



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS)  
Instituto de Investigaciones Económicas (IIEs)  
Centro de Investigaciones Sobre América Latina y el Caribe (CIALC)  
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH)

**TÍTULO:**

**LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN EL MOVIMIENTO DE LOS  
TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA DE BRASIL (MST) Y EL ESTADO  
PLURINACIONAL DE BOLIVIA**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:**

**MAESTRO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

**PRESENTA:**

Jaime Fernando González Lozada

**TUTOR:**

Dr. Juan Alberto Arancibia Córdova

(Instituto de Investigaciones Económicas)

**CIUDAD UNIVERSITARIA, MÉXICO, D.F. ABRIL DE 2016**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos**

A los *Sin Tierra*, en su lucha por la vida y por recibirme como hermano en sus asentamientos y campamentos del Estado de Ceará

A los compañeros bolivianos por su larga lucha de más de 500 años, por su aprendizaje y recibirme en tantos lugares de los Andes

A los proyectos educativos que se gestan en América Latina y que han tenido a bien abrirme sus puertas

A todas y todos los que se han tomado el tiempo de leer estas líneas

A mi tutor y comité sinodal por su apoyo, lectura y comentarios

A Lia por tu apoyo, aprendizaje y lucha en tantos lugares

A mis hermanas y hermanos del territorio político-cultural La Atómica: Cecilia, Andrea, Tomás, Daniel, Luis y Jorge

A mis compañerxs y amigxs de los proyectos autogestivos

**Dedicatoria:**

**A mi padre, Guillermo**

**A mi madre, Mari**

**Constructores incansables de utopías**

**A mis hermanos: Nan, Enro, Memo,**

**viajeros y constructores de mundos**

**A mi sobrino Max, con tu sola llegada ya has hecho un mundo mejor**

**A Eduardo Cortés por su lucha constante**

## Índice

<b>Introducción .....</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1. Los movimientos sociales indígenas y campesinos. ....</b>	<b>11</b>
<b>Algunas consideraciones históricas, políticas y educativas .....</b>	
<b>Por una acepción ampliada de la educación .....</b>	<b>18</b>
<b>El territorio: un horizonte político y de lucha en los proyectos político-educativos .....</b>	<b>21</b>
<b>Hacia una caracterización de los proyectos educativos en América Latina .....</b>	<b>24</b>
<b>Capítulo 2. Los procesos educativos en el MST .....</b>	<b>28</b>
<b>La concepción de la educación rural en Brasil durante la primera mitad del siglo XX .....</b>	<b>28</b>
<b>La educación escolarizada en las dictaduras .....</b>	<b>31</b>
<b>La educación escolarizada del proyecto neoliberal .....</b>	<b>34</b>
<b>Los procesos educativos en el MST en el marco de su proyecto político .....</b>	<b>36</b>
Ampliación a los sectores de educación .....	43
<b>Pedagogía del Movimiento .....</b>	<b>45</b>
<b>Educación del Campo .....</b>	<b>47</b>
<b>La educación formal. Las escuelas de campo de enseñanza media en Ceará ...</b>	<b>51</b>
Proyecto político-pedagógico .....	57
La dirección colectiva de la escuela .....	58
Las asignaturas. Organización del Trabajo y Técnicas Productivas .....	61
Las asignaturas. Prácticas Sociales y Comunitarias.....	63
Las asignaturas. Proyectos, Estudios e Investigaciones .....	65
Identidad y tiempos educativos .....	66
Tiempo de la mística .....	66
Tiempo actividades culturales .....	67
Tiempo de la organicidad .....	67
<b>Avances, límites y desafíos .....</b>	<b>69</b>
<b>Capítulo 3. Los procesos educativos en el Estado Plurinacional de Bolivia .....</b>	<b>71</b>

<b>La educación escolarizada de Bolivia en el siglo XX .....</b>	<b>71</b>
<b>La educación escolarizada en el periodo liberal 1900-1920 .....</b>	<b>73</b>
<b>La <i>escuela-ayllu</i> de Warisata. Un territorio en disputa .....</b>	<b>78</b>
Proyecto político-pedagógico .....	78
La escuela como proceso de territorialización .....	82
Los procesos educativos en Warisata .....	85
<b>La masificación de la educación escolarizada en la Revolución de 1952. La campesinización del indígena .....</b>	<b>89</b>
<b>La educación escolarizada en las dictaduras .....</b>	<b>90</b>
<b>El proyecto neoliberal. La reforma educativa de 1994: La ley 1565 .....</b>	<b>92</b>
<b>El proceso de construcción de la Ley 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez .....</b>	<b>93</b>
<b>Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Las características del nuevo currículo .....</b>	<b>96</b>
Los fundamentos .....	99
Niveles Curriculares .....	102
La educación sociocomunitaria productiva .....	108
El proceso de socialización e implementación del nuevo Currículo 2012 .....	110
La infraestructura .....	114
La educación superior .....	116
<b>Desafíos, avances y límites .....</b>	<b>118</b>
<b>Algunas consideraciones finales .....</b>	<b>122</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>126</b>
<b>Anexo</b>	

