzó a enseñar el alfabeto con palabras que representaran la realidad de la comunidad, por ejemplo, “A” para “acampamento” (campo) u “O” para “ocupação” (ocupación). También enseñó geografía para ayudar a los estudiantes a identificar dónde estaban ubicados los campos del MST en la región, o dónde los grandes propietarios tenían sus plantaciones. Para aprender matemáticas los estudiantes, como práctica, medían una hectárea de tierra, y luego usaban estas mediciones para estimar el tamaño del campo. Salete experimentaba con varios métodos educativos, siempre con Paulo Freire como la referencia teórica principal. En 1983 el campo ganó los derechos legales a las tierras, y poco después el Gobierno estuvo de acuerdo en construir la primera escuela pública en el país ubicada en un asentamiento del MST, con Salete como la maestra.

En 1985, mil quinientas familias ocuparon Fazenda Annoni, una gran plantación en la zona norte central de Rio Grande do Sul. Esta ocupación llevó el asunto de la refor-

⁴⁵ Para una lectura más profunda de los métodos educativos de Freire, ver: Freire (2002), Gadotti (1994), Hooks (1994) McLaren (2000).

ma agraria al centro de la atención nacional. Un aspecto importante de esta ocupación fue la presencia de cientos de niños, corriendo y jugando por el campo, mientras los padres participaban en la enorme tarea de organizar las necesidades diarias de más de mil familias. Salete empezó a viajar al campo diariamente para trabajar con estos niños. Mientras conocía a la gente del campo, descubrió que once de aquellos involucrados en la ocupación ya tenían certificados docentes. Estos maestros junto con algunos padres, comenzaron a formalizar una cooperativa de educación.

A medida que la ocupación en Fazenda Annoni recibía la atención de los medios de comunicación nacionales, muchos de los simpatizantes empezaron a visitarla y ofrecer su apoyo. En un grupo de estudiantes universitarios visitantes estaba una mujer, Rosali Caldart, quien llegaría a ser muy importante para el desarrollo de una pedagogía educativa dentro del MST.⁴⁶ Rosali, junto con otra mujer de la misma Universidad, ayudaron a organizar un grupo de estudio con la cooperativa⁴⁷ educativa del campo. A través de este estudio Rosali comenzó a introducir pedagogías socialistas en el movimiento, originalmente aquellas desarrolladas por intelectuales de la antigua Unión Soviética. Esto no fue simplemente una imposición de intelectuales externos, sino un intento de sintetizar teorías de fuera con ideas y prácticas que ya se desarrollaban en el movimiento. Por ejemplo, cuando le pregunté a Salete sobre su primera experiencia con un teórico soviético, recordó que ponía a los estudiantes a participar en trabajos manuales así como también en el plan de estudios académico normal. Salete tenía una caja de conejos en el aula y los estudiantes estaban a cargo de cui-

46 Rosali Caldart continuó escribiendo muchos libros importantes sobre las pedagogías del MST (Caldart 2004, Arroyo y todos 2004).

47 Toda la información sobre Rosali Caldart y su trabajo con la cooperativa educativa se obtuvo de mi entrevista con ella en enero de 2011.

dar a estos conejos. Cuando Rosali llegó de visita, y vio esta combinación de trabajo manual y estudios intelectuales, le preguntó: “¿Sabías que Nadezhda Krupskaya, la esposa de Vladimir Lenin, habla de esto?” En su visita siguiente, Rosali trajo un artículo de Krupskaya, que de acuerdo con Salete fue el primer texto educativo socialista que leyó.

El grupo de estudio que empezó a desarrollarse se expandió más allá de Fazenda Annoni para incluir a los militantes del MST que ya estaban asentados y comenzaban el proceso de construir nuevas escuelas en sus asentamientos. Como explicó Rosali, esta cooperativa de educación se enfocaba en la manera de crear una escuela vinculada a un proyecto económico y social más amplio. Dijo que la cooperativa buscaba experiencias por todos lados que ayudaran, pero no encontró ninguna. Aunque mucha gente tuvo experiencias con Paulo Freire, éste se enfocaba originalmente en la educación de adultos y los métodos de alfabetización, no en la escolarización formal. Además, Freire se interesó en la relación entre el maestro y los estudiantes en un aula individual, no en la relación y la estructura de la escuela como un todo. ¿Dónde en el mundo había tratado la gente de crear un tipo diferente de escuela vinculado a objetivos socialistas mayores? La Unión Soviética fue una respuesta obvia.

Descubriendo la pedagogía soviética

Moisey M. Pistrak

Moisey M. Pistrak es un teórico soviético cuyo trabajo resonaba en las experiencias prácticas del MST. Pistrak no es muy conocido en el mundo de habla inglesa; no hay traducciones al inglés de sus escritos. La primera traducción de su trabajo al portugués fue los *Fundamentos da Escola*

do Trabalho (*Principios de una Escuela de Trabajo*) publicada en 1981.⁴⁸ No fue sino hasta 2010 que el profesor Luiz Carlos Freytes tradujo un segundo libro de Pistrak al portugués, *Escola Comune (Escuela Comuna)*, después de pasar varios años en Rusia estudiando las teorías educativas de Pistrak.

Si bien hay muy pocos testimonios de su vida, se sabe que Pistrak nació en Rusia, vivió desde 1888 hasta 1940, y ejerció una gran influencia en la reforma del sistema educativo de la Unión Soviética después de la Revolución Bolchevique en 1917. También fue contemporáneo y seguidor de la teórica de la educación Nadezhda Krupskaya. Quien fue vice ministro de educación de la Unión Soviética desde 1929 hasta 1939 y se casó con el líder revolucionario Vladimir Lenin. Krupskaya fue una de las primeras pedagogas marxistas, y participó durante las décadas de 1920 y 1930 del siglo XX en el establecimiento de un sistema escolar público soviético que respaldara una nueva sociedad socialista (Pistrak 2000). Aunque los militantes del MST también mencionaban a Krupskaya cuando discutían las iniciativas educativas soviéticas durante la década de 1920, Pistrak es una referencia mucho más común.

En *Principios de una Escuela de Trabajo*, Pistrak comenta sus experiencias al establecer y aplicar un método pedagógico marxista en las escuelas primarias de la Unión Soviética. Como afirma claramente: “La revolución y la escuela deberían actuar en paralelo, porque la escuela es el brazo ideológico de la revolución” (Pistrak 2000, p. 30).⁴⁹

48 Daniel Aarão Reis Filho hizo la traducción original, fue publicada por São Paulo Brasiliense Press en 1981. La publicación citada en este estudio es de 2000 y fue impresa por la Editora Expressão Popular. El autor tradujo todas las citas de este libro al inglés.

49 Todas las citas de este libro [en su original en inglés] son traducciones realizadas por el autor del portugués al inglés.

Teniendo como base este sentimiento, el libro ofrece un análisis sobre la manera de establecer una escuela que prepare a los estudiantes para que contribuyan con una revolución socialista. Quizá lo más importante en los aportes del libro es su énfasis en el trabajo manual como piedra angular de cualquier sistema escolar, destinado a ser una manera de enseñar los principios de disciplina, organización y colectividad. Pistrak escribe: “Es necesario enseñar amor y estima por el trabajo. El trabajo eleva al hombre y le trae felicidad; lo educa en un sentimiento colectivo, ennoblece al hombre y debido a esto, el trabajo, y en particular el trabajo manual de cualquier tipo, es necesario como un medio de la educación” (Pistrak 2000, p. 48). Pistrak también destaca la importancia de los docentes comprometidos en la teoría y el desarrollo de sus propias prácticas creativas; la necesidad de abordar la realidad política actual; y la autogestión de los estudiantes, quienes deberían llegar a ser los protagonistas principales dentro de la escuela.

En mi entrevista con Rosali,⁵⁰ ella dijo que los militantes vieron a Pistrak comprometido en una tarea similar a la de ellos: creando un sistema escolar formal que directamente respaldara un proyecto socialista mayor. La teoría de Pistrak de una “escuela de trabajo”, en la que el trabajo se valoraba y los estudiantes estaban comprometidos con el trabajo manual e intelectual, era y todavía es uno de los pilares de las creencias educativas del MST. Pistrak ofrecía un lenguaje para teorizar las prácticas que ya se estaban desarrollando dentro de los campos y asentamientos del MST, y sus escritos conectaban estas prácticas locales con otros proyectos socialistas. Para los militantes del MST entrevistados que han leído a Pistrak, el concepto principal que recuerdan de sus escritos es que el trabajo manual es una escuela en sí misma y de sí misma, y se debería

conectar con las tareas intelectuales que se enseñan a los estudiantes en el aula. Hoy, el MST incorpora estas ideas de varias maneras, desde crear jardines y mini-fábricas en las escuelas hasta exigir que los estudiantes sean responsables de todo lo relacionado con la cocina y la limpieza. Sin embargo, el uso que hace el MST de Pistrak puede estar cambiando. Edgar Kolling, un líder en el Sector de Educación del MST nacional, expresó en una entrevista que después de veinticinco años, con la publicación de *Escuela Comuna* en 2010, los militantes del MST han regresado a Pistrak, relejendo sus escritos y discutiendo la manera de poder seguir incorporando estas teorías en la pedagogía del movimiento.⁵¹

Anton Semyonovich Makarenko

Anton Makarenko ha llegado a ser famoso en los círculos educativos por su trabajo con niños que habían quedado huérfanos después de la Revolución bolchevique. Nació en Ucrania en 1888 y se graduó en el Instituto Pedagógico de Poltava en 1917 y fue nombrado director de una escuela secundaria, pocos meses antes de la Revolución de Octubre. En 1920, el Departamento Soviético de Educación Pública le pidió que organizara una residencia y escuela para niños sin hogar, que después se convirtió en la Colonia de Trabajo Máximo Gorky, cuyo nombre se debe al intelectual ruso que más respetaba Makarenko. El libro más famoso de Makarenko *Poema Pedagógico (Poemas Pedagógicos)* es un recuento de sus siete años en esta escuela trabajando con huérfanos de la guerra (Makarenko 2001). En 1927, Makarenko fue nombrado director de otra colonia para niños y adolescentes sin hogar, la Comuna de Trabajo Dzerzhinsky, donde trabajó hasta 1935. Entre 1935 y 1939,

51 Entrevista con Edgar Kolling, noviembre 2010.

año en que murió, Makarenko publicó varios libros que se popularizaron en los círculos educativos. Makarenko sigue siendo una autoridad de suma importancia dentro de MST hoy en día; sus libros se estudian en cursos pedagógicos, y se le cita en publicaciones oficiales del Sector de Educación del MST. El trabajo de Makarenko está disponible en inglés y portugués. En particular, *Poema Pedagógico*, un relato similar a un cuento en primera persona de sus años como director de la Colonia Gorky, capturó la imaginación de muchos militantes del MST, y les permitió relacionar directamente las experiencias de la Colonia Gorky con sus propias iniciativas educativas en Brasil.

Mientras Pistrak trabajaba en un sistema escolar formal, Makarenko debatía sobre una escuela que estaba fuera del sistema escolar formal, cuyo objetivo era formar a los huérfanos de la guerra para convertirlos en revolucionarios disciplinados que contribuirían con la construcción de una nueva sociedad en la Unión Soviética. A estos huérfanos la sociedad soviética los consideraba descarriados y carentes de normas, y Makarenko creía que sus personalidades, carácter e intelecto se debían moldear de nuevo (Bowen 1962). Su solución al problema era el colectivo. Creía en estudiantes que se comprometen con una administración colectiva con su individualismo y comienzan a batallar por un objetivo mayor que ellos mismos. Makarenko entendió que un aspecto clave para establecer una escuela como un colectivo es permitir la autogestión de los estudiantes, permitirles que discutan juntos las tareas y los problemas diarios en las escuelas, y determinen sus soluciones (Luedemann 2002).

Desde las primeras ocupaciones de tierras en Rio Grande do Sul, los militantes del MST han trabajado con la idea del colectivo [o cooperativa], en la organización de las tareas

diarias en el campo y del trabajo agrícola en los asentamientos. Transformar una escuela en un colectivo tenía sentido, dada la previa estructura organizativa del movimiento. En la próxima sección de este capítulo se detallará que el MST ha incorporado esta idea en las escuelas al organizar “Núcleos de Base” (Núcleos da Base, o los NB), que son colectivos de cinco o seis estudiantes que conforman la estructura fundacional de cualquier escuela que administre el MST. Así que Pistrak ofrecía una teoría de trabajo manual como una experiencia educativa, y Freire ofrecía técnicas pedagógicas concretas dentro de un aula, las teorías de Makarenko planteaban una transformación de las relaciones dentro de la escuela como un todo. En contraposición con esos estudiantes que sencillamente llegan a la escuela y completan las tareas que se ha dispuesto para ellos, estos estudiantes se convertirían en los principales agentes en determinar la manera de funcionar de la escuela. Para el MST, las responsabilidades de estos estudiantes incluyen abordar colectivamente todos los asuntos disciplinarios en la escuela, participar en las discusiones sobre los planes de estudios, ayudar a organizar el calendario de clases y las actividades y los eventos escolares extracurriculares, facilitar las discusiones en clase, evaluar el desempeño de los docentes y participar activamente en debates más amplios sobre las metas y objetivos de la escuela. Al igual que el socialismo tenía que transformar las relaciones de poder en el sitio de trabajo, la pedagogía educativa de Makarenko significaba dar un vuelco a las relaciones tradicionales entre directores, docentes, y estudiantes.

Seleccionar y escoger la pedagogía soviética

Aunque los militantes del MST se han aferrado a la idea de Makarenko de una escuela como un colectivo, no todos los aspectos de las ideas pedagógicas de Makarenko son tan

fácilmente aceptados. Cuando se habla con los militantes del MST sobre Makarenko, algunos expresaron su preocupación por la autoridad suprema que éste mantuvo, el hecho de que quizá era la presencia más fuerte dentro del colectivo, y sus severos castigos disciplinarios. En un punto de *Poema Pedagógico*, Makarenko cuenta la historia de llegar a estar tan exasperado con un estudiante que lo golpeó como forma de castigo. En entrevistas, los militantes con frecuencia mencionan esta parte del libro, y expresan su desacuerdo, pero también alegan que no se puede echar por la borda las teorías de Makarenko debido a este incidente; se debe también tomar en consideración la situación de la Unión Soviética y la juventud extremadamente alienada con la que Makarenko estaba trabajando.

Makarenko y Freire pueden parecer diametralmente opuestos, el primero muy interesado en la disciplina y ajustarse a los valores socialistas, y el segundo enfocado en el diálogo, la expresión estudiantil y una relación maestro-estudiante humanista. Esta diferencia surge también de sus diferentes antecedentes filosóficos y contextos políticos: Makarenko era un marxista autoproclamado trabajando para asegurar el éxito de la reciente revolución bolchevique y el modelo de centralismo democrático. El éxito requería disciplina, dedicación y la formación del “hombre nuevo soviético” (Cheng 2009) que se sometía a las decisiones del partido de vanguardia. Por otra parte, Freire era católico, humanista y escribía en el exilio contra una dictadura militar autoritaria en Brasil. Estas diferencias podrían parecer irreconciliables, pero el MST nunca ha sentido la necesidad de escoger entre los dos teóricos. Al contrario, el MST ha incorporado aspectos de ambas teorías en su pedagogía, así como también se ha inspirado en Pistrak, y defiende a los tres teóricos en las publicaciones educativas, conferencias y cursos de formación docente.

De Makarenko, el MST toma la idea del colectivo, la importancia de los estudiantes como los principales organizadores del sistema escolar, así como también la idea de la educación dentro de una residencia donde los estudiantes viven y estudian en la escuela. El MST usa a Pistrak para articular la importancia del trabajo manual y valorar la cultura de la clase obrera. Y por último, el MST usa todavía las metodologías de Freire en el aula: trabajar con los textos que se sirven de las realidades de los estudiantes, organizar las clases alrededor del debate y el diálogo, y enseñar a los estudiantes las causas de la pobreza y la opresión en Brasil.

Por otra parte, el MST no emula el carácter militar de la Colonia Gorky, la idea de que los estudiantes deban marchar alrededor de la escuela en columnas y tener jerarquía militar. Los militantes critican con frecuencia a Makarenko por su presencia avasalladora en la Colonia Gorky. Como explicó el profesor Luiz Carlos da Freytes, en el colectivo Makarenko crea, Makarenko siempre está presente, en tanto que en el colectivo Pistrak desarrolla, Pistrak desaparece.⁵² Esta diferencia entre los dos teóricos ofrece al MST una flexibilidad en la manera de establecer un colectivo dentro de la escuela. Aquí también es donde el MST puede recurrir a Freire, que creía en aulas centradas en los estudiantes, aunque no creía que un docente debería simplemente convertirse en facilitador de una discusión dirigida por estudiantes, sino es más, debe saber donde él o ella está dirigiendo a los estudiantes y ser firme en esa dirección.

El MST se ha negado así a casarse con una teoría o teórico, al permitir a los militantes ajustar la pedagogía del MST a situaciones y necesidades particulares. Así como los militantes me dicen siempre, la pedagogía del movimiento está en *movimento* (movimiento –siempre cambiando y

52 Entrevista con Luiz Carlos de Freitas, enero 2011.

adaptándose). Por último, más allá de seleccionar y escoger las teorías de Pistrak, Makarenko y Freire, el movimiento también incorpora su propia cultura organizativa en las escuelas. Por ejemplo, las clases siempre comienzan con *mística*,⁵³ un momento de una actuación cultural o política que puede incluir danza, música, teatro, videos u otras expresiones culturales que reflexionan sobre asuntos importantes para los estudiantes. Las clases comienzan también con “palabras de orden” (*gritos de ordem*)⁵⁴ y el canto del himno nacional del MST. Más allá de esta cultura organizativa, los docentes discuten la historia del MST, las noticias sobre el movimiento, y si hay un evento importante cercano, por ejemplo, una marcha o un taller del MST, se lleva a los estudiantes al evento. De esta manera, mientras se recurre ampliamente a los teóricos soviéticos, la pedagogía del MST en realidad luce bastante diferente a lo que lucía en la Unión Soviética. Es un nuevo híbrido, una pedagogía localmente adaptada y dinámica, con inspiración de lo viejo, pero creada para un contexto brasileño contemporáneo particular.

Para muchos militantes del MST, las oportunidades educativas ofrecidas por el movimiento son la única manera de completar la escuela secundaria y entrar en un curso universitario. Un ejemplo es Vanderlúcia Simplicio, quien creció en el noreste del Brasil con dieciséis hermanos y hermanas, y con mucha dificultad fue capaz de llegar al octavo grado. En 1992, cuando tenía 20 años de edad, empezó a participar en actividades con los militantes del MST, que se estaban comenzando a organizar en el noreste. Poco

53 *Mística* es parte de la estructura organizativa general del MST y se realiza antes de todas las reuniones, eventos y conferencias que el movimiento organiza.

54 *Gritos de ordem* son cánticos de dos líneas que los militantes del MST gritan durante reuniones, marchas y mítines. Pueden expresar pensamientos sobre educación, líderes revolucionarios, luchar por el socialismo, etc.

después de haberse involucrado se le pidió que participara en el sector educativo del movimiento, enseñando en un campo del MST. Un año después fue invitada a continuar su educación a través de un curso secundario administrado por el MST que se ofrecía en Rio Grade do Sul. El movimiento pagó todos sus gastos para que asistiera a este curso. En 1998, Vanderlúcia fue invitada a ser parte de un grupo de 56 militantes del MST que entraron en la carrera universitaria de MST “Pedagogía de la Tierra” que se dictaba por vez primera. Después de graduarse de la carrera en 2002, Vanderlúcia obtuvo un grado post licenciatura en “Educación en el Campo,” un programa organizado también por el MST. Finalmente, hace dos años, Vanderlúcia fue aceptada en un programa de grado de maestría en educación en la Universidad de Brasilia, y se graduó recientemente en mayo de 2011.

En noviembre de 2010, viajé a Brasilia para una conferencia, y mientras estaba allá me quedé en casa de la familia de Vanderlúcia. Al final de mi estadía Vanderlúcia me llevó en carro al aeropuerto, y tuve la oportunidad de hacerle unas cuantas preguntas más. Una de las preguntas se refería a Anton Makarenko: mientras nos deteníamos en el aeropuerto, le pregunté al fin sobre Makarenko y su importancia en el movimiento. Dijo que él es muy importante para el movimiento, y que cuando leyó por primera vez sobre la Colonia Gorky se dio cuenta de que la carrera de pedagogía que cursaba estaba tratando de imitar a esta colonia, que ésta es exactamente lo que ellos están tratando de hacer. Dijo que leyó *Poema Pedagógico*, que aprendió sobre el colectivo de esta obra, y que esta actitud colectivista es una parte importante de la pedagogía del movimiento. Al llegar a este punto se puso muy emotiva. Me dijo que hay mucho valor en la vida colectiva, y que toda su educación hasta este punto había sido colectiva. Y

ahora había ingresado en este programa de maestría, y es tan individual que es muy forzado para ella, pasó mucho tiempo llorando el primer año porque era difícil. Todo era muy individualizado, y aunque se le dijo que tenía que ingresar al programa de maestría y empezar a desarrollar su propia línea individual de investigación, no le gustó. Las clases eran sólo batallas de ideas entre individuos, y hay menos aprendizaje del que debería haber si la gente estuviera junta discutiendo y desarrollando estas ideas colectivamente. Dice que es muy duro estar en este ambiente individualizado, y con un niño pequeño también.⁵⁵

La yuxtaposición de Vanderlúcia sobre sus experiencias con los cursos administrados por el MST, comparados con la manera de organizar la educación en las principales universidades, es reveladora. La idea del colectivo -que era parte de los orígenes del MST, pero también reforzado por estudiar a Makarenko y a Pistrak- contrasta completamente con la filosofía del individualismo que predomina en la sociedad capitalista. Hacer la transición de estos cursos administrados por el MST a un programa de maestría universitario normal fue forzado para Vanderlúcia, porque hasta ahora había tenido una experiencia educativa colectiva. Vanderlúcia es una evidencia contundente del éxito que el MST ha tenido en transformar las relaciones sociales dentro de las escuelas al aplicar una adaptación creativa de la pedagogía socialista. La próxima sección describirá dos escuelas secundarias donde la pedagogía del MST se está aplicando, y analizará relatos de las experiencias de los estudiantes en estas escuelas.

De los libros al aula:

Aproximarse de la teoría a la práctica

Instituto de Educación Josué de Castro (IEJC)

Este capítulo empieza por discutir el decimoquinto aniversario de la IEJC, la primera escuela privada del MST que obtuvo el reconocimiento legal. Como una oradora en el aniversario resaltó, la IEJC se creó para preparar a la juventud para un proyecto político y darles las destrezas técnicas que necesitan para realizar este proyecto. Rosali Caldart que también fue oradora en el evento, dijo que la meta de esta escuela era preparar a la juventud y los adultos para la vida colectiva y crear militantes políticos que pudieran ayudar a organizar el movimiento y contribuir con la producción agrícola en los asentamientos. La pregunta original no era “¿cómo podemos crear una escuela diferente?” sino “¿cómo podemos formar pedagógicamente a la gente que va a atender las necesidades de los asentamientos y campos del MST?”⁵⁶ Estas aclaratorias sobre la intención original del IEJC son importantes porque como Pistrak y Makarenko, el MST está discutiendo una pedagogía que tiene un propósito mayor: crear las relaciones socialistas de producción en sus asentamientos y campos, y formar ciudadanos con el conocimiento, las destrezas y las disposiciones requeridos para establecer estas relaciones socialistas

56 Cita de un discurso público, IEJC, Veranópolis, Rio Grande do Sul, 12/10/2011.

de producción. Este es un aspecto clave de la pedagogía socialista: la conexión directa entre la estrategia pedagógica y la lucha por las alternativas económicas socialistas.

El IEJC recibe aportes del Gobierno y otras fuentes privadas, haciendo posible que la escuela ofrezca gratuitamente docenas de cursos de secundaria donde los estudiantes pueden seguir carreras técnicas en docencia, administración cooperativa, salud comunitaria y comunicación popular. En asociación con el Gobierno federal y la universidad estatal, la escuela también ha sido capaz de ofrecer cursos post secundaria en pedagogía. Los estudiantes que atendieron los primeros cursos en el IEJC eran antiguos militantes del MST, en sus treinta, cuarenta y cincuenta años de edad, que no había tenido una educación secundaria. Quince años más tarde, la mayoría de los más antiguos militantes del MST han pasado por estos cursos, y por eso los estudiantes ahora tienden a ser más jóvenes. Sin embargo, IEJC mantiene un requerimiento de edad de 17 años para asistir a la escuela. La escuela consiste en “cursos” diferentes de 40 a 60 estudiantes que estudian juntos durante tres o cuatro años. Estos cursos son administrados a través de la “alternancia” (*pedagogia da alternância*), lo que significa que los estudiantes pasan unos pocos meses en la escuela estudiando, y luego unos pocos meses en sus comunidades haciendo investigación. En cualquier mes hay por lo menos dos o tres cursos presentes en el IEJC, que tienen de 80 a 150 estudiantes.

Cuando visitantes nuevos van al IEJC se asombran del alto nivel de organización y disciplina en la escuela. Los estudiantes se levantan a las 6:30 am para el desayuno, y se quedan estudiando tarde hasta la noche, mientras también pasan varias horas cada día limpiando baños y espacios comunes, lavando platos y organizando comidas. Cada

mañana los estudiantes de todos los diferentes cursos de la escuela se reúnen en una asamblea de toda la escuela, y todos los asuntos disciplinarios se anuncian públicamente, incluyendo estudiantes que no han hecho sus camas o se retrasaron en llegar a clases el día anterior. Los estudiantes administran la escuela, en asociación con una cooperativa de militantes del MST que supervisan la escuela, a través de los Núcleos de Base (Núcleos da Base, los NB). Estos NB son pequeños colectivos de cinco a seis estudiantes, que están encargados de la limpieza, jardinería, preparar bocados, mantener la disciplina, y facilitar las clases. Por ejemplo, cada día un NB diferente está encargado del aula, y debe tomar la asistencia, dirigir las discusiones de clase, asegurarse de que nadie esté causando perturbaciones, y ayudar al instructor en cualquier otra tarea. La participación activa de estos NB en todos los aspectos de la escuela es una influencia directa de Makarenko.

En el primer piso de la escuela hay oficinas administrativas, un comedor grande y una cocina, y una biblioteca bien cuidada con más de 23.000 libros. En los pisos segundo y tercero están los dormitorios donde duermen los estudiantes. En el sótano hay una panadería donde los estudiantes hacen el pan que comen en la escuela, así como también una fábrica donde los estudiantes hacen mermeladas para vender, enseñando a los estudiantes la manera de establecer y administrar pequeñas industrias. Hay una guardería infantil en la escuela, y todos los estudiantes se turnan para cuidar a los niños pequeños, sean o no padres. Aunque el IEJC no ofrece educación primaria, los niños de los estudiantes pueden asistir a la escuela pública de la ciudad en Veranópolis. Al frente de la escuela hay un gran jardín en el que se produce casi toda la comida que comen los estudiantes. En cuanto a su suministro de carnes, tienen una asociación con una granja local de la que reciben puerco y carne

de res a cambio del trabajo de los estudiantes en la granja. Aunque de lunes a sábado hay cocineros en la escuela que preparan la comida para los estudiantes, el domingo se encargan de cocinar los estudiantes. Y más allá de estas tareas manuales, los estudiantes tienen un horario de estudio muy riguroso.

Izabela Braga ha pasado más de siete años estudiando en el IEJC, primero como estudiante en un curso secundario, y luego en un curso de pedagogía post secundario. En una entrevista con Izabela, dijo que mientras estaba en IEJC internalizó en realidad las enseñanzas de Pistrak, Makarenko y Freire. Me habló sobre una famosa cita de Makarenko que se repetía siempre en la escuela: “Aquellos que no trabajan, no comen. No, eso es mentira. Quienes no trabajan no deberían tener derecho a comer.”⁵⁷ Izabela dijo que esta cita destaca la importancia del trabajo; que hay tiempo de estudiar y tiempo de trabajar, que el trabajo es justamente tan importante como estudiar. Izabela dijo que esto es importante para ella, porque cuando estaba en la cocina haciendo una comida para 200 personas sabía que otro grupo estaba limpiando los baños, o lavando la ropa de todos, o cuidando a los niños para que los padres pudieran estudiar.

En la celebración por el aniversario del IEJC se expresó con frecuencia que el aspecto más importante de la escuela es preparar actores políticos que regresen listos a sus comunidades para ser militantes activos del MST y luchan por alternativas socialistas en el campo brasileño. Si se gradúan en una carrera técnica en administración cooperativa, comunicación popular o salud comunitaria, también han aprendido acerca de la situación política del país, las barreras a la reforma agraria, y la necesidad de organizarse y luchar por más redistribución de la tierra y las formas

alternativas del desarrollo rural. Aunque no todos los estudiantes lleguen a ser militantes, muchos de los militantes del MST que conocí durante los meses de la investigación de campo eran graduados del IEJC.

Instituto Educar

El IEJC es la institución educativa más antigua del MST; la escuela ha desarrollado decenas de cursos y graduado a más de tres mil alumnos. Quedó claro desde el principio que la pedagogía del movimiento no sólo podía darse en la ciudad de Veranópolis. Como Anton Makarenko, que decidió trasladarse de la Colonia Gorky a la Comuna Dzerzhinsky para ver si sus métodos pedagógicos funcionaban en otro contexto, el MST ha trasladado también sus ideas pedagógicas a todo el país. Como dijo Edgar Kolling, el líder nacional del MST, en un discurso durante la celebración del aniversario, que cuando el IEJC se fundó era la única oportunidad de estudio para los militantes del MST; ahora hay docenas de ejemplos de escuelas públicas, escuelas técnicas y cursos universitarios en otras ciudades y estados donde el MST debe aplicar su pedagogía.⁵⁸

Uno de estos ejemplos es el Instituto *Educar*, una escuela secundaria que el MST fundó en 2005, que funciona como una extensión de un instituto técnico federal. Esta relación institucional permite a los alumnos obtener tanto su grado secundario como un grado técnico en agro-ecología, mientras le dan también al MST autonomía casi completa para aplicar sus pedagogías educativas. El Instituto *Educar* está organizado de manera similar al IEJC. Hay varios cursos secundarios que se dictan en un momento dado, pero estos cursos están todos organizados a través de la “alternancia” con un curso en la escuela durante varios meses

58 Cita de un discurso público, IEJC, Veranópolis, Rio Grande do Sul, 12/10/2011.

mientras los alumnos en los otros cursos están en sus comunidades haciendo investigación. Los alumnos han pasado siete períodos de tres meses en la escuela para graduarse. Una diferencia importante con el IEJC es que el Instituto *Educar* acepta alumnos inmediatamente al salir del 8° grado. Esto significa que muchos de los alumnos tienen 12, 13 o 14 años de edad cuando comienzan este curso secundario de tres años. Cada curso se divide en seis o siete NB. Hay también un colectivo coordinador de los NB (NBT), y una persona diferente de cada NB debe participar en cada período de estudio. El CNBT discute cualquier preocupación que tengan los alumnos, cuestiones disciplinarias, eventos próximos, o mensajes del colectivo de los militantes del MST que dirigen la escuela. Esta información entonces se difunde y discute en los NB individuales. El órgano ejecutivo más importante en la escuela es la asamblea, donde todos los directores de escuela y alumnos se juntan para discutir puntos decisivos como un colectivo completo.

En el Instituto Educar los estudiantes cumplen un horario muy estricto y atareado. El día comienza a las 6:30 am con el desayuno, y de 7 a 7:30 am cada NB limpia una parte de la escuela, quehaceres que cambian cada pocas semanas. De 7:30 a 8:30 am es hora de *mística*, “palabras de orden” y el canto del himno del MST. Un instructor diferente viene a la escuela cada día para trabajar con los alumnos por seis horas, de 8 am a mediodía y de 2 a 4 pm. Estas clases incluyen temas académicos convencionales como biología, física, matemáticas, historia y portugués, así como también estudios agrícolas. El almuerzo es al mediodía, y luego de 1 pm a 2 pm hay otro período de tiempo para que los NB limpien la escuela. De 4 pm a 7 pm es “hora de trabajar” en la que se exige a cada NB contribuir con un sector agrícola diferente. El Instituto *Educar* tiene varios acres de tierra con ganado, caballos y puercos, además de un gran jardín de ve-

getales y árboles frutales cultivados orgánicamente por los alumnos. Varios militantes del MST trabajan gratuitamente en la escuela, coordinando estos sectores diferentes. En la noche es la cena, y luego es hora de estudiar o emprender una actividad nocturna.

La mayoría de los estudiantes en el Instituto *Educación* son los hijos o hijas de gente que obtuvo la tierra antes de que ellos hubiesen nacido, y por lo tanto, estos estudiantes no tienen experiencia directa en la lucha por la tierra. Según la actividad política de los padres, los estudiantes pueden no saber casi nada del MST cuando ingresan a la escuela. Esto plantea una pregunta crítica sobre la manera de funcionar de la pedagogía socialista del MST en un contexto en el que los estudiantes no se identifiquen con el MST o con cualquier otro proyecto socialista más grande. Realicé entrevistas en grupo con cada uno de los NB en el Instituto Educación para averiguar sobre sus experiencias.⁵⁹ Comencé por preguntar a los alumnos acerca de sus impresiones de la escuela. Estas impresiones fueron a menudo de sobresalto, confusión y negatividad:

Estaba totalmente perdido, el horario era muy forzado, no sabía lo que era un CNBT, nunca había oído hablar de un NB. (F2, S4).

Otros alumnos respondieron:

“Creía que era extraño, quería irme, tenía una carga de cursos muy pesada y una rutina diferente” (F4, S1) “La primera semana fue dura y pensé ¿va a ser siempre así?” (F4, S6) “Odiaba la escuela, creía que era muy diferente a la vida en casa, no trabajaba nada en casa, fue muy difícil adaptarme.” (F6, S1).

59 Todas las citas siguientes de los alumnos se obtuvieron en seis grupos de discusión realizados con 35 alumnos en el Instituto Educación en enero 2011. Las citas incluidas en este artículo son representativas de todos los seis grupos de discusión, a menos que se indique de otra manera como una respuesta única. Todas las sesiones de los grupos de discusión se grabaron, y el número del grupo de discusión [F] y el estudiante [S] se indica después de cada cita.

Aunque la primera sesión de estudio era difícil para la mayoría de los alumnos, y muchos dejaron de participar en la escuela, los alumnos que permanecieron expresaron haber experimentado una transformación completa en sus opiniones sobre esta y su comprensión política del MST. Un alumno, por ejemplo, dijo:

“La escuela aportó 100 % de mi formación política. Siempre estuve conectado con el MST, a través de mis padres, pero en realidad no tenía noción de que era un NB, cómo coordinar una reunión.” (F1, S1).

Otro alumno dijo:

“La escuela me dio una visión crítica de la sociedad, entiendo más sobre el MST, y continuaré aprendiendo más y trabajaré con el MST porque siempre hay trabajo para los militantes.” (F2, S2).

Un tercero dijo:

“No sabía nada sobre agro-ecología. En mi asentamiento hay solamente soja y maíz, y todo se cultiva con productos químicos. Ahora puedo entrar en el debate y decir que ¡éste no es el camino que deberíamos seguir!” (F5, S1).

En cuanto a cuestiones disciplinarias en la escuela, un alumno afirmó:

“Hay un sector de disciplina y ética, y cuando surgen preguntas o problemas, los alumnos aportan las soluciones.” (F1, S2).

De acuerdo con los alumnos, esto causa muchos problemas durante las primeras semanas en la escuela.

“Mis amigos se ponían bravos cuando hacía cumplir la norma, preguntaban ¿por qué dijiste que había llegado tarde a clase?” (F1, S1).

Otro dijo:

“Si tienes amigos es difícil, porque debes hacer cumplir las normas, y se enojan, y te insultan, pero ayuda que una persona sea

el coordinador una semana, y alguien más sea el coordinador el próximo período de estudio.” (F4, S1).

Sin embargo, a medida que el tiempo fue pasando, los alumnos dijeron que se volvió más fácil:

“La gente eventualmente se dio cuenta que debe ser parte de este proceso, aprendieron y crecieron, no es fácil, es muy complicado hasta que se produce este proceso de aprendizaje.” (F1, S1).

Otro alumno dijo:

“Hay una necesidad de crear consciencia de que en realidad ya no hay un director de escuela, porque fuera de la escuela esto no pasa. Aquí los alumnos dan su opinión y afuera se les dice justamente todo.” (F2, S2).

Durante estas conversaciones sobre la disciplina formulé una pregunta provocadora para los seis grupos de discusión: si los alumnos tienen tanto control sobre la escuela ¿por qué no cancelan las clases y juegan al fútbol? Una respuesta fue:

“Tienes que tener sentido común, porque no hemos venido hasta aquí sólo para jugar al fútbol. Fuimos seleccionados por nuestras regiones y tenemos una responsabilidad con ellas.” (F2, S4).

Otro dijo:

“Estás representando a la gente en el asentamiento, tienes que salir con algo de lo que aprendiste, no sólo fútbol. Ellos están apostando por nosotros.” (F2, S1).

Mientras la mayoría de los alumnos contestaba concentrada en este sentido de responsabilidad personal, uno de los alumnos admitió que aunque los alumnos tienen control sobre algunos pocos cambios en el horario, nunca podrían eliminar clases y jugar al fútbol. Por último, les pregunté qué significa el socialismo para los alumnos. Sus respuestas se dieron en su mayor parte en términos de igualdad y derechos. Respuestas incluidas:

“Para mí, el socialismo significa igualdad, derechos iguales. Mucha gente tiene hambre en el mundo, el socialismo significa que cada uno tiene lo que es necesario, pero no demasiado” (F3, S3) “El socialismo es una sociedad sin opresión, con igualdad para todos.” (F3, S4) “Estamos en socialismo, esta escuela, aquí todo el mundo está ayudando a los demás, y cuando regresemos a los asentamientos deberíamos continuar ayudando a los demás.” (F5, S4).

Al contrario de estas respuestas generales, un alumno dio una respuesta más específica:

“Para mí el socialismo es deshacerse de la privatización, porque la privatización en Brasil sólo conduce a la explotación. Es necesario dividir todos los bienes en el mundo y la privatización no hace esto. Brasil tiene un gran potencial y se trata de dividir ese potencial entre la población.” (F3, S5).

Estas respuestas diversas arrojan alguna luz sobre la manera de interpretar y experimentar estas pedagogías educativas que tienen los alumnos en el Instituto *Educar*. Enseñar, aprender y trabajar en la escuela se basa explícitamente en las teorías socialistas de Makarenko y Pistrak. A través de la estructura organizativa de las pequeñas cooperativas, los alumnos tienen una autonomía relativa en la gerencia de la escuela. La escuela tiene un marcado componente de trabajo manual, y por éste los alumnos son responsables de limpiar la escuela, además de aprender agricultura orgánica, trabajar en los campos y cuidar los animales. Además de estas pedagogías socialistas, muchos aspectos de la escuela son específicos de las prácticas del MST: *mística*, “palabras de orden” y el himno del MST. Esta combinación de prácticas ha creado una escuela que es muy diferente al sistema educativo de la corriente principal, y muchos alumnos tienen dificultades adaptándose. La clase que entrevisté estaba en su quinto período de estudio, y aunque había empezado con sesenta alumnos, se redujo a treinta y cinco. Mientras esta tasa de deserción escolar es similar, en realidad, a los

cursos regulares ofrecidos por el instituto técnico federal local, también significa que el Instituto *Educar* no es exitoso en asimilar a todos los alumnos en esta nueva forma de vida colectiva. Así que los treinta y cinco alumnos que fueron parte de los grupos de discusión no son representativos del grupo original de los sesenta alumnos.

Lo mismo que ilustran los grupos de discusión, los alumnos que sí permanecen en el Instituto *Educar* manifiestan una transformación personal en términos de su comprensión del socialismo, la agricultura orgánica, y la historia e importancia del MST. Sin embargo, esta lucha por el socialismo no es sencilla ni es fácilmente alcanzable. El Instituto *Educar* está ubicado en uno de los más antiguos asentamientos del MST en el país, Fazenda Annoni. En este asentamiento, el movimiento ha tratado de poner en marcha varias cooperativas y modelos de trabajo colectivo, y casi todos se han deshecho. La mayoría de la gente que vive en este asentamiento cultiva soja, que plantan usando pesticidas y luego venden a compañías grandes para la exportación. Cuando se le preguntó a los alumnos en el grupo de discusión sobre los mayores desafíos en el Instituto *Educar*, sus respuestas a menudo aludían a la dificultad de aplicar la visión socialista de la escuela:

“El reto más grande es poner en práctica la agro-ecología, porque el mundo está dominado por las compañías internacionales y es difícil desafiar esto.” (F1, S2). “Producción, para demostrar que la producción puede tener otro modelo, para demostrar que el mundo se puede cambiar.” (F1, S3) “Para sustentar la comercialización de lo que producimos en la escuela, para vender nuestro producto agrícola fuera de la escuela de manera que podamos cambiar las opiniones de la gente sobre las escuelas.” (F2, S2) “Para demostrar a cada uno que no somos un grupo de gente loca, que vamos a triunfar en crear el socialismo y que estamos estudiando para este objetivo.” (F1, S1).

Durante estas entrevistas en grupo, los alumnos en el Instituto *Educar* estaban claros con respecto a su objetivo de instrumentar la visión del movimiento del socialismo a través de pequeñas granjas orgánicas, sin embargo, también eran realistas acerca de los retos que enfrentaban.

Conclusiones

Por treinta años los militantes del MST se han inspirado en una variedad de teorías para desarrollar una pedagogía educativa que es apropiada para su realidad rural y logra los mayores objetivos del movimiento. Esta pedagogía educativa tiene tres pilares teóricos: 1) Las ideas de Freire que se derivan de la “*Pedagogía del Oprimido*” que destaca la importancia de los contextos culturales de los estudiantes y una crítica de la educación como sencillamente un proceso de transmisión; 2) Las teorías soviéticas que se basan en el trabajo de Makarenko y Pistrak, principalmente la importancia del colectivo, la administración de la escuela realizada por los estudiantes y la idea del trabajo manual como un proceso educativo; 3) las prácticas propias del movimiento y las necesidades como una organización política, por ejemplo, la necesidad de formar nuevos líderes políticos que también tengan la pericia técnica para ayudar a desarrollar los asentamientos rurales. Esta síntesis de ideas, la pedagogía del movimiento, es constantemente debatida por el gobierno brasileño, y en la mayoría de los contextos sólo se está quizá aplicando parcialmente. A escala masiva dentro de las escuelas públicas en los asentamientos del MST, apenas hay indicios de esta pedagogía. Sin embargo, en algunos contextos institucionales donde el MST tiene autonomía, esta pedagogía está floreciendo.

La pedagogía del MST es única no sólo debido al uso ecléctico de las teorías y prácticas educativas, sino también al hecho de que la pedagogía está orgánicamente vinculada a un proyecto político alternativo para el campo brasileño. Este proyecto político, desafía industrias agrícolas grandes a través de la agricultura orgánica y las prácticas de trabajo colectivo, enfrenta innumerables barreras en todo el país, y en la actualidad hay sólo unos pocos ejemplos de colectivos exitosos en los asentamientos del MST. Si evaluamos la pedagogía del MST, tomando como base su objetivo de crear alternativas socialistas en Brasil, podríamos llegar a la conclusión de que ha sido un fracaso. Sin embargo, estas dificultades deben también compararse con los aciertos. Para muchos militantes del MST, las oportunidades educativas que provee el movimiento son los únicos medios para obtener un grado de secundaria o universidad. Vanderlúcia es un ejemplo importante de una militante del MST que sólo pudo estudiar hasta 8º grado, pero ahora tiene un grado de maestría. La historia de Vanderlúcia también ilustra el éxito de la pedagogía en enseñar la importancia del aprendizaje colectivo y poner de lado el individualismo, lecciones críticas para el desarrollo de los “nuevos hombres y mujeres socialistas.” La declaración de la estudiante del IEJC, Izabela Braga, y muchos estudiantes del Instituto *Educar* prueban que esta pedagogía ha sido exitosa en cambiar las relaciones de poder tradicionales dentro de las escuelas al dar a los estudiantes más responsabilidad y control. Sus reflexiones ilustran que los estudiantes son capaces de hacerse cargo de las cuestiones disciplinarias y que aprenden mucho en el proceso. Estas experiencias educativas son también la razón principal del porqué muchos hijos e hijas de gente que vive en los asentamientos del MST, que frecuentemente nunca tuvo la experiencia de ocupar la tierra, han escogido convertirse en militantes del MST. Por lo tanto, la pedagogía educativa del MST es importante en la reproducción

del movimiento en sí mismo. Aunque el socialismo en el campo brasileño podría no ser un objetivo razonable en un futuro cercano, la pedagogía educativa que el MST ha desarrollado durante los pasados treinta años ha afectado las vidas de muchos militantes del MST, y continuar aprendiendo sobre estas iniciativas educativas ayudará a arrojar luz sobre cómo luciría una pedagogía socialista del siglo XXI.

Referencias

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M.C. 2004, eds. Por uma educação do campo. Petrópolis: Editora Vozes.

Berryman, P. (1987). *Liberation Theology: Essential Facts About the Revolutionary Movement in Latin America - and Beyond*. London: Tauris.

Bowen, J. 1962. Soviet education: Anton Makarenko and the years of experiment. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.

Branford, S., & Rocha, J. 2002. Cutting the wire: The story of the landless movement in Brazil. London: Latin America Bureau.

Caldart, R. 2004. Pedagogia do movimento sem terra. São Paulo: Editora Expressão Popular.

Castro, J. 1946. Geografia da fome. Rio de Janeiro: O Cruzeiro.

Cheng, Y. 2009. Creating the 'new man': From Enlightenment ideals to socialist realities. Honolulu, US: University of Hawai'i Press.

Luedemann, C. da S. 2002. Anton Makarekno: Vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Editora Expressão Popular.

Freire, P. 2002. Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum International Publishing.

Gadotti, M. 1994. Reading Paulo Freire: His life and work. Albany, NY: State University of NY Press.

Hooks, B. 1994. Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. New York: Routledge.

Makarenko, A. 2001. The road to life: An epic of education. (I & TLitvinov, Trans.). Honolulu, Hawaii: University Press of the Pacific.

McLaren, P. 2000. Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Movimento Sem Terra. 1999. Princípios da educação no MST. In, Cadernos de Educação (8). São Paulo: MST National Office.

Movimento Sem Terra. 2009. MST anos 1989-2009. São Paulo: MST National Office.

Movimento Sem Terra. 2011. Campanha contra o uso de agrotóxicos. Resource Document. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

<http://www.mst.org.br/Campanha-contr-o-uso-de-agrotoxicos>. Accessed 26 August 2011.

Ondetti, G. 2008 . Land, protest, and politics: The landless movement and the struggle for agrarian reform in Brazil. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.

Pistrak, M. M. 2000. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Editora Expressão Popular.

Plank, D. 1996. The means of our salvation: Public education in Brazil, 1930-1995. Boulder: Westview.

Tedesco, C. J. 2008. Entrevista com Salete campigotto: Uma biografia de lutas pela causa da erra e da educação rural. In Conflitos agrários no Norte Gaúcho 190-2008, eds. C. J. Tedesco and J. J. Carini, 251-262. Porto Alegre: Edições Est.

Wolford, W. 2010. This land is ours now: Social mobilization and the meanings of land in Brazil. Durham: Duke University Press.

Wright, A., and W. Wolford 2003. To inherit the earth: The landless movement and the struggle for a new Brazil. Oakland, CA: Food First Books.

¿Participación de la comunidad en la escolarización redefinida en la Venezuela bolivariana?

Ritesh Shah,

Universidad de Auckland, Nueva Zelandia

Resumen Se han promovido mucho los llamados a incrementar el nivel de asociación y colaboración entre las escuelas y las comunidades en las que operan, en el escenario mundial durante las décadas pasadas. En su mayor parte, la lógica neoliberal ha impulsado esto, se ve a los padres y alumnos como “clientes” y “consumidores” egoístas de sus escuelas. Sin embargo, los proyectos anti-hegemónicos en América Latina han buscado fortalecer el papel desempeñado por el ciudadano-actor en funciones de estado, incluyendo la educación como un mecanismo para profundizar la deliberación democrática y reposicionar el derecho de los ciudadanos a darle forma a los propósitos y las funciones de la educación primaria. Este trabajo examina la manera en que las reformas a las estructuras de gobernanza escolar en la Venezuela bolivariana se apropiaron de una “voz” más fuerte del ciudadano-actor sobre las acciones de sus escuelas, y cómo estos cambios brindaron a las escuelas dentro de sus comunidades, la posibilidad de desempeñar un papel y un propósito diferente. Las posibilidades y los desafíos específicos que los participantes en estas organizaciones de gobernanza enfrentaron se sitúan en historias instituciona-

les, estructuras sociales y discursos políticos más amplios dentro de los cuales operaban en 2006, cuando se realizó el trabajo empírico correspondiente a este capítulo.

Introducción

La globalización y el neoliberalismo, mientras amenazaban y erosionaban el poder y la voz de lo local, generaban también espacios de posibilidad en los márgenes de este nuevo orden hegemónico (Gibson-Graham 2006). Específicamente, los movimientos políticos y sociales contemporáneos en toda América Latina se enfrentan a los medios y fines de las reformas de descentralización y democratización para reclamar los objetivos de justicia y equidad social (Escobar y Álvarez 1992; Avritzer 2002). Estos “proyectos de posibilidad” ofrecen esperanza de que las prácticas transformativas a escala local conducirán a la renovación de la gramática social establecida de la sociedad (Santos and Avritzer 2005). Venezuela ha estado al frente de este movimiento desde que la Revolución bolivariana comenzó en 1999. El objetivo principal de este capítulo es explorar estas posibilidades dentro del sector educativo, y específicamente la relación que el ciudadano-actor y sus comunidades mantienen con las escuelas.

Cuando Hugo Chávez fue electo presidente de Venezuela en 1999, manifestó que la sociedad venezolana se había convertido en una sociedad que excluía a la mayoría, y que se necesitaba hacer cambios económicos, políticos y sociales radicales para construir una “Venezuela para todos.” La creencia era que la democracia representativa en conjunción con la doctrina económica neoliberal habían fallado en reflejar las necesidades y preferencias de la mayoría de

la población, y lo que era necesario estaba más localizado, una forma de participación política para los ciudadanos de la gente común (Lander 2005). La nueva Constitución de la República Bolivariana resaltaba el establecimiento de la democracia protagónica, o una forma de organización política donde los ciudadanos ejercerían su soberanía democrática para moldear nuevamente de manera sustancial el papel del Estado y sus instituciones (Bruce 2008). Con el tiempo, se ha puesto un énfasis creciente en apoyar la corresponsabilidad del ciudadano como parte del desarrollo de esta forma de participación. Los ciudadanos se han provisto de un número creciente de oportunidades para diseñar con independencia, desarrollar y dirigir los servicios de la comunidad como educación y salud a través de nuevos mecanismos e incentivos financieros –en esencia desafiando el trabajo y papel de las propias instituciones estatales (Ellner y Hellinger 2003, p. 221). Lo que comenzó con la participación ciudadana en 1999, siendo un complemento o suplemento para establecer instituciones y funciones del Estado, ha evolucionado lentamente en el tiempo para convertirse en uno donde se estimula a las organizaciones de los ciudadanos a subvertir una cultura atrincherada con la corrupción, el nepotismo y el conservadurismo endémicos en las instituciones establecidas del Estado (Bruce 2008; Boudin y todos 2006). La “participación” contemporánea en la Venezuela Bolivariana se centra en los ciudadanos que activamente deliberan y debaten entre sí para identificar los problemas a escala local, regional y nacional; evaluar diversas soluciones para el problema en estudio; planificar y aplicar soluciones; y evaluar dichas soluciones dentro de estructuras de gobernanza nuevas o reformadas.

El sector educativo no ha sido inmune a este giro, y de manera creciente el Estado está viendo este campo de actividad como uno que refleja y es reflexivo en un nue-

vo paradigma político. Similar a la política revolucionaria del socialismo histórico, las reformas en el sector educativo han apuntado a cambiar los valores ideológicos subyacentes que reproducen el viejo orden social (Carnoy 1990). El resto de los cuadros de este capítulo intenta mostrar el cambio ideológico en el sector de la educación primaria, al analizar críticamente el propósito en evolución de la participación de los ciudadanos dentro de sus escuelas, y las nuevas relaciones entre las escuelas y las comunidades que dicha participación hace realidad.

Comienza por situar el establecimiento de la participación ciudadana dentro de una doctrina neoliberal de los ciudadanos para legitimar la participación decreciente del Estado y la responsabilidad fiscal individual incrementada. Entonces, resalta la manera en que esto ha cambiado desde el inicio de la Revolución Bolivariana, para reformular dichas relaciones como necesarias para el desarrollo de formas de democracia⁶⁰ más profundas y directas. El autor sugiere que el Estado está negociando activamente como mediador la participación ciudadana en los consejos de gobierno escolar a través de políticas y mecanismos estructurales que establecen como prioridad el desarrollo de los principios democráticos y su práctica a escala local, y trabajan para desafiar la relación del statu quo entre las escuelas y su comunidad (Gutmann 1987; Fung 2004). El razonamiento adelantado por Osterwell (citado por Gibson-Graham 2006, p. XX) es que dicha acción está sirviendo para destruir el monopolio de las instituciones atrincheradas

⁶⁰ Esta versión de democracia pone énfasis en la deliberación pública y el autogobierno, y fomenta el establecimiento de instituciones en las que los ciudadanos se reúnen en espacios donde fijen la agenda, deliberen sobre objetivos en conflicto, y diseñen y apliquen políticas (Barber 1984). Estas instituciones se convierten en lugares donde el conflicto en la comprensión del “bien común” y las implicaciones para la acción son evaluados por el público, en lugar de ocultados o discutidos por “expertos”.

[como la escuela], “destruir su hegemonía, mientras al mismo tiempo proporcionar nuevas herramientas para abordar el complejo conjunto de relaciones problemáticas de poder con las que nos confronta desde situaciones particulares e implantadas.”

No obstante, las reformas que se conjugaron con el cambio de régimen a menudo se han etiquetado como un poco más que simbolismo político, dirigido a legitimar un cambio en el discurso, con un ímpetu o una reacción poco sustancial en la práctica (Jessop 2006). Esto ha sido una reclamación fuerte desde el comienzo de la Revolución Bolivariana de los críticos del movimiento, por eso este estudio examina de cerca las implicaciones del cambio discursivo para los mismos participantes. Al hacer eso reconoce que los actores locales atribuyen su propio significado a conceptos como “participación” y “asociación” (Anderson-Levitt 2003). Los resultados de esta reinención social continúan moldeándose por medio de la buena voluntad de la burocracia y de aquellos en posiciones de poder dentro de la institución en capacidad de ceder y compartir el poder con las comunidades. Los hallazgos del trabajo empírico realizado en 2006, en el momento en que primero se establecieron muchos cambios sustantivos más en las comunidades educativas, encontraron varias limitaciones estructurales pero también nuevas posibilidades incrustadas en forma de participación comunitaria y colaboración conjunta que estuvieron ocurriendo entre los ciudadanos y sus escuelas.

Discursos de descentralización, participación y democracia directa

Al final del siglo XX, la democracia había sido despojada de gran parte de sus aspiraciones revolucionarias del siglo XIX, dislocada de sus raíces radicales, y liberada de sus compromisos para el diálogo, la comunicación, y el autogobierno (Wallerstein 2001). La democracia tal como se practicaba había llegado a ser lo que Barber (1984) etiquetaría como democracia “débil” o “tenue” – poco más que una autorización del electorado a un grupo pequeño de la élite para representar la voz pública en la toma de decisiones. Esto junto con el giro hacia la ideología neoliberal ocurrido en muchos estados capitalistas, que priorizan la libertad individual sobre la colectiva, han llevado a una pérdida de confianza en la democracia representativa como la mejor voz en pro de los intereses del bien público. Como se lamenta Chomsky (2003, p. 6), la mayoría de las decisiones se toman ahora dentro de “tiranías privadas en gran parte inexplicables, vinculadas estrechamente entre sí y a unos pocos estados poderosos.” Los críticos argumentan que esta gramática organizadora impide que los ciudadanos participen o reflexionen sobre los asuntos de importancia para ellos, negándoles la experiencia necesaria para desarrollar una conciencia crítica, además de legitimar una sociología de ausencias (Santos 2007). El resultado final ha sido sociedades que son desiguales, privadas de derechos civiles, y enfocadas individualmente.

Los que proponen formas más participativas de democracia creen que solamente a través de la restauración de la acción colectiva y los derechos positivos en los sistemas de gobernanza se podría decidir el bien público de manera adecuada y restaurar sociedades más justas (Santos and Avertizter 2005). Hablando de manera pragmática, se discu-

te que para proteger la libertad de todos, y en particular, de los grupos más vulnerables de la sociedad, la formulación de políticas públicas se debe delegar y localizar (Barber 1984; Gutmann 1996; Fung y Wright 2003). Las formas de gobierno descentradas tienen la posibilidad de empoderar a los individuos que poseen un conocimiento íntimo y una mayor pericia sobre la manera de mejorar las condiciones en un escenario particular. Ofrece la oportunidad de perseguir múltiples estrategias, técnicas y prioridades al permitir simultáneamente la innovación y heterogeneidad. Al mismo tiempo, la toma de decisiones, implantación y evaluación más inmediatas de la acción permite que soluciones insatisfactorias e ineficaces sean corregidas más rápidamente.

Los resultados y las consecuencias de la descentralización hacia organismos locales dependen, sin embargo, de las circunstancias y el contexto dentro del cual esas reformas tienen lugar (Handler 1996; Gorostiaga y Paulston 2004; Dale 1997). Por lo tanto, la descentralización hacia el ciudadano-actor no se podría asumir como un ejercicio que democratice en todos los casos. Puede ser como mucho un ejercicio para debilitar la participación democrática así como para reforzarla, según las responsabilidades y los mecanismos de supervisión que se atribuyan a dicha acción. Como Santos y Avritzer advierten (2005, p. LXIX): “Las prácticas de la democracia participativa no son de ninguna manera inmunes al peligro de la perversión y adulteración... [Ellas] pueden ser absorbidas por actores e intereses hegemónicos con el objetivo de legitimar la exclusión social y la represión de la diferencia.” La descentralización junto con las racionalidades de la gobernanza neoliberal ha visto a los ciudadanos y actores de las escuelas administrar una cantidad cada vez más escasa de recursos del Estado, acatar directivas impuestas externamente, y trabajar por re-

sultados pre-determinados (comparar Angus 1993; Galiani et al. 2005; Walker 2002). Esto disminuye en gran medida las posibilidades de practicar, ejercitar y fortalecer las prácticas marcadamente democráticas en comunidades a escala local.

Robinson y Timperley (2004, p. 30) atinadamente señalan: “Reforma de las estructuras de la gobernanza no es lo mismo que reforma de la gobernanza en sí misma.” Por consiguiente, cualquier proyecto de descentralización dirigido a fortalecer la democracia debe crear estructuras y espacios nuevos en donde los individuos y los colectivos sociales participen en formas que constituyan, y luego cambien las prácticas de la gobernanza (Santos y Avritzer 2005). Es necesario hacer que esta autonomía actual se comprometa de manera auténtica con el proceso democrático (Fung 2004). En la planificación de la gobernanza escolar, esto se reflejaría en una asignación sensata del poder, la función, y la responsabilidad entre los organismos ciudadanos locales y las instituciones del estado que mantiene el lugar de la educación como un bien social y público. El objetivo total de las medidas de esa política sería apoyar el trabajo de los organismos locales para desarrollar los medios y fines que se derivan e impulsan de manera endógena, en vez de ser definidos o prescritos externamente (Fung and Wright 2000). Para hacer eso, se esperaría que el ciudadano-actor deliberara junto con los profesionales de la educación y los encargados de formular políticas para identificar los problemas, hacer una estimación sobre las diversas soluciones para el problema en estudio, planificar y aplicar soluciones, y evaluar esas decisiones (Barber 1984; Gutmann 1987). Los incentivos serían proporcionados por el Estado para promover dicha acción, y trabajar juntos hacia intereses comunes compartidos, y mientras tanto requerir simultáneamente que esos grupos sean transparentes y abiertos

con respecto a la manera de definir estos intereses (Selznick 1992, p. 23). El papel desempeñado por el Estado debe suministrar a los organismos descentralizados financiamiento, conocimientos especializados, y la capacidad de coordinar con los actores que de otro modo no podrían tener un acceso fácil a dichos grupos. El resultado esperado sería un sistema educativo que se centra en lo contingente y lo específico, reconoce la política de la diferencia, y reconstruye las escuelas como esferas genuinamente democráticas.

Sobre la base de estas ideas, se demostrará que antes de 1999, los consejos de la gobernanza escolar y los tipos de “participación” fomentada por el ciudadano-actor en Venezuela se fundaban en ideologías de la democracia representativa y el neoliberalismo. El capítulo entonces examina la manera en que las políticas adoptadas durante los primeros días de la Revolución Bolivariana intentaron ampliar la naturaleza de la participación de los ciudadanos en estos consejos de gobernanza y las nuevas posibilidades y desafíos continuos resultantes. Para concluir, el autor explora la manera en que se han iniciado desde 2006 más enfoques autónomos y descentrados, que exigen a las escuelas y a los ciudadanos trabajar juntos en asuntos de interés local y ampliar los propósitos y mecanismos para la acción conjunta.

Los datos presentados en este capítulo se recolectaron a partir de un repaso extenso de la literatura y documentación sobre las políticas de Venezuela, así como también la propia investigación empírica del autor en el país durante 2006. El autor pasó dos meses dentro de dos *Escuelas Bolivarianas*⁶¹ en Coro como investigador etnográfico al

61 El sistema de enseñanza bolivariano comprende *Escuelas Bolivarianas* que enseñan a los alumnos hasta 6° grado, *Liceos Bolivarianos* que enseñan a los alumnos hasta 12° grado, y *Universidades Bolivarianas* que se encargan de los estudios de tercer nivel.

observar y participar en reuniones que ocurrieron entre los ciudadanos y las escuelas, y al enseñar y observar dentro de varias aulas de 5° y 6° grado en cada escuela. Las notas de campo se tomaron durante todo este período. Cuando concluía el trabajo de campo, entrevistó en ambas escuelas a los directores, varios docentes, algunos miembros de la Asociación Civil, y otros miembros de la comunidad educativa en cada sitio. También tres funcionarios de alto nivel de la oficina regional del Ministerio de Educación para el estado Falcón fueron entrevistados en castellano.⁶² El autor, quien habla castellano de manera fluida, tradujo, transcribió y codificó de manera interactiva, en temas, todas las entrevistas.

La participación de la comunidad en la escolarización venezolana desde un punto de vista histórico

Un movimiento para descentralizar la autoridad hacia las escuelas locales y las comunidades comenzó en la década de 1980 cuando quedó cada vez más claro que el sistema educativo de Venezuela estaba fallando porque no era un mediador eficaz en lo que Dale (1997) señala como sus tres funciones en un Estado del bienestar —acumulación del capital, cohesión social, y legitimar las actividades y racionalidades del Estado. La deuda estatal en ascenso, las desigualdades sociales crecientes, el desempleo aumentando rápidamente, y un aparato político basado en el clientelismo plagaron el país en este tiempo (Roberts 2003; Parker 2005; Grindle 2000; Lander 1996). Esto se conjugó con un discurso guiado políticamente expresando que la educación de masas, y la administración centralizada habían llevado

⁶² Se usan seudónimos a través de este capítulo para proteger el anonimato de los individuos entrevistados.

a una disminución cualitativa de la calidad de la educación (Muhr and Verger 2009). En gran medida influenciado por el consenso de Washington, el Estado buscó reducir la participación y la inversión del Gobierno en la provisión y gerencia de la escolarización obligatoria (Griffiths 2009). Se hicieron esfuerzos para descentralizar la autoridad y la responsabilidad a niveles subnacionales durante este período, mientras simultáneamente se reducía el gasto del Estado en educación (Celli, 2004; Muhr and Verger, 2009).

Es dentro de este contexto que el discurso de las comunidades que participan en sus escuelas surgió primero en Venezuela. Mucho de esto fue guiado por los planteamientos neoliberales en su momento (y todavía prevaecientes) lo que sugiere que con una mejor participación de los padres en la gestión y operación de sus escuelas, mejorarían la prestación de servicios y la calidad de la educación (ver por ejemplo Abu-Duhou 1999; Bray 1996; Barrera-Osorio y otros 2009). Dichas políticas han sido muy promovidas por aprovechar los principios del libre mercado de los padres y estudiantes como consumidores, en la disputa liberal-social que sostiene que se necesitaba reinsertar la voz ciudadana en instituciones públicas como la escolarización (Lewis and Naidoo 2004).

En Venezuela esto comenzó con el establecimiento de las *comunidades educativas*⁶³ a mediados de la década de 1980. A estas comunidades educativas, una empresa conjunta entre las familias de los alumnos asistiendo a cada escuela pública en Venezuela y los educadores trabajando dentro de ella, se les dio carácter legal y responsabilidad para “gestionar” las escuelas a través de la promulgación de la *Resolution 751* (República Bolivariana de Venezuela 1986). Se esperaba de las comunidades “cooperar con las

63 Se tradujo como *educational communities* en la versión en inglés.

autoridades...con respecto a varios aspectos del programa educativo,” así como también “promover la participación de las familias, la comunidad y otras instituciones para ayudar a proveer servicios educativos, asegurarse de su buen funcionamiento, y contribuir a través de los medios económicos y la prestación de servicios a los programas y el mantenimiento de la escuela” (República Bolivariana de Venezuela 1986, Artículo 3, Resolución 751). Las enmiendas y alteraciones a esta legislación inicial hechas después permitían a estas comunidades educativas “subcontratar servicios” y pedir “cuotas anuales (pagos)” que se podrían fijar en cualquier límite que este organismo decidiera (Celli 2004, p. 456).

Los administradores escolares interpretaron esta legislación como un medio para exigirle a los padres ayudar a la escuela con el déficit en la financiación y los servicios que el Estado ya no proporcionaba. Cuando los miembros de la comunidad educativa rechazaron cooperar con las solicitudes escolares por dicho apoyo, los administradores o los docentes “reprendían” a sus comunidades en reuniones programadas normalmente por su falta de ayuda, fomentando un clima de “desconfianza mutua” (Platone-Loda 2004, p. 81). Ningún incentivo u oportunidad se ofrecía en estas reuniones o foros a los padres como ‘participantes’ para cuestionar o debatir las decisiones tomadas por los administradores y docentes con respecto a las actividades o propósitos de la escuela. En cambio las relaciones de poder institucionalizadas y las normas burocráticas protegían a las escuelas de este escrutinio. No es de extrañar que muchos padres vieran la relación en un solo sentido, e ignoraran cada vez más los llamados a participar en sus comunidades educativas lo que se hizo evidente cuando se les pidió trabajar en asociación con sus escuelas.

De esta manera, a finales de la década de 1990 los resultados de estas reformas “democráticas” fueron similares a lo que se había documentado en otras partes cuando se apremiaba a los padres a participar más en la escolarización ya que se habían retirado el desembolso y la participación del Estado. En Venezuela, como en otras partes, se habían volcado impensadamente las responsabilidades de la gobernanza encima de los trabajadores voluntarios para satisfacer resultados predeterminados; la participación comunitaria asociada se había definido estrechamente como una responsabilidad financiera compartida por la educación del niño; y la culpa del fracaso escolar terminó desplazándose del Estado hacia las mismas comunidades (Apple 2005). La participación se convirtió en sinónimo de formas poco sólidas de deliberación democrática, donde los actores se reúnen para sustituir en lugar de impugnar las funciones del Estado. (Gorostiaga and Paulston 2004).

Redefinición de la democracia en la Revolución Bolivariana

Como parte del objetivo de la Revolución Bolivariana de promover la corresponsabilidad ciudadana y fomentar la democracia protagónica, el *Plan Nacional de Educación de 2001* cambió la operación y el mandato de las comunidades educativas (MCI 2001). Se les dio una autoridad legal mayor y una cuasi autonomía del Estado y la escuela a la que se conectaban. A un subconjunto de este grupo en cada escuela se le otorgó el estatus de una asociación civil legalmente incorporada. Este organismo constaba de siete ciudadanos-actores que su comunidad educativa elegía, y se esperaba que los representantes reflejaran la pluralidad de las organizaciones e intereses de la comunidad. Su mandato consistía en trabajar junto con el personal de la

escuela y el organismo de los padres en los intereses de la escuela y la comunidad como un todo. Para lograr estos objetivos, a las asociaciones se les otorgó gran parte del control y autonomía de la operación diaria de la escuela, incluyendo el control de los presupuestos, planes de estudios, programas sociales como parte de un día escolar (por ejemplo, el programa de alimentación escolar) y un papel de liderazgo al emplear el personal de la escuela (Celli 2004, p. 462). Además, el Gobierno suministró una financiación específica para “formular, planificar, y ejecutar las políticas, los programas, y los proyectos locales” (MED 2004b, p. 4, 2003) a las comunidades educativas y a las asociaciones civiles. Se mantenía la rendición de cuentas sobre estos fondos al requerir que cada asociación hiciera un resumen de los proyectos emprendidos en un informe anual (Informe de Gestión) que se elaboraba tanto para el Ministerio de Educación como su comunidad local. A las asociaciones se les proporcionó el apoyo legal, profesional y el de los mediadores en asuntos de interés público, dentro de las oficinas de cada estado del Ministerio de Educación (MED 2004a).

A diferencia del pasado cuando se veía la participación “ajustándose a las normas, aceptando verbalmente las decisiones predeterminadas, estática, e inalterable,” se decía que estas nuevas relaciones de la gobernanza compartida se fundamentaban en “diálogo, cambio, diversidad de opinión, y un discurso de acción compartida” (MED 1999, p. 2). La participación de los diversos actores en la gobernanza escolar dirigida no a incrementar la eficiencia de la escuela, sino a formar el capital social y la competencia democrática. Se concibió la gestión de la escuela como un ejercicio compartido entre la escuela, la comunidad y el Estado, en consonancia con los principios de corresponsabilidad. Al mismo tiempo, las comunidades y los profesionales educa-

tivos trabajando juntos para definir, dar forma y gestionar sus escuelas se veían como un mecanismo para desarrollar la competencia democrática de todos los actores involucrados.

Varios individuos entrevistados durante el curso del trabajo de campo mencionaron que, a diferencia del pasado, hay un propósito auténtico en la participación de hoy. Estos individuos vieron que su voz y participación en las escuelas era de valor para el desarrollo de la comunidad a largo plazo. Un miembro⁶⁴ de una asociación civil sintió que:

“...Hoy, hay más de un incentivo para participar porque somos más auténticos en nuestra función [pausa]... estamos trayendo cambios significativos e importantes para la comunidad y la escuela. Tenemos pertinencia hoy mientras que antes si tratábamos de cambiar las cosas permanecían igual.”

Este sentido de empoderamiento se reflejó en una entrevista con otro miembro⁶⁵ de una asociación civil en la misma escuela, quien creía que:

“Tenemos más poder ahora que antes con nuestras palabras y acciones. Los que están en el poder están obligados a escucharnos ahora... si la comunidad no pide lo que necesita...es su propia culpa si no progresa...eso es corresponsabilidad.”

Del mismo modo, los educadores reconocieron que deben trabajar más estrechamente y estar más en sintonía con las múltiples circunscripciones dentro de la comunidad que las rodea. Una parte de esto viene del reconocimiento por parte de los educadores, y podría sonar como un cliché que de hecho “se necesita una aldea para criar y educar a un niño.” Como lo veía la directora⁶⁶ de una escuela,

64 A. Simoza, comunicación personal: 16 de mayo de 2006

65 B. Adames, comunicación personal: 16 de mayo de 2006

66 M. Bracho, comunicación personal: 16 de junio de 2006

su personal desempeñaba un papel afuera en la vida de la comunidad.

Tenemos los recursos y el acceso a organizaciones que podemos ofrecer para el uso de la comunidad. Al mismo tiempo, la escuela desempeña un papel en reflejar las necesidades de nuestros niños dentro una comunidad más amplia y expresar nuestros problemas particulares, que podrían ser también problemas de toda la comunidad.

Aquellos en las escuelas estaban conscientes de que las estructuras de rendición de cuentas estaban evolucionando lentamente para garantizar que trabajaban estrechamente con las comunidades educativas y abordaban sus intereses en los papeles que desempeñaban. Una directora⁶⁷ de escuela reconoció que:

Lo que había cambiado en realidad desde [2001] es que ahora se requiere que las escuelas y las comunidades trabajen juntas y se escuchen entre sí. Antes, en tiempos pasados, las escuelas podían pasar sobre las espaldas de la comunidad, ahora es indispensable, debido a que el modelo de participación y a la estructura legal en la que trabajamos, es que esto cambia.

En su mente, lo que había cambiado era la autoridad que las comunidades educativas mantenían sobre el personal de la escuela en términos de gerencia. Ella reconoció que con los cambios instituidos en el Plan de Educación Nacional, los lineamientos de la rendición de cuentas habían variado.

Por último, no soy responsable ante mis superiores en el Ministerio. No estoy haciendo mi trabajo a menos que la comunidad a la que sirvo en la escuela me vea haciendo mi trabajo por sus intereses. Muchos directores todavía se esconden detrás de la burocracia y las reglas para tratar de mantener las cosas como antes, pero sabes, esto sólo los perjudicará. Conozco varias escuelas donde los padres y la comunidad educativa han removido al director porque estaban tratando a los niños de manera deficiente, a los trabajadores de manera deficiente, o justamente fracasaron en oír o escuchar las voces de la comunidad.

Según funcionarios de alto nivel del Ministerio de Educación entrevistados, a varios docentes y directores de escuela los habían despedido o transferido en la región como resultado de las múltiples quejas presentadas por su comunidad educativa en contra de ellos.

¿Desafiar el *statu quo*?

En el largo plazo, el Estado espera que los ciudadanos a través de la participación y el compromiso con sus comunidades educativas, infundan en las escuelas un conjunto nuevo de creencias, valores y prácticas nuevos. Sin embargo, hay intereses inherentes que cuando esa actividad se centra alrededor de las instituciones establecidas y continúan antiguos agentes del Estado, el movimiento es propenso al sabotaje. Santos y Avritzer (2005) advierten que una polémica sobre los proyectos impulsados por el estado de reinención social, ocurre si el Estado y las instituciones pueden ser el motor de los ciudadanos para formar modelos no hegemónicos de participación democrática. Mientras el planteamiento explícito del Gobierno venezolano es forjar una “democracia protagónica” a través de la participación ciudadana en la escolarización, se definía la participación en el pasado como una participación construida sobre jerarquías de control y poder que privilegiaban la autoridad y la voz de aquellos en las escuelas. Estos legados del pasado fueron escritos en gran parte sobre las percepciones y prácticas que enmarcaron las concepciones de “participación” en el momento en que se llevaba a cabo el trabajo empírico. Una directora⁶⁸ de escuela creyó que había un límite de distancia hasta donde podía llegar a trabajar con la comunidad educativa en materia de gobernanza compartida que indica:

68 A. Chirino, comunicación personal: 15 de mayo de 2006

Nuestros padres representantes en su mayoría están desempleados, o son trabajadores domésticos, o vendedores callejeros, eso les hace difícil entender la naturaleza de lo que entendemos por participación. Con estos pobres valores sociales y culturales, sólo nos pueden ofrecer ese tanto... No tenemos esos antecedentes en la escuela, nuestras prioridades son diferentes. La cultura aquí es diferente a la de afuera, esto les hace difícil [a la comunidad] comprender lo que necesitamos o queremos de ellos.

Este sentimiento era compartido por algunos docentes con los que se habló, al creer que su papel era contradecir directamente los valores, creencias, y el modo de vida de la comunidad afuera. Como un docente⁶⁹ expresó en una entrevista:

Los estudiantes vienen a la escuela con un déficit de cultura y respeto...no tienen modelos de conducta para enseñarles la mejor manera de ser y actuar. En muchos aspectos, tenemos que ser padres sustitutos para estos niños porque casi no tienen un apoyo positivo en casa. Nuestros alumnos carecen de los valores apropiados para vivir en sociedad.

En ese ambiente, la naturaleza de la participación estaba visiblemente fracturada. Por ejemplo, en una escuela, la comunidad educativa era convocada por la directora a una reunión donde procedía a amonestarlos durante una hora sobre la falta de higiene en las casas, and luego entregaba las riendas al presidente de la asociación civil para pedir donaciones. A los miembros de la comunidad educativa no se les daba un lugar para expresar sus ideas u opiniones en ningún momento. Poco después de la reunión, un miembro de la comunidad⁷⁰ educativa dijo en confianza:

La única vez que la escuela nos llama es cuando necesita dinero...depende demasiado de nosotros [los padres] para cubrir sus gastos. ¡Estoy harto de participar en estas reuniones si éste es el único propósito que tienen!

De esta manera, mientras que el discurso alrededor de los propósitos de participación y el papel y el valor de las comunidades que compartían los deberes de gobernanza

⁶⁹ E. Arias, comunicación personal: 14 de mayo de 2006

⁷⁰ N. Jordan, comunicación personal: 17 de mayo de 2006

con sus escuelas había cambiado después de la Revolución Bolivariana, las actitudes de algunos profesionales dentro de las escuelas estaban aferradas todavía firmemente a tiempos pasados. Similar a los hallazgos de Wilkinson (2008) sobre los Consejos Escolares participativos de Brasil, los valores socio-culturales enraizados profundamente continuaron controlando los dominios donde a los ciudadanos-participantes se les pidió tomar parte en la gobernanza escolar, ayudando a mantener las normas existentes y las conductas en algunos escenarios,

Más de un individuo reconoció que esta limitación estructural es uno de los mayores desafíos de cambiar la forma y la función de la participación y el diálogo entre las escuelas y las comunidades. Como un docente⁷¹ indicó:

Muchos directores están felices manteniendo las cosas como están dentro de las escuelas [risas] porque probablemente les sirve mejor de esa manera.

Las primeras reformas que siguieron a la promulgación de la nueva constitución en 1999 dependían de una burocracia de apoyo dispuesta a la aplicación eficaz de las nuevas normas de participación. Sin embargo, décadas de pensamiento burocrático, dentro de una organización sumamente centralizada como el Ministerio de Educación desafiaron las estructuras y prácticas localizadas y descentralizadas que las reformas esperaban institucionalizar. Muchos integrantes de la élite, en la que se oponían a aspectos de la Revolución Bolivariana, blindaban sus intereses con el gran aparato de la burocracia estatal que continúa estando plagado de problemas de nepotismo y corrupción (Rivero 2006; Lander 2008).

71 K. Gómez, comunicación personal: 17 de junio de 2006

Se habló con un funcionario⁷² dentro del Ministerio de Educación que reconoció este desafío y advirtió que:

“La cultura del pasado todavía está influenciando la falta de participación activa que se observa en las comunidades de muchas escuelas, especialmente aquellas en las regiones más pobres del Estado.”

No obstante, también creía que con el tiempo, a medida que miembros de la comunidad educativa reafirmaran más sus derechos y autoridad, estos problemas disminuirían. Dentro de las escuelas, había menos confianza en que se hiciera realidad. Los docentes simpatizantes de la Revolución Bolivariana sintieron que mientras los ciudadanos trabajaran a través de las instituciones del Estado existentes, habría muy poca oportunidad para realizar los tipos de cambio radical previstos en las reformas. Como un individuo⁷³ comentó:

...aun si sabes dónde estás parado, hay muchos que tienen miedo de enfrentarse con la burocracia, especialmente los profesionales dentro de las escuelas, ya que es sabido que ejercen el poder de retaliación a cambio. Tristemente entonces, en [comunidades educativas] como la nuestra todo tiende hacia una sensación de pasividad y aceptación de que así son y siempre serán las cosas.

En otros campos de movilización social dentro de Venezuela donde se habían empleado tácticas similares, esto pasó a ser un problema común (ver Bruce 2008). La dependencia de la intermediación realizada por los actores existentes y las instituciones ya arraigadas en promover el rechazo de las condiciones hegemónicas se convirtió en una paradoja fácilmente aparente en 2006. Trae a colación unas preguntas importantes para el estado sobre si la “vieja” maquinaria debería tener alguna participación en legislar o regular modos más democráticos de administrar la vida social y económica.

72 J. Sánchez, comunicación personal: 25 de junio de 2006

73 M. Portillo, comunicación personal: 15 de mayo de 2006

Avanzar más allá del Estado

Una segunda ola de reformas había comenzado a afianzarse en el momento de realizar el trabajo empírico de este capítulo. Estas reformas diferían en que ocurrían fuera del alcance del orden burocrático establecido, permitiendo a los ciudadanos actuar directamente en lugar de esperar que trabajen dentro de las estructuras institucionales existentes. Son ejemplos de los intentos del Estado para formar lo que Fung (2004, p. 15) llama “comunidades democráticas empoderadas”. Estas formas de participación se distinguen de las constituidas previamente por tres cualidades:

1. La contribución directa de los ciudadanos como figura de participación y asociación más central en la formulación de la agenda y las visiones totales, y el desarrollo y la aplicación de las estrategias específicas.
2. Los nuevos foros de participación proporcionaron más autonomía a sus ciudadanos fuera de las burocracias establecidas.
3. El diseño institucional reconoce la desconfianza y la falta de devoción que el público tiene en los canales tradicionales de autoridad y trabaja para resolver el déficit de confianza al establecer vías de comunicación directas entre los funcionarios locales y el público que sirven.

Dos programas que tienen un impacto directo en el papel y el propósito de la participación dentro de las comunidades educativas—*Proyecto Educativo Integral Comunitario*⁷⁴ (PEIC) y los *Consejos Comunales*⁷⁵— se examinan brevemente a continuación.

74 Traducido libremente al inglés como *Integral Education Curriculum Projects*.

75 Traducido al inglés como *communal councils*.

El trabajo del PEIC

El PEIC se estableció para facilitar el desarrollo del aprendizaje contingente a escala local y emprender proyectos de servicio comunitario para las escuelas y los alumnos en consulta con su comunidad educativa (Griffiths 2009). Como parte de esta iniciativa nacional, se espera que las escuelas se conviertan en espacios donde la comunidad educativa, los alumnos y docentes trabajen juntos por lo regular en proyectos de desarrollo social dentro y fuera del aula. El objetivo es “desarrollar soluciones para los problemas tomando como base las necesidades de los estudiantes, la comunidad, y la sociedad garantizando la participación activa y el aprendizaje significativo, así como también la innovación” (MED 2004b, pp. 19-20). La iniciación de proyectos específicos comienza por la identificación de las necesidades de desarrollo por parte de las comunidades educativas, que a su vez se conectan con los recursos, el contenido de la enseñanza y del aprendizaje, y las redes sociales de sus escuelas para abordar estos asuntos de interés. Se espera que la escuela y la comunidad educativa sobre la base de los modelos de acción-investigación reflejen y expresen las fortalezas y los recursos que cada parte tenga dentro de sí; identificar las oportunidades, debilidades y desafíos que comparten; desarrollar e implementar los planes de acción para abordar la preocupación por el desarrollo de una comunidad particular; y reflejarse en esta acción y planificar para formular una acción futura. Este proceso se documenta como parte del informe anual que la asociación civil produce.

En una escuela, se identificó que los alumnos normalmente faltaban a clases por problemas de salud crónicos aunque prevenibles que continuaban sin atacarse. Por su proyecto PEIC en 2005, la comunidad educativa decidió atacar este problema a través de un enfoque de múltiples

ángulos. El análisis inicial identificó que el problema era resultado de una combinación de condiciones ambientales (por ejemplo, la falta de acceso al servicio sanitario y saneamiento adecuado en la comunidad), y una falta de conciencia en la comunidad sobre las medidas preventivas (por ejemplo, el uso de agua limpia, bañarse con regularidad, etc.). El director de la escuela y la comunidad educativa propuso un proyecto que trabaría en conjunción con *Barrio Adentro*.⁷⁶ Un equipo de médicos, odontólogos, psicólogos y otros especialistas de atención médica de *Barrio Adentro* pasarían tres meses dentro de la comunidad asesorando y tratando a más de 2000 individuos—incluyendo a todos los estudiantes y al personal de la escuela así como también a un número importante de familias dentro del área de captación de la escuela. Los médicos identificaron que numerosos problemas sanitarios públicos crónicos que estaban tratando, se presentaban en residentes que tomaban agua contaminada con parásitos transmitidos por el agua. Con esta evidencia, la escuela y la comunidad educativa ejercieron presión sobre el municipio para la extensión de una tubería de agua potable para la comunidad, que se instaló después a principios de 2006. Además, usando la escuela como punto de reunión, la comunidad educativa organizó clases de educación para la salud y así informar a los residentes de los problemas sanitarios públicos crónicos. El éxito de este proyecto se confirmó cuando el equipo de Barrio Adentro volvió en 2006, y observó que 90% de los tratados inicialmente no requirieron tratamiento adicional. La asociación civil de las escuelas también advirtió en su informe anual en 2006 que los índices de asistencia se habían incrementado extraordinariamente como resultado de la disminución de las enfermedades en los estudiantes.

76 *Barrio Adentro* (The Neighbourhood Within) es una misión sanitaria enfocada en el servicio de atención y tratamiento médicos, prestado por trabajadores sanitarios cubanos que es otra piedra angular del proyecto de la Revolución Bolivariana.

Dichas iniciativas son simbólicas con respecto al uso que hace el Gobierno de la participación de las comunidades educativas en sus escuelas para promover el cambio comunitario y social. El Estado espera que los ciudadanos a través de la participación infundan dentro del sistema educativo un conjunto de nuevas creencias, valores y prácticas desafiando el statu quo existente al interior de las escuelas y la sociedad. Como el Ministro de Educación (2004a, p. 12) declara:

“La escuela está dentro, en y con la comunidad; es la cumbre y el origen de la participación comunitaria; es un modelo de atención educativa integral que promueve la justicia social; es un ejemplo de innovación pedagógica permanente; al mismo tiempo que lucha contra la exclusión educativa. Por lo tanto, contribuye con el mejoramiento del nivel de vida de la comunidad”.

La evolución del PEIC en esta escuela en particular demostró una asociación más equitativa entre la escuela y su comunidad educativa. Los ciudadanos de la comunidad fueron socios fundamentales al iniciarse del proyecto, evaluando los aspectos del problema, planificando la estrategia de las soluciones, y trabajando con el Gobierno para traer los recursos que se necesitaban. Mientras la escuela prestaba sus instalaciones para las reuniones de la comunidad y los tratamientos sanitarios, desarrollaba y proporcionaba recursos de enseñanza y unidades de instrucción en temas educativos de la salud relevantes, era la comunidad la que, en última instancia, actuaba como el protagonista que la impulsaba. El éxito de los proyectos se basaba en la confianza mutua, los actos de liderazgo compartido, y la transformación de ideas en acción, todo ejecutado sin un papel activo desempeñado por el Ministerio pero con su apoyo tácito e implícito.

Según los participantes en estos proyectos la experiencia empoderaba. Un miembro⁷⁷ de la comunidad, quien había

estado activo durante el desarrollo y aplicación del proyecto declaró con orgullo más tarde:

Por primera vez en mi vida, vi al Gobierno escuchando lo que teníamos que decir, en lugar de estar teniendo que hacer lo que nos decían que hiciéramos, o diciéndonos lo que era mejor para nosotros.

Las escuelas que trabajan dentro de los *Consejos Comunales*

Desde 2006, las comunidades educativas y las asociaciones civiles de las escuelas han estado conectadas a unas redes sociales más grandes como los *Consejos Comunales*. Grupos de aproximadamente 200 a 400 familias que viven muy cerca, o 20 o más en las regiones rurales, se reúnen en consejos vecinales abiertos para discutir y tomar acciones sobre iniciativas de desarrollo comunitario. Cada consejo es un organismo legislativo y político soberano que se respalda a través de una combinación de créditos y subvenciones de fuentes municipales, regionales y federales (Bruce 2008, p. 140). Cuando se legisló sobre estos consejos y se convirtieron en ley en abril de 2006, la intención era facilitar que las comunidades locales, “ejercieran directamente el control sobre la gestión de políticas públicas y proyectos para satisfacer sus necesidades y aspiraciones... construyendo una sociedad de equidad y justicia social.” (República Bolivariana de Venezuela 2006, art 2). Chávez describió a estos consejos como “el motor más importante” de la transición de Venezuela hacia el socialismo del siglo XXI y se percibían como el principal mecanismo para “desmantelar el antiguo Estado burgués” (Bruce 2008, p. 141).