## Introducción

América Latina es una pulsión de luchas, rebeldías y proyectos de liberación. A lo largo de su historia, la región ha sido atravesada por los procesos de dominación capitalista, colonial y moderno-occidental; como contrapeso se ha desarrollado una rica tradición de movimientos que desde distintos territorios y proyectos políticos siembran un campo propicio para la transformación de las relaciones de opresión y construcción de una nueva sociedad con lógicas y proyectos distintos a la capitalista. De entre esos movimientos, que en las últimas décadas han levantado sus banderas por la exigencia de su autonomía política o derechos de distinta índole abordaremos los proyectos político-pedagógicos del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil y los movimientos indígenas del Estado Plurinacional de Bolivia, por varios motivos. Ambos han tenido una incidencia nacional en la reconfiguración de la política educativa de ambos países; en los dos casos se mantiene una disputa y relación con el Estado muy particular que permite analizar las contradicciones, limitaciones y avances dentro de los denominados gobiernos progresistas; los proyectos político-pedagógicos que han surgido de la organización y movilizaciones campesinas e indígenas de los dos países mencionados han generado reflexiones y aportaciones teóricas en el campo de la pedagogía latinoamericana, el diseño curricular y la recuperación de saberes comunitarios. Esto también ha permitido establecer líneas de contacto e influencias en otros movimientos de la región que permite establecer una radiografía del papel que está jugando la educación en los movimientos sociales y la centralidad política que va adquiriendo en los procesos de lucha y transformación.

En el primer capítulo se exponen algunos elementos que configuraron un proceso histórico similar hacia los grupos indígenas y campesinos durante la conquista, la colonia, la constitución del Estado-nación y el desarrollo del capitalismo en la región. Elementos que van a generar un entramado de relaciones de dominación contra las que se han gestado luchas de liberación, proyectos políticos y educativos desde los movimientos sociales. Derivado de ellos, se destacan cuatro dimensiones para el estudio de los mismos, de acuerdo con Pinheiro “la dimensión histórica-política; territorial, identitaria y autonómica”<sup>1</sup>. Con este marco de

---

<sup>1</sup> Lia Pinheiro Barbosa, *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*, (Tesis de doctorado, México, PPLEA-UNAM, 2013), 16-20.

referencia se aborda su concepción sobre lo educativo y el papel que juega en la defensa del territorio desde el cual establecen su lucha.

Como parte final del capítulo elaboramos una propuesta de caracterización de los proyectos educativos como eje de referencia de estudio. Tal caracterización, tiene la intención de esclarecer sus posicionamientos político-pedagógicos y ayudar a identificar los alcances, límites y desafíos de cada uno de ellos. La propuesta se inspira en el planteamiento realizado por Paulo Freire cuando señala que “la educación es un proceso político-pedagógico. Esto quiere decir que es sustantivamente político y adjetivamente pedagógico”<sup>2</sup>. Tal consideración va a ser uno de los elementos que distinguen a aquellos proyectos educativos que explicitan y reivindican la educación como proceso político y aquellos que dicen mantener su “neutralidad” en el mismo ámbito, una idea muy desarrollada en los planteamientos neoliberales de las últimas décadas.

Como segundo elemento se recurre al análisis bibliográfico de los proyectos educativos estatales de la región, caracterizados por su corte neoliberal; y aquellos proyectos político-pedagógicos con los cuáles se ha tenido contacto directo desde los movimientos sociales, organizaciones y su revisión bibliográfica. En este sentido, fue fundamental la estancia de investigación realizada de agosto de 2014 a enero de 2015 en el Estado Plurinacional de Bolivia y en los asentamientos del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST) en el estado de Ceará. La estancia permitió realizar una serie de entrevistas a distintos actores que forman parte de los proyectos educativos ya sea como militantes, educadoras, educadores, estudiantes, funcionarios o miembros de la comunidad. Las entrevistas permitieron un acercamiento a través de testimonios y la historia oral que contribuye a la comprensión de los procesos generados en la construcción de los proyectos educativos, su historia, lucha, dificultades y logros. La información recabada por medio de entrevistas, testimonios y charlas informales enriqueció el análisis bibliográfico y permitió contrastar, profundizar y reconocer elementos que pudieran quedar en lo abstracto. Por ejemplo, cuando se habla de organicidad en los movimientos no lo hacemos sólo a nivel teórico, sino que lo hacemos por el conjunto de actividades de las que formamos parte ya sea