Los consejos se estaban estableciendo justamente dentro de las dos comunidades educativas visitadas en el mo-

mento en que se realizaba la investigación empírica para este capítulo en 2006. Los consejos estaban en el proceso de auto-organizarse y de elegir a los voceros de cada área de trabajo relevante para la comunidad (por ejemplo, salud, educación, vivienda, infraestructura) para tener acceso a la financiación⁷⁸ inicial que se estaba distribuyendo por medio del Fondo Nacional para el Gobierno Popular. En las dos comunidades educativas, a sus directores escolares respectivos se les solicitó ser participantes sin voto en estos consejos, y se escogió a un representante de la asociación civil como portavoz de la educación en sus respectivos consejos. Sin embargo, la escuela era solamente una voz entre muchas en estos organismos, y su control sobre fijar la agenda en términos de desarrollo comunitario, y más específicamente sirviendo su interés en particular, era limitado. Los directores de escuela tenían menos habilidad para controlar el flujo de información, y eran representados de manera oficial por el portavoz educativo electo de la comunidad en lugar de un compañero que sea colega profesional.

La dinámica de asociación, que por tanto tiempo se había basado en la noción de la escuela controlando y fijando la agenda, parecía que se había alterado radicalmente con el establecimiento de estos consejos. Como un miembro⁷⁹ de la comunidad advirtió:

Tenemos el control con estos consejos...las escuelas son un socio importante y necesario que incluir, pero por último nos deben convencer, en lugar de nosotros convencerlos de lo que es importante para nuestra comunidad.

⁷⁸ Esta financiación ascendía a aproximadamente Bs. 30 millones (\$15.000 dólares estadounidenses para esa fecha) por consejo. Los fondos se debían distribuir directamente de un banco gubernamental centralizado, y eran administrados por un nuevo departamento gubernamental conocido como Ministerio de Participación Popular (MINPADES).

⁷⁹ Y. Medina, comunicación personal: 16 de junio de 2006

Los directores reconocieron que tenían la responsabilidad de estimular la formación y permanencia de estos organismos, ya que un bienestar y desarrollo mejorados de la comunidad donde se ubicaba su escuela traería beneficios a largo plazo para el bienestar de los alumnos a quienes daban clases. Significaba cambiar la imagen pública de la escuela como patrocinadora del bienestar de la comunidad, y de esos que vivían dentro de ella como receptores agradecidos de la generosidad de las escuelas, que había marcado la sociedad venezolana por décadas (Buxton 2003). Un director reconoció rápidamente este cambio de paradigma creyendo:

Cuando entablas un diálogo con la comunidad, no puedes entrar en tu pedestal...tienes que verte como el mismo de siempre, como un amigo, un compatriota que está allá para compartir el cuidado y crecimiento de sus niños...Ayuda estar a ese nivel y no colocarse en lo alto de la jerarquía... [y] si aún piensas que tienes la solución, siempre vale la pena escuchar a la comunidad ya que a veces tienen buenas razones y fundamentos para su acción.

Y al contrario, aquellos en la comunidad más amplia, que habían visto por tanto tiempo la actividad escolar como desvinculada de su experiencia de vida, la participación en estos consejos los hicieron tomar conciencia de que los problemas que confronta la escuela se conectaban con los desafíos más amplios del desarrollo que enfrenta el vecindario. Un participante⁸⁰ en un consejo vecinal comentó:

“Necesitamos entender que la escuela no sólo es del director y los docentes—es de la comunidad. Nosotros como comunidad necesitamos ver los problemas de la escuela como problemas de la comunidad. Necesitamos dar forma a esta nueva idea y cambiar la vieja mentalidad, que vio a la escuela como una intrusa en nuestras vidas.”

80 N. Gómez, comunicación personal: 21 de junio de 2006

Las indicaciones iniciales eran que el establecimiento de estos consejos comunales estaba comenzando a cambiar las barreras tradicionales que habían impedido el diálogo entre la escuela y su comunidad. Estas nuevas formas de asociación parecían marcar el principio de una nueva era en términos de garantizar que las escuelas junto con sus comunidades “[integren] diversas perspectivas a través del debate” tal que “los individuos dejen atrás sus intereses privados y comiencen a desarrollar, aplicar [políticas] en los mejores intereses del “público”, “la comunidad” y el bien común,” como estaba previsto en el Plan de Educación Nacional 2001(MCI 2001, p. 18).

Conclusión

Como una piedra angular de la visión del socialismo del siglo XXI de la Revolución Bolivariana, los proyectos que forman y profundizan la práctica democrática a nivel local han sido un foco creciente dentro de todos los sectores de la actividad gubernamental, incluyendo la educación. Sin embargo, hay desafíos que son inherentes cuando el aparato estatal existente busca ser socio cooperativo en revolucionar una política de participación e inclusión dentro de una sociedad que por décadas ha estado marcada por la estratificación social, el elitismo, la doctrina económica capitalista, y la política representativa.

Lo que se presentó empíricamente en este estudio es sólo una instantánea en el tiempo, en un punto donde las creencias, prácticas, y políticas estaban justo comenzando a cambiar en respuesta a esas medidas. Como se documenta en este capítulo, lo que quedaba claro a medida que la Revolución Bolivariana progresaba era que tener voces ciudadanas complementando los canales existentes

de participación no era suficiente para lograr el cambio—lo necesario era la provisión de mecanismos alternativos de participación ciudadana que permitieran la práctica y el fortalecimiento de la democracia directa. Hacer eso requería nuevos foros que permitieran a los ciudadanos desempeñar un papel central más destacado al discutir y cambiar sus condiciones de vida. Es evidente que las comunidades han estado y deberían continuar participando en proyectos como el PEIC y la relación que las escuelas establecieron inicialmente con sus consejos comunales, la legitimidad de estos programas está ligada cada vez más a los objetivos del progreso comunitario desarrollados de manera endógena, antes que a actividades y estructuras impulsadas por el estado o estado-actor. Lo que comenzó como un proyecto para profundizar la participación democrática de los ciudadanos sobre decisiones que se relacionaban con su escuela local ha girado hacia otro donde esta actividad de gestión compartida se extiende más allá de las paredes de las escuelas para el mejoramiento de su comunidad compartida.

Desde 2006, cuando se recolectaron los datos empíricos para este capítulo, mucho ha cambiado en Venezuela. En diciembre de 2007, el número de consejos comunales establecidos llegaba a casi 25.000, sugiriendo una fe renovada de los ciudadanos, al participar en organismos locales, deliberantes y directos, en la toma de decisiones para mejorar sus localidades. Este capítulo sugiere que la reinención de los ciudadanos participando dentro y con sus escuelas en asuntos de interés común es un trabajo en progreso, y se debería continuar investigando a medida que el movimiento avanza hacia una versión duradera, institucionalizada y más ostensible del socialismo del siglo XXI. Aparte del libro de Bruce (2008), se ha hecho poco trabajo empírico para suministrar evidencia sobre lo que los consejos comunales y los proyectos como PEIC han podido lograr en asociación

con instituciones como las escuelas, y cómo han cambiado en el tiempo los puntos de vista de los participantes en estos organismos.

Idealmente, lo que se sugiere en las secciones previas debería dar esperanza a las aspiraciones que persisten en la educación como una institución que ayuda a fomentar y promover la democracia, no sólo por lo que enseña sino también por la manera de cautivar a los ciudadanos en su actividad, por lo tanto no está perdida. Los intentos de la Revolución para redefinir la participación pública, especialmente en la enseñanza, sugiere que el paradigma dominante—basado en el consumidor comunidad/padre que asume la cooperación como un apoyo implícito en vez de explícito— se puede contrarrestar, y además presentar las alternativas. Al hacer eso, se vuelve a fortalecer un debate central aún más acentuado sobre ¿qué papel debería desempeñar el público en la educación pública? Y de manera más crítica ¿quién es “el público” en la educación pública? En el caso venezolano está claro que las escuelas ya no se ven como instituciones que trabajan solamente atendiendo niños, o a los padres de estos niños; sino que se espera que trabajen como socios facilitando y fomentando el crecimiento y el desarrollo de la comunidad. La forma y manera en que esto se logra dentro de un marco democrático será de interés e investigación en los años por venir.

La Educación Superior para el socialismo en Venezuela: Masificación, desarrollo y transformación

Dr. Tom G. Griffiths,

Universidad de Newcastle, Australia.

Resumen Este capítulo examina la reforma de la educación superior en Venezuela, dentro del contexto del programa de la transformación nacional y la construcción del “socialismo-del-siglo-XXI” explícito del país. La ruptura de Venezuela con la política neoliberal ortodoxa y sus marcos de trabajo comenzaron con la elección de Hugo Chávez en 1998, y se aceleró después de su reelección en 2006 bajo el estandarte de construir el “socialismo bolivariano”. Algunas de las reformas más impactantes han sido la expansión masiva de las inscripciones por la vía de las nuevas universidades públicas, el libre acceso para inscribirse, y un intento de conceptualizar nuevamente la educación universitaria, su naturaleza, contenido y entrega. Sobre la base de los datos y documentos sobre políticas, así como quince meses de trabajo de campo realizado por el autor en Caracas durante 2010-2011, este capítulo identifica y elabora algunas de las características clave de la transformación de la educación superior que se adelantan en el país, y sus vínculos con el proceso más amplio de construir un modelo viable de socialismo para este siglo.

Introducción

Las insurrecciones recientes en todo el mundo, sobre todo en Túnez, Egipto y Libia como parte de la llamada “Primavera Árabe”, destacan lo que algunos de los movimientos políticos post soviéticos o post marxistas han estado afirmando: que la historia no ha llegado a su fin y que los mundos alternativos son posibles (ver por ejemplo, Douzinas y Žižek 2010). La trayectoria política de estos y otros movimientos sigue siendo objeto de lo que probablemente sean luchas largas y complejas, sin embargo, ocurren en el contexto de la llegada al poder de movimientos políticos socialistas del siglo XXI explícitos en estados de América Latina que tienen una agenda transformadora y liberadora manifiesta. En especial, países como Venezuela, Bolivia y Ecuador están invocando al socialismo del siglo XXI como un proyecto para la liberación nacional, el desarrollo endógeno, para las metas utópicas de la “felicidad suprema” y para una concepción alternativa sostenible, desde el punto de vista ambiental, de la sociedad y el desarrollo: el *buen vivir*. El papel de la educación pública es necesariamente parte de esos proyectos políticos, impulsado por los objetivos mundiales de lograr el acceso para todos, con equidad, para una educación de calidad; y de utilizar la educación de masas para preparar a los ciudadanos para los mundos actuales y posibles.

Este capítulo analiza la reforma y la transformación que se intentó en la educación superior de la República Bolivariana de Venezuela. La expansión de la educación pública en Venezuela ha sido un rasgo clave en la Presidencia de Hugo Chávez desde 1999, adoptando una dialéctica opuesta al neoliberalismo de la inversión creciente en la educación pública, el aumento en las inscripciones y una disminución de los costos privados o contribuciones (ver

por ejemplo, Griffiths 2010; Muhr 2010). De alguna manera la expansión de la escolarización se alinea directamente con los objetivos mundiales de Educación Para Todos (EPT), enfocándose principalmente en lograr el acceso para todos los niños en edad escolar, y un movimiento más gradual hacia escuelas de día completo que proporcionen un programa integral para todos los alumnos (Ministerio de Educación y Deportes 2006a; República Bolivariana de Venezuela 2004). Sin embargo, la EPT de Venezuela, en contraste con otras experiencias que cuentan con contribuciones privadas para los costos educativos (Klees 2008), está enfatizando la provisión de una escolarización pública integral, gratuita, así como también programas públicos complementarios como comidas para alumnos escolares (*Programa de Alimentación Escolar*), y materiales escolares, transporte y uniformes escolares subsidiados (Griffiths, 2010). La rápida expansión de la educación superior se ha edificado en principios similares, con acceso radicalmente abierto a una educación superior de pre-grado gratuita (ver por ejemplo, Muhr 2010: Muhr y Verger 2006).

La masificación reciente de la educación superior en Venezuela es evidente en referencias frecuentes al país que ahora ocupa el segundo lugar en América Latina (detrás de Cuba), y quinto en el mundo, en índices de inscripción universitaria, como lo reportó la UNESCO en septiembre de 2010 (ver por ejemplo, Ramírez 2010). Esta expansión se reportó como un incremento de 193% en inscripciones universitarias durante 1999-2009, de novecientos mil a más de dos millones de estudiantes (Ramírez 2010). Las nuevas universidades públicas se toman en cuenta para el grueso de la expansión, facilitada por la eliminación de las pruebas de admisión internas y otras barreras que impiden la inscripción, y la ampliación de los sistemas de apoyo a los estudiantes (ver por ejemplo, Egilda Castellano 2004a

sobre la filosofía fundadora de la Universidad Bolivariana de Venezuela, y también la Universidad Bolivariana de Venezuela 2003). Esta suerte de expansión en números trae una serie de desafíos que continúan demostrándose dentro de Venezuela, incluyendo a la oposición proveniente de las universidades autónomas, la lucha por establecer la infraestructura requerida y desarrollar los modelos para suministrar adecuadamente los recursos y el personal del sistema expandido, y más preguntas fundamentales sobre la posición de la educación superior en esta escala masiva en el contexto venezolano.

La masificación de la educación superior conlleva compromisos con la nueva conceptualización y transformación de la educación superior, como parte de las transformaciones sociales vinculadas al proyecto del socialismo de siglo XXI. La expansión rápida y el acceso ampliado en sí mismo y de sí mismo constituye una transformación de concepciones históricas de la educación superior, aunque esto también es discutible de acuerdo con las tendencias mundiales (por ejemplo, Kivinen y Nurmi 2003). Una característica particular de la transformación prevista es el intento de vincular directamente la educación superior con el proyecto de desarrollo endógeno nacional, bajo el estandarte de reconectar las universidades con las comunidades locales, y determinar los problemas sociales y su resolución, de esta manera vinculando la teoría con la práctica social. El discurso versa aquí sobre superar y sobrepasar los patrones de las instituciones universitarias que distribuyen escasas credenciales académicas para intercambiarlas por graduados en las carreras profesionales mejor pagadas del mercado de trabajo. En su lugar, haciendo referencia al concepto cubano del país como una “escuela gigante”, la transformación que se intenta busca formar la conciencia política y social de los estudiantes para acometer el trabajo por los intereses

de su comunidad local, la sociedad y la nación (Muhr 2010; sobre Cuba ver Blum 2011 y Griffiths 2009). Muhr (2010) describe el concepto oficial de la educación superior para todos en Venezuela como “la educación superior que está al servicio de la sociedad completa, en lugar de simplemente ser un medio de ascenso social individual” (50).

Este capítulo se enfoca en la transformación actual y proyectada de la educación superior destacada más recientemente en la Ley de Educación Universitaria Especial (LEU, *Ley de Educación Universitaria*) que se aprobó en el Parlamento de Venezuela en diciembre de 2010 y el Presidente luego vetó en enero de 2011, solicitando que se realizara más consulta pública, debate y perfeccionamiento que aún continúan al momento de escribir, a finales de 2011. La fracasada reforma de la LEU y el debate asociado dan una idea de las luchas libradas para redefinir o conceptualizar nuevamente la educación superior en el contexto del proyecto socialista del siglo XXI bolivariano. Para hacer esto, establezco brevemente el contexto de la revolución bolivariana, su proyecto educativo y sus reformas. Luego hago consideraciones sobre tres aspectos clave de la reforma de la educación superior y su transformación: masificación, educación superior para el desarrollo nacional endógeno, y educación superior para una democracia participativa y protagónica para transformar el Estado y la sociedad. Dentro de este análisis advertí signos de reformas itinerantes o mundiales (Steiner-Khamsi 2010), con respecto a las primeras dos de estas reformas y a su intersección con reformas que la situación particular bolivariana venezolana impulsa. Concluyo revisando estas influencias y extrayendo las actuales dentro de las reformas existentes y el debate que buscan transformar radicalmente la manera de entender y practicar la educación universitaria, reconociendo que está enlazada con las políticas y prácticas nece-

sariamente complejas y a menudo contradictorias de esas transiciones políticas.

Al interpretar a la Venezuela contemporánea: Algunas inspiraciones teóricas

En un libro reciente que examina una serie de sucesos políticos de centroizquierda en América Latina (Barrett y otros 2008), Boaventura de Sousa Santos (2008) resumió algunos debates improductivos de la izquierda que conducen a posiciones cerradas y polarizadas. Estos debates no productivos y polarizados incluyeron la cuestión del socialismo como el objetivo final de los movimientos y partidos de izquierda, el debate entre la reforma y la revolución, y el debate sobre el Estado como objetivo principal o irrelevante de la lucha política y social. En su lugar, aboga por enfoques que formen de manera constructiva “pluralidades despolarizadas” en concordancia con unas posiciones y respuestas más abiertas e inciertas de la izquierda en estos tiempos contemporáneos (255). El análisis de la reforma y la transformación que se intentó de la educación superior en este capítulo se ha abordado con esta perspectiva en mente, buscando hacer una evaluación provisional o condicional de esta reforma, en contexto, destacando las múltiples trayectorias futuras posibles y las preguntas productivas asociadas que surgen por el trabajo académico políticamente comprometido.

Barret y otros (2008) también elaboraron el concepto de “reformas no reformistas” o “reformas revolucionarias”, dentro de la complejidad de los movimientos sociales contemporáneos, los partidos políticos y los avances políticos y sociales asociados en América Latina. Podemos decir que las reformas revolucionarias son aquellas que proporcio-

nan al mismo tiempo redistribución sustantiva y/o un reconocimiento engrandecido de los diversos actores sociales. Además, las reformas revolucionarias contribuyen a la construcción de nuevas formas de representación localmente (y regionalmente) por medio de nuevas organizaciones que corren paralelas a las estructuras del Estado existentes y/o transforman radicalmente al Estado, convirtiéndose así en “el primer paso en un proceso de transformación continua y sostenida en las relaciones del poder político y social entre los grupos dominantes y subordinados” (Rodríguez-Garavito y otros 2008: 24-25). Esta conceptualización de reformas revolucionarias ofrece un enfoque productivo para analizar los avances en países como Venezuela donde la transición oficial prevista hacia el socialismo está siendo impulsada por el poder del Estado parlamentario junto con movimientos políticos y sociales paralelos.

El análisis de sistemas mundiales es una perspectiva teórica adicional tomada para este trabajo. Aquí también busco evitar debates no productivos, que polarizan y en su lugar recurrir al trabajo proveniente de las perspectivas institucionalistas y realistas que se enfocan respectivamente en guiones culturales del sistema mundial y su influencia sobre la construcción y la reforma de las instituciones del Estado, y en las relaciones de poder diferenciales y la ubicación estructural del estado-nación dentro de una economía de un solo mundo y un sistema interestatal jerárquico (para un repaso de estas posiciones ver Arnove 2009). Ese enfoque explícitamente ve más allá del estado-nación para entender y dar cuenta de las reformas particulares dentro del mismo. Esto se hace en términos de los intentos de los estados por mantener y asegurar una porción incrementada del valor del excedente mundial dentro de la economía mundial, por vía de programas de desarrollo económico nacional (Wallerstein 2005a), un proceso que también incluye

recurrir a los guiones culturales del sistema mundial para las reformas educativas correspondientes a los objetivos del desarrollo nacional, la construcción de la nación, y la formación ciudadana (para una visión general de esta posición ver Ramírez 2003). Antes que debatir por la primacía de los factores económicos o culturales del sistema mundial en la formación de la política nacional y las reformas, se toman como inseparables y constitutivos del sistema mundial capitalista actual en que vivimos.

Por último, este capítulo también se inspira en el amplio trabajo de Wallerstein sobre el desarrollo histórico y la trayectoria del sistema mundial capitalista, y los argumentos para su crisis actual y la transición hacia un sistema alternativo incierto (para resúmenes recientes sobre esta posición ver Wallerstein 2010; Wallerstein 2011). Wallerstein (2006) argumenta a favor del trabajo académico comprometido en tres tareas relacionadas: el trabajo analítico intelectual en busca de la verdad para entender nuestra realidad contemporánea, la tarea moral de articular alternativas más justas, iguales y democráticas, y la tarea política de impulsar la transición actual en esta dirección extensa. Desde esta perspectiva el estudio de las “reformas revolucionarias” en Venezuela, en el contexto de un intento para articular un modelo alternativo viable de socialismo para este siglo, puede contribuir directamente a esta agenda amplia para la investigación académica comprometida.

El socialismo del siglo XXI en la República Bolivariana de Venezuela

La vida social en Venezuela ha estado sumamente politizada y polarizada después del colapso del sistema electoral de los dos partidos dominantes (Pacto de Punto Fijo) a fina-

les de la década de 1980 y principios de la década de 1990, y luego, particularmente, desde 1998 y la primera elección de Hugo Chávez como Presidente. En su Gobierno, y en especial desde su reelección en 2006, se ha intensificado el impulso hacia la definición y construcción de un modelo viable del socialismo del siglo XXI. La polarización de la sociedad está documentada a fondo por investigadores como Ellner (2009) quien destaca el retorno de la clase a la política venezolana que acompañó el quiebre del sistema de los dos partidos (*Puntofijismo*) y el ascenso de Chávez. Se han escrito y se continúan escribiendo libros sobre Chávez mismo (por ejemplo, Gott 2005; Jones 2007; Kozloff 2007), la orientación política de su Gobierno y la auto-proclamada “Revolución Bolivariana” (por ejemplo, Boron 2009; El Troudi 2010; Wilpert 2007), como parte de los esfuerzos continuos que caracterizan a la “Revolución” o al “proceso” de Venezuela y su trayectoria. Como se indica arriba, un intento por resolver definitivamente esas caracterizaciones no es la intención aquí. Esas declaraciones contribuyen con las posiciones polarizadas improductivas dentro de la izquierda (de Sousa Santos 2008), y minimizan la naturaleza dinámica del proceso en Venezuela y en cualquier otra parte (ver por ejemplo Guerrero 2010: 75-94). Estos debates destacan, sin embargo, el contexto complejo en el cual la reforma y la transformación intentada de la educación superior en Venezuela proceden.

El proceso político durante Chávez se ha basado y continúa basándose en un programa explícito de redistribución de la riqueza, tuvo su base primordialmente en los ingresos petroleros o la renta petrolera provenientes de la compañía petrolera propiedad del Estado, PDVSA, con una expansión constante de los servicios públicos (por ejemplo, el servicio de salud, la vivienda, el transporte, la educación, los programas de alimentación subsidiados), la propiedad

pública de industrias clave (por ejemplo, petróleo, electricidad, agua, telecomunicaciones). Este proyecto amplio, al menos, ha llegado a ser un programa redistributivo democrático, social y radical, en especial en su fase inicial anterior a los compromisos públicos con el socialismo y las reformas de política asociadas, a partir de 2005. Como he advertido en otra parte (Griffiths 2010), el caso venezolano marca un giro distintivo al alejarse de la política neoliberal en el capitalismo, destacando una dialéctica contraria de la propiedad pública, el gasto público, los servicios para el bien común o público, y facilitando el bienestar a través de la intervención del Estado, la redistribución, y donde sea necesario rechazando los mecanismos del mercado. La caracterización democrática social radial se apoya en una investigación reciente que destaca un papel constante o creciente del sector privado en la economía nacional en expansión desde 1998 (El Troudi 2010; Álvarez 2010). El Troudi (2010), por ejemplo, cita datos del Banco Central de Venezuela que muestran la contribución del sector privado al Producto Interno Bruto que se eleva de 65,2% en 1998 a 70,3% en 2007. Álvarez (2010) del mismo modo señala que el empleo en el sector privado se reduce levemente de 84,9% en 1999 a 80,3% en 2009 (72), y hay una queja sobre el “estancamiento sufrido por la economía social, popular y comunitaria llamada a reemplazar a la economía capitalista” (71).⁸¹ Datos como estos subyacen en las evaluaciones de académicos de izquierda de alto perfil como James Petras (2010, 2009, 2008) quien ha presentado el proceso en Venezuela como “una ruptura con la práctica neoliberal predominante generalizada en América Latina durante el cuarto de siglo anterior”, pero ha expresado incertidumbre sobre si los cambios hasta la fecha ascienden a “una nueva versión de socialismo dado el predominio de las relaciones

de propiedad capitalista en sectores estratégicos de la economía y las desigualdades de clase que continúan tanto en el sector privado como el público” (Petras 2009: 4).

En paralelo, las reformas democráticas sociales subyacentes de la redistribución de la riqueza públicamente dirigida y la inclusión social son una matriz que acompaña a las “reformas” potencialmente “revolucionarias”, dirigidas a la construcción de una forma de “poder popular”, edificado alrededor del concepto de una “democracia participativa y protagónica” de los ciudadanos. El principio de “democracia participativa y protagónica” descansa en una crítica a la democracia representativa liberal, y está entronizada en la Constitución de Venezuela de 2000 que señala en su preámbulo el objetivo supremo de refundar la república “establecer una sociedad que es democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural, en un Estado Federal y descentralizado de justicia...” (Gobierno Bolivariano de Venezuela 1999: 1). El artículo 62 de la Constitución continúa afirmando la obligación del Estado de crear las condiciones de la participación de los pueblos en “la formación, ejecución y control de la administración pública”, siendo éste “el medio necesario para lograr el protagonismo que pueda garantizar el desarrollo individual y colectivo pleno de del pueblo” (16). Este concepto ha sido una constante del proceso bolivariano, y provee una base legal fundacional para reformas más revolucionarias que apuntan a crear nuevas estructuras, prácticas, y leyes de gobernanza que puedan transformar de manera fundamental al Estado y su relación con la sociedad civil.

Un énfasis en la experimentación y el desarrollo de modelos para la participación popular en la gobernanza por medio de los consejos comunales, las comunas, las misiones sociales, y la cogestión de los trabajadores en la indus-

tria, es una característica distintiva del proceso venezolano. Este énfasis puede ser potencialmente un pilar central del proyecto del socialismo del siglo XXI, que lo distingue de sus experiencias históricas. Por ejemplo, en una discusión sobre el poder popular como uno de los doce dilemas de la Revolución Bolivariana, Guerrero (2010) cita el potencial de los Consejos Comunales para construir “una nueva forma de poder popular, y un nuevo tipo de Estado que no es capitalista ni burocrático” (244). Sin embargo, añade que hay una necesidad para desarrollar aún más el estado institucional de estas nuevas estructuras de gobernanza, asegurando al mismo tiempo que su agenda y prioridades son impulsadas de manera auténtica de abajo arriba (ver 245-47). Álvarez (2010) resaltó del mismo modo la necesidad de transformar el Estado, y el papel protagónico de la población en la economía política de la sociedad para impulsar más el proceso bolivariano. Las tendencias dentro del Partido Socialista Unido de Venezuela (PSUV) como *Marea Socialista*, bajo el estandarte de “Ni Capitalistas ni Burócratas”, han sido una parte integral de los esfuerzos para convertir la participación popular en poder popular y toma de decisiones, como una característica distintiva del socialismo del siglo XXI (ver www.mareasocialista.com).

Las secciones siguientes de este capítulo presentan algunas de las reformas más importantes y podría decirse revolucionarias de la educación superior en Venezuela, y el debate actual sobre su transformación como parte del proyecto político más amplio. Este trabajo concluye con una sub-sección que aborda la cuestión de la relación de la educación superior con esta transformación deseada del Estado y la gobernanza hacia una participación popular y protagónica, a continuación (ver p. 140).

La masificación de la educación superior en el *Estado Docente*

La reforma de la educación en Venezuela desde 1998 ha estado marcada en líneas generales por un enfoque anti-neoliberal de expandir la provisión de la educación pública gratuita desde la guardería hasta nivel universitario, con las misiones sociales correspondientes para la educación de adultos. El acceso expandido con equidad a una educación de calidad para todos ha sido una característica distintiva de la reforma educativa de Venezuela. Esta política aprovecha las tendencias mundiales que hacen de la educación un derecho humano básico (por ejemplo, tal como se establece en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas). Este principio en cambio apuntala iniciativas como “Educación para Todos” (EPT) de la UNESCO con el cual el gobierno venezolano ha promovido comprensiblemente su progreso (ver por ejemplo, República Bolivariana de Venezuela 2004; Ministerio de Educación y Deportes 2006a). Educación para Todos como una característica del proyecto del socialismo del siglo XXI se refleja en la nueva Constitución aprobada en 1999, y en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2009 que requiere del Estado garantizar “el pleno derecho a una educación permanente, integral, y de calidad para todos con equidad de tipo, e igualdad con respecto a las condiciones y oportunidades, derechos y obligaciones”, y “gratuidad de la educación en igualdad de condiciones y oportunidades, en todas las instituciones oficiales hasta nivel del pregrado universitario” (República Bolivariana de Venezuela 2009: 3).⁸²

⁸² En Venezuela las leyes orgánicas fijan el marco regulador o normativo general de leyes subsiguientes más específicas, estableciendo en efecto los principios para guiar la elaboración más a fondo de la legislación. Dada su importancia, se necesitan dos tercios de la mayoría en el Parlamento para aprobar una ley orgánica. La LOE de 2009 reemplaza la ley orgánica de 1980.

La LOE de 2009 consagró aún más el concepto venezolano particular del *Estado Docente*, al caracterizar a la educación en el artículo 4 como un derecho humano universal, inalienable e irrevocable y una obligación social fundamental, y como un bien público” (República Bolivariana de Venezuela 2009: 2). El concepto de *Estado Docente* se vale directamente del trabajo de Luis Prieto Figueroa (2006), desarrollado inicialmente en 1947, que se fundamenta en el principio de la educación como un derecho humano universal al especificar las responsabilidades ulteriores del Estado con la provisión de una educación pública, obligatoria, y gratuita.⁸³ Prieto Figueroa (2006) escribió sobre la vía de doble sentido de la obligación del *Estado Docente* de crear las condiciones en las cuales se puede lograr el acceso universal a una educación de calidad, y la obligación que corresponde a los ciudadanos de ser parte de esta educación (53). El concepto articulado por Prieto Figueroa hace uso de las nociones liberales progresistas sobre la educación pública, con referencia a Dewey por ejemplo, en la que esta doble obligación de proveer y participar en la educación pública se conecta con la idea de preparar a los ciudadanos que están informados sobre sus derechos y obligaciones como miembros de una sociedad democrática (Prieto Figueroa 2006: 45-47). En este sentido, haciendo referencia a la filosofía aristotélica, Prieto Figueroa rechaza la noción del Estado proveedor de una educación neutral, y defiende en cambio una educación explícitamente democrática que prepare a los ciudadanos para la vida política y social:

La escuela trabaja para preparar una conciencia cívica en los ciudadanos, en armonía con el régimen político prevaleciente en el Estado. Una democracia debe preparar demócratas a través de su participación, igualdad y coexistencia. La escuela traiciona

83 Observe que el trabajo de Prieto Figueroa (2006) es una reimpresión de su tesis sobre el *Estado Docente* que se publicó primero en 1947, y luego una forma revisada en 1977, con texto de ambas apareciendo en la publicación de 2006.

su misión si se declara a sí misma neutral de cara a los requerimientos esenciales para la vida democrática (Prieto Figueroa 2006: 33).

Una “Ley Especial de Educación Superior” fue aprobada por el Parlamento Nacional de Venezuela en diciembre de 2010, y vetada por el Presidente el 4 de enero de 2011 (ver Moreno 2011). Su veto estuvo acompañado por el reemplazo del ministro de Educación Superior, Edgardo Ramírez, por la entonces actual rectora de la Universidad Bolivariana de Venezuela, Yadira Córdova.⁸⁴ La ministra Córdova citó problemas metodológicos en la discusión y formulación de la ley, trayendo como resultado que depositarios no específicos fueran dejados de lado, razón clave para que la ley se vetara y una nueva ronda subsiguiente de debate público se realizara (ver entrevista por Hidalgo en Ciudad CCS 2011). Se inició un proceso renovado de foros públicos, debates y discusiones, bajo el estandarte de la transformación de la educación superior, y en el momento en que este libro estaba yendo a la imprenta todavía seguía en progreso.⁸⁵

Sobre la cuestión de la masificación, la LEU buscó formalizar en la legislación la expansión que ha ocurrido durante la década pasada, y fijar el marco legal para definir las estructuras, características y sistemas de gobernanza del sistema universal o expandido. La LEU tendría más institucionalizada la idea del *Estado Docente* que provee

84 Se debe advertir que los Ministerios de Educación han sido unos de los más inestables en términos de liderazgo en años recientes, por ejemplo, con tres ministros de Educación y tres Ministros de Educación Superior pasando por el cargo durante los primeros 12 meses de la estadía del autor en Venezuela, comenzando en febrero de 2010.

85 Se celebraron ciclos de foros públicos por parte del Ministerio, las universidades, e instituciones como el Centro Internacional Miranda, a principios de 2011, y publicados en un portal de internet activista como Aporrea (<http://www.aporrea.org/>), pero su frecuencia se ha reducido a lo largo del año.

educación superior para todos, firmemente enraizada en el marco legal más amplio. Dado este marco constitucional y legislativo ya establecido, es probable que la ley revisada mantenga este principio básico. Por ejemplo, el artículo 3 de la LEU se refiere a la educación universitaria como un “derecho humano fundamental para todos y una obligación social”, y algo que se orientó hacia “el desarrollo del potencial creativo y la liberación de los seres humanos y la sociedad” (República Bolivariana de Venezuela 2010, p. 1). Del mismo modo, el artículo 4.5 de la LEU enunciaba que todos los graduados de educación secundaria tenían el derecho a inscribirse en cualquier universidad, de acuerdo con los principios del *Estado Docente*, y por lo tanto estipulaba que “ninguna universidad impondrá otros requisitos o mecanismos que violen este principio” (3). El artículo 35 de la LEU ofrecía más detalles, especificando que la inscripción en una carrera de pregrado requería la terminación de la escuela secundaria y la inscripción en el registro del Ministerio apropiado (22).

La cuestión de expandir el acceso a la educación universitaria es de larga data desde 1998, con una referencia en particular a las pruebas internas de ingreso (y los costos para asistir a dichos exámenes) realizadas por las universidades autónomas para determinar el ingreso a los programas. Las críticas a esas prácticas son un punto importante en la posición de grupos estudiantiles revolucionarios, siendo una característica de la época de Edgardo Ramírez como ministro de Educación Superior (ver por ejemplo su entrevista con Aporrea sobre tomar posición en Gómez 2010).⁸⁶ El sistema de pruebas internas para seleccionar nuevos estudiantes para puestos limitados en la Universidad [o cupo universitario] contrasta con el

⁸⁶ Para la posición de una organización estudiantil radical ver el ‘Frente Bolivariano Revolucionario Peumayén’ aquí: <http://fpeumayen.blogspot.com/>

enfoque de las universidades oficiales no autónomas como la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) fundada en 2004, y la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada (UNEFA), que aplican requisitos de ingreso mínimos e inscriben a un gran número de estudiantes como resultado. Por ejemplo, Gómez y Briceño (2010) citando estadísticas oficiales informaron que la Universidad Central de Venezuela (UCV), autónoma, tiene una inscripción de 47.209 estudiantes y un presupuesto correspondiente que alcanza a Bs1.605 por estudiante.⁸⁷ Por el contrario, se reportó a la UBV con una inscripción de 210.995 estudiantes y un presupuesto de sólo Bs. 962/estudiante, y la UNEFA con 232.283 estudiantes y un presupuesto de Bs. 269/estudiante.⁸⁸ Dejando de lado el debate sobre las disparidades en la financiación que como en el informe de Gómez y Briceño (2010) tienden a construirse en los medios de comunicación pro-Gobierno como evidencia de la necesidad de redirigir los fondos públicos de la UCV hacia otras instituciones, las cifras de inscripción diferenciales resaltan las filosofías que compiten sobre el acceso a la educación superior. En el caso de la UBV, su rectora fundadora, María Egilda Castellano, quien en una entrevista en 2004 observó que: “Creemos que todos somos capaces de aprender, que todos tenemos talento, habilidades y destrezas, y lo que necesita hacerse es proporcionar las condiciones en las cuales éstos se puedan desarrollar” (Egilda Castellano 2004a: 53). Sobre la cuestión de las pruebas de ingreso, describió el proceso en la UBV en un documento separado:

La Universidad Bolivariana no realiza pruebas de ingreso, los estudiantes sencillamente tienen que ir e inscribirse, el único

⁸⁷ A principios de 2010 la tasa de cambio oficial era de Bs. 4,3 por 1 USD, calculando así este presupuesto a \$5.024 dólares estadounidenses por estudiante.

⁸⁸ Estas cifras ascienden justamente a \$224 y \$62 dólares estadounidenses por estudiante, respectivamente.

requisito es que no hayan podido inscribirse en otras instituciones de educación superior, o que sean graduados recientes de la escuela secundaria (Egilda Castellano 2004b: 205).

En 2011, la política para los sistemas y requisitos de ingreso continua siendo un punto importante del debate, las universidades autónomas continúan aplicando lo que se describe a veces como pruebas de ingreso “voluntarias” y se oponen a la aplicación de la graduación de escuela secundaria como requisito mínimo para el ingreso. Aparte de las posiciones polarizadas propugnadas por el movimiento de los estudiantes revolucionarios por ejemplo (Movimiento Estudiantil Revolucionario 2011), y aquella emitida por el Vicerrector de la UCV (DIC-UCV 2011), hay perspectivas críticas de apoyo al proceso bolivariano más amplio que exigen un solo sistema nacional de selección con una diferenciación para el ingreso a los grados universitarios basada en los resultados obtenidos por los estudiantes en la escuela secundaria (por ejemplo, Valera-Villegas 2009).⁸⁹ Dichas posiciones se alinean con los sistemas de selección por méritos ya establecidos que se basan en el rendimiento de los estudiantes dentro de los sistemas escolares. Una Ley de Educación Superior alternativa propuesta por una comisión de la Asociación Venezolana de Vice Rectores Universitarios (AVERU) y de la UCV se refiere del mismo modo al acceso a la educación superior para todos, bajo condiciones iguales, “sin más limitaciones **que las derivadas de las habilidades, vocación y aspiraciones individuales**” (Comisión UCV and Comisión AVERU 2010: 14, negrillas añadidas). Sin embargo, se encuentra una división más fundamental dentro de este debate sobre

⁸⁹ El comunicado de prensa de la Universidad Central de Venezuela (UCV) citado aquí (DIC-UCV 2011) se titula de manera engañosa: “La UCV eliminará las pruebas internas de ingreso”, y el texto del comunicado explica más la posición exigiendo su reemplazo con “Evaluaciones por áreas disciplinarias” diagnósticas identificadas como Ciencia y Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, y Ciencias Agrícolas.

la manera de concebir la educación universitaria – como una capa o nivel de educación formal que se puede expandir en proporciones masivas como la escolarización, y en la que el único o por lo menos el factor más importante que determina el ingreso es ese sentido de vocación en seguir una línea de estudio en particular durante la trayectoria de la carrera, o algo a lo que algunos acceden por medio de un proceso de selección académica, ostensiblemente, por méritos.

Es interesante que Prieto Figueroa (2006) se refiriera explícitamente a la especialización educativa necesaria para impulsar el crecimiento económico, aunque de una manera que evitaba convertirse en un sistema para reproducir desigualdades en base a la clase a través de una auténtica elección por méritos en la que “el único principio de selección será las destrezas de los individuos, su vocación, y su deseo de servir” (Prieto Figueroa 2006: 55). Como Ramírez (2006) advierte, citando la fortaleza de la relación a escala mundial entre las credenciales educativas y el logro ocupacional, “es claro que la discriminación basada credenciales educativas es mucho más aceptable que cualquier otra base de discriminación” (437).

La idea de una educación superior para todos con unos requisitos de ingreso mínimos se puede caracterizar de manera tentativa como una reforma revolucionaria. Esta es una reforma revolucionaria que se basa en una filosofía más radical y una posición política que vuelve a conceptualizar la educación superior como un derecho humano universal, un bien social en sí mismo y por sí mismo, y un vehículo para que los individuos identifiquen y realicen su potencial personal y su vocación lo que tiene sentido en la contribución de uno al bien social colectivo. El énfasis en

esta conceptualización se aparta de distribuir credenciales de alto nivel que los individuos convierten en posiciones ocupacionales más altas y ascenso social, para enfocarse en el bien social más extenso de más y más altos niveles de educación masiva. Sin embargo, como se discute más adelante las conexiones con los imperativos del desarrollo económico nacional a nivel de sistema mundial, y los guiones culturales asociados que sitúan a la educación superior como un lugar clave en la realización de esos planes, también están en juego. En este sentido, el beneficio social y nacional de la masificación de la educación superior se deriva del acceso expandido, más gente con más educación, y de un cambio planeado en el foco que vincula mejor los grados otorgados en la educación superior y los graduados en la resolución de los problemas sociales concretos y los planes asociados al desarrollo local, nacional, y endógeno.

La Educación Superior para el desarrollo socialista, endógeno y nacional

Una segunda característica de la reforma de la educación superior en Venezuela ha sido la política de conectar directamente sus estructuras y programas con las metas del desarrollo (económico y social) nacional planificado. Al igual que el compromiso con la expansión educativa como un derecho humano, la política de expandir la educación superior en formas que se alinean con las metas del desarrollo nacional, incluyendo mantener e incrementar la competitividad de la nación y su fuerza laboral en la economía mundial, resuena directamente en las tendencias mundiales establecidas y los propósitos de la educación superior. Este aspecto de una cultura educativa mundial fue resumido por Ramírez (2006) quien alegó que “la revolución del capital humano y la celebración de la sociedad del aprendizaje y el aprendizaje de toda la vida habían llevado a la idea de que

el acceso expandido a la educación superior es una situación de ganar-ganar para los individuos y sus sociedades. En todo caso, lo que se teme es la subutilización del talento humano.” (437). Para los teóricos de la cultura como Ramírez, la idea de una educación para el crecimiento y el desarrollo económico nacional se explica como parte de un modelo cultural mundial, o guión, teniendo condiciones socioeconómicas locales que influyen en las formas específicas en que se toma y aplica el marco cultural mundial condicionante (ver por ejemplo, Boli y Ramírez 1986: 84-86). La perspectiva de los sistemas mundiales de Wallerstein llegaría a una posición similar en términos de la convergencia mundial de la idea y el marco de esta política, pero ubicaría al motor causal en la economía mundial capitalista requiriendo de modo ostensible que los estados nacionales soberanos compitan por su participación en el superávit mundial (por ejemplo, Wallerstein 2005b). De manera significativa, tal enfoque podría también llamar la atención del desarrollo histórico de una ideología o geocultura compartida a través de los estados nacionales dentro una sola economía mundial, identificada por Wallerstein como una ideología compartida del liberalismo, que incluía una dialéctica de la posibilidad de un crecimiento económico, lineal, e infinito por vía de la planificación racional (incluyendo la educativa) (por ejemplo, Wallerstein 1992, 1998).

El principio de vincular a la educación superior con la formación del capital humano para el desarrollo nacional tiene también una base local en el trabajo de Prieto Figueroa, que continua siendo una fuente clave del teorizar educativo en el Gobierno de Chávez.⁹⁰ Su concepción del Estado Docente, en parte, moldea la responsabilidad del Estado

⁹⁰ Ver por ejemplo, el prefacio extendido para el trabajo de Prieto Figueroa (2006) escrito por el entonces ministro de Educación y actual vicepresidente del Parlamento, Aristóbulo Istúriz.

y su sistema educativo en estos términos, y así satisfacer las necesidades del desarrollo de la nación. Este aspecto del trabajo de Prieto Figueroa está enraizado directamente en la historia de las naciones latinoamericanas, antes como antiguas colonias españolas y luego como estados dependientes con bajos niveles de industrialización y bajos niveles de personal técnico y profesional asociado que se necesita para explotar los recursos naturales y desarrollar la industria nacional. Esto explica que en el momento que lo escribió apareció una crítica “de intelectualismo excesivo” en la enseñanza secundaria, citando influencias francesa e inglesa y concibiendo esto como una educación para la élite que contaba con lealtad y aspiraciones hacia estos centros europeos, y por lo tanto, la necesidad identificada de conectar la teoría con la práctica y sus aplicaciones a lo largo y ancho de la educación pública (Prieto Figueroa 2006: 14-15).

Este aspecto de la educación de masas ha sido evidente en la política educativa en líneas generales desde 1999, con un énfasis consistente en conectar explícitamente la preparación educativa de los estudiantes con los planes del desarrollo endógeno económico y social de la nación. El artículo 3 de la Constitución de 1999, por ejemplo, estipula que “los objetivos esenciales del Estado incluyen la defensa y el desarrollo de los individuos 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 el bienestar del pueblo...”, añadiendo que “la educación y el trabajo son los procesos fundamentales para lograr estos objetivos” (Gobierno Bolivariano de Venezuela 1999: p. 2).

La LOE edifica sobre estas bases cuando habla del vínculo directo de los planes de estudios educativos y los re-

sultados con los planes y objetivos del desarrollo endógeno nacional (artículos 6.3.b y c), y cita “la inserción productiva de los graduados universitarios de acuerdo a las prioridades del plan de la nación del desarrollo económico y social” (Gobierno Bolivariano de Venezuela 1999: 9). Esta idea de dirigir la educación hacia la planificación del desarrollo nacional se puede ver como un ejemplo del país haciendo uso de los guiones culturales y económico del sistema mundial sobre la educación como formación del capital humano, asumida por las autoridades políticas electas como parte de sus esfuerzos por llegar a niveles más altos del desarrollo económico nacional. Estos esfuerzos se deben ver también en términos de las distorsiones históricas y la desindustrialización de la economía nacional, legados de su pasado colonial y la penetración de la propiedad y el capital extranjero y como Estado exportador de petróleo dentro de la economía mundial (para un repaso ver Wilpert 2007).

Sin embargo, en el caso venezolano, este marco de capital humano aparentemente estándar se acompaña de ideas de la labor subsiguiente de los individuos que contribuyen conscientemente al bien colectivo. Aquí Prieto Figueroa (2006) analizó el papel de la educación en promover la armonía y solidaridad nacional, argumentando que solamente el control de la educación por parte del Estado (el *Estado Docente*) puede proporcionar “la enorme posesión del conocimiento, o una concepción armoniosa del mundo, la formación de una conciencia colectiva...” (61). Una característica distintiva en el caso venezolano es que la naturaleza instrumental de la educación superior pública está atada a un concepto específico y explícitamente politizado del desarrollo social y económico, y por lo tanto, al tipo de ciudadano o graduado requerido para avanzar en esos objetivos y transformar la sociedad para edificar el socialismo del siglo XXI. En la LOE y los textos de política educativa asocia-

dos (ver por ejemplo, Ministerio de Educación y Deportes 2006b), se captura estos objetivos dentro del concepto de una educación *integral*. Este concepto invocó ideas de una educación completa, incorporando disciplinas temáticas académicas tradicionales (por ejemplo, castellano, historia y geografía de Venezuela) junto a la educación física, artística, deportiva, cultural, ambiental, comunicacional, de la salud, y recreacional (ver República Bolivariana de Venezuela 2009 artículo 6.2.c: 7), que deben experimentar todos los estudiantes. En algunos textos, el concepto de educación integral se mueve más allá de las concepciones liberales de una educación completa para todos, sin embargo, para articular el plan de estudios común como uno que proporcione “el desarrollo pleno de los seres humanos y su incorporación al trabajo productivo, cooperativo y liberador (República Bolivariana de Venezuela 2009: 5).

Sobre la cuestión de la educación superior para el desarrollo socialista y endógeno nacional, vemos también algún potencial hacia una reforma revolucionaria que contribuye a la transformación del poder social y político y las relaciones de gobernanza. El énfasis en la educación integral, por ejemplo, se puede describir como una educación completa liberal destinada a preparar simultáneamente a los ciudadanos o graduados para contribuir con los planes de desarrollo endógeno económico y social que respondan directamente a problemas locales. Pero se hace con una agenda política y social explícita que posiciona el desarrollo endógeno como una parte esencial del proyecto para definir y avanzar en un modelo de socialismo protagónico y participativo. Se podría decir que este potencial está siempre presente, y está condicionado por un enfoque subyacente, con frecuencia expresado en el debate público sobre la LEU y la reforma de la educación superior, propugnando que la educación superior se ponga al servicio de la sociedad y sus planes de

desarrollo nacional. En Venezuela, sin embargo, aún esta interpretación más instrumental debe tomar en cuenta las transformaciones regionales construyendo acuerdos comerciales e intercambios educativos que se basen en los principios de solidaridad y reciprocidad, que no se alinean esmeradamente con un foco exclusivo sobre el crecimiento económico nacional dentro de la economía mundial capitalista (ver por ejemplo, El Troudi 2010).

La educación superior en una democracia participativa y protagónica para transformar la sociedad

Los conceptos de una educación superior para las masas, dirigida hacia el desarrollo endógeno y hacia edificar una democracia participativa para transformar la sociedad, están interconectados intrínsecamente. A los fines de caracterizar la transformación planeada de la educación superior en Venezuela, aunque se podría decir que este propósito político es el más distintivo y “revolucionario” según la caracterización de Barrett y otros (2008). Los encargados de formular políticas en Venezuela han reconocido de manera consistente la naturaleza intrínsecamente política de cualquier sistema educativo, particularmente en respuesta a los reclamos de la oposición de que el gobierno está intentando politizar las escuelas y adoctrinar a los alumnos (Gómez 2010). Sobre esta base, la transformación propuesta de la educación superior se sirve de otros instrumentos legales como la Constitución de 1999 que compromete a las políticas públicas en general, y a la política educativa en particular, en el desarrollo de nuevas formas de democracia participativa y protagónica. El artículo 15 de la LOE, por ejemplo, cita como un objetivo central el desarrollo de una nueva cultura política “fundada en la participación protagó-

nica”, y que incluye modelos de fortalecimiento del poder popular, democratizando el conocimiento, y reconstruyendo el espíritu público (República Bolivariana de Venezuela 2009: 15). Desarrollar la capacidad de los estudiantes para “la participación activa, consciente, protagónica y responsable con espíritu de solidaridad” (15) se presenta así como una parte esencial del propósito de la educación pública, y una medida del pleno desarrollo personal de los estudiantes fomentado por la educación.

La LOE da una idea también de la contribución a estos objetivos que se podría esperar de un modelo transformado de educación superior, por vía de la práctica de la democracia participativa dentro de las instituciones educativas. La LOE por lo tanto exige una participación popular y protagónica en la gestión de los centros educativos, citando la corresponsabilidad de los docentes, padres y la comunidad de la escuela local en esta gestión. El principio de promover y facilitar la participación social “en la formación, ejecución y control de la gestión educativa” (República Bolivariana de Venezuela 2009, artículo 5.4a: 11) se afirma así en la LOE, con detalles sobre la manera de lograr esto sistemáticamente que irá seguido de las leyes correspondientes. La ley advierte que los consejos comunales y otras organizaciones sociales y comunitarias son agentes de la educación popular, y por lo tanto están obligados a promover este tipo de formación dentro de una población más extensa, y a los agentes potenciales para el fortalecimiento de la integración entre la familia, la escuela y la comunidad (artículo 18: 17).

El proceso planeado aquí consiste en formar ciudadanos que participen activamente y practiquen nuevas formas de democracia y gobernanza participativas que están siendo promovidas como parte de la transformación del Estado

hacia el socialismo del siglo XXI. Se prevé que esta formación o preparación de los ciudadanos se está adelantando a través de su experiencia dentro de las instituciones educativas que practican creciente y sistemáticamente estos principios de democracia participativa y protagónica en su propia gobernanza, y a través del contenido de los programas educativos que promueven estas ideas como parte de un proyecto más amplio de transformar la sociedad. El Artículo 3 de la LEU vetada era inequívoco en su descripción de la educación superior como: un “bien público irrevocable al servicio de la transformación de la sociedad”, algo dirigido a la “consolidación de una sociedad equitativa, socialmente justa y radicalmente democrática”, una estrategia para estimular y desarrollar un pensamiento transformador, y “un proceso de construir una cultura hegemónica para derrotar o reemplazar la sociedad capitalista” (República Bolivariana de Venezuela 2010: 1-2). Se dedicó el capítulo 5 de la LEU a la “Democracia Participativa y Protagónica en la Educación Universitaria” (36-37), e incluyó compromisos para aplicar este principio a la “definición, ejecución, seguimiento, evaluación y control de las estructuras, planes y programas de estudio, creación intelectual e interacción con las comunidades” (36), a las “negociaciones académicas y administrativas”; y de manera crítica, en términos del debate público, su aplicación a “la concepción, planificación, administración, contabilidad, y control social del presupuesto universitario, sus usos y objetivos, así como también los recursos, bienes, servicios y patrimonio de la institución” (36).

Medidas para promover modelos más democráticos y participativos de la gobernanza universitaria resaltan otro asunto polémico en la transformación propuesta de la educación superior relacionado con la elección de las autoridades universitarias. En las universidades donde los estudian-

tes tienen derecho a votar en esas elecciones, el voto de los académicos se pondera en torno a 40:1 de manera tal que los académicos mantengan poder de decisión al seleccionar las autoridades en funciones. La LEU propuso una ponderación equitativa – paridad en el voto – para los estudiantes y otros trabajadores universitarios (personal administrativo y general) en dichas elecciones (artículo 79, p. 37). Esto ha sido una posición consistente de los grupos estudiantiles revolucionarios y radicales y sus intervenciones en las reformas legales (por ejemplo, el Movimiento Estudiantil Revolucionario 2011). Ese cambio constituiría un giro radical en el derecho al voto para elegir a las autoridades de instituciones universitarias, junto con un requisito, que se comprometían una vez electas a aplicar los principios de la democracia participativa y protagónica en el ejercicio de sus administraciones.

La creación de los Consejos Nacionales de la Transformación Universitaria (los CNTE) se propuso también en la LEU como un vehículo estructural para que se diera el modelo transformado de gobernanza con lo del CNTE de “establecer los mecanismos de participación protagónica de las comunidades universitarias y las organizaciones del poder popular en la transformación permanente de las instituciones universitarias, sus estructuras y programas, como una función de los objetivos del Estado y de la Educación Superior” (República Bolivariana de Venezuela 2010, artículo 21: 14). Una capa adicional se propuso también, Centros de Estudios Territoriales (los CTE), un CTE asignado a cada CNTE como “espacios académico-comunitarios abiertos” para impulsar la integración propuesta de las universidades y su investigación y producción de conocimiento con las necesidades reales de comunidades locales (República Bolivariana de Venezuela 2010, artículo 27: 18). Los CNTE y CET aparecen en la LEU como parte de

un intento para incorporar sistemáticamente el poder popular en las actividades universitarias, e institucionalizar más los vínculos universitario-comunitarios y el compromiso por medio de los proyectos de investigación local que en cambio contribuyen a la transformación de la sociedad. Por ejemplo, la LEU apelaba a los CET no sólo para desarrollar las propuestas de investigación que respondían directamente a los problemas territoriales, sino también para desarrollar explícitamente medidas y sistemas locales y regionales para promover la participación y democracia protagónicas entre las poblaciones, para fomentar la reflexión ético-política sobre las contradicciones entre las nuevas subjetividades y los valores propuestos de una sociedad en transformación y aquellos establecidos por el capitalismo, y para desarrollar el pensamiento crítico, las teorías interdisciplinarias y eco-políticas como “formas privilegiadas para avanzar en el entendimiento de las relaciones complejas entre la economía, la cultura y el ambiente” (República Bolivariana de Venezuela 2010, artículo 28: 20).

En cuanto a la intención de la política formal hay un vínculo claro entre el sistema de educación superior de Venezuela y la idea de transformar el Estado y la sociedad a través de nuevas formas de gobernanza participativa y protagónica. Estas reformas conllevan un potencial revolucionario, como lo exponen Rodríguez-Garavito, Barrett and Chávez (2011). Podemos ver claramente aquí los elementos de las tendencias a nivel del sistema mundial establecido con respecto a la formación de la mano de obra calificada y los ciudadanos activos requeridos para el desarrollo planificado de la nación, dentro del contexto de la economía mundial. Sin embargo, estos se fusionan en formas complejas con las posiciones políticas abiertamente radicales en términos de formar trabajadores y ciudadanos para transformar la sociedad de manera fundamental. Las conexiones se po-

drían hacer aquí provechosamente con la gran cantidad de investigaciones teóricas y aplicadas dentro de los campos de la educación liberadora y crítica (por ejemplo, Allman 2010; Freire 1985, 2007; McLaren y Farahmandpur 2001), que en cambio apuntalan mucha de la investigación científica que se realiza en Venezuela. Más importante aún, se están haciendo intentos reales para promover una educación superior crítica que prepare a los estudiantes y graduados para las tareas intelectuales, morales y políticas identificadas por teóricos como Wallerstein, como esenciales para la transición del sistema mundial actual.

Por último, antes de pasar a las observaciones finales, quiero resaltar las calificaciones, la complejidad y las contradicciones presentes en el proceso contemporáneo venezolano. Aparte de la separación entre política y práctica, y particularmente entre el establecimiento de las leyes y su aplicación y la fidelidad hacia las mismas por parte de instituciones públicas y privadas, se pueden encontrar un sinnúmero de prácticas y tendencias contradictorias, junto con una corrupción en marcha y *clientelismo*. En el ámbito de la educación superior podríamos citar por ejemplo, el predominio de las prácticas pasivas pedagógicas de transmisión, de arriba abajo y estructuras y prácticas de gobernanza muy centralizadas, incluyendo el nombramiento (en lugar de elección) de las autoridades universitarias, los altos niveles de empleo temporal en la fuerza laboral académica, e índices de deserción extremadamente altos que acompañan la cantidad de inscripciones expandida en la UBV y la UNEFA citadas previamente, impulsados en parte por una financiación y unos recursos inadecuados que respaldan estas cantidades expandidas. Estas cosas son importantes, y relevantes en el desarrollo del proceso venezolano y su “Revolución” y la construcción que se intenta del socialismo del siglo XXI. La intención de este capítulo es no deses-

timar éstos y presentar sin sentido crítico las declaraciones de la política oficial como una representación plena de la realidad educativa. Por el contrario, la intención es resaltar el potencial revolucionario del proceso de reforma, en toda su complejidad.

Hacia algunas conclusiones

Tenemos un buen caso que plantear cuando estamos viendo en Venezuela una transformación política radical de instituciones del Estado como las universidades, como parte de un proyecto político complejo que busca transformar de manera fundamental el Estado, los sistemas de gobernanza, y las nociones y los modelos establecidos de desarrollo social y económico. La evidencia para esta lectura es particularmente aparente en lo que se puede describir como “reformas no reformistas” o “revolucionarias” (Rodríguez-Garavito y otros 2011) durante la década pasada. Ciertamente, se extiende al propio acto y naturaleza del debate actual y promovido oficialmente sobre la ‘transformación de la universidad’ y su relación con el socialismo del siglo XXI. El aumento masivo en las inscripciones en educación superior durante un período corto, y la filosofía subyacente, representa un giro cualitativo y cuantitativo, aunque problemático en términos de los recursos y las condiciones que se necesitan para sostener y consolidar esta expansión, la oposición en curso por parte de las universidades autónomas tradicionales, entre otros factores. La politización explícita del contenido y la práctica de los programas de educación superior es aparente por vía del énfasis en entrenar y preparar a los graduados para construir un modelo alternativo de poder popular y democracia participativa dentro de sus áreas de especialización, y un énfasis general en el bien colectivo y social al que el trabajo subsiguiente de los graduados puede contribuir con

el desarrollo endógeno de la nación. Todos estos aspectos son necesariamente desiguales, contradictorios en política y práctica, reflejando y contribuyendo a la complejidad más amplia del proyecto transformador venezolano.

En otro nivel, dentro de los caminos de la reforma de la educación superior, podemos identificar los vínculos directos e indirectos con las tendencias de la política mundial. Al nivel más amplio, la expansión de la educación de masas dirigida a producir mejores trabajadores y ciudadanos para los proyectos del desarrollo nacional ha sido bien establecida por los teóricos de la cultura mundial (por ejemplo, Meyer 2006). Las reformas de la educación superior venezolana se pueden interpretar también como condicionadas por el desarrollo socio-económico histórico de la nación, su ubicación como economía mono-exportadora de petróleo dentro de la economía mundial capitalista, y los patrones distorsionados consiguientes del desarrollo industrial, la propiedad, y la distribución de la riqueza en el país (Wallerstein 2010). Es este contexto histórico que dio lugar a Chávez y su movimiento político (Ellner 2009), y llevó la crítica del fracaso histórico de los gobiernos en cumplir con las promesas liberales de lograr una educación escolar para todos, expandir la educación superior, y preparar a los ciudadanos para impulsar una concepción nueva del desarrollo endógeno nacional. Los guiones económicos y culturales mundiales para la educación superior no cambiaron de la noche a la mañana con el gobierno de Chávez, y se continúa haciendo uso de ellos de formas importantes para legitimar y moldear las transformaciones actuales: la expansión educativa como un derecho humano y un prerrequisito para el desarrollo nacional; la educación para la ciudadanía; la educación para la formación del capital humano de acuerdo con la planificación del desarrollo nacional. Sin embargo, en el contexto actual algunos de estos as-

pectos toman abiertamente formas socialistas, destacando un sector público expandido, sustitución de importaciones y controles de precios, seguridad alimentaria y agrícola, e independencia.

Desafíos importantes se encuentran adelante en el sistema expandido de la educación superior de masas de Venezuela, y su pretendida transformación que estén de acuerdo con los objetivos más amplios de transformar la sociedad y edificar el socialismo del siglo XXI. Debatir, actualizar, y por último legislar la LEU será otro paso en ese proceso, pero como con otras reformas revolucionarias en el gobierno de Chávez, se necesita una investigación profunda en la aplicación, las innovaciones, los éxitos y fracasos de su aplicación. Esta investigación contribuirá más con nuestra comprensión de la transformación prevista, su relación con las experiencias socialistas históricas, y ofrece una visión sobre la eficacia de estructuras y prácticas particulares para producir graduados con las destrezas e inclinaciones para transformar la sociedad y construir una alternativa socialista. Como con los múltiples aspectos de la “Revolución” de Venezuela, la transformación y reforma de la educación superior se mueve lento a lo largo de un camino retorcido y a veces tortuoso. Dentro de este proceso complejo, mezclando la retórica y la acción nacional radical con los guiones educativos mundiales, hay signos de que la educación superior se puede redefinir o volver a conceptualizar de manera fundamental. En qué medida y cuán distintivo es comparado con los enfoques socialistas del siglo XXI, son preguntas que permanecen abiertas. Éste y otros aspectos de la reforma en Venezuela continuarán siendo, sin embargo, centrales para la investigación que se interesa en las alternativas socialistas contemporáneas, y el papel de la educación superior en su elaboración y progreso en tiempos contemporáneos.

“La Educación de los Pueblos para el Poder de los Pueblos”:

Auge y Caída de un Idea en África Meridional

Martin Prew

Centro para el Desarrollo de la Política Educativa

Resumen Este capítulo explora la manera en que los movimientos de liberación de izquierda en África meridional en las décadas de 1970 y 1980 se comprometieron con conceptos alternativos de la educación, que incluían elementos del conocimiento nativo y socialista en las escuelas de la liberación. Realiza un seguimiento de estos mismos movimientos de liberación, enfocándose de manera especial en el Congreso Nacional Africano en África meridional, en su manera de quitarse el manto de la transformación contenida dentro de estos modelos de escolarización y educación alternativa, y de perpetuar las características prominentes de los sistemas educativos coloniales ya una vez en el poder. El capítulo concluye en que hay dos explicaciones principales del fracaso en aplicar los sistemas educativos alternativos o socialistas al ganar el poder; la hegemonía neoliberal prevaleciente que hace no sólo difícil cualquier alternativa sino imposible de perseguir y financiar; o porque la pequeña burguesía nacional al ganar el poder ya no necesitaba a la educación como gancho para obtener el apoyo popular para la lucha por la liberación,

por lo tanto, volvió a los intereses de clase que dictaban perpetuar el sistema educativo existente basado en clases.

Introducción

El grito de la “Educación del Pueblo para el Poder del Pueblo” resonó en toda la región de África meridional durante la década de 1980 como un llamado a transformar los sistemas educativos recientemente liberados de los poderes coloniales en Mozambique, Angola y Zimbabwe y todavía por liberar en Namibia y Sudáfrica. Parecía en ese momento, durante las décadas de 1970 y 1980, que a medida que países de África meridional se aproximaban a la independencia por las armas, una serie de estados socialistas emergerían. Sin embargo, esto no ocurrió. Estos estados fortalecieron el capitalismo y la retórica revolucionaria murió o se llegó a orquestar más y más para conseguir el apoyo popular a políticas cada vez más conservadoras (ver Babu, 1981; Astrow, 1983). El teorizar marxista-leninista indicaba que el capitalismo de los colonos, como una rama del imperialismo y del capitalismo de los monopolios en “economías subdesarrolladas”, enfrentaría las contradicciones internas que a su vez serían explotadas por la pequeña burguesía nacional que usaría al campesinado y proletariado para obtener el poder y luego traicionarlos (Lenin, 1973; Marx and Engels, 1969). Esto puede explicar los cambios en estos estados, o esta vuelta atrás podría indicar las dificultades inherentes a seguir una política socialista en un mundo capitalista neoliberal cada vez más hegemónico. Este capítulo examinará el fracaso en enraizar sociedades socialistas en África meridional dentro del contexto de la educación.

La transformación progresista de los sistemas educativos en la región de África meridional fue una exigencia clave de las fuerzas de liberación y se entretejió íntimamente

te con la retórica y los programas de liberación. Debido al deseo de educación presente entre el campesinado, durante estas luchas en particular, se veía a la educación de la liberación como un vehículo ideológico clave para popularizar las luchas por la liberación hacia la obtención del poder por el liderazgo negro de los movimientos de liberación democrática nacional. La educación de la liberación rechazó los sistemas escolares occidentales coloniales prevalecientes en estas colonias de África meridional y parecía presentar modelos educativos alternativos fundados en ideologías progresistas y explícitamente socialistas.

Este capítulo analiza la lucha de liberación en Sudáfrica, dirigida por la alianza amplia de la izquierda en el Congreso Nacional Africano. Esta lucha se usó para iluminar a los movimientos de liberación similares en otros países de la región, en particular ZANU en Zimbabue, MPLA en Angola, FRELIMO en Mozambique, y SWAPO en Namibia.⁹¹ Todos estos otros países desarrollaron una divergencia en la ‘educación del pueblo’ y las ‘escuelas de la liberación’ en sus áreas liberadas, o en estados aliados amigos, con unos respaldos ideológicos socialistas mucho más conscientes que el Congreso Nacional Africano.⁹² Las escuelas de la liberación de estos movimientos ponían un gran énfasis en liberar y transformar sus sociedades inspirándose – al

91 ZANU – Unión Nacional Africana de Zimbabue; MPLA – Movimiento Popular para la Liberación de Angola; FRELIMO – Frente para la Liberación de Mozambique; SWAPO – Organización Popular del África Sudoccidental.

92 La actitud del Congreso Nacional Africano (ANC) hacia el socialismo siempre ha sido equívoca. Mientras se inspiraba en el bloque socialista y muchos de sus cuadros se entrenaban allí, todavía Thabo Mbeki podía declarar enérgicamente en 1984, ‘El Congreso Nacional Africano (ANC) no es un partido socialista. Nunca ha pretendido ser uno, nunca ha dicho que lo era, y no está tratando de serlo’ (Gumede 2005:123). Mandela hace la misma declaración en su autobiografía (Mandela 1994). Sin embargo, un socio clave del Congreso Nacional Africano (ANC), el Partido Comunista Sudafricano siguió una agenda socialista e imprimió un impacto importante sobre el pensamiento dentro del Congreso Nacional Africano (ANC), en sus escuelas y entre sus cuadros.

menos en parte – en el discurso del socialismo ‘científico’ soviético y chino. Sin embargo, los estados de África meridional después de la independencia fracasaron en estar a la altura de la promesa que estas ideas habían ofrecido. Rápidamente, después de la independencia, a medida que los modos de producción capitalistas neocoloniales establecieron su dominio, los modelos de educación alternativos fueron marginalizados por una adaptación del sistema educativo colonial basado en la ortodoxia neoliberal. Parecía que las luchas por la liberación habían usado la promesa de una educación liberadora para ganar apoyo popular en su apuesta por el poder, pero una vez en el poder, se habían alejado de tales promesas y explotado la falta de conciencia de clase entre el campesinado y la clase trabajadora para imponer un orden económico neocolonial capitalista (Turok, 1987).

Educación y el Proceso de Liberación en África Meridional

El Congreso Nacional Africano (ANC) en Sudáfrica, en su *Carta de la Libertad* afirma que el objetivo de la educación es “abrir las puertas del aprendizaje y la cultura para todos” (African National Congress 1994:2). La organización colocó a la educación como un elemento crítico en el proceso de liberación, impulsado por las variantes en su grito de ‘la educación del pueblo para el poder del pueblo’. A medida que la nueva democracia comenzaba a tomar forma en la década de 1990 había una sensación auténtica de esperanza dentro de los círculos progresistas en Sudáfrica de que sería una ruptura con el pasado y se crearía un sistema educativo progresista significativo generando un nuevo tipo de toma de conciencia para los ciudadanos al mismo

tiempo que se transformaba también la realidad económica y social. Como Mzamane Nkomo (1990) declaró:

“La educación para el desarrollo y la superación de la alienación en Sudáfrica se debe construir sobre esta cultura de las mayorías que es complaciente, dinámica, y puede usarse en la movilización de masas para la liberación y el desarrollo” (p. 365).

Anteriormente, Zwelakhe Sisulu (en Unterhalter, 1986: 3) de la icónica familia Sisulu, había afirmado:

“Ya no estamos exigiendo la misma educación de los blancos, porque es una educación para la dominación. La educación del pueblo significa la educación al servicio del pueblo como un todo, la educación que libera, la educación que pone al pueblo al mando sus vidas.”

Los movimientos de liberación vieron a la educación como parte de la lucha total, en la que las “escuelas fueron el terreno más importante para la lucha por el poder del pueblo” (Wolpe citado en Christie, 1991: 274). En Sudáfrica, la lucha en torno a la educación tomó múltiples formas dentro del país desde el levantamiento de Soweto en 1976, que fue provocado por el uso obligatorio del *afrikaans* [el idioma de la minoría *boer*, descendiente de los holandeses, hablado en Sudáfrica] en las escuelas para alumnos de raza negra, hasta los boicots a las clases en la década de 1980 bajo las consignas “liberación antes de educación”. “Liberación ahora, educación después” y “el año de la no instrucción” (Christie 1991; Frederikse, 1986). El levantamiento de Soweto y los boicots a las clases subsiguientes tuvieron lugar en su mayoría fuera del control del Congreso Nacional Africano (ANC), que lo ilustró gráficamente para contrarrestar el llamado dirigido por los estudiantes de “liberación antes de educación” con su propia consigna de “educación para la liberación” (Fiske and Ladd, 2004). Esta consigna se complementó con un razonamiento surgido desde dentro del Congreso Nacional Africano (ANC) de que “se debe tomar el control de las escuelas y transformarlas desde

adentro” (Padre Mkatshwa citado en Christie, 1991: 272).⁹³ Fuera del país, el Congreso Nacional Africano (ANC) tenía más control sobre la manera de vincular el mensaje de la educación con la lucha por la liberación, a través de sus escuelas en los campos y el mensaje que transmitía en su propia propaganda.

La educación para la liberación estuvo imbuida en las creencias socialistas progresistas o científicas de que todos los ciudadanos deberían tener igual acceso a la educación y a las destrezas para que puedan desempeñar cualquier papel en la sociedad, asistir a la sociedad en lograr sus objetivos de desarrollo modernizadores, desarrollar un carácter revolucionario adecuado (que rechazaba la raza, la etnicidad, la orientación religiosa, la identidad regional, la clase subsidiada, y la solidaridad internacional), y desempeñar un papel pleno en transformar a una sociedad con base en clases en una basada en méritos y la voluntad del pueblo (Samoff, 1991). En paralelo con esta creencia en las diversas luchas por la liberación, se hizo un énfasis considerable en vincular la educación de la “liberación”, la producción agrícola y el trabajo socialmente valioso en una dinámica educativa y creativa del desarrollo. Esta tendencia en Sudáfrica tuvo fundamento específicamente en una interpretación del comunismo soviético o chino y se respaldó con una retórica socialista explícita. Como Youngman (citado en Alexander, 1990: 65-66) afirma:

“La vinculación del aprendizaje con la producción y la acción política es la clave para la unidad de la teoría y la práctica que la pedagogía socialista busca lograr.”

Al reconocer que la mayoría de la gente en Zimbabue, Mozambique, Angola, Botsuana y partes de Sudáfrica esta-

⁹³ El Padre Mka era un miembro principal del Congreso Nacional Africano (ANC) interno y el Frente Democrático Unido y llegó a ser viceministro de educación después de la elección de 1994.

ba constituida por campesinos rurales, el modelo comunista chino con su retoño norcoreano, era visto como relevante por la Unión Nacional Africana de Zimbabue (ZANU), FRELIMO de Mozambique, MPLA de Angola y SWAPO de Namibia, así como también otros movimientos de liberación en África meridional y central. Estos movimientos adoptaron mucho de la retórica china, que glorificaba el trabajo manual y el rural en particular, y al hacer eso cultivó las raíces de la mayoría de sus electores. En la región, la causa de la vinculación entre el trabajo rural y la educación, o Educación con Producción (EWP), tuvo el patrocinio particular de Patrick van Rensburg a través de su Fundación para la Educación con Producción (van Rensburg 2000).

En Botsuana, donde van Rensburg tenía su base se concentró en los alumnos que abandonan la escuela primaria en las áreas rurales y creó un sistema de Brigadas, que estaba dirigido a cerrar la brecha entre la educación escolar y la realidad económica de la sociedad post colonial. A través de una pedagogía radical dirigida a las masas, las Brigadas intentaron enseñarle a la juventud rural autosuficiencia y autoempleo de manera que pudieran tomar el control de las fuerzas económicas, políticas y sociales, que influían en sus vidas. En realidad, en Botsuana el foco se centraba en desarrollar destrezas “socialmente útiles” en lugar de la transformación económica y social, y posibilitar el autoempleo en vez de contribuir a la revolución. A pesar de esta realidad, el arraigo filosófico de Educación con Producción, así como la idea detrás de los politécnicos soviéticos, radica en la creencia de que la liberación verdadera requiere que el individuo sea capaz conscientemente de casar la parte intelectual y física de su productividad en un trabajo socialmente útil, o como lo asevera Jensen, unir “el amor por la vocación, las actividades productivas y la confianza en sí mismo” (1991: 80). Sin embargo, fusionar

estas ideas creó un dilema dialéctico y práctico en muchos de los movimientos de liberación, porque las actividades manuales y agrícolas estaban asociadas en las mentes de los alumnos con una tradición conservadora que emanaba de las estaciones de las misiones, donde se esperaba que los alumnos trabajaran como parte del desarrollo de un carácter cristiano. Esta tradición vincula el trabajo con la idea de una educación apropiada para la gente de raza negra, y por lo tanto a una realidad de Verwoerd [segregacionista] donde toda la gente aunque tiene su puesto asignado, ese puesto es diferente, con los africanos situados en el fondo (Fiske and Ladd, 2004). El intento de una política más radical por parte de Educación con Producción (EWP) se asentó de manera incómoda junto con experiencias de políticas similares de la corriente principal conservadora, que trajeron el trabajo manual a la escuela. Demostraré este desasosiego más tarde a través de un examen de la corriente principal de Educación con Producción (EWP) en el Solomon Mahlangu Freedom College [Colegio Universitario para la Libertad Solomon Mahlangu] y en la escuela de Zimbabue después de la independencia.

El Valor de la Educación para los Movimientos de Liberación

El acceso pleno e igualitario a la educación era una característica clave de todas las luchas anticoloniales por la liberación en la región de África meridional, representada por los líderes intelectuales y revolucionarios como Robert Mugabe, Nelson Mandela, Thabo Mbeki, Eduardo Mondlane, Agostinho Neto y Marcelino dos Santos. Estos hombres actuaron como ejemplos revolucionarios educados, persuasivos y poderosos. En sus manos la resistencia a

la dominación colonial y un sistema de educación transformador estaban inextricablemente atados entre sí.

El acceso gratuito y abierto a la educación de adultos y a las escuelas era una exigencia clave de sus electores; ya éste había sido restringido con base en la raza, en los regímenes tanto de los colonos como colonial. La expectativa de que las fuerzas de liberación pudieran satisfacer esta reivindicación una vez en el poder era un incentivo poderoso para los aldeanos a comprometerse con la lucha por la liberación, de acuerdo con Tongogara (un comandante ZANLA de alto rango).⁹⁴ Quien recordó:

“Así que te encuentras que la mayoría de ellos [la gente rural] se acerca [a los combatientes de la liberación] porque no tiene tierras o porque se les priva de la educación. Esas son algunas de las razones que los obligaron a venir y unirse a la lucha (citado en Martin and Johnson 1981: 89).”

Había presión social por el acceso sin restricciones a la escolarización y alfabetización de los campesinos y del proletariado urbano en todos estos países. Este foco en la educación y su vínculo con la liberación se destacó en *la Carta de la Libertad* de 1955 del Congreso Nacional Africano (ANC), en la propaganda del Frente Patriótico ZANU, FRELIMO y MPLA de las décadas de 1970 y 1980, y en muchos de los discursos del liderazgo de estos movimientos. *La Carta de la Libertad* de 1955 declaraba de manera sucinta que “las puertas del aprendizaje y la cultura se deberán abrir”, antes de continuar afirmando que la “educación debe ser gratuita, obligatoria, universal e igual para todos los niños” ” (ver: www.anc.org.za). Sentimientos parecidos eran comunes en toda la región durante la era de la lucha durante las décadas de 1960, 1970 y 1980. Lo que se declaraba con menos frecuencia era lo que debería ser el *propósito* de la educación después de la liberación.

⁹⁴ ZANLA, o el Ejército de Liberación Nacional Africano de Zimbabue era el ala militar de ZANU, la Unión Nacional Africana de Zimbabue.

La promesa de abrir el acceso a la educación para todos era un arma poderosa en la guerra de propaganda contra los regímenes colonial y segregacionista. Este llamado recibió un apoyo poco probable en la década de 1980 por parte de instituciones políticamente conservadoras como el Banco Mundial. Sin embargo, los movimientos de liberación fueron más lejos al reivindicar que el acceso a la educación estaba íntimamente relacionado con la gente que obtenía el control económico y político. La relación se basaba en la creencia de que los campesinos y trabajadores deben ser capaces de participar en el análisis de su realidad objetiva para poder comprender a plenitud la naturaleza opresiva del colonialismo y ejercer sus intereses de clase. Se creyó también que necesitaban internalizar el carácter de la “persona nueva” que la realidad post colonial exigiría para llevar a cabo la revolución social y posiblemente económica que se esperaba acompañaría a la liberación. Para que esto ocurriera, la alfabetización y la toma de conciencia política, a través de un modelo radicalizado o liberador de la educación, se consideraban esenciales.

¿Qué Modelos Alternativos al Sistema Colonial de la Educación existían?

Lo que ha sido más distintivo en cada uno de los países de África meridional analizados es la manera de perder rápidamente el pensamiento de la liberación o socialista sobre la educación por parte de los movimientos de liberación una vez que obtuvieron el poder, aunque debatieron acaloradamente por ello, lo utilizaron en consignas, y lo prometieron durante la lucha. Esto refleja una tendencia sobre la que Samoff (1991) advierte en muchos estados de “transición” frágiles. Alega que en África los nacionalistas usaron las nociones de imperialismo, clase y conflicto de

clases, y la movilización popular para atacar al colonialismo, pero en el poder:

“Una vez que los nuevos líderes comenzaron a anexar contenido a su retórica socialista, el frente nacional anticolonial se disolvió” (1991: 4).

Ese argumento sembró dudas sobre si había sistemas de educación alternativos, viables, y disponibles en los cuales los liberadores modelaran sus innovaciones. Al deconstruir este supuesto la sección siguiente explora dos alternativas disponibles y conocidas en la escolarización “occidental” para estados de África meridional que alcanzaron su independencia durante las décadas de 1970, 1980 y 1990. Estos eran el modelo de la escuela de la liberación y el modelo educativo africano nativo tradicional, cada uno de ellos se discute a continuación.

El Modelo de la “Escuela de la Liberación”

La promesa del acceso pleno a la escolarización y la educación saltó a la realidad en las llamadas “zonas liberadas” que los ejércitos de liberación establecían una vez que habían liberado un área lo suficientemente grande e instalado una estructura administrativa alternativa a la colonial que habían desplazado. Esta era una característica de las guerras de liberación en Angola y Mozambique a finales de la década de 1960 y principios de la década de 1970 y en Zimbabue entre 1979 y 1980. Las “Escuelas de la Liberación” eran una de las primeras instituciones que se establecían en las zonas liberadas, así como también en los campos de las fuerzas de liberación establecidos en los estados amigos en toda la región. Asimismo, aunque el Congreso Nacional Africano (ANC) nunca liberó áreas de África meridional, estableció el Solomon Mahlangu

Freedom College (SOMAFCO) en Tanzania y tenía escuelas en sus campos, donde muchos de los niños y jóvenes exilados de los cuadros del ANC huyendo de Sudáfrica obtuvieron su escolaridad. Hubo muchas razones por las que los movimientos de liberación establecieron estas escuelas a pesar de los desafíos que enfrentaban, no siendo la falta de materiales y docentes la menos importante (ZIMFEP, 1991). Las principales razones para realizar este esfuerzo se resumen con esmero por el Dr. Eduardo Mondlane, presidente de FRELIMO y el primer mozambiqueño en recibir un doctorado, cuando afirmó:

“Siempre le hemos otorgado a la educación esa gran importancia porque en primer lugar, es esencial para el desarrollo de nuestra lucha, ya que la participación y el apoyo de la población aumenta a medida que crece su comprensión de la situación; y en segundo lugar, un Mozambique independiente, en el futuro tendrá una gran necesidad de ciudadanos educados para dirigir el camino hacia el desarrollo” (Isaacman and Issacman 1983:93)

Isaacman and Isaacman (1983:94) señalan que las escuelas de la liberación “ayudaron a infundir un nuevo conjunto de valores.” Éste se convirtió en la base consciente para sudafricanos, mozambiqueños, angoleños, namibios y zimbabuenses para formar una identidad nacional nueva que celebraba su cultura e historia en lugar de denigrarla o divorciar a sus hijos de su realidad social, que era lo que pasaba comúnmente en las escuelas coloniales (Babu 1981). Además, muchos de los docentes de las escuelas de liberación eran abiertamente socialistas y se aseguraron de que la educación política estuviera en primer plano. En términos generales, la educación política comprendía una comprensión básica de la necesidad de la lucha, su nobleza, y un entendimiento de sus objetivos políticos, que se expresaban generalmente en los términos socialistas de liberar los medios de producción, particularmente la tierra, devolverlos a

sus propietarios legítimos – el campesinado y el proletariado africano (Isaacman, 1983), y mientras formar también a la “persona nueva” (Samoff, 1991).

Las escuelas de la liberación se caracterizaron por el voluntariado. Cualquiera en la comunidad o campo que estuviera alfabetizado se ofrecía como voluntario, para enseñar a los niños durante el día y a los adultos en la noche (ZIMFEP, 1991). Esto, en zonas donde la escolarización había estado muy limitada como en el norte de Mozambique, podía comprender a niños de 3º y 4º grado que enseñaban a niños más jóvenes y adultos. Mondlane, dándose cuenta de la importancia de los docentes y el personal médico, le dio a los nuevos reclutas de FRELIMO la elección entre estas dos opciones o convertirse en combatientes (Christie, 1989). En Zimbabue y Sudáfrica había un cuadro de docentes que había cruzado el frente en los campos y zonas liberadas, a veces con un gran número de sus niños escolares. Esto pasó por ejemplo con estudiantes provenientes del área de Mount Darwin que cruzaron hacia Mozambique para unirse a ZANU, o se encontraron ellos mismos en esas zonas liberadas a medida que los frentes se iban moviendo (Martin and Johnson, 1981; ZIMFEP, 1991).

Las escuelas de la liberación en algunos países se encontraron educando gran cantidad de niños. En 1970, las escuelas de FRELIMO estaban educando más de 30.000 niños (Isaacman and Isaacman, 1983) y en 1974 había 200 escuelas de la liberación o de los ‘arbustos’ en el norte liberado de Mozambique (Sellstrom, 2002). Las escuelas de SWAPO en los campos en Angola y Zambia tenían alrededor 25.000 alumnos en 1983 (Cohen 1994) y del mismo modo, en 1979 había cerca de 30.000 niños en 9 escuelas en los campos (esos de ZANU) de ZANLA en Mozambique con más de 700 docentes enseñando. Esto significaba que

las clases y escuelas eran numerosas, con aulas con alrededor de 43 niños por maestro y un promedio de más de 3.000 niños por escuela.

La razón fundamental de las escuelas establecidas en los campos de los ejércitos de liberación era doble. Se esperaba que las escuelas ocuparan y educaran a los niños de los combatientes de la liberación y aquellos que se habían unido a las luchas por la liberación siendo niños (y había un número sorprendente de éstos particularmente en los años tardíos de las luchas por la liberación en todos los cinco países) y para educar a los combatientes adultos quienes nunca habían tenido la oportunidad de asistir a la escuela o habían abandonado los estudios antes de terminar. Con frecuencia estas escuelas comenzaron como sistemas más o menos ad hoc y llegaron a ser eso otra vez cuando llegaron grandes afluencias de nuevos refugiados, pero a medida que los campos se convertían en ambientes más establecidos, ocurrió lo mismo con las escuelas que estaban más establecidas (ZIMFEP, 1991).

Los campos del ZANU en Mozambique hicieron énfasis en la educación creativa, dedicando un tiempo significativo al aprendizaje a través del drama y el canto (Martin and Johnson, 1981), sobre la base de la tradición en *shona* [lenguaje] y otras culturas locales, junto con temas académicos y Educación con Producción (EWP). Mutumbuka, director de educación en los campos, y después ministro de Educación de Zimbabue, declaró que el objetivo de la educación de la liberación era crear gente nueva e imbuir a los alumnos de una consciencia socialista, en particular a través de una educación política y cultural y Educación con Producción (EWP), que se consideraba como ‘un principio clave de la pedagogía socialista ... [y en el cual] la producción se integraba a las lecciones’ y a través de la experiencia

de la vida comunitaria en los campos (ZIMFEP, 1991: 10). Una innovación particular fue el desarrollo de una Unidad de Investigación en los campos del ZANU que informaba sobre la redacción de los libros de texto apropiados y la conceptualización de los proyectos productivos. También entrenaba a los docentes y entre 1979 y 1980, justo antes del final de la guerra, comenzó a desarrollar escuelas en las zonas liberadas y redactó algunas ideas educativas para un Zimbabue post colonial (ZIMFEP, 1991).

SOMAFCO: La Escuela de la Liberación Modelo

El Congreso Nacional Africano (ANC) estableció a SOMAFCO, la más famosa de todas las escuelas de liberación en 1978 en Tanzania.⁹⁵ Se creó para los niños de los exilados y la cantidad creciente de niños sudafricanos que habían escapado de Sudáfrica después de 1976 y estaban buscando conscientemente una forma diferente de educación (Morrow, Maaba, Pulumani, 2002). SOMAFCO contenía la esencia y los desafíos de la escolarización de la liberación. Como el vicepresidente de Sudáfrica declaró en un evento del SOMAFCO Trust: “Desde el día en el que se estableció SOMAFCO en 1978 el vínculo entre la educación y la lucha por la libertad cristalizó aún más” (SOMAFCO Trust, 03/09/10).