---

<sup>2</sup> Oscar Jara, “Educación popular y cambio social en América Latina”, *Community Development Journal*, (2010): 8.



en congresos, charlas y debates, en interacción con militantes, educadoras, educadores y estudiantes, tanto en la escuela, el campo o la comunidad. Esto nos permitió palpar tal organicidad y contrastar los postulados que realizan los movimientos en su concreción con la realidad. Nos referimos a esta organicidad como un referente sobre sus avances y limitaciones.

Cabe aclarar que la caracterización enunciada con anterioridad no se presenta como acabada, sino en permanente construcción y reelaboración. Apunta a realizar otro tipo de aproximaciones desde los estudios latinoamericanos por las características que presentan los proyectos político-pedagógicos en lo económico, cultural, político y pedagógico. Los cuestionamientos que orientan la reflexión en torno a los movimientos y que marcaron las directrices de la categorización propuesta, son los siguientes: ¿Desde dónde realizan la disputa de su proyecto político-pedagógico, dentro del ámbito escolar, fuera de él o en ambos? ¿Presentan un planteamiento político explícito vinculado con lo educativo? ¿Cuál es su vinculación con el Estado? ¿Realizan la disputa frente a las estructuras estatales o fuera de ellas? ¿Cómo sostienen económicamente su proyecto educativo, con recursos del estado o a través de procesos autonómicos? Y por último ¿Cuáles son las características de sus proyectos político-pedagógicos en cuanto a teorías y prácticas pedagógicas, estructuras curriculares, vinculación con la comunidad o el movimiento?

En el capítulo dos se analizan los procesos históricos que atraviesan la construcción del sistema escolar estatal en Brasil, así como las concepciones pedagógicas hacia los grupos campesinos denominadas como “ruralismo pedagógico”. Seguido de ello, abordamos la constitución histórica del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y su proyecto político-pedagógico. En él se encuentra inmerso el debate sobre la Educación del Campo y su proyección hacia la construcción de las denominadas escuelas del campo. Este debate cobra importancia por las aportaciones teóricas y posicionamientos políticos que abonan a las discusiones sobre educación popular; una educación desde y no para los grupos campesinos; así como el fortalecimiento de la cultura del campo y el espacio rural como lugar para vivir dignamente. En esta parte del análisis incluimos el proceso de conquista de cuatro escuelas de enseñanza media por parte del MST en el estado de Ceará, Brasil iniciado en el año 2006. Ellas son un reflejo de lo que denominamos procesos educativos dentro del

movimiento en su más amplia acepción y no reducido a lo escolar. En tales procesos se promueve una participación de la escuela, la comunidad y el Movimiento en una relación dialéctica que va conformando una “Pedagogía del Movimiento”, como lo denomina el mismo MST.

En el tercer capítulo se analizan los procesos históricos de la configuración del sistema escolar público en Bolivia, en los cuales se identifican los principales ejes de dominación y exclusión sobre la población indígena en el ámbito escolar. En una segunda parte del mismo capítulo se recupera la experiencia de la *escuela-ayllu de Warisata*, ícono de la pedagogía latinoamericana que tuvo gran influencia en la región en la década de 1930-40 y fue retomada como referente para la construcción del proyecto político-pedagógico surgido a partir de las movilizaciones en la década del 2000 en ese país. Derivado de ello se construyó la Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, misma que reconoce la autonomía y derecho a una educación propia por cada una de las 36 naciones que constituyen el Estado Plurinacional de Bolivia. De tal ley se desprende el Sistema Educativo Plurinacional (SEP), el proyecto educativo sociocomunitario productivo y los currículos regionalizados de las distintas naciones bolivianas a las que hacemos mención. Esto lo convierte en uno de los pocos proyectos en América Latina que se han llevado a nivel nacional, por lo que analizar sus aportaciones, contradicciones, dificultades y logros contribuye a la discusión sobre los proyectos educativos que buscan la emancipación, al menos en sus postulados.