SOMAFCO, en consonancia con un modelo educativo de la liberación más amplio, estaba sumamente influenciado por el educador de la liberación brasileño, Paolo Freire, y su aseveración de que hay dos tipos de educación: una,

⁹⁵ Debe su nombre a un joven estudiante del Congreso Nacional Africano (ANC), Solomon Mahlangu, que fue ejecutado por el régimen de Pretoria en 1979.

impulsada por el lenguaje del opresor, que condiciona al alumno a aceptar el etos de la dominación y por consiguiente la esclavitud mental, y su antítesis que es la educación para la concientización, la reflexión crítica, la liberación, y la transformación revolucionaria, enseñada en el lenguaje del pueblo donde sea posible (Freire, 1972). Las escuelas de la liberación, y SOMAFCO en particular, también estuvieron muy influenciados por el concepto de Educación con Producción (Lubisi, 2008). Educación con Producción (EWP), tal como estaba planificada en SOMAFCO, requería del desarrollo de una gama de habilidades vocacionales o comerciales junto con una comprensión de los procesos de producción y el contexto económico, cultural y social en el que el trabajo tiene lugar. De una manera significativa, SOMAFCO llegó a ser un asentamiento complejo con granjas, escuelas, fábricas, edificios administrativos, viviendas e instituciones sociales. Sin embargo, Morrow y otros (2002) afirman explícitamente que:

“Se esperaba que todos estos y otras unidades desempeñaran un papel ampliamente educativo que significara estar integrados al sistema de “educación con producción” que era, por lo menos a nivel retórico, el fundamento del pensamiento educativo del Congreso Nacional Africano (ANC)” (Morrow et al 2002:158).

El plan de estudios de SOMAFCO incluía el aprendizaje basado en lo académico y la producción así como también celebrar los antecedentes culturales de los niños e iniciar a los niños en la historia y las ideas representadas por el Congreso Nacional Africano (ANC) (Teacher Freda y Teacher Anna, 1987). Los objetivos de las escuelas primaria y secundaria eran ampliamente progresistas e incluso socialistas en su intención. Intentaban redefinir las relaciones sociales de una manera que negaba los diferenciales de poder con base en clase, género y raza, y proponían un modo igualitario y democrático alternativo de escolarización y existencia. Los docentes, que eran

una colección de educadores prominentes sudafricanos y extranjeros, creían que estaban tratando de desarrollar la “persona nueva” (Morrow, Maaba y Pulumani, 2004: 58) que necesitaba ser responsable, crítica, segura de sí mismo, patriótica, cooperativa, con iniciativa y autodisciplina. La pedagogía, por lo tanto, incluía la exploración, investigación y el cuestionamiento para educar a individuos críticos. Aunque muchos de los docentes eran socialistas existían diferencias fundamentales en el enfoque hacia la iniciativa educativa (Morrow et al, 2004). Algunos docentes vieron a SOMAFSCO como un espacio para experimentar con los conceptos de A.S. Neill (Neill, 1960) incluyendo una escolarización democrática, individualista y abierta. Otros, que venían de los sistemas sudafricanos y soviéticos, eran más autoritarios y jerárquicos en su pensamiento, y querían una estructura y disciplina ‘revolucionarias’ con énfasis en la comunidad. Esta cohorte de docentes innovó en la materia temática y tendió a ignorar la arquitectura del aprendizaje. Por ejemplo, O.R. Tambo, el Presidente del Congreso Nacional Africano (ANC), tomó una línea enérgicamente autoritaria cuando exhortaba a sus estudiantes a “calificar, hacer su trabajo, y pasar sus exámenes” (Teacher Freda and Teacher Anna, 1987: 13-14). Estas diferencias pedagógicas inevitablemente causaban tensiones e inhabilitaban el desarrollo de una pedagogía uniforme.

Educación con Producción (EWP) estaba integrada en lecciones en dos escuelas de SOMAFSCO. Los niños de primaria plantaron un huerto de árboles frutales, daban mantenimiento a los jardines y hacían pantallas para lámparas y otros artefactos para sus dormitorios como parte de asignaturas específicas. Esto ocurrió, según Morrow y otros (2004), para inculcar “la dignidad del trabajo” en lugar de impartir una orientación ideológica política explícita a través de la pedagogía. En el secundario, después de las

visitas realizadas por van Rensburg, los alumnos se dividieron en brigadas y se les asignó trabajo manual junto con sus maestros, incluyendo agricultura, carpintería, construcción y mecánica automotriz. Si bien las ideas de Educación con Producción (EWP) incorporaban el valor y la dignidad del trabajo manual, y la importancia de la preparación y formación política marxista socialista de los trabajadores calificados, Educación con Producción (EWP) no fue un modelo exitoso para la escolarización de la liberación por un conjunto de razones. Estas incluían, primero, una percepción traída de Sudáfrica de que el trabajo manual es degradante y refuerza la naturaleza amo-sirviente de la sociedad. Segundo, había una falta de docentes técnicos entrenados y una tendencia entre algunos docentes para asignar el trabajo manual como castigo. Tercero, los trabajadores tanzanos que trabajaron en estas unidades productivas se resistieron a la participación de los alumnos en la fábrica y la granja. Por último, había una creencia generalizada entre los alumnos de que Educación con Producción (EWP) se interponía para estudiar y obtener una beca para estudiar en el exterior. Se desprende de los recuentos de docentes y alumnos presentados en Morrow y otros (2002; 2004) que la escuela fracasó en apuntalar la idea de Educación con Producción adecuadamente al apoyarlo en el marco teórico socialista disponible. Después de algunos años las brigadas dejaron de funcionar y el trabajo manual llegó a ser una actividad voluntaria, o algo que se practicaba colectivamente solamente en días especiales.

En 1980 se estableció una Unidad de Desarrollo y Plan de Estudios para desarrollar un “plan de estudios genuino para la liberación” (Morrow et al 2004: 81-82). El plan de estudios era diferente deliberadamente del prevaleciente en Sudáfrica para el momento y hacía énfasis en las matemáticas y la ciencia, estimulando a los estudiantes a considerar

carreras que estaban cerradas a los estudiantes de raza negra en Sudáfrica, como la carrera de ingeniería. Se enseñaron materias como “historia de la lucha”, “desarrollo de las sociedades”, ciencia agrícola, escribir a máquina, así como también el trabajo de autores marxistas y africanos en la literatura. Lo que era un intento de combinar la orientación política, el contenido del plan de estudios y Educación con Producción (EWP).

Si bien SOMAFCO era el buque insignia del Congreso Nacional Africano (ANC) de la escolarización de la liberación en Sudáfrica, y las condiciones parecían haber favorecido al modelo educativo socialista transformador, fracasó en vincular sistemáticamente la escolarización con las habilidades y la conciencia de clase que se necesitaba para hacer de la lucha por la liberación, una lucha por el estado socialista. La escuela parece haber sido ambivalente en cuanto a aplicar formas educativas más progresistas políticamente, con el fracaso de una forma progresista de Educación con Producción (EWP) en echar raíces, un fracaso en introducir una educación política abierta y universalmente, la falta de una filosofía educativa articulada alternativa a la neoliberal prevaleciente. Esto puede reflejar la relación ambivalente del Congreso Nacional Africano con el socialismo y la gran dificultad para definir y desarrollar un modelo de escolarización socialista como una alternativa distinta al modelo de escolarización capitalista “occidental” (ver por ejemplo, Griffiths and Williams, 2009). SOMAFCO no tuvo ninguna influencia directa en el sistema educativo pos 1994 en Sudáfrica.

Modelos Educativos Africanos, Nativos y Tradicionales

Hubo otra alternativa al modelo de escolarización occidental: el de los enfoques educativos pre-coloniales nativos. Las propias escuelas de la liberación se acercaron hasta cierto punto a la educación basada en la comunidad que había sido una característica de la vida africana tradicional en la mayoría de las sociedades en gran parte del continente desde hace siglos (Ntuli, 1999).⁹⁶ Los sistemas de conocimiento y los modos pedagógicos africanos nativos se han propuesto como una alternativa a la escolarización “occidental” o, con más frecuencia, como un apéndice a la escolarización “occidental” como ‘un paso importante hacia el desarrollo sostenido económico, cultural y social’ (Suliman, 1990:162). Sin embargo, señaló que en líneas generales en toda África:

“La educación escolar general moderna está reemplazando a sistemas educativos nativos tradicionales, en lugar de complementarlos. El resultado es gente alfabetizada que puede saber cómo leer libros pero no conocer las formas de la naturaleza; gente que es extranjera en su propio ambiente, incapaz de mantener una relación armoniosa con la fauna y la flora alrededor de ellos, de respetar el equilibrio del toma y dame” (1990: 162).

La educación y la cultura están profundamente vinculadas en la sociedad africana tradicional con un foco en el aprendizaje de toda la vida que suponía el compromiso entre el individuo y la comunidad y la naturaleza a medida que crecía, y en ciertas edades clave involucraba a educadores especialistas que enseñaban el conocimiento especializado. El prominente académico keniano Micere Githae

⁹⁶ ‘Cultura africana’ es una generalización peligrosa ya que surge de la fusión de culturas africanas de la era colonial, aunque todavía es común en la literatura, lo que tiende aún más a reflejar una tendencia en las instituciones educativas a presentar la cultura africana como ‘desprovista de cualquier contenido epistemológico’ (Odora Hoppers, 2001: 75)

Mugo (1999: 213) destaca que la educación tradicional y la culturalización enseñan:

“autodefinición /nombrar, autoconocimiento, autodeterminación, y la adquisición del conocimiento general y las habilidades. Éstos conducen a cultivar la conciencia verdadera que nutre la creatividad, la perpetuación, el desarrollo y la invención, además de todas las otras formas de empeños humanos que conducen a la gente al punto más alto de la realización de sí misma.”

Mugo (1999) insiste en que durante el colonialismo se tenía cultura y conocimiento tradicional, y cualquiera de los dos era adoptado por el poder colonial si le servía a sus propósitos, o borrado si no. Argumenta que si África rompe con el paradigma ‘occidental’ de educación y ‘descoloniza la mente’ (wa Thiongo, 1990), necesita una definición nativa de educación. La dificultad está claramente en utilizar el pasado y al mismo tiempo garantizar que África no se convierta en una zona estancada de conocimiento y práctica arcaicos. Es por esta razón que Mugo (1999: 225) define la educación Africana como:

“Un sistema de conocimiento, teoría y práctica, informado y moldeado por un contenido y una forma que son definitivos del espacio africano así como también las experiencias nativas de la gente de África ... no debería privilegiarse la alfabetización ante la de la tradición oral ... y debería dotar a los estudiantes de las destrezas tecnológicas que se necesitan en el desarrollo moderno ... Un modelo probado para lograr esta síntesis es educación con producción.”

Varios escritores y políticos, como Mashamba (2011), utilizan otra tradición importante, que Mugo resume como la necesidad de la educación africana de “inculcar una cultura democrática en la cual el diálogo, el género y la edad se reúnan en conversación” (p. 225) y donde el desarrollo sostenible con un foco en la persona completa es el objetivo máximo, en lugar de un apto limitado al mundo del trabajo. En otras palabras, la educación no debería ser sobre la es-

colarización en cohortes de una edad estricta por prepararse para el empleo con paga, sino debería estar conectada con su actividad comunitaria tradicional diseñada para desarrollar las destrezas necesarias para vivir, operar y cooperar en su propia sociedad. No se trata, por lo tanto, de la educación para la explotación capitalista; se trata de la educación que se nutre e impulsa un nuevo orden económico, que en esencia es una forma de socialismo africano donde el conocimiento ambiental se celebra (Mashamba, 2011) mientras la identidad, el conocimiento de lo que es ser africano se define y reafirma (Ntuli, 1999).

Los movimientos de liberación utilizaron este mismo patrimonio de modelos educativos enraizados tradicionalmente para promover la transformación social hacia el socialismo africano a través de algunas de sus actividades educativas, como Educación con Producción (EWP) y las reuniones *pungwe* [sobre educación y movilización política llevadas a cabo por los camaradas] que duraban toda la noche conducidas por las guerrillas ZANLA durante la guerra por la liberación en Zimbabue. Estas reuniones desempeñaron el papel de sesiones educativas comunitarias (Frederikse, 1982). Las guerrillas unían a las comunidades rurales para compartir información de inteligencia y cantar y corear antes de transformarse en lecciones políticas, que estaban estructuradas con apuntes de clase en lengua vernácula preparados por el Departamento de Publicidad e Información de ZANU [Unión Nacional Africana de Zimbabue] (Zvobgo en Frederikse, 1982). Ésto conduciría a las discusiones sobre la historia de la colonización, así como también la naturaleza de la economía de los colonos, los reclamos de la comunidad, el desarrollo y las políticas que aplicaría ZANU una vez en el Gobierno. Estos miembros de todas las edades de la comunidad que participaban aprendiendo juntos y debatiendo y construyendo significa-

dos juntos, así como también cantando las canciones y consignas de la liberación y bailando. Estas reuniones *pungwe* se inspiraban en la tradición de la educación comunitaria donde el aprendizaje es una actividad compartida, transmitida oralmente con el uso de historias, narrativas, canciones y danza, con la participación de todas las edades y géneros.

Sin embargo, casi no hubo ningún intento al final de la guerra, o incluso en las zonas liberadas, de constituir una corriente principal de esta forma de educación política y presentarla como una alternativa viable a la educación con base en las escuelas. Continuó siendo una función particular de la guerra por la liberación como una forma de contrarrestar la propaganda difundida por el régimen colonial y de garantizar que el campesinado entendiera lo que la lucha significaba desde el punto de vista de los combatientes de la liberación. La única influencia que tenían esas tradiciones en la escolarización post colonial era crear espacio para un argumento sobre “africanizar” el modelo ‘occidental’ de escolarización. Esto comprendía tomar decisiones en cuanto a la política sobre el uso amplio de la lengua vernácula en el aula, introduciendo una forma limitada de Educación con Producción y la alimentación escolar en las escuelas a través del desarrollo de los jardines escolares, y la adaptación del plan de estudios para permitir la enseñanza de la historia africana y en particular, la historia de la lucha por la liberación nacional (Steiner-Khamsi y Quist, 2000). Se veía como parte de la africanización y modernización de la escolarización que promovió Kwame Nkrumah de Ghana en particular, y que tuvo resonancia en todos los estados africanos centrales y meridionales después de la liberación. Irónicamente, según el análisis de Steiner-Khamsi y Quist (2000, la integración del trabajo manual y el uso de la lengua vernácula eran elementos comunes de la escolarización en las escuelas misioneras a principios del siglo [XX], que

habían sido criticadas por la élite de raza negra al considerarlas anti-africanas y anti-modernas.

Esta recreación del pasado, que los tradicionalistas plantean como una alternativa a la occidentalización, al capitalismo y al tomar prestado modelos externos, ha sido aprovechada por los nacionalistas africanos en el nombre de la modernización de la educación y de hacerla más nativa. Sin embargo, fomentar el pasado ha sido refutado seriamente por algunos socialistas africanos. Babu (1981), por ejemplo, critica a Nyerere, presidente de Tanzania, y por inferencia a otros miembros de la burguesía progresista africana y a otros sectores de los movimientos de liberación nacional, por plantear la sociedad tradicional como igualitaria, democrática y basada en el equilibrio económico y social. Alega que no es exacto y que esta tradición representa unas relaciones particulares de producción vinculadas con un modo de producción específico, que ha pasado irrevocablemente. En otras palabras, Babu (1981) insiste que este foco en la educación nativa tradicional es ahistórica y anacrónica. Por el contrario, Cabral alegaba que no había nada contradictorio de manera innata entre edificar el socialismo y abrazar selectivamente la cultura tradicional, siempre y cuando esa cultura no esté basada en una etnicidad que cause divisiones (citado en Alexander, 1990).

La Educación después de la Independencia

En la última sección hemos visto que los sistemas educativos alternativos estaban disponibles para los estados liberados después de la independencia. Sin embargo, fueron ignorados en su gran mayoría y los sistemas educativos en los estados después de la independencia en África meridional permanecieron estructuralmente muy similares a esos que ya existían y que habían servido por mucho tiempo al

régimen colonial. Al mismo tiempo a la educación se le trata cada vez más como un producto básico en cada uno de los países africanos meridionales. Esto se ha demostrado a través de la expansión de la educación privada (Centre for Development and Enterprise, 2010), y los costos crecientes para los usuarios de la educación aún cuando la escolarización se hace “libre de costos” (South Africa Department of Education, 2003). Al mismo tiempo ha sido una continuación e incluso una profundización de sistemas educativos bifurcados heredados, desiguales pero públicos y paralelos en cada uno de estos países.

Sistema de Escolarización Post Colonial

El período después de la liberación ha sido testigo de una escolarización que toma cada vez más carácter de clase (que de raza). Los niños de las élites nueva y colonial, la burguesía, asisten a las escuelas con docentes muy calificados, con equipos de tecnología de punta y un éxito de alto nivel académico y deportivo (Bloch, 2009; Chung, 1988; Zvobgo, 1987). Por el contrario, el campesinado y la clase trabajadora urbana tienden a encontrar que su liberación implica que el acceso a la educación de sus hijos está siendo comprometido por una educación de mala calidad. Los docentes no son muy calificados y frecuentemente se ausentan, existen niveles altos de violencia ligados a la escuela, y a las escuelas les falta bibliotecas, laboratorios y computadores (Bloch, 2009; Prew, 2003). En pocas palabras, su experiencia de escolarización y su probabilidad de tener éxito y acceso a un trabajo profesional o altamente calificado son escasas y al mismo tiempo la preparación que reciben para emplearse por su cuenta o por lo menos, ser miembros útiles de la sociedad, es insuficiente.

El fracaso, y posiblemente la falta de voluntad, en transformar de manera fundamental a los principales sistemas

coloniales de educación al tomar el poder se demostró con los ministros de Educación designados por los movimientos de liberación después de la independencia. En Zimbabwe, Sudáfrica y Mozambique, se podría decir que los ministros de Educación después de la independencia eran “pesos livianos” políticos. De hecho en Sudáfrica, el profesor Sibusiso Bengu tenía una lealtad al partido que era incluso en cierto modo de carácter dudoso, y su principal valor para el ANC parecía ser su origen zulú y sus electores de IFP/ANC, en una provincia conflictiva.⁹⁷ Por alguna la razón, estaba claro, que los primeros gobiernos post elecciones en toda la región no iban a gastar mucha energía en transformar el sistema educativo. Esto provocó una profunda conmoción en muchos comentaristas en ese momento, en Sudáfrica particularmente, ya que la declaración preelectoral del ANC sobre educación, *Marco de una Política para la Educación y Capacitación* o *Libro Amarillo* (African National Congress, 1994), había puesto un marcador indicando las intenciones transformadoras aparentes del ANC en la educación y el campo de la formación. Asiduamente, el Congreso Nacional Africano (ANC) había investigado y definido políticas para el sector educativo, edificando sobre el proceso Investigación de Políticas Educativas Nacionales del Comité Coordinador de Educación Nacional (National Education Co-ordinating Committee, 1993). El ANC desplegó alrededor de trescientos investigadores en todo el país para emprender la investigación que se incorporaría a la declaración.

97 El IFP o Partido de la Libertad Inkatha era el partido “gobernante” en KwaZulu Bantustan, y por lo tanto, se consideró que había apoyado el apartheid. Sin embargo en 1994, para celebrar las elecciones el Congreso Nacional Africano (ANC) llamó al IFP a formar Gobierno. Se creyó que el pasado de Bengu en el IFP y ANC y sus antecedentes Zulu y académicos habían dado lugar a su nombramiento como ministro, en lo que se consideró como un gesto simbólico hacia el IFP por parte del ANC victorioso.

El *Libro Amarillo* es la más clara y mejor articulada de todas las declaraciones sobre educación de los movimientos de liberación africanos meridionales en ese período. Hace énfasis en los principios siguientes:

- Integración: De la escolarización y la capacitación en un solo sistema articulado dirigido a transformar el mercado laboral del apartheid y empoderar a la gente para satisfacer sus necesidades básicas y democratizar la sociedad.
- Gratuidad: La educación debería ser de acceso abierto y gratuita para todos durante los primeros 10 años de escolarización.
- Inclusión y Representación: Con estudiantes que sean representados en todos los niveles del sistema, incluyendo la educación superior, en relación directa con su fuerza demográfica.
- Destrezas para la transformación: La escolarización y el sistema de educación superior tendría específicamente la tarea de ofrecer las destrezas necesarias para impulsar la “reconstrucción provincial y nacional”.
- Desarrollo social y empoderamiento económico: Estos serían los objetivos clave de un sistema actualizado de educación y formación terciaria que deberían masificar el acceso.
- Senderos de enseñanza abierta: El plan de estudios a cualquier nivel, especialmente en los niveles de educación terciaria y educación de adultos, deberían promover la educación permanente y por lo tanto, múltiples puntos de entrada y salida.
- Enseñanza centrada en la comunidad: Las escuelas – en particular escuelas granja y escuelas rurales –

deberían ser “Centros de Enseñanza Comunitaria” siempre y cuando ‘las actividades después de la escuela estén vinculadas a las necesidades sociales, educativas, de salud y recreacionales, vinculadas a los proyectos de desarrollo rural’ (p. 103). La Educación Básica de Adultos debe estar “ligada a proyectos de desarrollo social y económico más amplios” (p. 88).

- Reforma del plan de estudios: El plan de estudios escolar se debería reformar de manera tal que “empodere a los estudiantes para la participación política, económica y social” a través del “desarrollo individual (moral, intelectual, estético, psicológico); conocimiento sobre el trabajo; [y] participación social” (págs. 97-98).
- Provisión de la primera infancia: El foco está en un plan de estudios basado en actividades y enriquecido con juegos, que amplía el conocimiento y la experiencia propios del niño en su comunidad.
- Aprendizaje activo: La formación docente y formación en el servicio necesitan fomentar el aprendizaje activo a través de los docentes que sean ‘competentes, seguros, críticos y reflexivos’ (p. 51).
- Desarrollo de la Capacidad Tecnológica Nativa: Las instituciones educativas ‘deben garantizar que los estudiantes y trabajadores se comprometan con la tecnología a través de la vinculación de la enseñanza de la ciencia y las matemáticas con las experiencias de la vida del individuo y la comunidad’ (p. 84).

El *Libro Amarillo* es notablemente coherente, considerando que se inspiró en “sindicalistas, activistas docentes y estudiantiles, investigadores, académicos, funcionarios de los antiguos departamentos de educación...(y) desta-

cados pedagogos de Sudáfrica y del extranjero” (Centre for Education Policy Development 2003: i). Presenta una visión ampliamente progresista de una educación y formación transformadoras que se inspira en la tradición de las principales escuelas y la tradición de los movimientos de liberación. Los aspectos que eran nuevos en el sistema sudafricano y se inspiraron en el pensamiento progresista y socialista de la liberación incluían colocar el foco en el aprendizaje basado en la comunidad, en la reforma del plan de estudios para empoderar a los alumnos, en desarrollar las habilidades específicas que se necesitaban para transformar la sociedad y la economía, y en los docentes para estimular a los niños a pensar por sí mismos y en la resolución de problemas. El plan de estudios anterior para la educación de los alumnos de raza negra, de acuerdo con Nkomo (1990), se había dirigido explícitamente a la represión económica y social de la mayoría de la población. El *Libro Amarillo* también incluía algunos de los principios de la experiencia educativa nativa tradicional al utilizar la tecnología nativa junto con la educación comunitaria que accede a las fortalezas y tradiciones de la sociedad rural y periurbana.

Sin embargo, a los dos años de haber sido publicado el *Libro Amarillo*, se promulgó la Ley de Escuelas Sudafricanas [South African Schools Act] (Department of Education, 1996). Traía como consecuencia la institucionalización del statu quo y hacía énfasis en las escuelas que eran capaces de fijar sus propias políticas y recaudar fondos en sus comunidades mientras que eran regidas por un Consejo de Administración Escolar con representación mayoritaria de los padres. Aunque creó el espacio para que tuvieran lugar los mecanismos progresistas de financiación a favor de los pobres (South Africa Department of Education, 1998), dado el desvío de fondos que se realizaba en el pasado hacia las escuelas de alumnos de raza blanca y

la riqueza relativa de sus comunidades, las normas de financiación a favor de los pobres (South Africa Department of Education, 2003) e incluso la educación gratuita introducida en 2007 para las escuelas que servían a las comunidades más pobres, han fracasado en corregir las desigualdades históricas entre las escuelas.

En Sudáfrica, hubo un pequeño intento por ampliar el legado de la educación del pueblo, Educación con Producción (EWP) o la experiencia SOMAFCO. Unas pocas instituciones privadas y otras relacionadas con los sindicatos como Khanya College continúan proporcionando a una pequeña cantidad de jóvenes educación política y del desarrollo que coinciden ampliamente con la educación de los pueblos, o la ‘educación para la liberación’ (www.khanyacollege.org.za). Sin embargo, el mismo aislamiento y distancia del sistema principal que se observa en estas instituciones progresistas ilustra el grado de rechazo a estos modelos por parte de la élite gobernante. Este desarrollo condujo a van Rensburg (1999: 68) a preguntar:

“Si el enfoque radical hacia la educación y formación impartidas por el Congreso Nacional Africano (ANC) en el exilio se perdió en el equipaje de los exiliados regresando a casa ... ¿Qué pasó con el idealismo, la reforma y la revolución?”

Zimbabwe era más serio, en la superficie, sobre seguir la senda socialista en la independencia, así que vale la pena reflexionar sobre lo que pasó en ese país durante el período después de la independencia. En este período el gobierno de Zimbabue lanzó la Fundación para la Educación con Producción de Zimbabue (ZIMFEP) [Zimbabwe Foundation for Education with Production] (Chung, 1988; Jansen 1991). En 1980 ZIMFEP estableció 8 escuelas en todo el país cada uno con su propia granja. Se anunciaron como escuelas piloto para un nuevo sistema nacional ba-

sadas en las escuelas de la liberación, el socialismo científico, y el concepto de Educación con Producción (EWP). Su génesis llegó a través de un híbrido de tres corrientes principales inspiradas en el socialismo chino y norcoreano, el concepto regional de Educación con Producción (EWP), y las escuelas de la liberación. Se suponía que las escuelas ZIMFEP enseñarían las habilidades de lectoescritura y con los números, la ciencia del desarrollo, economía política y dialéctica, y Educación con Producción (EWP), junto con emprender la agricultura, así como también proporcionar puestos de trabajo para sus egresados por medio del establecimiento de cooperativas. Sin embargo, las otras 6.000 escuelas predominaban, que eran escuelas de primaria y secundaria convencionales que utilizaban el modelo “occidental”. Ninguna nueva escuela ZIMFEP se estableció después de 1980. Con el tiempo las escuelas ZIMFEP fueron marginadas, con escasos recursos y se usaron principalmente para demostrar a los visitantes de solidaridad internacional que la revolución no había muerto y que Zimbabwe era serio acerca de seguir una ruta socialista científica. De hecho, demostraban con su propio aislamiento lo contrario, y que en ZIMFEP la “experimentación ... ha tenido hasta ahora poco impacto en la corriente principal de la educación ... seguirá siendo una countracultura” (Chung, 1988: 128-9).

Incluso los intentos en Zimbabwe de introducir reformas para hacer que el plan de estudios reflejara las aspiraciones de la sociedad sobre el socialismo científico, en particular, a través de la integración de la educación manual y académica, fracasaron a principios de la década de 1990. El marco de cinco elementos de Jansen (1991) plantea que el plan de estudios socialista aspira a:

1. Desarrollar una conciencia socialista entre los estudiantes.

2. Eliminar la distinción entre trabajo manual e intelectual.
3. Adaptar el contenido temático de la asignatura al contexto cultural nativo.
4. Estimular a los alumnos cooperativos y las estrategias de desarrollo productivo como parte del plan de estudios de la escuela.
5. Aumentar las oportunidades para el empleo productivo (Jansen 1991: 79).

Aunque Jansen (1991) aseguró ver la mayoría de estos elementos presentes en por lo menos un plan de estudios en Zimbabue (el de Economía Política) y en Educación con Producción (EWP), estas iniciativas no duraron hasta la década de 1990.

En otros países de la región, algunos vestigios de las escuelas de la liberación son sólo eso, remanentes de la lucha histórica. Incluso rara vez se habla hoy de Educación con Producción (EWP), sea dentro de un discurso político africanista radical, como en Zimbabue, o en un discurso más moderado que estuvo en su apogeo durante la década de 1980 en Botswana.

El manto de la reforma de la educación radical se ha revivido en los años recientes debido a los movimientos sociales de masas, como la Campaña Mundial por la Educación e Igualdad de la Educación [Global Campaign for Education and Equal Education], que surgió de los municipios de Ciudad del Cabo como un movimiento de protesta liderado por los estudiantes (www.equaleducation.org.za). En Sudáfrica se habló de la boca para afuera sobre los modos de la liberación del pensamiento educativo. Por ejemplo, unas formas alternativas de educación han reaparecido bajo el estandarte de “Poder del Pueblo por la

Educación del Pueblo”. Están influenciadas por los pedagogos que fueron prominentes durante las discusiones sobre educación realizadas a finales de la década de 1980, como Graeme Bloch y Salim Vally. Sin embargo, los vínculos con la educación de la liberación son tenues y el impulso es mucho más mundial que local. Vale la pena señalar que la actitud de los gobiernos de la post liberación hacia los movimientos sociales con una agenda educativa es de sospecha y preocupación. Parece que cualquier forma de educación o movilización alrededor de la educación de los pueblos es vista ahora como peligrosa, con frecuencia por la misma gente que promovió estos principios hace sólo poco tiempo.

Por qué los Libertadores se convirtieron a la Educación Neoliberal

Para los movimientos de liberación en África meridional, con sus declaradas ideologías socialistas y progresistas, la educación se presentó como el vehículo de la transformación económica y social al tomar el poder. Sin embargo, hay un acuerdo casi universal de que la educación ha fracasado en desempeñar ese papel, y que décadas después de la independencia los estados de África meridional han seguido orientando académicamente sistemas bifurcados e inicuos, que han cambiado muy poco desde el período colonial. Como declara Samoff (1991):

“Las escuelas continúan en la identificación, segregación, y socialización de la élite de la próxima generación ... con pocas excepciones no han creado, sin embargo, la persona nueva, los visionarios y arquitectos y carpinteros y albañiles de la transformación social ... ni han llegado a ser los cimientos para construir el nuevo orden” (p. 21).

Hay dos explicaciones principales que dominan el discurso post colonial, en cuanto a la causa por la que las auto-

ridades de la nueva educación después de la independencia perpetuaron los sistemas educativos coloniales excluyentes y académicos que habían heredado, en lugar de transformarlos por razones políticas, económicas y sociales. La primera, que utiliza un análisis izquierdista, mantiene que los libertadores nunca estuvieron verdaderamente comprometidos con una transformación socialista o incluso una transformación socialmente progresista de sus sociedades. Este discurso mantiene que los líderes de los movimientos de liberación usaron la educación como una base conveniente sobre la cual incrementar el compromiso popular con la lucha (Mugo, 1999; Astrow, 1983). Este fracaso en establecer un sistema educativo transformador o progresista alternativo se puede explicar de muchas maneras. Una interpretación marxista sugeriría que hay una contradicción innata entre lo que Lenin llamaba “movimientos nacionales burgueses-democráticos en países coloniales y atrasados”, (Astrow, 1983: 215) pretendiendo estar peleando para establecer sistemas socialistas en ambientes capitalistas atrasados dependientes. Esta anomalía histórica se clarificó cuando los elementos pequeño-burgueses que dirigían los movimientos de liberación tomaron el poder y se pusieron a hacer las cosas tan confortables para ellos como fuera posible, como Marx y Lenin predijeron (Astrow, 1983). Esto explicaría la perpetuación de los sistemas educativos duales con resultados altamente diferenciados y el fracaso en instrumentar la Educación con Producción (EWP) o cualquier otro elemento transformador de la educación de la liberación. Esta posición alega que se hizo cada vez más claro que los intereses de clase de la pequeña burguesía nacional eran contrarios y estaban en conflicto con los del proletariado y el campesinado. Así que como Zvobgo (1994: 95), un pedagogo zimbabuense observa:

“Lejos de llegar a ser un instrumento de ingeniería económica o cohesión social, la educación ha continuado, bajo el dominio

africano, promoviendo la estructura de clases sociales heredada del colonialismo y ampliando el avance económico de unos pocos ciudadanos privilegiados.”

Si seguimos con este argumento entonces llegamos a la conclusión de que los líderes de los movimientos de liberación usaron cínicamente la promesa de una transformación educativa como gancho para incorporar al pobre urbano y al rural a la lucha. Una vez logrado el objetivo proclamado de usar el sistema educativo para impulsar el socialismo, se abandonaron discretamente el desarrollo nacional, la mejora y la transformación económica y social.

La segunda explicación, que refleja más fielmente el punto de vista nacionalista predominante, es que las circunstancias forzaron la mano de los libertadores y no les dejaron ninguna opción política sino seguir el consenso neoliberal, y que incluso si hubiesen querido seguir un modelo socialista no había ninguno para usar de inspiración (Samoff, 1991). El análisis más benigno sugeriría que los movimientos de liberación fueron culpables de una pobre planificación post independencia y pecaron de ingenuos al creer que el sistema de educación establecido se iba a rendir y dejarse transformar. Este discurso insiste en que al obtener el poder los movimientos de liberación enfrentaron muchos nodos de resistencia al cambio – de los padres (de raza negra y blanca) que definían el éxito escolar meramente en términos académicos y por lo tanto se resistieron a cualquier forma de énfasis en el carácter vocacional de la educación que prometió Educación con Producción, el sabotaje por parte de los funcionarios públicos en la implantación de los cambios y la resistencia innata de las escuelas y el sistema educativo a cualquier forma de cambio en sus operaciones burocráticas. Para vencer esa resistencia, los movimientos de liberación habrían necesitado planificar el

sistema post independencia cuidadosamente con un modelo de educación y formación alternativo claramente definido y haber sido preparado para tomar decisiones radicales sobre las estructuras, el acceso y la compensación para garantizar la igualdad de oportunidades para todos los niños en un sistema transformado. Con ayuda sueca, SWAPO logró desarrollar unos cuantos internados independientes dentro de Namibia ocupada por Sudáfrica (Sellstrom, 2002), sin embargo no presentaban un modelo ideológico alternativo. Podría decirse que ZANU planificaba mejor que la mayoría de los movimientos de liberación para el sistema de post independencia y creó una Escuela de Administración e Ideología en Maputo para entrenar a administradores de nivel medio. Sin embargo, se estableció meses antes de la elección de 1980, como lo fueron las escuelas de ZIMFEP en las áreas liberadas (ZIMFEP, 1991), así que tuvieron un impacto pequeño. En Sudáfrica los procesos de la Investigación de Política Educativa Nacional y el Libro Amarillo a principios de la década de 1990 crearon una base alternativa para el sistema educativo pero no fue aplicada de una manera concertada y por lo tanto fracasó en hacer mella en la hegemonía de la realidad neoliberal.

Aún si hubiera sido una mejor planificación el impacto del agarre hegemónico, que las Metas de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas y el empuje a Educación para Todos mantuvieron sobre el ámbito educativo internacional, habría sido difícil de resistir. Es así particularmente porque la financiación de los donantes para la educación durante los últimos veinte años se ha basado en un requisito para responder positivamente a estos imperativos internacionales. Se habría hecho difícil usar la educación como base ideológica desde la cual transformar los valores de la sociedad y la estructura económica (Chung, 1988).

Conclusión: ¿La Muerte de una Idea?

La “idea” fue que la educación liberadora o “educación del pueblo para el poder del pueblo” sería la palanca para la transformación de las sociedades coloniales que las luchas de la liberación en África meridional estaban peleando. Las escuelas de la liberación, desarrolladas durante la lucha, en líneas generales exhibieron una participación progresista, y en algunos casos, abiertamente socialista en la educación de los combatientes de la guerrilla y sus hijos en sus campos y zonas liberadas. Muchas de estas escuelas utilizaron tradiciones de la educación comunitaria pre-colonial así como también desarrollando conscientemente Educación con Producción (EWP), enseñando marxismo y explicando la lucha armada, y enseñando a los estudiantes a ser conscientes, ciudadanos politizados empoderados para transformar la economía y la sociedad. Otras escuelas, en particular SOMAFSCO, lidiaron con estos enfoques pero cada vez más proporcionaron una educación convencional permitiendo a sus estudiantes acceder a universidades en cualquier parte del mundo. Fracasó en proporcionar un modelo socialista amplio o incluso progresista alternativo al sistema de escolarización “occidental” predominante en Sudáfrica. Otras escuelas de liberación también fracasaron en crear un modelo educativo progresista alternativo amplio.

El fracaso en desarrollar sistemas educativos socialistas globales antes de obtener el poder puede tener sus raíces en el egoísmo nacionalista de los líderes de los movimientos de liberación que se convirtieron en la nueva élite gobernante, o en la falta de una versión socialista claramente definida del sistema educativo “occidental”. Las diferencias clave entre los sistemas de escolarización “occidental” y aquellos que prevalecieron en el bloque soviético, eran de espíritu, propósito y acceso en lugar de forma. Las escuelas

soviéticas lucían como escuelas “occidentales”, los niños vestían uniforme y les enseñaban adultos en grupos etarios – era difícil ver la diferencia. Capturar e instrumentar la diferencia cuando se confrontan todos los otros desafíos habría sido difícil, aunque a quienes se les asignó la tarea de transformar los sistemas coloniales después de la independencia alegaron que habían transformado estos sistemas con acceso abierto, programas de estudios actualizados, elementos de Educación con Producción, y así. Sin embargo, se reconoce ahora que estos cambios no equivalían a la transformación y que el etos y el propósito prevalecientes en los sistemas de educación colonial sobrevivieron a los cambios políticos en su mayoría intactos con el siguiente fracaso en cumplir las expectativas y las necesidades del desarrollo de los nuevos estados independientes. Esta situación se vio agravada por el desmantelamiento de los estados socialistas del siglo XX a principios de la década de 1990, mientras Sudáfrica y Namibia obtenían la independencia y a medida que Mozambique y Angola lograban finalmente la paz interna, y la situación cada vez más hegemónica de los sistemas educativos neoliberales occidentales. Ambos procesos dieron a entender que presentar un sistema educativo alternativo que intentaba lograr una transformación socialista habría parecido a los observadores internacionales, a los que aportan los fondos y aun a los ciudadanos como sin sentido y anacrónico. El resultado habría sido desecar los fondos externos. Ninguno de estos estados, después de la liberación, quiso o pudo llevar a cabo ese programa de transformación educativa y por lo tanto, estas sociedades permanecieron en gran medida sin transformarse.

Parece por lo tanto que la creencia de los movimientos de liberación en el papel que desempeña la educación en la transformación económica y social mutó, al menos ideológicamente, dentro de una ortodoxia neoliberal con una

determinación de usar el sistema educativo en generar destrezas para satisfacer las necesidades del mercado laboral y un plan de desarrollo nacional instrumentalista, en lugar de ser la clave para transformar el orden económico y social en los países que han liberado. La retórica revolucionaria usada durante la lucha, que promovió la educación como una clave para lograr el “poder del pueblo” y generar la “persona nueva”, fue discretamente dejada de lado. Como resultado, las escuelas del tipo de la liberación progresista, donde sobrevivieron, se convirtieron en piezas políticas marginadas de exhibición.

Referencias

- African National Congress. 1994. *A policy framework for education and training*. Johannesburg: ANC.
- Alexander, N. 1990. *Education and the struggle for national liberation in South Africa: Essays and speeches by Neville Alexander (1985-1989)*. Braamfontein: Skotaville.
- Astrow, A. 1983. *Zimbabwe: A revolution that lost its way?* London: Zed Books.
- Babu, A.M. 1981. *African socialism or socialist Africa?* Harare: Zimbabwe Publishing House.
- Bloch, G. 2009. *The toxic mix: What's wrong with SA's schools and how to fix it*. Cape Town: Tafelberg.
- Centre for Development and Enterprise. 2010. *Hidden assets: South Africa's low-fee private schools*. CDE In Depth no. 10, August 2010. Johannesburg: CDE.
- Centre for Education Policy Development 2003. Johannesburg: Centre for Education Policy Development.
- Christie, I. 1989. *Samora Machel: A biography*. London/Panaf Zed Press.
- Christie, P. 1991. *The right to learn: The struggle for education in South Africa*. Braamfontein: Sached Trust/Ravan Press.
- Chung, F. 1988. Education: Revolution or reform? In *Zimbabwe's prospects: Issues of race, class, state and capital in southern Africa*, ed. C. Stoneman. 118-132. London: Macmillan.
- Cohen, C. 1994. *Administering education in Namibia: The colonial period to the present*. Windhoek: Namibia Scientific Society.
- Fiske, E.B. and Ladd, H.F. 2004. *Elusive equity: Education reform in post-apartheid South Africa*. Washington DC: Brookings Institution.

Frederikse, J. 1982. *None but ourselves: Masses vs media in the making of Zimbabwe*. Harare: Zimbabwe Publishing House.

Frederikse, J. 1986. *South Africa: A different kind of war*. Gweru: Mambo Press.

Freire, P. 1972. *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.

Griffiths, T. G. and Williams, J. 2009. Mass schooling for socialist transformation in Cuba and Venezuela. *Journal for Critical Education Policy Studies*7(2): 30-50.

Gumede, W.M. 2005. *Thabo Mbeki and the battle for the soul of the ANC*. Cape Town: Zebra Press.

Isaacman, A and Isaacman, B. (1983). *Mozambique: From colonialism to revolution*. Harare: Zimbabwe Publishing House.

Jansen, J. 1991. The state and curriculum in the transition to socialism: The Zimbabwean experience. *Comparative Educational Review* 35(1): 76-91.

Lenin, V.I. 1973. *On imperialism and imperialists*. Moscow: Progress Publishers.

Lubisi, R.C. (2008). *The quest for free education in South Africa: How close is the dream to the reality?* Johannesburg: Centre for Education Policy Development.

Mandela, N. 1995. *Long walk to freedom*. London: Abacus.

Martin, D. and Johnson, P. 1981. *The struggle for Zimbabwe*. Harare: Zimbabwe Publishing House.

Marx, K. and Engels, F. 1969. Address to the central committee of the Communist League in *Selected works vol 1*. 175-185. Moscow: Progress Publishers.

Mashamba, G. 2011. People's education for people's power: Reflections on education transformation in South Africa through a life story. Fourth Annual Solomon Mahlangu Lecture, August 2010. CEPD: Johannesburg.

Morrow, S.F., Maaba, B. & Pulumani, L. (2002) Education in exile: the African National Congress's Solomon Mahlangu Freedom College (SOMAFCO) and Dakawa Development Centre in Tanzania: 1978-1992. In *The history of education under apartheid 1948-1994: the doors of learning and culture shall be opened*. New York: Peter Lang. 155-173.

Morrow, S., Maaba, B. & Pulumani, L. (2004) Education in exile: SOMAFCO, the ANC school in Tanzania, 1978 to 1992. Cape Town: HSRC Press. Mugo, M.G. (1999). African culture in education for sustainable development. In *African Renaissance*. Ed. Makgoba, M.W. Cape Town: Mafube.

National Education Co-ordinating Committee. 1993. National education policy investigation: The framework report. Cape Town: Oxford University Press.

Neill, A.S. 1960. *Summerhill: A radical approach to child rearing*. Hart: Oxford.

Nkomo, M. 1990. *Pedagogy or domination: Towards a democratic education in South Africa*. Trenton: Africa World Press.

Ntuli, P.P. 1999. The missing link between culture and education: Are we still chasing Gods that are not our own. In *African Renaissance*. Ed. Makgoba, M.W. Cape Town: Mafube.

Odora Hoppers, C.A. 2001. Indigenous knowledge systems and academic institutions in South Africa. *Perspectives in Education*, 19(1): 73-85.

Prew, M. 2003. Transformation and development of marginalised schools in South Africa: A school and district development model. Unpub PhD thesis, Exeter University.

Samoff, J. 1991. Editorial essay. *Comparative Educational Review* 35(1): 1-22.

Sellstrom, T. 2002. *Sweden and national liberation in southern Africa vol II: Solidarity and assistance 1970-1994*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.

SOMAFCO. 2010. SOMAFCO Trust Launch minutes 3/09/10, MidRand.

South Africa Department of Education. 1996. South African schools act. Pretoria: DoE

South Africa Department of Education. 1998. National norms and standards for school funding. Pretoria: DoE

South Africa Department of Education. 2003. Report to the minister: A review of the financing, resourcing and costs of education in public schools. Pretoria: DoE.

Steiner-Khamsi, G. and Quist, H.O. 2000. The politics of educational borrowing: Reopening the case of Achimota in British Ghana. *Comparative Educational Review* 44(3): 272 – 299.

Suliman, M. 1990. Sustainable development strategies. In *Alternative Development Strategies for Africa vol 1: Coalition for Change*, eds. Onimode, B., Sunmonu, H., Okullu, H., Turok, B., Maganya, E., Turok, M., and Suliman, M, 141-165 London: Institute for African Alternatives.

Teacher Freda and Teacher Anna (1987). The Solomon Mahlangu freedom college: Doors of learning and culture. Sechaba, official organ of the ANC. April 1987 12-17.

Turok, B. 1987. *Africa: What can be done?* London: Zed Books.

Unterhalter, E. 1986. The struggle for people's education. Sechaba, official organ of the ANC, September 1986.

Van Rensburg, P. 1999. Education with production: Editorial notes. *South African Review of Education with Education with Production* 5: 67-68.

Wa Thiongo, N. 1990. *Decolonising the mind*. London: Heinemann.

ZIMFEP. 1991. *Schools in the struggle*. Harare: ZIMFEP.

Zvobgo, R.J. 1987 Education and the challenge of independence. In *The Political economy of transition 1980-1986*, ed. Mandaza, I, 319-354 Harare: Codesria.

Zvobgo, R. J. 1994. Colonialism and Education in Zimbabwe. Harare: SAPES Books.

Websites

www.anc.org.za. Accessed 1/09/11

www.equaleducation.org.za. Accessed 13/09/11

www.khanyacollege.org.za. Accessed 12/09/11

Aspectos Democráticos de la Escolarización Comunista y Post Comunista en Europa Central y Oriental

Laura B. Perry

Universidad Murdoch, South Street

Resumen Un sistema educativo es democrático en la medida en que avanza y abraza valores democráticos fundamentales. En este papel uso un marco conceptual que comprende los valores de la igualdad, participación, elección y diversidad para analizar la escolarización en Europa Central y Oriental durante las eras comunista y post comunista. Se hacen afirmaciones de que la escolarización fue y continúa siendo poco democrática en la región. Aunque estas afirmaciones tienen algún mérito, un análisis amplio basado en una serie de valores democráticos muestra que los sistemas educativos de Europa Central y Oriental tuvieron y tienen muchas características democráticas. En la era comunista, estos sistemas educativos pusieron un gran énfasis en la igualdad de oportunidades. En la era post comunista, los valores democráticos de elección y diversidad estaban avanzando más mientras preservaban el compromiso con la igualdad en la educación. El análisis también muestra que en algunos aspectos, la escolarización en Europa Oriental y Central es (y era) más democrática que la escolarización en cualquier otra parte.

Palabras Clave: Europa Oriental y Central, post comunismo, educación democrática, valores democráticos

Introducción

El resurgimiento mundial de la democratización política que ocurrió a principios de la década de 1990 trajo consigo muchas reformas educativas en Europa⁹⁸ Central y Oriental. La escolarización en la era comunista estaba muy centralizada y regulada, y afectaba todos los niveles y aspectos del sistema educativo, como planes de estudios, libros de texto y financiación. Después del fin del comunismo, los enfoques principales para democratizar la escolarización se hicieron para descentralizar y diversificar el sistema educativo y hacer las escuelas más abiertas a la participación de los padres y comunidades (Cerych, 1997). A pesar de estos esfuerzos en reformas para democratizar sus sistemas educativos, muchos comentaristas y eruditos occidentales sostienen que la escolarización en la región continúa siendo poco democrática (Perry, 2005, 2009).

En este capítulo alegaré que a pesar de estas afirmaciones, los sistemas educativos en los antiguos países comunistas de Europa Oriental y Central, tanto durante el comunismo como después también, abarcan muchos aspectos de-

98 He adoptado la recomendación de Timothy Garton Ash (1990, p. 131), el cronista más destacado de la caída del comunismo en la región: "...si no podemos hablar más de comunismo no podemos hablar más de Europa Oriental, por lo menos con "O" mayúscula para Oriental. En cambio, tenemos Europa Central otra vez, y Europa oriental con "o" minúscula y, sobre todo, personas, naciones y estados." Del mismo modo, he decidido escribir Europa occidental con "o" minúscula. Usar las minúsculas pone el énfasis en las regiones geográficas en lugar de las construcciones sociales que deifican los estereotipos de "Oriental" y "Occidental". Como lo mostró Wolff (1994), "Europa Oriental" es una invención que sirve como el "otro" inferior de Occidente, en lugar de ser un agrupamiento geográfico acertado. Por ejemplo, Alemania se caracteriza por pertenecer a Europa central u occidental.

mocráticos. Primero discutiré las principales características organizativas y pedagógicas de los sistemas educativos de Europa Oriental y Central así como también las principales reformas que han ocurrido desde principios de la década de 1990 con el comienzo de la democratización. También incluyo algunos otros países europeos por comparación y contexto. Entonces describiré brevemente un marco para conceptualizar la educación democrática. Después, mostraré cómo muchos aspectos de la escolarización en la región, en las eras comunista y post comunista, incluyen valores democráticos. Concluiré criticando algunos supuestos comúnmente mantenidos en la literatura de investigación sobre la naturaleza poco democrática de la escolarización en la región.

A lo largo de la discusión utilizaré ejemplos de diez países post comunistas de Europa oriental y central: Bulgaria, República Checa, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia, Rumania, Eslovaquia, y Eslovenia. Este grupo contiene a todos los antiguos países comunistas que han llegado a integrarse completamente en la Unión Europea y la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), las dos principales organizaciones supranacionales europeas. He omitido países que no se han integrado en estos marcos supranacionales, ante todo porque sus experiencias en la era post comunista han sido muy diferentes y haría el análisis más complejo. Estos países incluyen a la mayoría de los países de los Balcanes, Rusia y las antiguas repúblicas soviéticas. Los ejemplos detallados en el análisis provienen del sistema educativo checo, que he estudiado extensamente (Perry, 2001 y 2005).

Características de los sistemas educativos europeos comunistas

En esta sección se describe las características organizativas y pedagógicas de los sistemas educativos comunistas en Europa Oriental y Central. Esta era abarcó desde aproximadamente 1948 (después de la Segunda Guerra Mundial) hasta finales de 1989 o principios de 1990. La era se definió como el régimen de un solo partido, en el que el partido comunista era también el Estado. El partido, o el Estado comunista controlaba todos los aspectos de la economía así como también la mayoría de otras instituciones sociales, incluyendo la educación. Es importante recordar que la escolarización de masas se había establecido desde hace tiempo en estos países antes del régimen comunista. Muchos aspectos de la escolarización durante la era comunista, por lo tanto, se heredaron de la era precomunista.

En términos del plan de estudios, el partido o Estado decidía el contenido de lo que se enseñaba por vía de un plan de estudios nacional desarrollado por un Ministerio de Educación centralizado. Las autoridades centrales crearon libros de texto, y se requería que las escuelas los usaran y otro Estado aprobara los materiales de instrucción. La ideología marxista leninista estaba generalizada en las humanidades y las ciencias sociales, y el marxismo leninismo era una asignatura obligatoria como la forma principal de educación cívica. Los docentes no estaban obligados a ser miembros del partido, pero era típico que las escuelas tuvieran un representante del partido (a menudo el docente marxista leninista) quien garantizaría que el plan de estudios se estaba enseñando según los lineamientos del partido.

Los métodos de enseñanza eran tradicionales y anteriores al comunismo. Los docentes tenían un nivel alto de for-

mación y experiencia en las asignaturas (Cerych, 1997) y en términos generales los alumnos, sus familias y el público en general (Nagy, 1998) los tenía en alta estima. Las relaciones entre los alumnos y los docentes eran respetuosas. La enseñanza en el aula estaba centrada en el docente y la instrucción para toda la clase era la norma. Los docentes seguían los libros de texto y suministraban evaluaciones formativas habituales en el aprendizaje de los alumnos, que se anotaban en un “pasaporte” estudiantil [boleta] que requería una firma semanal de uno de los padres. Se prestó muy poca atención a diferenciar el plan de estudios para las necesidades individuales y habilidades observadas. Por el contrario, se esperaba que la clase completa mantuviera el paso de la instrucción, que con frecuencia era rápido y enérgico. Los objetivos del plan de estudios estaban claros para los alumnos, padres y docentes, y los estándares eran altos. Este enfoque hacia la enseñanza no era único de los países comunistas de Europa; de hecho, era y es todavía común en muchas partes de Europa así como también en Asia.

La escolarización obligatoria en líneas generales duraba nueve años (primaria más los primeros años de secundaria), y se realizaba en una escuela “básica” global. La mayoría de los estudiantes asistían a su escuela local, y a todos se le enseñaba el mismo plan de estudios. Éste se consideraba el conocimiento fundamental y básico que cada ciudadano, sin importar su ocupación futura, tenía derecho a aprender. Los grupos por habilidad, ya sea dentro de las aulas o entre aulas, eran raros. En algunos países como Alemania Oriental y Checoslovaquia, las autoridades comunistas alargaron en el tiempo la escuela básica precomunista de cuatro o cinco años a ocho o nueve. Demorar la edad en la que se seleccionan los alumnos para ingresar a diferentes tramos institucionales era visto como la mejor manera de reducir las desigualdades educativas entre las clases sociales. Esta

creencia continúa siendo mantenida por muchos investigadores de la educación y por los que formulan políticas educativas, incluyendo a organizaciones decididamente no comunistas como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Algunos países, sin embargo, conservan la tradición precomunista de la selección temprana. Por ejemplo, se sorteó a los alumnos para los diferentes tramos institucionales a la edad de 10 años en Lituania y de 11 años en Bulgaria y Rumania.

Después de la escuela básica, la mayoría de los estudiantes continúa con la escolarización de los últimos años de secundaria. Como en la mayoría de otros países europeos, los sistemas de escuela secundaria en la era comunista eran *diferenciados* (Kotasek 1996; European Commission 2003), no *completos* como en los países de habla inglesa. Este modelo diferenciado ha sido común en Europa desde el auge de la escolarización de masas y es anterior a la era comunista; todos los países seleccionados tenían este modelo antes del comunismo, lo mantuvieron durante el comunismo, y continuaron manteniéndolo después del comunismo. Hubo dos tipos de educación secundaria diferenciada entre los países seleccionados: el modelo tripartito, común en Europa Central; y el modelo politécnico, común en los países bálticos y Europa Oriental. El modelo tripartito está comprendido por tres tipos de escuelas: *liceos* (*gymnasias*), que ofrecen una educación general altamente académica orientada a preparar a los alumnos para continuar sus estudios de educación superior; escuelas técnicas, que ofrecen educación mixta vocacional y general junto con una oferta amplia de carreras como comercio, ciencias de la salud, turismo y tecnología de la información; y escuelas vocacionales, que se especializan en oficios especializados. La República Checa, Polonia, Eslovaquia, Hungría, y Eslovenia todas tienen este modelo en común con otros paí-

ses europeos centrales como Alemania y Austria. El modelo politécnico o modelo dual tuvo dos separados, escuelas y sendas vocacionales: académico general (*gymnasia, lycea*) y técnico/vocacional. Bulgaria, Rumania, Estonia, Letonia y Lituania tuvieron este modelo, como lo tuvo Finlandia y otros países escandinavos. En ambos modelos, se ofrecieron las diferentes corrientes educativas en diferentes instituciones. En todos estos países, el acceso a la educación académica general en los últimos años de secundaria se limitaba a aproximadamente 20-25% de una cohorte estudiantil.

Muchos de los sistemas educativos comunistas tuvieron niveles muy altos de logro educativo comparados con otros países europeos (Cerych, 1997; Heyneman, 1992; von Kopp, 1992). Checoslovaquia tuvo uno de los índices más altos de logro en la escuela secundaria en Europa (Program Phare, 1999). Los datos de Barro y Lee (2000) mostraron que el promedio de los años de escolarización por persona, una manera común de medir el logro académico dentro y en todo el territorio de cada uno de los países, era más alto en Checoslovaquia que en otros 11 países europeos, incluyendo al Reino Unido, Francia y los Países Bajos.

En términos de financiación y gobernanza, el Estado financiaba y operaba todas las escuelas. Las escuelas privadas – por ejemplo, las escuelas financiadas u operadas por autoridades no gubernamentales o ambos casos – estaban prohibidas. Todas las escuelas se financiaban por transferencias presupuestarias provenientes de las autoridades centrales (del Estado o nacional), como fue y continúa siendo común en la mayoría de las partes del mundo. Así que había una distribución equitativa de recursos entre las escuelas a lo largo y ancho de los vecindarios, distritos, y regiones. Los estudiantes no “escogían” específicamente una escuela

básica, sino se inscribían en la escuela del vecindario local. En los últimos años de secundaria, sin embargo, la elección escolar era la única opción ya que los estudiantes solicitaban la admisión en una escuela y en un tramo institucional de su elección.

Características de los sistemas educativos europeos post comunistas

Después del cambio de régimen en 1989-1990, todos los países en la región cambiaron muchos aspectos estructurales de sus sistemas educativos. El objetivo primordial era democratizar la escolarización eliminando el monopolio del Estado. Lo que resultó en cuatro medidas principales: 1) conceder más autonomía a las autoridades educativas locales y regionales; 2) permitir el establecimiento de escuelas no estatales; 3) dar a los padres y alumnos más elección al seleccionar un tramo educativo; y 4) retirar la ideología marxista leninista del plan de estudios (Cerych 1997). El impulso total era permitir a más personas interesadas en el resultado participar en la toma de decisiones educativa a través de un proceso de descentralización parcial.

Uno de los principales esfuerzos de la descentralización ha sido disminuir el control del conocimiento oficial por parte del Estado a través del plan de estudios que se enseña. Así que les está ahora permitido a los editores no estatales escribir libros de texto, y se permite una variedad mucho más amplia de perspectivas. Las escuelas tienen una mayor posibilidad de seleccionar asignaturas no obligatorias, escoger los libros de texto y enseñar métodos, y alterar las horas exigidas por asignatura. Las escuelas tienen el derecho, dentro de límites específicos, de alterar el plan de estudios nacional para satisfacer las necesidades e intereses locales.

Permitir el establecimiento de las escuelas privadas, no estatales les ha dado a los padres una oportunidad de seleccionar una escuela que patrocina filosofías educativas que no son de la corriente principal (por ejemplo, Montessori o Steiner). El Estado tiene todavía una cantidad justa de autoridad también. Todo estos países han conservado el plan de estudios nacional esencial, administrado por el Ministerio de Educación o algún otro órgano educativo nacional, y en esta forma se parecen a la mayoría de los países de Europa (y ciertamente el mundo).

Aparte de la eliminación del control total del Estado sobre el plan de estudios, la vida dentro del aula no ha cambiado radicalmente en toda la región (Roberts 2001; Vastatkova & Prasilova, 2011). Enseñar y aprender las prácticas no ha cambiado mucho, en gran parte porque se percibe poco la necesidad de que deberían hacerlo (Cerych, 1997). Algunos investigadores educativos de la región han sugerido que las metas de la educación se deberían enfocar más en los conceptos y las aplicaciones y menos en los hechos (por ejemplo, Program Phare, 1999). El dominio y la maestría en el plan de estudios que se enseña, continúa como el foco principal de enseñar y aprender.

Todos los sistemas educativos post comunistas han conservado una escuela secundaria en sus últimos años diferenciada, pero se han hecho algunas reformas. Los países que en el comunismo sortearon a los estudiantes muy tempranamente, como Lituania, Bulgaria y Rumania, han aumentado la edad en la cual los alumnos son diferenciados, de acuerdo con la creencia comúnmente mantenida de que diferenciar a los alumnos en una edad posterior promueve la calidad, equidad y eficiencia de un sistema educativo (Schleicher, 2009). Curiosamente, sin embargo, no todos los países han optado por demorar la diferenciación. Por

ejemplo, el sistema de educación checo se ha revertido a su herencia germánica anterior al comunismo de permitir a los propios alumnos diferenciarse después de cinco años de escolarización, una práctica que ejercita aproximadamente un 10% de la actual cohorte estudiantil (Mateju & Strakova, 2005). Del mismo modo, después de la unificación, los antiguos estados de Alemania Oriental se revirtieron a una edad más temprana de diferenciación para alinearse con Alemania Occidental, que nunca había abandonado esta práctica (Ertl & Phillips, 2000).

Mientras que la escolarización secundaria diferenciada es común en toda Europa, los sistemas educativos nacionales varían en la proporción de alumnos que asisten a instituciones académicas generales. En los países escandinavos, hasta dos tercios de los estudiantes asisten a esas instituciones, con el tercio remanente asistiendo a las instituciones vocacionales o a las técnicas (Eurydice, 2011). En los diez países post comunistas seleccionados, sin embargo, la proporción de alumnos en las instituciones académicas generales es mucho más pequeña. Por ejemplo, aproximadamente 25% de los alumnos asiste a esas instituciones (Eurydice, 2011), algo más alto que el 15-20% que asistió a *gymnasia* y *lyceum* en la era comunista. Esta proporción ha permanecido estable a lo largo de las eras comunista y post comunista en todos los países con excepción de Polonia, que ha reformado su sistema educativo en la última década para aumentar la proporción de los alumnos en las instituciones académicas generales (Schleicher, 2009).

Todos los países post comunistas seleccionados permiten a los padres y alumnos una cantidad justa de elección escolar en el sector público. En primaria, los alumnos pueden inscribirse en cualquier escuela estatal de su elección, aunque los alumnos del área de influencia tienen prioridad

si no hay puestos suficientes (Eurydice, 2011). En las escuelas primarias y las de secundaria de los primeros años y las escuelas secundarias de los últimos años que tengan un perfil especial, los alumnos pueden solicitar admisión en la escuela de su elección. Aproximadamente dos tercios de otros países europeos tienen un sistema parecido de inscripción abierta.

Aunque la educación privada es ahora legal y está incluso subsidiada por la cartera pública, la proporción de los alumnos que asisten a las escuelas privadas es muy pequeña. Por ejemplo, la proporción de estudiantes que asisten a escuelas no gubernamentales es menos del 3% en la República Checa, Estonia, Polonia, y Eslovenia; Hungría y Eslovaquia tienen proporciones más altas pero son todavía pequeñas, alrededor de 10% (OECD, 2010b: 224). En lugar de servir como un mecanismo para la exclusión social que es lo común en países como Francia o Australia, la educación privada en la región trata esencialmente de ofrecer experiencias educativas alternativas o no seculares. Eso ciertamente no descarta la posibilidad, sin embargo, de que la educación privada pueda hacerse cargo de más de un papel elitista social en el futuro. La otra función de la educación privada, especialmente de la secundaria, es proporcionar una educación preparatoria universitaria académica para los estudiantes que no pasaron los estándares de los liceos públicos.

La calidad de la educación secundaria entre los diez países post comunistas como lo miden las pruebas internacionales de rendimiento estudiantil es comparable a otros países europeos. En la sección de lectura del ciclo de 2009 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Estonia y Polonia obtuvieron una

calificación por encima del promedio de la OCDE (como hizo Finlandia, los Países Bajos, Noruega y Suiza), Hungría obtuvo una calificación alrededor del promedio (junto con los Estados Unidos, Suecia, Alemania, Francia, Dinamarca y Portugal), y la República Checa, Letonia, Eslovenia, Eslovaquia, Lituania, Bulgaria y Rumania obtuvieron una calificación por debajo del promedio de la OCDE (junto con Italia, Austria, España e Israel) (OECD, 2010c). Como se puede observar en estos resultados, el desempeño de los sistemas educativos selectos varía considerablemente, como lo hace el desempeño de sus pares europeos.

Democracia y educación: un marco conceptual

La democracia es un concepto complejo y amplio que desafía una definición simple. Una definición reduccionista de democracia política es electoralismo, un sistema de gobernanza basado en el sufragio universal y elecciones puntuales entre múltiples partidos. La democracia liberal amplía la definición de democracia electoral al incluir el concepto de libertades civiles. De acuerdo con el punto de vista democrático liberal, la libertad es esencial para garantizar que a ningún grupo se le niegue el acceso a la participación. Mezclar democracia electoral con democracia liberal es problemático porque la primera puede ocultar la falta de acceso a la participación de los grupos marginados en los procesos democráticos de toma de decisiones (Schmitter and Karl 1991). La libertad, sin embargo, da a los grupos la oportunidad de exigir el acceso y promover sus intereses. La definición de democracia liberal de Diamond (2003:35) contiene, además de una variedad de protecciones y controles ciudadanos sobre el Estado, las libertades siguientes:

Los grupos culturales, étnicos, religiosos y otros minoritarios (así como también las mayorías históricamente des-

favorecidas) no tienen prohibido (legalmente o en la práctica) expresar sus intereses en el proceso político o hablar su idioma o practicar su cultura.

- Más allá de los partidos y las elecciones, los ciudadanos tienen canales múltiples y en desarrollo para la expresión y representación de sus intereses y valores.
- Hay fuentes alternativas de información (incluyendo los medios independientes).
- Los individuos tienen una libertad significativa de creencia, opinión, discusión, discurso, publicación, reunión, manifestación, y petición.
- Los ciudadanos son políticamente iguales bajo la ley (aunque sean invariablemente desiguales en sus recursos políticos).

Por lo tanto, vemos que esta concepción de democracia política sustantiva requiere que todos los ciudadanos tengan la oportunidad de participar en el proceso de toma de decisiones, perseguir sus intereses, expresar su cultura y religión, y tener acceso a una amplia gama de información.

Los conceptos clave que emergen de la definición anterior son igualdad, participación, elección, diversidad, y libertad de expresión. En un trabajo previo he elaborado un marco basado en estos conceptos clave que se pueden usar para examinar el “carácter democrático” de cualquier sistema nacional dado de educación o práctica (Perry, 2009b). El marco contiene los siguientes conceptos clave: igualdad, participación, elección, diversidad y cohesión. Se puede decir que los sistemas educativos son democráticos hasta tanto provean oportunidades equitativas y promuevan el ascenso social en lugar de reproducir las desigualdades;

permitir que una amplia variedad de depositarios (estudiantes, padres, líderes comunitarios, docentes, etc.) participe en la toma de decisiones en educación; permitir a las familias la elección de una escuela que respete mejor su visión del mundo y satisfaga mejor las necesidades y aspiraciones de sus hijos; reconocer y celebrar la unicidad de los individuos, grupos y comunidades culturales, y respetar el derecho de las minorías a hablar su lengua y expresar su religión, cultura y visión del mundo; y promover la cohesión social, integración y armonía dentro de la sociedad en general. Estos conceptos clave se alinean con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1948). El artículo 26 de la declaración enumera tres derechos principales con respecto a la educación. Como se puede observar, la declaración se enfoca en particular en la igualdad en educación, cohesión, y selección:

1. Cada uno tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, por lo menos en las etapas fundamentales y de primaria. La educación primaria debe ser obligatoria. La educación técnica y profesional debe estar disponible en general y la educación superior debe ser accesible para todos con base en el mérito.
2. La educación se debe dirigir hacia el desarrollo pleno de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Debe promover entendimiento, tolerancia y amistad entre todas las naciones, grupos raciales o religiosos, y debe impulsar las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tienen un derecho previo de escoger la clase de educación que se debe dar a sus hijos.

Las tensiones existen entre estos conceptos clave. Por ejemplo, los eruditos de la educación han alegado durante décadas que la elección puede erosionar la igualdad (ver por ejemplo, Ball (1993) y Gewirtz y colegas (1995)). Del mismo modo, Gutmann (1999) ha discutido que los ciudadanos tienen derecho a controlar sus escuelas y a participar en la toma de decisiones en educación, pero que ese derecho no se puede usar para discriminar o reprimir a futuros ciudadanos (por ejemplo, alumnos). Esto significa, por ejemplo, que los medios democráticos no se pueden usar para limitar oportunidades o resultados educativos de algunos alumnos, o imponer la visión de mundo o la ideología de la mayoría a un grupo minoritario de alumnos.

Los sistemas educativos también varían en la forma de tomar conciencia de los conceptos democráticos. Cada concepto es amplio y se puede interpretar de una variedad de maneras. Por ejemplo, algunos países pueden promover la igualdad al impartir el mismo plan de estudios a todos los alumnos (éste es el razonamiento dado por los países escandinavos para el plan de estudios nacional), mientras otros países pueden creer que la igualdad se logra mejor dando oportunidades de aprendizaje diferenciales. Del mismo modo, determinadas prácticas se pueden ver como democráticas o no, dependiendo del concepto usado para evaluarlas. Por ejemplo, un plan de estudios nacional se puede apreciar como democrático en la medida en que provee igualdad de acceso al conocimiento a pesar de los antecedentes familiares o la ubicación geográfica. Al mismo tiempo, sin embargo, un plan de estudios nacional se puede apreciar como no democrático porque reduce la diversidad de conocimientos ofrecido a los estudiantes, o porque reduce la habilidad de los docentes a participar en la toma de decisiones educativa.

Por lo tanto, evaluar si una práctica o sistema educativo determinado es democrático o no, y de qué manera, es complicado y problemático. Con frecuencia es más realista decir que una práctica o sistema determinado es democrático de x formas, y no democrático de y formas. Después de un examen cuidadoso y sutilmente diferenciado, puede ser posible decir que algunas prácticas o sistemas son más democráticos que otros. El problema, sin embargo, es que muchos comentaristas e incluso investigadores no siempre están preparados para conducir esos exámenes sutilmente diferenciados. Al contrario, vuelven a las afirmaciones etnocéntricas no confirmadas sobre los aspectos educativos llamados democráticos o no democráticos.

Los eruditos como Said (1978) y Wolff (1994) han demostrado la manera en que se usan las afirmaciones estereotipadas para crear un “otro” inferior en otras regiones y en otros campos. Como he demostrado en un trabajo anterior (Perry, 2009a), afirmaciones similares se han usado para describir la escolarización en Europa Oriental y Central, durante el comunismo así como también en la era post comunista, como “otra” inferior al compararla con la escolarización en “occidente”. Esta afirmación etnocéntrica se justifica con argumentos que describen la escolarización en la región como no democrática. Un análisis cuidadoso revela, sin embargo, algunas debilidades en este argumento. En las secciones siguientes doy algunos ejemplos.

La escolarización no democrática en la región: mitos y supuestos

En trabajos previos he analizado en detalle los supuestos de investigadores de habla inglesa sobre la naturaleza no democrática de la escolarización comunista y post co-

munista (Perry, 2009a). Aunque se encuentra más allá del ámbito de este trabajo analizar estos supuestos en profundidad, daré unos ejemplos aquí. Estos supuestos giran fundamentalmente alrededor de prácticas pedagógicas y el sistema diferenciado de la escolarización secundaria. En esta sección hago un resumen de algunos de estos supuestos, y luego demuestro porqué son problemáticos.

Una percepción común entre los investigadores de fuera de la región es que los sistemas educativos post comunistas son poco democráticos debido a los enfoques pedagógicos que se usan. Por ejemplo, se afirma con frecuencia que los docentes y el ambiente escolar general son autoritarios, que la instrucción está demasiado centrada en el maestro y es pasiva, que se hace demasiado énfasis en memorizar hechos en lugar de desarrollar destrezas cognoscitivas como la resolución y análisis de problemas, y que a los alumnos no se les enseña a expresar sus opiniones y a escuchar respetuosamente a otros (ver Perry, 2009a para un análisis completo de estas perspectivas). Algunos investigadores (ver, por ejemplo, Kubow y Kinney, 2000 y Tibbits, 1994) entonces asumen además (pero rara vez lo prueban con evidencia empírica) que los alumnos en los países post comunistas son pasivos e incapaces de pensar creativamente o de manera crítica, resolver problemas, expresar sus opiniones o ser tolerantes con otras.

El primer supuesto a criticar es la noción de “enseñanza autoritaria”. Aunque el docente normalmente tiene más autoridad en las escuelas de la región post comunista que en los países de habla inglesa y escandinavos, suponiendo que las escuelas no promovían o no promueven la democratización, o incluso que promueven el autoritarismo aún se tiene que verificar. Por consiguiente, la conclusión de que las escuelas son autoritarias es debatible. El mismo térmi-

no “autoritario” está cargado de fuertes connotaciones. Se podría alegar que las relaciones entre alumnos y docentes en las escuelas europeas centrales y orientales son formales o respetuosas en vez de “autoritarias”. Históricamente, la atmósfera de las escuelas estadounidenses era también más formal que lo que es hoy, sin embargo la mayoría de la gente no cree que los Estados Unidos eran menos democráticos en el pasado. En realidad muchos investigadores afirman en contrario, a saber que la sociedad estadounidense es cada vez menos democrática (Bellah et al, 1996; Putnam, 1995). Del mismo modo, las relaciones docente-alumno en muchos países europeos y de Asia oriental son formales en la misma medida, sin embargo nadie alega que estos países o sus escuelas son poco democráticas.

Muchos académicos, desde dentro así como también más allá de la región, creen que los métodos de enseñanza en Europa central y oriental deberían enfocarse menos en los hechos concretos y más en la aplicación y las destrezas del pensamiento de orden superior (ver, por ejemplo, Svecova, 1994). Esta aseveración llega a ser problemática cuando los académicos suponen de manera simplista que los alumnos en estos países, ya sea en régimen comunista o post comunista, no poseen la habilidad de ser críticos o analíticos. Este supuesto implica que las escuelas son el único lugar donde los jóvenes aprenden a ser críticos; solamente las asignaturas en las humanidades y las ciencias sociales desarrollan el pensamiento crítico, el análisis, la resolución de problemas, y la lógica; y los alumnos pueden desarrollar las destrezas del pensamiento crítico solamente en escuelas que utilizan los métodos pedagógicos que fomentan la discusión, el análisis y el debate.

Una reflexión sobre este supuesto se encuentra en un estudio conducido por el Programa Internacional de

Encuestas Sociales [International Social Survey Program] en 1994 que examinaba opiniones internacionales sobre la crianza de niños (Vecernik & Mateju, 1999: 344-345). Una de las preguntas de este estudio decía “¿Qué es más importante cuando se prepara a los niños para la vida?” Se dieron dos opciones a los encuestados: “Ser obediente” y “Pensar por sí mismos”. Solamente 8,6% de los encuestados checos respondieron que la obediencia era más importante; otros países con proporciones similarmente bajas en esta pregunta incluían a Alemania Oriental, Noruega, y Suecia. En Bulgaria, el Reino Unido, Polonia, Rusia y España, 20-30% de los encuestados respondieron que ser obediente era más importante, mientras que 30-50% de los encuestados en Hungría, Irlanda, Italia, y los Países Bajos pensaron que ser obediente era más importante. Los resultados de la encuesta demostraron que la inmensa mayoría de padres de un país post comunista (la República Checa) cree en un estilo no autoritario de criar a los niños. Cuando se ve en conjunción con el hallazgo de la encuesta de que la mayoría de los checos están satisfechos con su sistema educativo (Legatum Institute, 2010), podemos inferir que los checos creen que los niños necesitan aprender a pensar de manera independiente, y que quizá las familias y no las escuelas deberían desarrollar esta destreza. Los resultados demuestran también una gran variabilidad a escala nacional y no hay una asociación clara entre el pasado comunista y la probabilidad de responder de una manera particular.

En segundo lugar, suponiendo que el enfoque pedagógico típico en los países seleccionados al ser incapaz de desarrollar las destrezas democráticas descuida la posibilidad de que el análisis, síntesis, evaluación y razonamiento se pueda desarrollar a través de áreas temáticas diferentes a la cívica y la historia, a través de métodos distintos a la discusión y el debate. La literatura, los idiomas extranjeros, las

matemáticas, y las ciencias son asignaturas que promueven las habilidades del pensamiento de orden superior como la creatividad, la lógica y la resolución de problemas (Bollag, 1999). Del mismo modo, la instrucción a toda la clase es mucho más común en los países post comunistas que en países de habla inglesa, sin embargo sería erróneo suponer que este tipo de técnica de enseñanza sólo utiliza el aprender de memoria y la memorización por repetición, que son las llamadas habilidades del pensamiento de orden inferior. Los expertos en planes de estudios e instrucción que han estudiado de manera sistemática las técnicas de instrucción centradas en el docente que son comunes en toda Europa central y oriental han descubierto que los alumnos con frecuencia superan a sus pares británicos y europeos en análisis, lógica y resolución de problemas (Calder, 2000; Hatch, 1999; Andrews, 1997; Graham et al, 1999; Elliott et al, 2001; Slater, 1999; Ungaro, 1992). Por lo tanto, no debemos suponer que los alumnos en los países seleccionados no tienen habilidades del pensamiento de orden superior simplemente porque son diferentes sus ambientes de aprendizaje en el aula.

Por último, suponer que las escuelas en los países seleccionados no enseñaron ni enseñan pensamiento crítico exagera el grado en que se enseñan las habilidades del pensamiento crítico en cualquier otra parte. Los investigadores han demostrado que muchas escuelas, especialmente aquellas que prestan servicio a las comunidades minoritarias y de la clase trabajadora, están probablemente más enfocadas en el ejercicio, la repetición, el resumen, y la comprensión que en cualquier otra habilidad del pensamiento de orden superior (Cuban, 2003; Haberman, 2005; Kohn, 1999; Anyon, 1981). El estudio de Pederson y Coogan (2000) sobre tres escuelas secundarias en una ciudad estadounidense grande encontró que solamente una pequeña cantidad de los alum-

nos (principalmente alumnos de raza blanca y clase media) recibieron una instrucción cívica que promovió el análisis y el pensamiento crítico. La mayoría de los alumnos (especialmente de las minorías y la clase trabajadora) recibieron lecciones de cívica que se enfocaban en la importancia de obedecer la ley.

Además de la pedagogía, algunos académicos sostienen que la escolarización secundaria diferenciada es poco democrática porque hace seguimiento de los alumnos en tramos educativos diferentes, solamente algunos de ellos tienen un nivel alto o se dirigen a tramos conducentes a la educación superior. Ya que la educación es el principal medio de ascenso social, la educación secundaria diferenciada se ve poco democrática porque proporciona a algunos estudiantes más oportunidades de ascender que a otros. El argumento de que la escolarización completa es más equitativa que la escolarización diferenciada es una larga historia y goza de gran apoyo dentro de la comunidad de las políticas públicas y la investigación (ver, por ejemplo, Schleicher, 2009). Sin embargo, una aceptación superficial de este argumento tiene unas cuantas debilidades. Descuida el hecho de la clasificación por habilidad que las escuelas en sistemas globales realizan con frecuencia en los alumnos, incluso a una edad muy temprana. Las escuelas primarias en países con sistemas globales (que incluyen países de habla inglesa) clasifican usualmente a los alumnos en grupos por habilidad dentro de las aulas y dentro de las escuelas, y las escuelas medias y secundarias clasifican en general a los alumnos en compartimientos rígidos y separados que ofrecen diversos grados de rigor académico y acceso a asignaturas de alto nivel (Gamoran, 2000; Oakes, 2000). Puesto que el logro académico está correlacionado estrechamente con los antecedentes socioeconómicos de la familia, esta práctica refuerza y mantiene de manera efectiva la repro-

ducción social desde los primeros grados (Hallinan, 2000; Gamoran, 2000; Oakes, 1990; Oakes, 2000). Esto está en contraste directo con las escuelas primarias en los países seleccionados, que imparten (e impartieron durante la era comunista) un plan de estudios indiferenciado y completo, con muy poca clasificación en grupos por habilidad dentro de las aulas o escuelas.

Segundo, el supuesto de que la educación secundaria diferenciada no es equitativa y, por lo tanto, poco democrática es problemático porque exagera las diferencias de estatus entre los tipos de escuelas. A diferencia de la escolarización en países con sistemas globales, las escuelas técnicas disfrutaban de un estatus alto en los países seleccionados, especialmente aquellos que tienen una herencia germana (Vecerník, 1999; von Kopp, 1997; Mateju & Rehakova 1996); estas escuelas también ofrecen tramos hacia la educación terciaria. La educación vocacional está en menor estatus social que los liceos y las escuelas técnicas, pero esto no significa que la gente que asiste a ellos esté situada automáticamente en una posición social inferior o que sus oportunidades futuras estén circunscritas. Tercero y más importante, el argumento es débil porque descuida el hecho de que la mayoría de los otros países de Europa tienen también un sistema de educación secundaria diferenciado. Pocos alegan, por ejemplo, que las escuelas alemanas y finlandesas son poco democráticas.

Aunque los liceos son elitistas en el sentido de que dan selectivamente una educación académica de alta calidad a los alumnos (basados en los exámenes de admisión), no son peores que las escuelas preparatorias de los colegios universitarios privados financieramente selectivos del Reino Unido, los Estados Unidos, Australia y muchos otros países. En países como los Estados Unidos o Australia, esas

escuelas tienden a ser escuelas privadas socialmente exclusivas que cobran cuotas de matrícula elevadas o escuelas públicas ubicadas en distritos de personas adineradas, que están restringidas a las familias que tienen los medios financieros para vivir en la comunidad (Edwards, 2006; Lamb et al, 2001; Rumberger & Thomas, 2000; Tate, 1997). Por lo tanto, uno podría alegar que los liceos en los países comunistas y post comunistas son (y eran) paradójicamente más democráticos porque funcionan (y funcionaban) más con base en el mérito. Ofrecían a los alumnos motivados y capaces, sin importar el ingreso de su familia, un curso de estudios que en muchos otros países solamente alumnos privilegiados pueden disfrutar.

Si bien he estado criticando algunos de los supuestos más comunes, sería igualmente ingenuo y etnocéntrico negar que los sistemas educativos de los países seleccionados presenten aspectos poco democráticos. La habilidad de las escuelas en estos países para seleccionar a los alumnos ha conducido a una relación muy estrecha entre los antecedentes sociales y el logro académico (OECDa, 2010). Sucede porque los alumnos con antecedentes sociales privilegiados disfrutaban en líneas generales de un mayor apoyo en casa y en la escuela para ir en busca de una educación académica general (Bourdieu, 2000; Sewell & Hauser, 1980). Un nivel alto de elección escolar puede también estar aumentando la segregación escolar e intensificando las diferencias en los ambientes de aprendizaje entre las escuelas (Strakova, 2010).

La escolarización democrática en la región

La escolarización en la región, en las eras comunista y post comunista, tiene varias características democráticas.

Usando el marco conceptual descrito antes, analizo en esta sección las características de la escolarización en ambas eras que se pueden caracterizar como democráticas. La igualdad en educación era el concepto democrático dominante durante la era comunista. En la era post comunista, la igualdad de oportunidades y contribuciones (recursos, financiación) siguen siendo importantes pero la elección y la diversidad se han desarrollado más.

La igualdad en los países seleccionados se persigue al proporcionar a los alumnos un plan de estudios común obligatorio. El objetivo es dar a todos los alumnos, sin importar los recursos financieros o ubicación geográfica, el mismo cúmulo de conocimientos. Las autoridades centrales también supervisan las escuelas privadas para garantizar que sus estudiantes estén recibiendo formas equivalentes de educación. El control del Estado sobre el plan de estudios se ha aflojado levemente en la era post comunista, con más flexibilidad en las escuelas para modificar los horarios e introducir asignaturas opcionales. Este enfoque no es único para los países seleccionados. Los países escandinavos también tienen un plan de estudios común nacional, por las mismas razones de equidad (Eurydice, 2011).

La igualdad en los países seleccionados se persigue también al distribuir equitativamente los recursos entre todos los tipos de escuelas. Estos sistemas educativos tienen una historia de financiar y aportar recursos provenientes de una autoridad y presupuesto centrales, y no ha cambiado en la era post comunista. La financiación centralizada minimiza las diferencias de recursos entre las escuelas. Esto contrasta con el enfoque de financiación no centralizada en los Estados Unidos, que conduce a diferencias en la financiación escolar de hasta 400% cuando se compara a los distri-

tos más pobres en los estados más pobres con los distritos más ricos en los estados más ricos (Biddle and Berliner, 2002).

Se promueve la diversidad y la elección en los sistemas educativos seleccionados a través de una educación secundaria de los años superiores diferenciada que comprende una gran variedad de instituciones que proponen diferentes ofertas educativas. Después de que los alumnos han recibido la base educativa global de una escolarización obligatoria, se insiste usualmente en que las ofertas educativas deberían ser diversas y ofrecer una elección adecuada para dar a los alumnos la mejor oportunidad en el desarrollo de sus aspiraciones y talentos diversos. La educación secundaria diferenciada tiene una larga tradición en la región que incluso antecede a la era comunista. La mayoría de los países europeos tienen un sistema diferenciado, y en este respecto los países comunistas y post comunistas seleccionados son similares. Aunque la escolarización secundaria diferenciada tiene el potencial para erosionar la equidad, se percibe normalmente por parte de los educadores y el público en general como un derecho de los padres y alumnos a la elección educativa, como Ertl y Phillips (2000) lo han demostrado para Alemania.

Se promovió también la diversidad y la elección al permitir el establecimiento de escuelas no estatales, una reforma que se introdujo en la era post comunista. En estos países, el Estado es el proveedor primordial de la educación, pero no necesariamente se considera siempre el mejor o único proveedor. El Estado en estos países por lo tanto subsidia las escuelas no gubernamentales mientras al mismo tiempo las regula y hace responsables de cumplir con los mismos estándares que las escuelas gubernamentales.

Esta política reduce la exclusividad social de muchas escuelas privadas mientras conservan los estándares altos y el estatus de las escuelas públicas.

Todos los diez países en la era post comunista concedieron a los alumnos una importante libertad de expresión en ambos sentidos en lo cultural y lo religioso. Primero, como la gran mayoría de sus pares europeos, otorgan subsidios estatales a escuelas confesionales no estatales. Estos subsidios son lo suficientemente abundantes para garantizar que los alumnos puedan recibir una educación que respete su fe sin incurrir en una sanción financiera. Segundo, las escuelas estatales pueden dar instrucción religiosa opcional a los alumnos que lo deseen. Esa instrucción usualmente ocurre después del día escolar normal, y puede incluir cualquier fe que los alumnos o la comunidad desee. Por un lado, los países post comunistas son similares a sus pares de la Unión Europea en su subsidio para religión en las escuelas gubernamentales (Francia es una excepción). Por el otro lado, los países post comunistas difieren en que ningún país ordena la instrucción religiosa ni favorece alguna fe en particular, ni siquiera Polonia que es católica con devoción. Al contrario, la mayoría de los países europeos requieren de instrucción religiosa en las escuelas gubernamentales, y la mayoría de ellos, en especial en los países nórdicos y Alemania, favorecen el cristianismo (ver Eurydice, 2011). Se requieren escuelas en estos países europeos occidentales y del norte para dar instrucción en diferentes religiones como el judaísmo o el islam si se solicita, pero como ha demostrado Simel (1996), alumnos minoritarios con frecuencia perciben que esta práctica es exclusivista, y por lo tanto, se podría decir no equitativa y poco democrática. Es probable que su herencia del totalitarismo haya hecho a los educadores, a los encargados de formular políticas y al público en general en los países post comunistas más sensibles a los peligros del

Estado ordenando que todos los alumnos estén expuestos a una visión del mundo o ideología en particular.

Conclusión

La democracia consta de una constelación de valores clave, y ninguno es más importante que el otro. Además, algunas veces estos valores clave chocan unos con otros: un plan de estudios localizado o una financiación escolar favorece la participación, pero promueve con frecuencia la desigualdad. Debido a sus tradiciones culturales e históricas únicas, los sistemas educativos equilibran estos valores de maneras distintas. Los países a menudo se aproximan al mismo valor de manera diferente también. Por ejemplo, el derecho de los padres a participar en la educación de su hijo significa cosas diferentes en países diferentes. En los países de habla inglesa, este derecho a participar normalmente comprende la participación en los eventos escolares y la toma de decisiones (recaudación de fondos, comités de padres, ser voluntarios en las aulas, etc.) se facilita por medio de valiosas redes de comunicación entre la escuela y los padres. Aunque este tipo de red de participación y comunicación entre la escuela y los padres es menos común en Europa central y oriental, otras formas de participación y comunicación son mucho más desarrolladas en cualquier otra parte. Por ejemplo, es (y era) común que los docentes en Europa central y oriental expresaran sus comentarios frecuentes y detallados a los padres sobre el progreso de su hijo. De esta manera, los padres en los países seleccionados están más capacitados para participar en el aprendizaje de sus hijos porque están más informados que los padres en otros países.