Como parte final del estudio abordamos algunas reflexiones y conclusiones, entre las que podemos señalar: la disputa de un proyecto político-educativo propio desde los movimientos sociales que intentan romper con los ejes impuestos por los procesos de colonización, el desarrollo del capitalismo en la región y el monopolio de la escuela por parte del estado-nación; la ampliación de lo educativo más allá de la escuela y la consecuente recuperación de otros sujetos pedagógicos como la comunidad y el movimiento del cual forman parte los estudiantes y educadores; la reapropiación de saberes comunitarios que se insertan en lo educativo a través de formas de organización, concepciones sobre el territorio, prácticas pedagógicas tendientes a la horizontalidad y la construcción colectiva; y la educación como referente para la defensa del territorio en su dimensión política, económica e identitaria en la cultura indígena y del campo. Con esto esperamos contribuir a la

recuperación y difusión de los proyectos político-pedagógicos que se siembran en la región a partir del análisis de su realidad, la construcción propia y la esencia de lo que afirmara Simón Rodríguez hace más de un siglo “o inventamos o erramos”<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Simón Rodríguez, *Sociedades americanas*, (Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1990), 88.

## **Capítulo 1. Los movimientos sociales indígenas y campesinos.**

*“Las ruinas no nos dan miedo. Sabemos que no vamos a heredar más que ruinas... Pero no nos dan miedo las ruinas, porque llevamos un mundo nuevo en nuestros corazones. Ese mundo está creciendo en este instante.”*

*Buenaventura Durruti*

### **Algunas consideraciones históricas, políticas y educativas**

América Latina representa un crisol de luchas y resistencias que se han ido configurando a lo largo de su proceso histórico político. Desde la conquista, pasando por la colonia, la conformación del Estado-nación burgués hasta la actual etapa del capitalismo en su fase neoliberal, se han gestado proyectos emancipatorios, que cuestionan las lógicas de dominación a través de proyectos políticos de muy variada índole. Todos ellos comparten procesos históricos similares, con sus respectivas diferencias, en los que han enfrentado la imposición del proyecto capitalista en la región, la lógica de la modernidad, las tendencias civilizatorias occidentales y patriarcales. A través de esta historia con sus respectivos logros, derrotas y contradicciones, perviven, resisten y luchan planteando proyectos de sociedad distintos al capitalista. Ya sea producto de sus formas de organización milenarias en el caso de los grupos indígenas y campesinos o derivados de construcciones más recientes como los movimientos obreros, afrodescendientes, feministas, entre otros tantos, mantienen una constante reflexión sobre sus formas de organización, horizonte político-económico, formas de reproducción social e interrelaciones en sus comunidades. Muchas de sus luchas han rebasado el ámbito local hasta llegar a las escalas nacionales con influencia internacional derivado de las movilizaciones y articulaciones con otros movimientos. Esto también ha dado paso a un gran entramado de los movimientos con características heterogéneas, diferenciadas y abigarradas. Por ello, es necesario realizar algunas consideraciones y delimitaciones. En ese sentido Lia Pinheiro señala:

el concepto de movimientos sociales abarca una gran variedad de movimientos, con características y temporalidades particulares, además de una agenda política que incorpora tanto demandas de carácter general... así como otras más específicas... y más aún cuando se trata de movimientos indígenas, campesinos y afrodescendientes. Con respecto a su campo político de actuación, presentan una espacialidad que varía entre experiencias de lucha urbanas y en el campo. En el siglo XXI, la agenda reivindicatoria articulada por los movimientos sociales plantea nuevas demandas: por ejemplo, las relacionadas con la construcción de un proyecto sociocultural y político-económico autónomo y la defensa del

territorio y de los derechos de la naturaleza, eje central de la acción política de los movimientos indígenas latinoamericanos.<sup>4</sup>

El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST) y los movimientos indígenas y obreros del Estado Plurinacional de Bolivia son ejemplos de esta tradición histórica de lucha que en los últimos años han cobrado gran relevancia en la región por las disputas que han enfrentado contra el capitalismo, el Estado y sus relaciones de dominación. Si bien, en el presente texto nos enfocaremos en los procesos político-educativos que se desenvuelven en el MST y El Estado Plurinacional de Bolivia, es necesario tener presentes el tiempo en el que se enmarcan, la geografía en la que se desenvuelven, su horizonte político, la organicidad de sus formas de lucha y las características que presenta el capitalismo en esos territorios, pues como señala Alvarado:

Cada época y cada contexto tienen una vertiginosa mutación y gran variedad de situaciones en los que emergen y se desarrollan [los Movimientos Sociales], por lo que dificultan una conceptualización única. Los MS son más bien polisémicos y polifacéticos, lo cual nos conduce a la búsqueda de una serie de conocimientos que nos permitan acceder y explicar un entramado de construcciones y deconstrucciones conceptuales.<sup>5</sup>