El legado democrático de la educación europea era un compromiso con la igualdad en la educación, adelantado a través de tres mecanismos. El primer mecanismo consistía en una escuela básica global que proporcionaba un plan de estudios común a todos los estudiantes, sin importar los recursos financieros de la familia o la ubicación de su residencia. Además, este plan de estudios común se impartía sin utilizar los grupos por habilidad dentro de las aulas o escuelas. El segundo mecanismo constaba de un sistema de escolarización secundaria que ofrecía a los alumnos capaces y motivados una educación académica general de alta calidad, otra vez sin importar las circunstancias familiares. El tercer mecanismo era el uso de una autoridad central para garantizar una distribución equitativa de financiación y recursos en todas las escuelas.

En la era post comunista, los países seleccionados han conservado su compromiso con la igualdad y han mantenido más o menos intactos todos los mecanismos descritos arriba. Al mismo tiempo, sin embargo, han tratado de democratizar más sus sistemas educativos al permitir más diversidad y elección. La diversidad y la elección han avanzado por permitir el establecimiento de escuelas no gubernamentales, muchas de ellas encarnan filosofías y visiones del mundo alternativas. También han avanzado por permitir que religiones y visiones del mundo diferentes se expresen en escuelas públicas sin imponer una ideología o visión del mundo cualquiera en todos los alumnos. Estas reformas han permitido que los sistemas educativos de Europa central y oriental alcancen un grado de democratización que es único y digno de ser tenido en cuenta en el escenario mundial.

Referencias

Andrews, P. 1997. A Hungarian perspective on mathematics education. *Mathematics Teaching* (December): 14-17.

Anyon, J. 1981. Social class and social knowledge. *Curriculum Inquiry* 11(1): 235-246.

Ash, T. G. 1990. *The Magic lantern: The revolution of '89 witnessed in Warsaw, Budapest, Berlin, and Prague*. New York: Random House.

Ball, S. J. 1993. Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education* 14(1): 3-19.

Barro, R. and Lee, J. 2000. International data on educational attainment. Working Paper # JEL

No. I20, Harvard University. Accessed from http://www.economics.harvard.edu/faculty/barro/files/p_jwha.pdf on 10/10/2011.

Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., & Tipton, S. M. 1996. *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkeley, CA: University of California Press.

Biddle, B. & Berliner, D. 2002. What research says about unequal funding for schools in America. *Education Policy Reports Project (EPRP)*, Arizona State University.

Bollag, B. 1999. Proofs and conundrums for North American students in math-crazy Hungary. *The Chronicle of Higher Education* 46(17): B4.

Bourdieu, P. 2000. Cultural reproduction and social reproduction. In *The structure of schooling: Readings in the sociology of edu-*

tion, eds. R. Arum & I. R. Beattie, 56-69. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.

Calder, P. 2000. Learning from Romania and Hungary. *Mathematics Teaching* 171(June): 13-15.

Cerych, L. 1997. Educational reforms in Central and Eastern Europe: Processes and outcomes [1]. *European Journal of Education*, 32(1): 75-96.

Cuban, L. 2003. *Why is it so hard to get good schools?* New York: Teachers College Press.

Diamond, L. 2003. Defining and developing democracy. In *The democracy sourcebook*, eds. R. Dahl, I. Shapiro, and J. A. Cheibub, 29-39. Boston: MIT Press.

Edwards, D. 2006. Competition, specialisation and stratification: Academic outcomes of the government school system in Melbourne, Australia. Paper presented at the Comparative Education Society in Europe conference, Granada, Spain, July 2006.

Elliott, J. G., Hufton, N., Illushin, L., & Lauchlan, F. 2001. Motivation in the junior years: International perspectives on children's attitudes, expectations and behavior and their relationship to educational achievement. *Oxford Review of Education* 27(1): 37-68.

Ertl, H. and Phillips, D. 2000. The enduring nature of the tripartite system of secondary schooling in Germany: Some explanations. *British Journal of Educational Studies* 48(4): 391-412.

European Commission. 2003. *Key data on education in Europe, 2002*, available at <http://www.eurydice.org>. Accessed 15 March, 2011.

Eurydice 2011. *Eurydice: Information on education systems and policies in Europe*, available at http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php. Accessed 13 March, 2011.

Gamoran, A. 2000. Is ability grouping equitable? In *The structure of schooling: Readings in the sociology of education*, eds. R. Arum & I. R. Beattie, 234-240. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.

Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe, R. 1995. *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.

Graham, T., Rowlands, S., Jennings, S., & English, J. 1999. Towards whole-class interactive teaching. *Teaching Mathematics and its Applications* 18(2): 50-60.

Gutmann, A. 1999. *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Haberman, M. 2005. *The pedagogy of poverty versus good teaching*. Paper presented at the CISE conference. Retrieved from https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt_haberman.pdf. Accessed 11 November, 2010.

Hallinan, M. T. 2000. Tracking: From theory to practice. In *The structure of schooling: Readings in the sociology of education*, eds. R. Arum & I. R. Beattie, 218-224.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing.

Hatch, G. 1999. It wouldn't be like that here! *Mathematics Teaching* 168(September): 26-31.

Heyneman, S. 1992. Revolution in the East: The educational lessons. *Journal of Educational Finance* 17 (Winter): 35-46.

Kohn, A. 1999. *The schools our children deserve: Moving beyond traditional classrooms and tougher standards*. New York: Houghton Mifflin.

Kotasek, J. 1996. Structure and organization of secondary education in Central and Eastern Europe. *European Journal of Education* 31(1): 25-42.

Kubow, P. K. & Kinney, M. B. 2000. Fostering democracy in middle school classrooms: Insights from a democratic institute in Hungary. *Social Studies* 91(6): 265-71.

Lamb, S., Hogan, D., & Johnson, T. 2001. The stratification of learning opportunities and achievement in Tasmanian secondary schools. *Australian Journal of Education* 45(2): 153-167.

Legatum Institute. 2010. *The 2010 Legatum Prosperity Index*. <http://www.prosperity.com/country.aspx?id=EZ>.

Accessed 12 January, 2011.

Mateju, P., & Rehakova, B. 1996. Education as a strategy for life success in the postcommunist transformation: The case of the Czech Republic. *Comparative Education Review* 40(2): 158-176.

Mateju, P. & Strakova, J. 2005. The role of the family and the school in the reproduction of educational inequalities in the post-communist Czech Republic. *British Journal of Sociology of Education* 26(1): 17-40.

Nagy, M. 1998. Teacher training in Central Europe: recent developments. *European Journal of Education* 33(December): 393-406.

Oakes, J. 1990. *Multiplying inequalities: The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Oakes, J. 2000. The distribution of knowledge. In *The structure of schooling: Readings in the sociology of education*, eds. R. Arum & I. R. Beattie, (224-234). Mountain View, CA: Mayfield Publishing.

OECD. 2010a. *PISA 2009 results: Overcoming social background - equity in learning opportunities and outcomes, Volume II*. Paris: OECD.

OECD. 2010b. *PISA 2009 results: What makes a school successful? Resources, policies and practices, Volume IV*. Paris: OECD.

OECD. 2010c. *PISA 2009 Results: What students know and can do - student performance in reading, mathematics and science, Volume I*. Paris: OECD.

Pederson, P. V., & Cogan, J. J. 2000. *A case study of the development of civic knowledge and values*. Paper presented at the Comparative and International Education Society, San Antonio, TX, March 2000.

Perry, L. B. 2001. *Contrasting perspectives of post-communist Czech education*. Master's thesis, Loyola University Chicago, Chicago.

- Perry, L. B. 2005. The seeing and the seen: Contrasting perspectives of post-communist Czech schooling. *Compare* 35(3): 265-283.
- Perry, L. B. 2009a. *Western perspectives of post-communist European schooling: Talking democracy, making empire*. Cologne: Lambert Academic Publishing.
- Perry, L. B. 2009b. Conceptualizing education policy in democratic societies. *Educational Policy* 23(3): 423-450.
- Program Phare 1999. *Czech education & Europe: Pre-accession strategy for human resource development*. Prague: Education Policy Association.
- Putnam, R. 1995. Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy* 6(January): 65-78.
- Roberts, K. (2001). The new East European model of education, training and youth employment. *Journal of Education and Work* 14(3): 315-28.
- Rumberger, R. W., & Thomas, S. L. 2000. The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education* 73(January): 39-67.
- Said, E. W. 1978. *Orientalism*. New York: Random House.
- Schleicher, A. 2009. Securing quality and equity in education: Lessons from PISA. *Prospects* 39: 251-263.
- Schmitter, P. C. and Karl, T. L. 1991. What democracy is... and is not. *Journal of Democracy* 2(3): 78-94.
- Sewell, W. H., & Hauser, R. M. 1980. The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievement. *Research in Sociology of Education and Socialization I*: 59-99.
- Simel, D. 1996. Exclusionary Christian civil religion for Jewish and Islamic students in Bavarian schools. *Comparative Education Review* 40(1): 28-45.

Slater, J. J. 1999. A Russian adventure: A learning project for teachers and students. *The Educational Forum* 63(Spring): 247-254.

Strakova, J. 2010. Development of achievement disparities in Czech primary and secondary education. *Journal for Educational Research Online* 2(1): 53-71.

Svecova, J. 1994. Czechoslovakia. In *Education in East Central Europe: Educational changes after the fall of communism*, eds. S. Karsten and D. Majoor, New York: Waxmann Munster.

Tate, W. F. 1997. Race-ethnicity, SES, gender, and language proficiency trends in mathematics achievement: An update. *Journal for Research in Mathematics Education* 28(6): 652-679.

Tibbits, F. 1994. Human rights education in schools in the post-communist context. *European Journal of Education* 29(4).

Ungaro, D. 1992. Using the Soviet approach to reading instruction in U.S. schools. *The Clearing House*(March): 217-221.

United Nations. 1948. Universal declaration of human rights, <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>. Accessed 5 May, 2011.

Vastatkova, J. and Prasilova, M. 2011. Curriculum reform in the Czech Republic – the conditions and premises of its successful realization. *International Networking for Educational Transformation*, <http://www.ssat-inet.net/en-gb/resources/Pages/olc/papers/curriculumreforminthe.aspx>. Accessed 10 April, 2011.

Vecernik, J., & Mateju, P. 1999. *Ten years of rebuilding capitalism: Czech society after 1989*. Prague: Academia.

Von Kopp, B. 1992. The Eastern European revolution and education in Czechoslovakia. *Comparative Education Review* 36(1): 101-13.

Von Kopp, B. 1997. Elite and education in the process of post-communist transformation: The case of Czech society. *European Education* 29(3): 26-45.

Wolff, L. 1994. *Inventing Eastern Europe: The map of civilization on the mind of the Enlightenment*. Palo Alto: Stanford University Press.

La Escuela Global y el Igualitarismo: ¿De la Desmitificación y el Descrédito al Dominio Mundial?

Olga Bain

Universidad George Washington

Introducción

El foco actual sobre el papel del igualitarismo en el avance de la excelencia académica se ha producido debido a las comparaciones internacionales del logro educativo, medido por el desempeño en el plan de estudios escolar en Tendencias en el Estudio Internacional de las Matemáticas y la Ciencia (TIMSS) o por el desarrollo de las destrezas para la vida en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). De manera importante, se encuentra que el alcance de la desigualdad social está correlacionado de manera significativa con un bajo nivel en el logro estudiantil promedio. Es más, las mismas estructuras educativas nacionales desempeñan un papel en promover o dificultar las disparidades en el desempeño. Desde el punto de vista estadístico, una varianza baja en el logro estudiantil dentro las escuelas y una varianza baja en el logro entre escuelas, en todos los sistemas educativos,

se traduce en un desempeño estudiantil más equitativo. En cambio, una varianza alta en los dos de arriba puede indicar una segregación entre los alumnos con bajo desempeño y los de alto desempeño en diferentes tipos de escuelas y en grupos por habilidad o seguimiento dentro de las escuelas, o con éstos y sin aquellos. Resulta que los países que de manera consistente tienen un desempeño superior en PISA/TIMMS tienen estructuras educativas más equitativas, incluyendo escuelas globales para todos.⁹⁹ Los países con un desempeño medio a alto no son tan equitativos como los de desempeño superior, y entre éstos hay varios países europeos centro orientales que han demostrado cada vez más un desempeño escolar no equitativo en el tiempo. Es digno de atención que estos países post socialistas alguna vez se sirvieron de las escuelas globales, sin embargo, en tiempos recientes han tendido a abandonar el modelo de escuela global. Este capítulo analiza los dilemas más importantes planteados por las escuelas globales en relación con la excelencia en el logro y la igualdad en la distribución del logro y rendimiento académicos. Examina además los orígenes de las escuelas globales, investiga sobre la manera en que se construyó la “escuela global igualitaria”, desmitificada y desacreditada en los antiguos países socialistas, la extensión en que difieren estos países por el nivel y la desigualdad de sus estructuras educativas y su logro estudiantil de hoy en día. ¿Dificultarán las estructuras educativas no equitativas finalmente el logro académico de las sociedades post socialistas? De forma alterna ¿Llegarán a ser las estructuras escolares más equitativas, como la escuela global para todos, el nuevo “ideal mundial”?

¿Presentan las escuelas globales un dilema: igualdaditarismo contra excelencia?

La escuela global es un término de habla inglesa que puede o no tener correlatos directos en otros idiomas, pero que traduce una política educativa sabia en una escuela sin admisiones selectivas, sin clasificación por tramos o canalización de alumnos por la instrucción, y el concepto de una escuela con un plan de estudios para todos. Por lo tanto, la escolarización global se vincula estrechamente con las políticas educativas igualitarias.

La provisión de la escuela global se apoya en líneas generales en las políticas y la escolarización de masas en sociedades industriales modernizadas. Por consiguiente el problema de su relación con la excelencia se plantea con frecuencia de una manera similar al dilema: es igualdad de oportunidades o excelencia en el logro, pero no ambas. Adam Gamoran resumió las dos cuestiones más importantes de esta relación como sigue: 1) Si la clasificación o los grupos conducen a un nivel total aumentado de logro (es la cuestión de la *productividad*), y 2) si la ausencia de clasificación por tramos o grupos conduce a una distribución más equitativa del logro en la escuela (es la cuestión de la *igualdad*) (Gamoran 1992a).

Teniendo como base investigaciones realizadas en el Reino Unido y los Estados Unidos, Gamoran (1992a) reportó poca o ninguna evidencia para apoyar la primera afirmación primordialmente porque los logros de los alumnos de los tramos superiores se contrarrestan por el pobre desempeño de grandes cantidades de alumnos de los tramos inferiores en comparación, pero el efecto de la clasificación por tramos y los grupos por habilidad sobre la igualdad es transcendental ya que esta brecha de logros aumenta de

grado en grado. Se observa que el desempeño escolar está vinculado con la desigualdad social fuera de la escuela, y en particular con los antecedentes raciales, étnicos y socioeconómicos de los alumnos. Por lo tanto, la clasificación por tramos y los grupos por habilidad contribuyen a la estratificación de los estudiantes basados en estas características y también en la perpetuación de la brecha de sus logros (Oakes 2005).

La investigación de Gamoran sostiene que los grupos por habilidad no están basados en la “habilidad” sino en el desempeño medido o percibido, y dependiendo de la manera de usarse en la instrucción puede mejorar el desempeño escolar promedio y reducir las brechas de este entre grupos, especialmente si esos grupos permiten la movilidad entre tramos, al contrario de la asignación de tramos rígidos en el tiempo y en todas las asignaturas, y si es moderadamente inclusiva de los alumnos en la escuela al contrario de una inclusión alta o baja en los tramos superiores (Gamoran 1992a and b). La movilidad del alumno a través de todos los grupos, sin embargo, se puede dificultar aun cuando sea permitida dentro del sistema, de hecho, por los niveles diferentes de instrucción en estos grupos. Jeannie Oakes ha encontrado en su investigación sobre grupos por habilidad que es difícil para los alumnos moverse desde un grupo de instrucción menos riguroso a un grupo de instrucción más riguroso, por lo tanto estigmatizando y segregando alumnos del grupo más bajo (por ejemplo, alumnos en recuperación, que no están vinculados a la universidad o a un colegio universitario) (Oakes 1985).

En general, se cree que la instrucción diferencial se ocupa de las necesidades de los diferentes alumnos al ajustar las tareas a los cambios del desarrollo, la motivación y otros en la capacidad de los alumnos para aprender y reco-

nociendo las diferencias en las aptitudes de los alumnos en las diferentes asignaturas (Slavin 1987, citado en Gamoran 1992b). Sin embargo, la instrucción diferencial no es necesariamente posible o exitosa solamente en la clasificación por tramos, grupos, o tipo de tarea escolar. La instrucción de habilidad mixta ha probado ser bastante exitosa en este aspecto. La instrucción en grupos homogéneos, por otra parte, está normalmente acreditada por la facilidad observada de instrucción pero no necesariamente acreditada por la mejora en el rendimiento. En cambio, hay evidencia considerable en investigaciones de que el foco y rigor académicos en los tramos sin vinculación universitaria, como las escuelas católicas en los Estados Unidos (Gamoran 1992b), producen un logro estudiantil individual más alto y una brecha menor entre tramos con o sin vinculación universitaria cuando se controlan los antecedentes socioeconómicos de los alumnos.

A pesar de estos hallazgos, la instrucción que responde a las necesidades individuales de los alumnos está asociada más frecuentemente con la organización estructural de los alumnos en las escuelas, como la clasificación por tramos, los grupos por habilidad, o la asignación a tipos diferentes de escuelas. El dilema entre igualdad y excelencia puede también darse la vuelta en forma tal que la escolarización global se puede percibir que presta un servicio deficiente a los alumnos de alto rendimiento. Sin embargo, los hallazgos de la investigación relacionada con los datos de las escuelas y los alumnos de todos los países, como se discutirá más adelante, sirve de apoyo a los argumentos de que el dilema entre equidad y excelencia puede ser falso y que las escuelas globales pueden alcanzar la excelencia en el logro y la distribución equitativa entre los alumnos que tienen antecedentes diversos.

Expansión e Igualdad en la Inclusión

La igualdad en la inclusión educativa, o el acceso a una oportunidad educativa, parece que se relaciona de manera lineal con el alcance de la expansión del sistema. De hecho, aproximarse al acceso universal hasta un cierto nivel de educación extiende la participación educativa hasta casi todos. De acuerdo con el análisis que usa la teoría de la cultura mundial, la expansión explosiva de los sistemas educativos en la década de 1970 a escala mundial resultó de la difusión de las ideas sobre el papel de la educación en la modernización de la sociedad que siguió al final de la Segunda Guerra Mundial (por ejemplo, Ramírez y Boli 1987). Los diversos índices de participación educativa a lo largo de los sistemas educativos nacionales, sin embargo, no están bajo escrutinio en esta teoría. Para comprender las tasas diferenciales del crecimiento en la inscripción, la investigación sobre el papel de las estructuras y políticas educativas, y la habilidad del Estado para imponer y hacer cumplir las políticas y estructuras educativas, restrictivas o inclusivas, han redirigido el foco hacia modelos más complejos de expansión e igualdad educativa (por ejemplo, Archer 1979, Hage y Garnier 1992, Raftery y Hout 1993).

Uno de los modelos alternativos muy bien conocidos sobre la expansión de la inscripción educativa es el modelo de Desigualdad Mantenido de Manera Máxima (MMI). Reconoce la persistencia en las disparidades socioeconómicas que impiden que los individuos busquen y accedan a la educación en diversos niveles: solamente cuando la demanda educativa de los grupos socioeconómicos privilegiados llegue a estar saturada, se profundizará la expansión del acceso que da vía libre al sistema a los grupos menos favorecidos, por lo tanto disminuyendo las desigualdades socioeconómicas y otras desigualdades en el acceso y lo-

gro educativos (Mare 1980, Raftery y Hout 1993, Shavit y Blossfeld 1993, Beller y Hout 2006). La desigualdad persiste y se mantiene a nivel máximo cuando esa saturación no se alcanza. Un estudio reciente en quince sistemas de educación superior confirmó la teoría MMI habiendo encontrado que la expansión hasta el punto de saturación, o transición hacia la educación superior, estaba asociado con la desigualdad decreciente en elegibilidad o transición hacia la educación superior. Las excepciones importantes son dos sistemas diversificados y liberalizados de educación superior de Japón y Taiwán, donde la desigualdad declinó sin saturación primordialmente porque las inscripciones universitarias se expandieron a un ritmo mucho más rápido que la tasa de elegibilidad a la educación superior. En el caso del Reino Unido, la desigualdad no declinó a pesar de la saturación: la inscripción en la educación superior era muy alta entre aquellos elegibles, pero se observó poca expansión durante el período (Arum, Gamoran, and Shavit 2007: 17-18). El estudio probó también los efectos de la diferenciación institucional sobre la desigualdad en el acceso y participación en la educación superior y analizó una hipótesis de “distracción” de redirigir a alumnos de los estratos socioeconómicos más bajos [lejos] de las oportunidades de educación superior de la élite y una hipótesis de estatus comparado con “inclusión” (Arum, Gamoran, and Shavit 2007). Se encontró que los sistemas binarios, en contraposición con los sistemas diversificado o unificado, tienden a desviar a los estudiantes de origen socioeconómico menos favorecido lejos de la educación superior como un todo y lejos de sus instituciones élite de primer nivel.

Algunos estudios establecen la diferencia entre la desigualdad provocada por los antecedentes o la clase socioeconómicos (medida por ejemplo, por el estatus laboral de los padres y el nivel del ingreso familiar) y la desigualdad

causada por los recursos del capital cultural (Bourdieu 1977) (medida por ejemplo por, la educación de los padres, posesión de los recursos culturales en el hogar, recursos como el número de libros en el hogar, computadores y otros). Se encuentra con frecuencia que el impacto del capital cultural tiene un impacto más fuerte en la brecha de la desigualdad que el criterio socioeconómico, aunque a menudo las mediciones de ambos criterios se usan como variables independientes o compuestas.

El efecto general de los antecedentes socioeconómicos y culturales en el acceso y logro educativos es válido en los países socialistas así como también en las economías de mercado. Por ejemplo, la investigación sobre el logro en la educación superior demostró desigualdad en la participación por los antecedentes laborales de los padres, la educación de los padres, y la residencia (por ejemplo, urbana versus rural), en la Unión Soviética, Checoslovaquia y otros países socialistas (Avis 1976, Koutaissoff 1976, Gerber y Hout 1995, Gerber 2007, Matějů, Řeháková, y **Simonová** 2007).

¿Mantiene la relación, que predice la teoría MMI entre los antecedentes familiares y el logro académico, la misma fuerza en todos los sistemas educativos nacionales? La mayoría de los estudios se diseñan para investigar la estratificación educativa en un país con muy poca posibilidad de comparar los resultados de manera cruzada entre todos los países. Michael Hout (2007) en su estudio reciente analizó los datos de 25 países usando los datos de una encuesta que se diseñó para un análisis a lo largo y ancho de los países y que usó un conjunto común de preguntas y procedimientos de muestreo comunes — Programa de Encuesta Social Internacional 1999. El estudio de Hout confirmó las hipótesis de MMI para las economías de mercado al encontrar que

la desigualdad disminuía si la expansión alcanzaba el punto donde la demanda educativa de los grupos privilegiados se satisfacía, o se saturaba, y al mismo tiempo la educación superior llegaba a ser más predominante.

El análisis de Hout (2007) también incluía los datos de cohortes de ocho países antiguamente bajo un socialismo de Estado, donde los encuestados completaron la educación superior antes de 1989, por ejemplo, durante el período socialista — la República Checa, Alemania Oriental, Hungría, Letonia, Polonia, Rusia, Eslovaquia y Eslovenia. Los datos de estos sistemas educativos durante el período socialista incluidos en el estudio no respaldaron la hipótesis de MMI: la desigualdad basada en los antecedentes familiares era mucho más baja que la esperada, dados los índices de participación en la educación superior. Es decir, los antecedentes familiares como medida del capital educativo y sociocultural estaban solamente muy poco relacionados con el logro educativo en los países socialistas, lo que indicaba el papel del Estado en disminuir las desigualdades de acceso a la educación en relación con los antecedentes familiares. La expansión más alta de la educación post secundaria socialista en Rusia (el índice de inscripción post secundaria en alrededor de 40%) y Letonia (25%) estaba todavía asociada con el efecto más bajo de los antecedentes familiares en la desigualdad educativa. En otras palabras, las disparidades basadas en el efecto del capital sociocultural se mitigaron por otros factores en estos países, contribuyendo a la disminución de la desigualdad en el acceso a la educación superior.

Además, en Alemania Oriental, Hungría, la República Checa, y Eslovaquia, con índices de inscripción post secundaria de cohortes etarias entre 10 y 15% en ese momento, los efectos de los antecedentes familiares en el logro educativo eran mucho más bajos en comparación con las economías

de mercado incluidas en el estudio con niveles similares de expansión (Hout 2007). Especialmente sorprendente fue el efecto debilitado de los antecedentes socioculturales en el logro educativo en Alemania Oriental en comparación con Alemania Occidental: la probabilidad de completar la educación superior para los individuos en Alemania Oriental era 51% más alta que para los individuos de antecedentes familiares similares en Alemania Occidental. En otras palabras, por cada dos alemanes occidentales que obtenían educación superior, tres alemanes orientales de antecedentes socioculturales similares muy probablemente habrían completado su educación superior, teniendo índices de inscripción en educación superior semejantes en ambos países.

El análisis de Hout llena un espacio importante en indagaciones acerca de la fuerza de la asociación entre los antecedentes familiares y la desigualdad educativa. Estos hallazgos son importantes para aclarar la asociación debilitada entre los antecedentes socioeconómicos y culturales y el logro en educación superior de los países socialistas en comparación con las economías de mercado. ¿Se espera un cambio en la fortaleza de esta asociación con respecto a los países post socialistas con economías de mercado emergentes o en maduración? Con la creciente desigualdad en el ingreso y un estado del bienestar en declive en las sociedades post socialistas, los factores socioeconómicos en esta asociación muy probablemente se están volviendo más prominentes. Está por verse si el capital cultural está mitigando o exacerbando más las desigualdades en el acceso y logro educativos. Las preguntas importantes también afectan el papel desempeñado por las cambiantes estructuras educativas en la distribución de las oportunidades en la educación, y la comprensión total de la educación donde una escuela secundaria global de los primeros años puede ser la parte central o no.

Los Orígenes de las Escuelas Globales

El fundador original de las escuelas globales fue el movimiento de los sistemas de masas de la educación popular que eran financiados y dirigidos por el Estado. Al comienzo de la década de 1860, esos sistemas comenzaron a brotar en toda Europa y América del Norte: se fueron pregonando por las ideas racionales de la Revolución Francesa sobre los niños bajo el cuidado paternal de sus familias y el Estado, avanzaron basados en la filosofía educativa de Rousseau, y fueron incitados por la industrialización del siglo XIX, la urbanización, y la necesidad de establecer un nuevo sistema de valores para compensar los debilitados valores tradicionales y estructuras familiares (Glenn 1988, Gutek 1995). Al establecimiento de escuelas primarias populares financiadas por el Estado, como el movimiento escolar común en los Estados Unidos (Glenn 1988) y las “escuelas populares” en otros lugares, le siguió la promulgación de leyes que exigían la asistencia obligatoria de cada niño. Estas medidas contribuyeron al aumento de los índices de alfabetización de las poblaciones.

El vínculo entre la expansión educativa y la igualdad educativa, como la igualdad en las oportunidades educativas, ha llegado a ser uno de los principales focos de la investigación educativa. El siglo XX vio los esfuerzos para buscar la expansión y la igualdad de manera simultánea en los Estados Unidos, en los estados del bienestar en Europa Occidental, y en los países socialistas de Europa Central y Oriental entonces bajo la influencia del modelo escolar soviético. Este modelo asumió una escuela para todos y, en particular, la eliminación de las barreras que dificultaban a las clases socioeconómicas más bajas, excluidas previamente de esas oportunidades, obtener educación a niveles superiores.

Después del final de la Segunda Guerra Mundial, el movimiento de las escuelas secundarias globales con exámenes de ingreso no selectivos y un plan de estudios común de educación general llegaron a ser dominantes en los Estados Unidos después del informe de Conant de 1958. Inspiró a los políticos del Partido Laborista en el Reino Unido a comenzar la expansión más grande de escuelas globales en el país en 1965. El movimiento de reforma de la escuela global penetró en Europa en las décadas de 1960 y 1970 (Levin 1978). Una dimensión importante para comparar estas reformas es el alcance, hasta el cual el movimiento de la escuela global se convirtió en amplitud y profundidad del sistema. En los Estados Unidos, la clasificación por tramos se conservó en las escuelas secundarias globales juntando alumnos de antecedentes socioeconómicos diversos en un ambiente, que se consideró integrador (Gutek 1995). Además, en todo Estados Unidos hoy, las escuelas privadas selectivas y escuelas (imanes) públicas selectivas continúan funcionando como una alternativa a las escuelas secundarias globales públicas no selectivas. En el Reino Unido, el movimiento de la escuela global era menos sistemático, porque permitía a las autoridades educativas locales y a los distritos más grandes decir si se llevaba a cabo el plan y la manera de hacerlo. Aunque el sistema global buscó reemplazar el sistema escolar tripartito, — por ejemplo, la colocación selectiva de niños de 11 y 12 años de edad (11 más examen) en gramática, secundaria técnica [[secondary technical](#)] y escuelas secundarias modernas [[secondary modern schools](#)], — algunas áreas en Inglaterra conservaron las escuelas de gramática selectivas, además de las escuelas globales nuevas o mezcladas, o no instrumentaron la política en absoluto. Es más, a pesar de la conclusión de la reorganización total anunciada en 1976 y renombrar a las escuelas como escuelas globales, persistieron diferencias considerables entre y dentro de las escuelas. Como expli-

can Cheung y Egerton cuando se refieren a los hallazgos de Heath (2000): “La reorganización total probablemente cambió el foco del acceso a los tipos de escuela hacia la competencia por escuelas globales más exitosas académicamente” (Cheung y Egerton 2007: 218).

Del mismo modo, la política de crear escuelas globales (*CEG collège d'enseignement général*) en Francia en la década de 1960 y en Alemania (*Gesamtschule*) no llegó a ser una oportunidad educativa común para todos los niños en edad escolar. No son alternativas, sino en sí mismas son parte del sistema escolar diferenciado, y están sujetas a “un proceso de formación de la crema dual” perdiendo los alumnos de alto rendimiento con *Gymnasien* y a los alumnos de bajo rendimiento con *Hauptschulen* en el sistema escolar alemán diferenciado selectivo que comienza seleccionando niños muy pronto, a los 10 años de edad (Leschinsky y Mayer 1999: 25). Las escuelas globales en Alemania:

“Tienen que coexistir como escuelas alternativas para las minorías de alumnos que varían regionalmente junto con un sistema selectivo: en la mayoría de los casos afligidos por la “formación de la crema” y la segregación social, mantenidas en baja estima por el público y más o menos abandonadas por la investigación educativa y la formulación de políticas” (Gruber 1998: 245).

En Austria y en las áreas donde hablan alemán en Suiza rechazaron las escuelas globales (Gruber 1998). En Francia, la reforma de las escuelas globales tuvo un impacto considerable en la expansión de la inscripción en la escuela secundaria y especialmente en el aumento en el reclutamiento de alumnos de antecedentes socioeconómicos más bajos, por lo tanto respaldando sus aspiraciones de ascenso y niveles superiores de educación (Hage and Garnier 1992). El último hallazgo es especialmente esclarecedor con respecto al papel de las estructuras educativas relativamente restrictivas en las aspiraciones educativas superiores: estructuras

educativas, que hacen prohibitivo o más difícil acceder a niveles superiores de educación, suprimen o superan el impacto de otros factores que elevan las aspiraciones educativas. La juventud está menos inclinada a intentar e ingresar a la educación superior sabiendo que tiene poca oportunidad o ninguna de ser admitida. Estas aspiraciones disminuidas debido a las restricciones de la progresión educativa no responden a la promesa de un mayor poder adquisitivo que ofrece la terminación de la educación superior, o a la situación del mercado laboral (por ejemplo, la contracción de trabajos tradicionales o la disponibilidad creciente de trabajos intensivos en conocimiento). Se reporta que las políticas de la escuela global en Francia durante las décadas de 1950 y 1960 elevaron las expectativas de los alumnos y “tuvieron un impacto sobre la proporción de los niños provenientes de la clase trabajadora que tomaban los tramos más prestigiosos” habiendo “desatado la demanda contenida en un sistema francés relativamente cerrado” (Hage and Garnier 1992: 169).

A diferencia de estas reformas que posicionaron de manera efectiva a las escuelas globales junto con los tipos de escuelas selectivas en un patrón mixto, en los países escandinavos se refieren con frecuencia a los sistemas escolares que están establecidos más firmemente y son aceptados de manera universal por los políticos, los docentes, y el público (Levin 1978, Gruber 1998). En el caso de Finlandia, la escuela global se extendía hasta alumnos de 16 años de edad y a través de todos los primeros años de la escuela secundaria como una escuela común para todos los niños. Esta característica estructural del sistema educativo en Finlandia está al menos en parte detrás del consistente éxito estelar de Finlandia en inscripciones educativas, finalizaciones, y rendimiento estudiantil en evaluaciones internacionales como TIMSS y PISA.

Investigación sobre Escuelas Globales en Países Socialistas

A la *Escuela de Trabajo Unificado*, como base del modelo escolar soviético, la propuso en 1918, Lunacharsky, el Comisario Popular de Educación como una escuela global, una escuela general para todos, donde los hijos de los trabajadores y campesinos podían alcanzar el ascenso social. Se definió como “el sistema completo de escuela normal desde el jardín de infancia hasta la universidad... una sola escalera continua... Todos los niños deben ingresar al mismo tipo de escuela y comenzar su educación por igual, y todos tienen el derecho de subir la escalera hasta los peldaños más altos” (como se cita en Fitzpatrick 2002: 31-32). Como observa Sheila Fitzpatrick, esta escuela “combina el concepto de Binet de la escuela única—una sola escuela primaria para niños de todas las clases<sociales> —con un rechazo por el sistema educativo zarista, en el cual graduarse en un nivel no calificaba necesariamente al alumno para entrar en el siguiente nivel superior de educación” (32). La *Escuela de Trabajo Unificado* también excluía la especialización vocacional temprana del sistema anterior, y en este sentido no era profesional sino politécnica. Buscaba exponer a la juventud a habilidades diferentes del trabajo productivo y basaba la enseñanza en el método de actividades. El principio del trabajo significaba, primero:

“un conocimiento creativo, móvil y activo del mundo,” y segundo, “el deseo directo de familiarizar a los alumnos con lo que les será más necesario en la vida... con el trabajo agrícola e industrial en toda su variedad” (citado en Fitzpatrick 2002: 32).

Con la expansión de las oportunidades educativas primero, en primaria y luego en los primeros años de educación secundaria (7 años de escolarización en 1939, 8 años de escolarización, o terminación de los primeros años de la edu-

cación secundaria, como obligatoria y universal, se alcanzó en 1958), la educación soviética se mantenía en equilibrio para proporcionar 10 años de educación obligatoria al comienzo de la década de 1970 (Tomiak 1985). Con un número creciente de estudiantes de diversos antecedentes pasando a través de la canalización educativa, el filtro de selección se ubicaba antes de la transición a la educación superior, específicamente en las oportunidades institucionales múltiples de la educación secundaria de los últimos años con sólo una opción (escuela secundaria general de los últimos años) otorgando de manera más inmediata la elegibilidad para la educación superior comparada con las instituciones de capacitación vocacional. Aunque en principio, los graduados de otros tipos de escuelas podían seguir hacia la educación superior, solamente una proporción pequeña de ellos lo hicieron.¹⁰⁰ Las diversas trayectorias educativas en los últimos años de educación secundaria sirven eficazmente de embotellamiento para resolver la elegibilidad de los alumnos a la educación superior. Aunque esta selección se basó en el logro, y por lo tanto, en el mérito, el nivel de logro estuvo mediado considerablemente por los antecedentes socioculturales. Con la ausencia creciente de los grupos de condición socioeconómica más baja ingresando a la educación superior, el Estado reforzó algunas políticas de acción afirmativa, como cursos universitarios de un año de duración de educación preparatoria específicamente para la juventud trabajadora para facilitar su ingreso a la educación superior.

100 El muestreo de las cohortes de 1929-1979 en 4.809 encuestados rusos en el estudio de Theodore Gerber (2007), solamente 17% de esos que se graduaron en instituciones educativas técnicas post secundarias (SSUZ) ingresaron a instituciones de educación superior (VUZ) después de los tres años de trabajo obligatorios en su profesión. Y solamente 15% de esos que se graduaron de las escuelas vocacionales (PTU) siguieron en algún tipo de educación post secundaria, 13% de ellos ingresaron a SSUZ.

La influencia del modelo escolar soviético de educación primaria y secundaria en Europa Centro Occidental se dice que es la propaganda y el control ideológicos significativos en el plan de estudios y las asignaturas extracurriculares de las ciencias sociales con el impacto perjudicial de la alienación en las relaciones escolares-individuales; el plan de estudios basado en una disciplina férrea y la autoridad depositada en el docente; la formación profesional avanzada de los docentes, el énfasis en las matemáticas y ciencias; el predominio de los métodos de la enseñanza en grupo sobre los enfoques individuales; el plan de estudios centrado en el conocimiento y en aplicaciones, y menos orientado a las destrezas en la resolución de problemas en situaciones desconocidas; la centralización del control del Estado y la supervisión sobre el sistema educativo; la expansión considerable de la educación en todos los niveles, especialmente a través del acceso casi universal al nivel de educación secundaria; y una escuela global de educación general para los alumnos provenientes de todos los antecedentes socioeconómicos basados en un plan de estudios nacional (Bronfenbrenner 1970, Eklof y Dneprov 1993, World Bank 1995, Alexander 2000, y otros). Sin embargo, las estructuras educativas y el número de años de escolarización por tipo de escuela distaron mucho de ser uniformes en todo el antiguo bloque oriental de países.

La escuela soviética parece premiar principalmente el esfuerzo en lugar de reconocer la habilidad, aunque las escuelas para los niños talentosos en arte, danza, y música eran una tradición de larga data en la educación rusa (Alexander 2000). Además, estaba disponible de manera amplia una gran red de clases y programas extraescolares gratuitos de acuerdo con los intereses de los niños en deportes, música, teatro, invención técnica, y similares. Estas opciones estaban menos disponibles en áreas

rurales comparadas con centros urbanos. Las Olimpiadas Nacionales en matemáticas y física comenzaron en 1961 y 1962 respectivamente buscando identificar el talento en estas disciplinas y promoverlo en clases de matemáticas y física e internados de los últimos años de educación secundaria afiliados con universidades (Tomiak 1985). La exigencia de los padres y docentes por un enfoque más diferenciado del aprendizaje infantil condujo a la proliferación de escuelas y clases con estudios en profundidad, como matemáticas, física e idiomas extranjeros en las décadas de 1960 y 1970. Las autoridades educativas no parecían ver el conflicto entre los dos enfoques (Alexander 2000): un enfoque se basó en el supuesto fundamental de que todos los niños pueden aprender igualmente bien sin importar sus habilidades y en la aplicación del descubrimiento anterior de Vygotsky de que los métodos educativos pueden acelerar o impedir este proceso de aprendizaje, y el otro enfoque supuso que los niños con un nivel de habilidad superior florecen cuando se les segrega en escuelas o clases especiales. No hay mucha investigación sobre cómo y cuán bien las escuelas rusas en el socialismo satisfacían ambos objetivos. Los maestros enseñaron en aulas de habilidades heterogéneas, y en muchos casos aplicaban métodos de habilidad mixta. Todavía hay evidencia anecdótica de escuelas que o “nivelaban” a cada niño a un promedio enfocándose en alumnos de bajo rendimiento, o al contrario, satisfacían solamente a los alumnos de mejor rendimiento.¹⁰¹

La investigación, en su mayor parte, sobre las desigualdades educativas soviéticas se enfocaron en las desigualdades en la transición y en la finalización de la educación

101 El autor presenció una discusión acalorada en 1993 durante una sesión de una conferencia en el Columbia Teachers' College [Facultad de Docentes de Columbia] entre dos partes que daban dos puntos de vista tan opuestos en base a su propia experiencia e intuición en lugar de los datos sistemáticos que se pudieran generalizar.

superior. Durante los primeros años del socialismo, las políticas de acceso a la educación superior estaban reguladas de manera deliberada para garantizar que la juventud con un estatus menos privilegiado estuviera representada de manera justa o incluso representada por demás como una inversión de la tendencia en las desigualdades anteriores. Los primeros “rabfacs” (profesorado universitario de los trabajadores) reclutaron jóvenes entre los trabajadores y campesinos en 1918 para prepararlos a ingresar a la educación superior y así dar acceso a grupos discriminados previamente sin disminuir los estándares de la admisión a la educación superior y sin discriminar a otros grupos en el proceso de admisión a través de cuotas de admisión especiales (Fitzpatrick 1979). Estas políticas tienen un parecido asombroso con los cursos de preparación de los trabajadores recreados en la década de 1970 cuando las autoridades reconocieron la desproporcionada baja representación de los alumnos provenientes de la clase trabajadora en la educación superior (Koutaissoff 1976). George Avis (1976) resumió los estudios soviéticos de las décadas de 1960 y 1970 que revivieron la sociología educativa durante la “distensión” política. Estos estudios resaltaron la persistencia de las disparidades originadas en la situación laboral y en la educación de los padres, y la residencia (a través de diversas repúblicas de la Unión Soviética y en la división urbano-rural de todas las repúblicas) en la URSS como una desigualdad de hecho en el acceso y las aspiraciones a la educación superior, en lugar del objetivo legal de lograr igualdad en la participación en la educación superior. El estudio de la encuesta de cohortes estudiantiles de 1929-1979 indicaba que, como la estructura social soviética maduró, el efecto del ascenso educativo inter-generacional podría haber disminuido (Gerber y Hout 1995, Gerber 2007). A una conclusión similar para la República Checa llegó Petr Matějů quien comparó las cohortes durante el período del

“socialismo rígido” entre 1948 y 1964, la “reforma del socialismo” entre 1965 y 1974, el período de “normalización” después de la supresión de las reformas de 1968 en Checoslovaquia hasta 1989, y el período post socialista de 1990-1999 (Matějů 1993, Matějů et al. 2007). Semejante al estudio de Theodore Gerber sobre las cohortes de Rusia, Matějů observó que los datos checos aumentaban la paridad entre géneros en la participación y terminación de la educación secundaria y superior, el predominio de los antecedentes culturales sobre la clase socioeconómica en su impacto en el logro de la educación superior, y los efectos disminuidos de la clase socioeconómica. Una desventaja considerable al completar la educación superior, que solamente un grupo de alumnos provenientes de familias de trabajadores manuales no calificados o semi-calificados enfrentó, se desarrolló durante los años del socialismo tardío a medida que la estructura social se consolidaba (Matějů et al. 2007). A medida que las élites se formaban y maduraban, dejaron como herencia la ventaja cultural que llegó a ser la base de su mismo reclutamiento para la educación superior. Además, Gerber analizó el papel que se alegó de la selección política, como aquella basada en que el padre fuese un miembro del partido comunista, en las admisiones a la educación superior soviética (Shlapentokh 1990) y encontró que para los datos que analizó, el efecto político en el ingreso a la educación terciaria era positivo, pero estadísticamente insignificante y mucho más pequeño si se compara con el efecto de los antecedentes socioculturales (Gerber 2007). Hallazgos similares se reportaron para Hungría, al menos en el período socialista temprano, indicando el papel del Estado revolucionario en revertir la participación desigual en la educación superior y en la transformación social de la nación (Hanley y McKeever 1997).

Los hallazgos sobre la igualdad en el acceso y la terminación de la escolarización secundaria en países bajo el socialismo se reportan con frecuencia junto con el foco principal en el acceso y la terminación de la educación superior en una perspectiva de canalización. La expansión de las inscripciones en educación secundaria proporciona aspirantes más calificados para ingresar a la educación superior. La provisión de los primeros años de educación secundaria universal y la prevalencia del único proveedor de los primeros años de educación secundaria por las escuelas globales en los países socialistas estaban detrás de la expansión de la inscripción en niveles educativos superiores. Las opciones educativas diversificadas de los años superiores de secundaria, sin embargo, canalizaron las desigualdades persistentes debidas al estatus socioeconómico y cultural. La oficialmente proclamada igualdad social en el acceso a la educación superior en socialismo resultó ser un mito digno de desenmascarse y exponerse.¹⁰² Las reformas educativas post socialistas han sido conducidas durante el período inicial por agendas de rechazo a la escolarización socialista, primero que todo, su preocupación con “moldear gente nueva” y no permitir el desarrollo de la personalidad autónoma, su control ideológico y la distorsión del plan de estudios de las ciencias sociales, la centralización de arriba abajo, y la instrucción centrada en el docente. La agenda de la reforma educativa en los países post socialistas durante los años iniciales de la transición era muy similar y se enfocaba en áreas que necesitaban corregirse de inmediato, como desideologización, despolitización, desestatización, descentralización, diversificación, diferenciación, humanización y humanitarismo (Eklof y Dneprov 1993, Birzea 1994, Cerych 1997). Mientras hubo un marcado interés en las necesidades educativas individuales variadas,

102 Como igualdad en el papel, o “justicia estadística” (Štech 2008).

se establecieron nuevos tipos de escuelas y programas que respondían a esta demanda creciente. En muchos países post socialistas en los años iniciales de la reforma se disminuyó el número de años de escolarización obligatoria después del giro hacia una filosofía educativa más individualista, justificada por un discurso de proporcionar a alumnos individuales más opciones de continuar su educación o ingresar a la fuerza laboral. En general, las inscripciones para la educación secundaria disminuyeron durante este período (Matějů et al. 2007, Gerber 2007) dados los acontecimientos caóticos y los riesgos reevaluados en las sociedades como un todo, y en parte debido a la baja expectativa de continuar la educación de los últimos años de secundaria al dejar de ser obligatoria. En la década pasada los sistemas educativos de las naciones post socialistas llegaron a ser más diferentes entre sí. ¿Lo que le pasó a la escuela global común, que se extendió a través de los primeros años de secundaria en estos sistemas, y en gran parte — al menos en términos de estructuras y patrones educativos — es responsable de debilitar el impacto del estatus socioeconómico sobre el logro académico en los antiguos países socialistas? Los datos que llegan de las encuestas a lo largo y ancho de los países, como PISA y TIMMS, pueden aportar algunas ideas en este sentido.

Los Estudios de PISA

La renovada atención se ha obtenido recientemente para las políticas y estructuras educativas igualitarias, como las escuelas globales no selectivas y la ausencia de la clasificación por tramos o canalización, a través de los datos cruzados nacionales provenientes de las encuestas de PISA, administradas por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), y TIMMS administra-

da por la [International Association for the Evaluation of Educational Achievement](#) (IEA) [Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar]. Un número creciente de antiguos países socialistas ha llegado a participar en ambas encuestas. Comenzando con las primeras encuestas de PISA en 2000 y después de eso cada tres años, a los alumnos de 15 años de edad se les realizan pruebas en escalas de matemáticas, lectura, y ciencias colocando el foco en un área temática particular que rota cada vez. TIMMS comenzó en 1995 siguiendo la tradición de la evaluación de las ciencias y las matemáticas de alumnos de 4° y 8° grado por la IEA desde finales de la década de 1950. Sin entrar en la discusión sobre la manera de definir y medir el rendimiento estudiantil en cada encuesta, se debería mencionar que se reportó una correlación elevada entre los resultados de los estudios de PISA y TIMMS para los alumnos de 15 años y 8° grado, mientras que la diferencia entre las dos encuestas se ha atribuido al foco sobre la capacidad curricular en TIMMS y en las habilidades para la vida en PISA, respectivamente. Es digna de atención la información sobre un mejor desempeño de los países europeos centrales, europeos orientales y asiáticos en TIMMS que en PISA, mientras que el desempeño de los países occidentales es mejor en PISA. La explicación total de la varianza se ha atribuido al equilibrio curricular y a los años de escolarización (Wu 2008).

La edad de los alumnos encuestados en PISA (y el grado aproximado en TIMMS) es importante porque es la edad de finalizar el nivel educativo de los primeros años de secundaria, que es obligatorio en muchos sistemas educativos y donde las escuelas globales son prominentes en los sistemas nacionales que eligen esta opción.

No obstante las limitaciones en la manera de estandarizar la evaluación del logro en PISA y TIMMS, los datos de

estas encuestas nos permiten explorar las diversas relaciones (y su variación en todos los países) vinculadas con el papel de la desigualdad social en la sociedad como un todo y el impacto de las estructuras educativas en la desigualdad del logro, tales como:

- Si la desigualdad socioeconómica es un predictor poderoso del nivel de logro total y de la desigualdad en la distribución del logro.
- Si estructuras y políticas escolares más igualitarias conducen a un logro total más alto de los alumnos; y
- Si una distribución más equitativa del logro se relaciona con estructuras y políticas educativas, tales como sistemas de escuelas integradas basados en escuelas globales comunes en comparación a sistemas de escuelas diferenciadas basados en asignación a diferentes tipos de escuelas o tramos dentro de ellas.

Un análisis reciente de los datos de PISA de 2006 para los países de OCDE ha demostrado que las sociedades igualitarias tienen un logro promedio más alto, porcentajes más altos de alumnos altamente calificados, y porcentajes más bajos de alumnos pobremente calificados, mientras que se demostró lo contrario para países menos igualitarios (Condron 2011). Es decir, las sociedades prósperas más igualitarias pueden tenerlo todo: impulsan los niveles del logro de sus alumnos, producen gran cantidad de alumnos de alto rendimiento y pocos alumnos de bajo rendimiento que las sociedades económicamente menos iguales. La desigualdad económica se midió por coeficientes de Gini basados en el ingreso de que se dispone después de restar impuestos y transferencias, por ejemplo, estimar el nivel de desigualdad en el ingreso que permanece después de que las políticas económicas de las sociedades han tenido su

impacto. Se condujo un análisis de simulación más a fondo para predecir los niveles de logro en los Estados Unidos cuando el nivel de desigualdad en el ingreso de Finlandia se le impuso, lo que resultó en un incremento del puntaje matemático promedio de 25 puntos, el mayor aumento cuando se compara la imposición del PIB per cápita de Finlandia al de Estados Unidos, o el nivel de desigualdad en el ingreso y el PIB per cápita combinados. Lo contrario se demostró verdadero — el logro finlandés disminuyó más cuando tomó el nivel de desigualdad en el ingreso de los Estados Unidos (Condron 2011).

Varios estudios pusieron a prueba la observación de que se registran niveles de logro más altos en los datos nacionales cruzados de PISA y TIMMS en más estructuras de escuelas integradas que en las diferenciadas (Dupriez y Dumay 2006). Estos estudios encuentran que los sistemas integrados proporcionan una escuela global común para todos por un período más largo de tiempo y posponen la separación de los alumnos por su nivel de rendimiento en tramos o senderos educativos separados como lo hacen los sistemas diferenciados desde una edad temprana en adelante a nivel de los primeros años de educación secundaria: “el principio es permitir a las escuelas el tiempo suficiente para contrarrestar las diferencias en los recursos culturales de la familia de los alumnos y dar a cada alumno oportunidades verdaderas de éxito antes de dirigir cualquier clase de selección” (Dupriez y Dumay 2006: 244). En efecto, los sistemas de escuelas integradas tienden a demorar el impacto de las diferencias del capital cultural en el rendimiento y logro de los alumnos. Siguiendo el trabajo previo, Vincent Dupriez y Xavier Dumay afirman que los sistemas de escuelas integradas y diferenciadas son parte de las culturas respectivas: “estas culturas se reflejan en ciertas características estructurales pero también en los proyectos culturales

y la concepción total del papel de la escuela en la sociedad. Dupriez y Dumay desarrollaron un índice de desigualdad de la oportunidad educativa asociada con las estructuras y patrones educativos basados en indicadores como la retención del grado, la falta de estructuras educativas comunes, y el alcance de la segregación entre las escuelas, y encontraron que hubo un efecto específico de las estructuras educativas en el logro, independiente de los niveles de desigualdad en el ingreso social. Es más, demostraron al comparar las cohortes etarias que los sistemas de escuelas integradas, que dependen de una escuela global común, tienden a reducir las desigualdades de recursos culturales en el logro, con el paso del tiempo, al contrario de los sistemas de escuelas diferenciadas que agravan las brechas en el logro entre las cohortes (Dupriez y Dumay 2006).

El análisis de la OCDE (2007) exploró más a fondo las variaciones de los países en el nivel del logro en relación con el Estatus Económico, Social y Cultural (ESCS) de los alumnos — a un nivel estudiantil individual, y como un indicador para las escuelas. Los gradientes socioeconómicos resultantes abordaron la relación entre el estatus socioeconómico y cultural familiar y el logro académico de dos maneras diferentes. Los sistemas educativos nacionales varían en la pendiente empinada o llana de los gradientes, indicando la mediación alta o baja del logro por los recursos familiares socioeconómicos y culturales, en la fortaleza de los gradientes, y en las diferencias en la varianza del rendimiento estudiantil entre escuelas y dentro de escuelas. El último indica las desigualdades asociadas con la temprana clasificación por tramos o la asignación de escuelas y las desigualdades totales del logro aunque mediadas por la desigualdad socioeconómica y cultural en la sociedad en general.

Como uno de los estudios concluyó:

“los sistemas de escuelas globales a escala nacional tienden a producir diferencias sociales más estrechas en entradas y resultados. Los sistemas con más diferenciación conducen a mayores brechas en el logro entre los grupos sociales” (Gorard and Smith 2004: 25).

¿Esta concepción revivida de nuevo de una escolarización plena se convertiría en una nueva “idea global”? ¿Y cómo les va hoy a los sistemas educativos post socialistas, que previamente confiaban en una escolarización plena, con respecto a la igualdad de oportunidad educativa y logro?

Los estudios de PISA y la Variación en las Políticas y Estructuras en los Países Post Socialistas Selectos

El número de países que participa en las encuestas de PISA administradas por la OCDE ha aumentado gradualmente desde su implantación en 2000. Esto permite la investigación comparativa en la variación cruzada por países siendo la unidad de análisis: país. En la encuesta de 2009, el estudio más reciente que pone a disposición los resultados, catorce antiguos países socialistas de Europa Central y Oriental y la antigua Unión Soviética participaron, mientras en 2000 solamente cinco países post socialistas realizaron la encuesta (ver el Cuadro 1 abajo y el Apéndice para listar los datos de todos los países participantes en las encuestas de PISA de 2000, 2003, 2006, y 2009). Para el rendimiento estudiantil en una escala de matemáticas en PISA de 2009, nueve de los antiguos países socialistas obtuvieron un puntaje por encima de la media y seis bajo la media. Cuando se compara con el promedio de la OCDE, dos de estos países obtuvieron un puntaje estadísticamente significativo por encima de este promedio, cuatro estadísticamente significativos no diferentes de éste, y nueve estadísticamente signi-

ficativos por debajo del promedio de la OCDE. Los puntajes de matemáticas de la media por país oscilaron entre 512 en Estonia y 331 en Kirguizistán. El logro en matemáticas y lectura se correlacionan mucho, por lo tanto solamente el rendimiento en matemáticas se ha seleccionado para la discusión aquí. Además, el foco aquí está específicamente en la desigualdad o igualdad en el logro a nivel de los primeros años de educación secundaria. En los estudios de PISA, los alumnos se evalúan a los 15 años de edad, es decir, al final del nivel de los primeros años de educación secundaria en la mayoría de los países, que a veces se consideran obligatorios. Por contrario, los últimos años de educación secundaria pueden permanecer más diferenciados dando lugar a las desigualdades crecientes en la elegibilidad y el acceso a las oportunidades de educación post secundaria, y esto se merece un análisis separado.

El Apéndice presenta los datos sobre el rendimiento estudiantil en la escala de las matemáticas en todos los países que participaron en las encuestas de PISA de 2000, 2003, 2006, y 2009: las medias del puntaje, la varianza total, la varianza entre escuelas y dentro de escuelas como un porcentaje de la varianza total promedio de la OCDE. La varianza como un porcentaje del promedio de la OCDE da un sentido más inmediato a los lectores de la magnitud comparativa de estas tres estadísticas. La *varianza dentro de escuelas* indica las diferencias en el rendimiento logrado por los estudiantes individuales dentro de las escuelas, la *varianza entre escuelas* se refiere a las diferencias en el rendimiento logrado por las escuelas. Cuando la varianza entre escuelas es considerablemente mayor que la varianza dentro de escuelas, por ejemplo, el rendimiento estudiantil dentro de escuelas es más homogéneo que entre escuelas, esto implica alguna especie de segregación de los alumnos por su asignación a diferentes tipos de escuelas, clasifica-

ción por tramos, o autoselección de alumnos por residencia, áreas de influencia, o elección frecuentemente asociada o hecha por familias de características socioeconómicas y culturales similares. Es característico de sistemas de escuelas diferenciadas. Una *varianza entre escuelas* baja representa una oportunidad educativa de logro distribuida más equitativamente y está normalmente asociada con sistemas de escuelas globales integradas. Entonces el impacto de las estructuras educativas se puede observar más estrechamente en la magnitud y las diferencias de estas estadísticas. La *varianza total* refleja el impacto de las estructuras educativas en los sistemas escolares así como también la influencia de otros factores en su totalidad. Dado el rasgo sobresaliente de las características socioeconómicas y culturales en explicar la varianza total tal como se encuentra en estudios de investigación previos, la magnitud relativa de la varianza total en el rendimiento estudiantil puede servir como representante de la desigualdad socioeconómica y cultural total.

Hay esencialmente tres posibilidades en las estructuras educativas con respecto a la igualdad en la distribución del ingreso: 1) los sistemas no selectivos más equitativos basados en una escuela global para todos que llegue por lo menos a los últimos años de educación secundaria, o 16 años de edad, 2) la asignación selectiva de alumnos a los diferentes tipos de escuelas antes de los 15 años de edad, y 3) las estructuras mixtas que usan la clasificación por tramos o los grupos por habilidad en paralelo con las escuelas globales no selectivas.

Al observar a los alumnos de mejor desempeño durante estos años, los dos sistemas educativos de Finlandia y Corea permanecieron en la cima de manera consistente. Los países de alto desempeño con alumnos que rinden por encima del promedio de la OCDE, en su mayoría son países con

sistemas de escuelas globales — Finlandia, Corea, Japón, Canadá, Nueva Zelanda, Australia, Estonia, Dinamarca, Islandia y Suecia. Tienden a tener una varianza total más baja que el promedio de la OCDE y menor que la varianza entre escuelas. Demuestran que los sistemas de escuelas globales más equitativas contribuyen a un logro total alto de los alumnos y a la distribución del logro más equitativa de alumnos que provienen de antecedentes diferentes. Además, la proporción de alumnos de alto desempeño en una evaluación estandarizada es elevada, mientras que la proporción de alumnos de bajo desempeño es más reducida en estos sistemas escolares. En el grupo de los países que tienen un rendimiento medio a alto, los Países Bajos, Bélgica, la República Checa y Suiza tienen sistemas de escuelas diferenciadas con la clasificación por tramos de los alumnos dirigida hacia tipos de escuelas diferentes antes de los 15 años de edad. De estos tres países, solamente Suiza permaneció alta en el grupo, mientras que los puntajes de la media en matemáticas de los Países Bajos, Bélgica, y la República Checa cayeron en el tiempo aunados al incremento en la desigualdad del logro entre las escuelas y la homogeneización incrementada dentro de las escuelas en los Países Bajos, y el incremento total significativo en la desigualdad del logro en las escuelas de Bélgica (incremento en la varianza total). Los sistemas escolares con un desempeño medio a alto son aquellos con tipos de escuelas tradicionalmente diferenciadas, como en Alemania, Austria, Suiza, Países Bajos, y Bélgica. No obtienen los puntajes más elevados, por ejemplo, podría ser más problemático en estos sistemas de escuelas aumentar los niveles del logro total, y la proporción de los estudiantes de bajo rendimiento se mantendría significativa o se incrementaría.

334 Al observar el desempeño de los países post socialistas en PISA (Cuadro 1 abajo), uno podría notar que en la mayoría

de estos países la varianza entre escuelas en el rendimiento estudiantil es relativamente baja. Así que las escuelas no parecen estar segregadas en escuelas de bajo desempeño y de alto desempeño reflejando muy probablemente su legado de escolarización plena. Han surgido también excepciones a este patrón, en particular, en varios países de Europa Central como la República Checa, Eslovaquia, y Hungría. Varios países muestran niveles altos de la varianza total (como la República Checa, Bulgaria, Eslovaquia, Serbia y Polonia de 2002) indicando una creciente desigualdad del rendimiento total. Los alumnos obtuvieron un rendimiento igual o mayor que el promedio de la OCED en solamente seis de los países post socialistas, y el rendimiento en nueve países post socialistas está por debajo del promedio de la OCED.

Desde el punto de vista del impacto del cambio de políticas, dos sistemas educativos post socialistas de la República Checa y de Polonia sobresalen como casos opuestos. En la República Checa post socialista, se revirtió la política de las escuelas globales a nivel de los primeros años de educación secundaria y la edad para la clasificación por tramos en los diferentes tipos de escuelas se redujo a 12 años (Greger 2006). Los resultados del rendimiento de los alumnos de matemáticas en PISA muestran que el rendimiento de los alumnos checos estaba disminuyendo con el tiempo desde 2003 después de experimentar un impulso temporal relativo a 2000 (ver Cuadro 1 abajo), que las desigualdades del logro estudiantil entre las escuelas creció con el tiempo (el más alto para la OCED y la varianza entre escuelas registrada total en el logro en matemáticas de 77,1% en 2006), y que las desigualdades generales en el logro educativo también se incrementaron con el tiempo. Por lo tanto, entre 2003 y 2009, los alumnos checos mostraron la mayor reducción de 6,6%, en la cantidad de alumnos con alto

rendimiento en matemáticas (Nivel 5 y más arriba), y el segundo mayor incremento en la cantidad de alumnos con bajo rendimiento en matemáticas (Nivel 2 y más abajo) de 5,8% (OECD 2010b).

La creciente desigualdad del logro estudiantil asociada con el giro contrario de las políticas hacia un sistema de escuelas muy diferenciadas es quizá más desalentadora en los primeros años de la educación secundaria checa. Sin embargo, tendencias similares se aplican a los sistemas escolares en Hungría y Eslovaquia (con estas comparaciones basadas en los datos de las encuestas de PISA). Esta tendencia podría indicar un cambio de política en estos países hacia estructuras escolares previas a la Segunda Guerra Mundial que compartía semejanzas con Austria y Alemania. Este cambio puede igualmente ser indicativo de la divergencia radical que se aparta de las formas y patrones educativos del antiguo socialismo, y de la búsqueda intensa actual de la identidad (Bain 2010) nacional y regional (dentro de la Unión Europea). A medida que este giro en contrario de la política puede reflejar a la sociedad luchando por puntos de referencia renovados, también puede llegar a ser más de un proyecto cultural. Los sistemas de escuelas sumamente diferenciadas con tramos separados de escuelas, como en Alemania, de hecho pueden ser muy desiguales en oportunidad y logro educativos, pero se construyen culturalmente y se perciben domésticamente como una manera única y positiva del cultivar el talento, un asunto de orgullo nacional, y se perciben para permitir la permeabilidad (*Durchlässigkeit*) (aunque la mayoría de las transferencias ocurren de un tipo de escuela más prestigioso a uno menos prestigioso y no al contrario), y especialmente respetuoso de las destrezas de alto nivel en todos los oficios y profesiones (Phillips 1995, Wilde 2003). Más datos y un análisis más profundo se necesitarán para confirmar esta hipótesis.

Cuadro 1.

Puntajes Promedios, Varianza Entre Escuelas y Dentro de Escuelas en el Rendimiento Estudiantil (RE) en una Escala de Matemáticas de PISA (2000-2009) en Países Post-Socialistas Participantes en PISA

País	Puntaje promedio en Matemáticas 2000	Varianza expresada en % de varianza promedio del RE en países de la OCDE		
		1	2	3
Estonia				
Eslovenia				
Eslovaquia				
Polonia	470	117,8	63,2	53,3
República Checa	498	101,2	40,9	61,1
Hungría	488	108,9	54,0	54,7
Letonia	463	125,7	33,8	92,4
Lituania				
Federación Rusa	478	127,6	45,5	81,9
Croacia				
Serbia				
Azerbaiyán				
Bulgaria				
Rumania				
Kirguizistán				

País	Puntaje promedio en Matemáticas 2003	Varianza expresada en % de varianza promedio del RE en países de la OCDE		
		1	2	3
Estonia				
Eslovenia				
Eslovaquia	498	98,6	41,5	58,0
Polonia	490	94,7	12,0	83,1
República Checa	516	99,8	50,5	55,2
Hungría	490	95,4	49,0	47,3
Letonia	483	90,2	20,6	71,0
Lituania				
Federación Rusa	468	98,9	29,7	69,1
Croacia				
Serbia	437			
Azerbaiyán				
Bulgaria				
Rumania				
Kirguizistán				

País	Puntaje promedio en Matemáticas 2006	Varianza expresada en % de varianza promedio del RE en países de la OCDE		
		1	2	3
Estonia	515	77,8	19,2	57,8
Eslovenia				
Eslovaquia	492	107,3	54,5	57,3
Polonia	495	89,8	13,3	78,1
República Checa	510	127,5	77,1	64,2
Hungría	491	99,0	74,0	39,7
Letonia	486	82,1	18,4	63,9
Lituania	486	96,7	32,0	67,2
Federación Rusa	476	96,4	27,9	71,0
Croacia	467	83,6	32,7	52,4
Serbia	435	100,7	44,5	61,3
Azerbaiyán	476	27,8	19,9	15,0
Bulgaria	413	122,4	62,9	60,0
Rumania				
Kirguizistán	311	90,1	37,9	51,5

País	Puntaje promedio en Matemáticas 2009
Estonia	512
Eslovenia	501
Eslovaquia	497
Polonia	495
República Checa	493
Hungría	490
Letonia	482
Lituania	477
Federación Rusa	468
Croacia	460
Serbia	442
Azerbaiyán	431
Bulgaria	428
Rumania	427
Kirguizistán	331

1 Varianza Total del RE (Rendimiento Estudiantil) expresada en % de la varianza promedio del RE en los países de la OCDE

2 Varianza Total del RE entre escuelas

3 Varianza Total del RE dentro de las escuelas

Estadísticamente significativa por encima del promedio de la OCDE

No estadísticamente significativa diferente al promedio de la OCDE

Estadísticamente significativa por debajo del promedio de la OCDE

Países listados por orden descendente de los puntajes promedio del rendimiento en una escala de matemáticas para 2009.

Fuente: OECD 2001, 2004, 2007, 2010a, 2010b.

Polonia presenta otro caso del impacto de las estructuras y políticas educativas en el logro estudiantil. En Polonia, los primeros años de educación secundaria se integraban en los nueve años de escolarización completa a niveles de primaria y de los primeros años de secundaria (*gimnazjum* en los primeros años de secundaria) para todos los alumnos hasta los 16 años de edad y así posponer por un año la selección entre el plan de estudios general y el vocacional a nivel de los últimos años de secundaria en contraposición al sistema previo durante el socialismo que comprendía ocho años de escolarización completa. Este cambio se acopló con la reforma del plan de estudios y aumentó la descentralización de la supervisión educativa y resultó no sólo en un incremento del rendimiento del país en promedio, sino también en una desigualdad disminuida del logro educativo entre escuelas y una disminución total de la desigualdad del logro (varianza total). Esta reforma se inició en Polonia en 1999 y por lo tanto la evaluación de PISA captura el punto de partida de la pre-reforma (la cohorte de 2000 de los alumnos de 15 años de edad no estaba todavía afectada por la reforma) a los efectos del cambio en curso y terminado para el sistema de escuelas globales de los primeros años de secundaria (encuestas de PISA en 2003, 2006, y 2009). La OCDE exhibió a Polonia en un estudio especial que se enfocaba en el impacto de la reforma en el nivel del logro y su distribución más equitativa en 2010 (OECD 2010c).

Conclusión

Este capítulo se enfoca en la escuela global— como una institución educativa no selectiva con un plan de estudios común para todos los estudiantes sin separación de alumnos por tramos, o canalizaciones, o grupos por habilidad — desde la perspectiva de la excelencia en el logro

y la igualdad en la distribución del logro y la relación de la expansión educativa con la igualdad de la oportunidad educativa. Es más, contrasta los sistemas de las escuelas integradas, basadas en una escuela global para todos, con los sistemas diferenciados que seleccionan a los alumnos para ingresar a diferentes tipos de escuelas. Además, establece basado en el análisis de PISA y TIMMS, que los sistemas de escuelas mixtos, donde existe la diferenciación con una escolarización completa por diseño, tradición, resistencia a la reforma, o impacto de los factores políticos y sociales, no son tan exitosos en la distribución equitativa del logro educativo como son los sistemas de escuelas globales con una escuela para todos.

Con los resultados de las encuestas de evaluación de PISA de la OCDE que son globalmente influyentes y también de las encuestas de TIMMS conducidas por la IEA que están siendo referenciadas más frecuentemente a escala nacional, mundial, regional, de asociaciones profesionales, se ha revivido la idea de una escolarización completa en los años recientes. Los estudios de investigación rigurosos recientes mostraron que la escuela global puede “tenerlo todo”. Alcanza la excelencia en el logro, incrementa el logro estudiantil más equitativamente sin importar los antecedentes socioeconómicos y culturales, crea gran cantidad de alumnos de alto rendimiento, y disminuye el número de alumnos de bajo rendimiento.

En países post socialistas, la escolarización completa de los primeros años de secundaria fue una vez una característica distintiva, pero como la escolarización durante el socialismo recibió su crítica debida, se desmitificó en gran parte y una filosofía de la educación más individualista apuntalaba las reformas en los países post socialistas. El éxito ideológicamente puro de la escolarización completa que

mejora el logro y su distribución equitativa, de acuerdo con las comparaciones de evaluaciones estudiantiles nacionales cruzadas, válida aún más a los sistemas escolares unificados que a los modelos mixtos o diferenciados. Los efectos de las reformas educativas checa y polaca, disminuyendo la diferenciación en los tramos académicos y vocacionales al comienzo de los primeros años de nivel de secundaria en el caso checo, y posponiéndolo por lo menos un año al comienzo de los últimos años del nivel de secundaria en el caso polaco, se capturan en los datos del rendimiento de PISA y son instructivos en destacar las ventajas de los sistemas de escolarización completa sobre los de escolarización diferenciada.

La evidencia a favor de los sistemas de escuelas globales sobre los sistemas de escuelas diferenciadas se continúa acumulando, su caso se hace más fuerte, y se expande el apoyo por parte de actores mundiales fiables cada vez más influyentes como la OCDE y posiblemente la IEA. En este contexto ¿llegaría a ser la escolarización completa un nuevo “ideal mundial”? Este nuevo resurgimiento de la agenda de la escuela global extrañamente se promueve por agentes nacionales, regionales y mundiales fuera del mundo post socialista, ayudándolo a parecer imparcial y creíble. Queda por verse la manera en que resonará este mensaje dentro de los sistemas educativos nacionales de los países post socialistas en el futuro.

Referencias

Alexander, R. 2000. *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell

Archer, M. S. 1979. *Social origins of educational systems*. London: Sage Publications.

Arum, R., A. Gamoran, and Y. Shavit. 2007. More inclusion than diversion: Expansion, differentiation and market structure in higher education. In *Stratification in higher education: A comparative study*, eds. Shavit, Y., R. Arum, A. Gamoran, and G. Menahem, 1-35. Stanford: Stanford University Press.

Avis, G. 1976. The sociology of Soviet higher education: A review of recent empirical research. In *Education and mass media in the Soviet Union and Eastern Europe*, ed. B. Harasymiw, 39-64. New York: Praeger.

Bain, O. 2010. Education after the fall of the Berlin Wall: The end of history or the beginning of histories? In *Post-socialism is not dead: (Re)Reading the global in comparative education*, International perspectives on education and society, vol. 14, ed. I. Silova, 27-57. Bingley, UK: Emerald.

Beller, E. and M. Hout. 2006. Welfare states and social mobility: How educational and social policy may affect cross-national differences in the association between occupational origins and destinations. [*Research in Social Stratification and Mobility* 24\(4\): 353-365.](#)

Birzea, C. 1994. *Educational policies of the countries in transition*. Strasbourg: Council of Europe.

Bourdieu, P. 1977. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, U. 1970. *Two worlds of childhood: U.S. and U.S.S.R.* New York: Russell Sage Foundation.

Cerych, L. 1997. Educational reforms in Central and Eastern Europe: Processes and outcomes. *European Journal of Education* 32(1): 75-97.

Cheung, S. Y., and M. Egerton. 2007. Great Britain: Higher education expansion and reform—Changing educational inequalities. In *Stratification in higher education: A comparative study*, eds. Shavit, Y., R. Arum, A. Gamoran, and G. Menahem, 195-219. Stanford: Stanford University Press.

Condrón, D. J. 2011. Egalitarianism and educational excellence: Compatible goals for affluent societies? *Educational Researcher* 40(2): 47-55.

Dupriez, V., and X. Dumay 2006. Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure? *Comparative Education* 42(2): 243-260.

Eklof, B. and E.D. Dneprov, 1993. *Democracy in the Russian school: The reform movement in education since 1984*, eds. Boulder, CO: Westview Press.

Fitzpatrick, S. 1979. *Education and social mobility in the Soviet Union, 1921–1932*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

Fitzpatrick, S. 2002. *The Commissariat of Enlightenment: Soviet organization of education and the arts under Lunacharsky*. Cambridge: Cambridge University Press (first published in 1970).

Gamoran, A. 1992a. Synthesis of research: Is ability grouping equitable? *Educational Leadership* 50(2): 11-17.

Gamoran, A. 1992b. The variable effects of high school tracking. *American Sociological Review* 57(6):812-828.

Gerber, T. P. and M. Hout. 1995. Educational stratification in Russia during the Soviet period. *American Journal of Sociology* 101: 611-660.

Gerber, T. P. 2007. Russia: Stratification in postsecondary education since the Second World War. In *Stratification in higher education: A comparative study*, eds. Shavit, Y., R. Arum, A. Gamoran, and G. Menahem, 294-320. Stanford: Stanford University Press.

Glenn, Jr., C. L. 1988. *The myth of the common school*. Amherst, MA: The University of Massachusetts Press.

Gorard, S. and E. Smith 2004. An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education* 40(1): 15-28.

Greger, D. 2006. The development and debating of the comprehensive school model in the Czech Republic and other Central and Eastern European Countries (CEEC). *Education Politiques*.

Gruber, K.H. 1998. So-called, real and ideal comprehensive schools. *Oxford Review of Education* 24(2): 245-248.

Gutek, G. L. 1995. *A history of the western educational experience*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Hage, J. and M. Garnier. 1992. Strong states and educational expansion: France versus Italy. In *The political construction of education: The state, school expansion and economic change*, eds. Fuller, B., and R. Rubinson, 155-171. New York: Praeger.

Hanley, E. and M. McKeever. 1997. The persistence of educational inequalities in state-socialist Hungary: Trajectory-maintenance versus counterselection. *Sociology of Education* 70: 1-18.

Heath, A. F. 2000. The political arithmetic tradition in the sociology of education. *Oxford Review of Education* 26:313-331.

Hout, M. 2007. Maximally maintained inequality revisited: Irish educational mobility in comparative perspective. In *Changing Ireland in international comparison*, eds. Hilliard, B. and M. Nic Ghiolla Phádraig, Dublin, Ireland: The Liffey Press. Retrieved on June 15, 2011 from <http://ucdata.berkeley.edu/rsfcensus/papers/MMIrevisited.pdf>.

Koutaissoff, E. 1976. Young people's choice of careers and manpower planning in the Soviet Union. In *Education and mass media in the Soviet Union and Eastern Europe*, ed. B. Harasymiw, 15-38. New York: Praeger.

Leschinsky, A. and K. U. Mayer (1999). Comprehensive schools and inequality of opportunity in the Federal Republic of Germany. In *The comprehensive school experiment revisited: Evidence from Western Europe*, eds. Leschinsky, A. and K. U. Mayer, 13-39. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Levin, H. M. 1978. The dilemma of comprehensive secondary school reforms in Western Europe. *Comparative Education Review* 22(3): 434-451.

Mare, R. D. 1980. Social background in school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Organization* 75: 295-305.

Matějů, P. 1993. Who won and who lost in a socialist redistribution in Czechoslovakia? In *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*, eds. Shavit, Y. and H. P. Blossfeld, 251-271. Boulder, CO: Westview Press.

Matějů, P., Řeháková, B., and N. Simonová. 2007. **The Czech Republic: Structural growth of inequality in access to higher education.** In *Stratification in higher education: A comparative study*, eds. Shavit, Y., R. Arum, A. Gamoran, and G. Menahem, 374-399. Stanford: Stanford University Press.

Oakes, J. 2005. *Keeping track: How schools structure inequality.* 2nd edition. Yale University Press. New Haven, CT: Yale University Press.

OECD. 2001. *Knowledge and skills for life: First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000.* Paris: OECD.

OECD. 2004. *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003.* Paris: OECD.

OECD. 2007. PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world. Volume 1, Analysis. Paris: OECD.

OECD. 2010a. PISA 2009 results: What students know and can do—Student performance in reading, mathematics, and science, Volume 1. Paris: OECD.

OECD. 2010b. PISA 2009 results: Learning trends: Changes in student performance since 2000, Volume V. Paris: OECD.

OECD. 2010c. The impact of the 1999 education reform in Poland: OECD education working paper №49. Paris: OECD.

Phillips, D. 1995. Transitions and traditions: educational developments in the New Germany in their historical context. In *Education in Germany: tradition and reform in historical context*, ed. D. Phillips, 243–258. London: Routledge.

Raftery, A.E. and M. Hout. 1993. Maximally maintained inequality—Expansion, reform and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of Education* 66: 41-62.

Ramirez, F.O. and J. Boli. 1987. The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education* 60: 2-17.

Shavit, Y. and H.P. Blossfeld. 1993. *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*, eds. Boulder, CO: Westview Press.

Slavin, R. E. 1987. Ability grouping and achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research* 57:293-336.

Shlapentokh, V. 1990. *Soviet intellectuals and political power: The post-Stalin era*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Štech, S. 2008. A “post-egalitarian society”: From statistical towards liberal justice. *Orbis Scholae* 2(2): 7-17.

Tomiak, J. 1985. Education in the USSR: Equality and the “new Soviet Man.” In *Equality and freedom in education: A comparative*

study, ed. B. Holmes, 135-177. London: George Allen & Unwin.

Wilde, S. 2003. Secondary schools in Eastern Germany: A study of teachers' perceptions in Brandenburg Gesamtschulen. **München, Germany:** Herber Utz Verlag.

World Bank. 1995. *From plan to market*. Washington, DC: World Bank.

Wu, M.L. 2008, March. A comparison of PISA and TIMSS 2003 achievement results in mathematics. Paper presented at the 2008 AERA Annual Meeting, New York.

Apéndice 1.

Puntajes Promedio, Varianza entre Escuelas y dentro de Escuelas en el Rendimiento Estudiantil (RE) en Escala de Matemáticas de PISA (2000-2009)

PAIS	Puntaje promedio en Matemáticas 2000	Varianza expresada en % de varianza promedio del RE en países de la OCDE		
		1	2	3
Japón	557	m	m	m
Corea	547	84,2	34,1	50,7
Nueva Zelanda	537	111,7	20	91,8
Finlandia	536	74,8	3,4	71,5
Australia	533	95,5	16,3	78,5
Canadá	533	84,1	14,8	68,8
Suiza	529	117,1	46	69,8
Reino Unido	529	m	m	m
Bélgica	520	122,1	64,5	61,4
Francia	517	w	w	w
Austria	515	102,4	57,5	53,9
Dinamarca	514	85,2	12,7	73,2
Islandia	514	82,6	4,4	78,4
Liechtenstein	514	107,5	c	c
Suecia	510	102,3	7,7	94,7
Irlanda	503	81,9	9,3	72,7
Noruega	499	99	8,7	90,3
República Checa	498	101,2	40,9	61,1
Estados Unidos	493	104,5	33	73,2
Alemania	490	114,3	59,5	56,2
Hungría	488	108,9	54	54,7
Federación de Rusia	478	127,6	45,5	81,9
España	476	96,4	16,8	78,8
Polonia	470	117,8	63,2	53,3
Letonia	463	125,7	33,8	92,4
Italia	457	95,7	41,7	57,7
Portugal	454	97,8	29	67,7
Grecia	447	139	65,8	77,2
México	387	81,7	41,3	41,8
Brasil	334	112,4	42,1	73
Promedio OCDE		100	32,4	68,6

PAIS	Puntaje promedio en Matemáticas 2003	Varianza expresada en % de varianza promedio del RE en países de la OCDE		
		1	2	3
Finlandia	544	81,1	3,9	77,2
Corea	542	99,3	42	58,1
Países Bajos	538	91,9	54,5	39,5
Liechtenstein	536	114,2	c	c
Japón	534	116,3	62,1	55
Canadá	532	88,7	15,1	72,6
Bélgica	529	121,7	56,9	66,7
Suiza	527	111	36,4	70,2
Australia	524	105,1	22	82,3
Nueva Zelanda	523	110	20,1	90,9
República Checa	516	99,8	50,5	55,2
Islandia	515	94,5	3,6	90,9
Dinamarca	514	96,4	13	84,1
Francia	511	w	w	w
Suecia	509	103,3	10,9	92,7
Austria	506	98,4	55,4	49,5
Alemania	503	108,3	56,4	52,6
Irlanda	503	83,9	13,4	71,2
Eslovaquia	498	98,6	41,5	58
Noruega	495	98,1	6,5	91,6
Luxemburgo	493	98,1	31,1	67,6
Hungría	490	95,4	49	47,3
Polonia	490	94,7	12	83,1
España	485	90,8	17,2	70,1
Estados Unidos	483	104,9	27,1	78,3
Letonia	483	90,2	20,6	71
Federación de Rusia	468	98,9	29,7	69,1
Italia	466	106,5	56,8	52
Portugal	466	89	30,3	60
Grecia	445	101,8	38,8	68
Serbia	437			
Turquía	423	127,4	68,6	56,5
Uruguay	422	115,4	53,5	68,6
Tailandia	417	78,2	30,3	51
México	385	84,9	29	44,8
Indonesia	360	75,4	31,6	39,5
Tunisia	359	78	32,8	44,9
Brasil	356	116,3	49,2	59,8
Promedio OCDE		100	33	67,4

PAIS	Puntaje promedio en Matemáticas 2006	Varianza expresada en % de varianza promedio del RE en países de la OCDE		
		1	2	3
Finlandia	548	78,2	5.8	72.4
Corea	547	102,9	41.9	61.9
Países Bajos	531	93,7	58.5	33.9
Suiza	530	113,8	39.4	70.0
Canadá	527	87,4	18.2	69.9
Liechtenstein	525	103,5	c	c
Japón	523	97,2	52.8	46.4
Nueva Zelandia	522	101,8	15.7	86.8
Australia	520	92,1	19.7	72.4
Bélgica	520	133,4	69.4	62.4
Estonia	515	77,8	19.2	57.8
Dinamarca	513	85,5	14.9	72.8
República Checa	510	127,5	77.1	64.2
Islandia	506	92,8	8.5	85.3
Austria	505	115,7	69.5	54.5
Eslovenia	504	95,5	74.0	47.9
Alemania	504	116,2	55.5	36.9
Suecia	502	95,1	14.1	82.4
Irlanda	501	80,4	15.5	65.4
Francia	496	w	w	w
Polonia	495	89,8	13.3	78.1
Reino Unido	495	93,6	20.1	69.7
Eslovaquia	492	107,3	54.5	57.3
Hungría	491	99	74.0	39.7
Luxemburgo	490	104,5	33.2	70.6
Noruega	490	99,3	10.7	88.6
Letonia	486	82,1	18.4	63.9
Lituania	486	96,7	32.0	67.2
España	480	94,6	14.8	77.0
Azerbaiyán	476	27,8	19.9	15.0
Federación de Rusia	476	96,4	27.9	71.0
Estados Unidos	474	97,1	26.4	68.6
Croacia	467	83,6	32.7	52.4
Portugal	466	98,7	33.1	65.6
Italia	462	109	59.1	54.0
Grecia	459	101,9	46.5	65.2
Israel	442	137,7	56.9	83.6
Serbia	435	100,7	44.5	61.3
Uruguay	427	118,6	47.5	69.2
Turquía	424	104,5	54.7	47.9

Tailandia	417	79,9	29.8	52.0
Rumania	415	84,6	43.4	40.7
Bulgaria	413	122,4	62.9	60.0
Chile	411	92,7	58.2	46.4
México	406	87,4	31.0	42.2
Montenegro	399	86.8	20.9	62.6
Indonesia	391	77.0	33.0	33,3
Jordania	384	82.9	19.6	60,5
Argentina	381	122,6	60.9	59.2
Brasil	370	101,8	52.2	46.6
Colombia	370	93.3	35.8	61.0
Túnez	365	101.7	48.1	53.0
Qatar	318	100.3	60.5	53.5
Kirguistán	311	90,1	37.9	51.5
Promedio OCDE		100	36.8	64.6

- 1 Varianza total en RE expresada como % de la varianza promedio en RE en los países de la OCDE
- 2 Varianza total en RE entre escuelas
- 3 Varianza total en RE dentro de escuelas

Estadísticamente significativo por encima del promedio de la OCDE

No estadísticamente significativo diferente al promedio de la OCDE

Estadísticamente significativo por debajo del promedio de la OCDE

PAIS	Puntaje prom. Matemáticas 2009	PAIS	Puntaje prom. Matemáticas 2009
Corea	546	Italia	483
Finlandia	541	España	483
Liechtenstein	536	Letonia	482
Suiza	534	Lituania	477
Japón	529	Federación de Rusia	468
Canadá	527	Grecia	466
Países Bajos	526	Croacia	460
Nueva Zelanda	519	Israel	447
Bélgica	515	Turquía	445
Australia	514	Serbia	442
Alemania	513	Azerbaiyán	431
Estonia	512	Bulgaria	428
Islandia	507	Rumania	427
Dinamarca	503	Uruguay	427
Eslovenia	501	Chile	421
Noruega	498	México	419
Francia	497	Tailandia	419
Eslovaquia	497	Montenegro	403
Polonia	495	Argentina	388
Suecia	494	Jordania	387
República Checa	493	Brasil	386
Reino Unido	492	Colombia	381
Hungría	490	Indonesia	371
Luxemburgo	489	Tunisia	371
Irlanda	487	Qatar	368
Portugal	487	Kirguistán	331
Estados Unidos	487		

Fuente: OECD 2001, 2004, 2007, 2010a, 2010b.

Este libro se terminó de editar en Caracas, Venezuela
en el mes de junio del año 2017



Este libro acepta la opinión de que los gobiernos, los encargados de formular políticas, los movimientos sociales, y los educadores en el más amplio sentido, están buscando resolver las incertidumbres e inseguridades de transformar las sociedades y economías nacionales y mundiales. De algún modo, se está haciendo al descubrir y reorganizar las ideas y los recursos, incluyendo versiones del socialismo. Queremos destacar las maneras en que estas versiones de socialismo, y sus ideas y recursos, han creado nuevos razonamientos educativos, y han moldeado políticas, planes de estudios y pedagogías a escalas diferentes y en las intersecciones de lo mundial con lo local.