Para enfrentar este carácter polisémico y polifacético que señala Alvarado, retomamos algunos planteamientos realizados por Pinheiro para el estudio de la dimensión de la praxis educativo-política de los movimientos sociales indígenas y campesinos:

Una primera dimensión consiste en considerar a los movimientos sociales como un fenómeno social colectivo en permanente dialéctica constructiva...los movimientos campesinos e indígenas poseen una conciencia política que los lleva a reconocer que son parte constitutiva de un movimiento político-cultural de carácter histórico. Histórico, porque la lucha entablada por ellos se alarga por un largo periodo histórico de más de cinco siglos: el despojo de sus tierras, el aniquilamiento de parte significativa de sus lenguas, el profundo proceso de aculturación al que fueron sometidos, la paulatina conversión en proletarios campesinos, añadido a su marginalización en el acceso a los derechos básicos a la vida, a la vivienda, salud, educación, trabajo. Esta situación de exclusión social emerge y se profundiza desde la llegada de los colonizadores y en el proceso histórico de conformación del Estado-nación en Latinoamérica. Por tal razón, la lectura de este proceso histórico implica la conformación de un sujeto histórico-político, en constante interacción social con históricas y distintas fuerzas

---

<sup>4</sup> Pinheiro, *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*, 15.

<sup>5</sup> María Alvarado, Vanessa Correa y Jesús Costilla, "La enseñanza de los Movimientos Sociales: ¿Desaparición o Transformación?" en *Revista de Investigación Social*, año VII, núm 10, (UNAM,2010): 35.

socio-políticas y culturales, que sea capaz de re-significar y re-significarse en el proceso mismo de la lucha.<sup>6</sup>

Este carácter de sujeto político histórico en permanente construcción dialéctica conforma un cúmulo de luchas y reflexiones sobre la forma de organizarlas. De ellas abrevan a través del trabajo de la memoria y desde un lugar político muy específico. Por lo tanto, en el presente estudio se inicia con un análisis histórico de los procesos en los que se desenvuelven tanto el MST como los movimientos en el Estado Plurinacional de Bolivia<sup>7</sup>.

La segunda dimensión señalada por Pinheiro recorre el sendero del territorio y su vinculación con lo educativo:

Una segunda dimensión que caracteriza la praxis educativo-política de los movimientos sociales campesinos e indígenas es la referente a la territorialidad, que articula una concepción de territorio como lugar legítimo de la resistencia, locus de construcción y fortalecimiento identitario.<sup>8</sup>

Situarse desde un territorio y articular la lucha para su defensa va más allá de la concepción del espacio como mero contenedor de elementos físicos y sociales, es un entramado de relaciones políticas, económicas, comunitarias, simbólicas, epistemológicas que se confrontan a las administraciones espaciales estatales en la defensa de una forma de vida, de la permanencia, construcción y reconstrucción de una identidad indígena y campesina. En ese sentido, lo educativo desempeña un papel central al contribuir a conocer, reconocer y asumir el territorio como sujeto pedagógico, a fortalecer una cultura indígena propia, a mantener una cultura del campo en la que los sujetos la revaloricen para su estadía en el campo. Esto está relacionado con la tercera dimensión indicada por Pinheiro:

La tercera dimensión está vinculada a la defensa de un ethos identitario oriundo del legado. Significa decir la asunción y afirmación, por parte de los movimientos sociales, de una identidad con fuertes raíces en una cosmovisión milenaria o construida históricamente, en la articulación con la memoria de las luchas sociales.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Pinheiro, *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*, 16.

<sup>7</sup> Cabe aclarar que nos referimos en plural a los movimientos del Estado Plurinacional de Bolivia y no a uno específico. Sin embargo, estamos conscientes de la participación diferenciada de cada uno de ellos en cuanto a tiempo, fuerzas y formas de participación.

<sup>8</sup> Pinheiro, *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*, 18.

<sup>9</sup> Pinheiro, *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*, 18.

Este ethos identitario se teje en una dimensión político-educativa dentro de la forma de reproducción social indígena o campesina, mucho más allá de las visiones que lo reducen a lo cultural folclorista. En su configuración es necesaria la participación de la comunidad con todo lo que ella implica: asumirse como poseedora de un conocimiento milenario indígena y campesino; con una organización política específica; modos de producción económica y de propiedad de la tierra particular; y una historia que no se haya muerta en el pasado sino que se recupera constantemente a través de la memoria en un territorio en constante asedio y transformación. Por otro lado, los movimientos sociales con sus formas de organización y lucha pone como una de sus demandas y derecho una educación propia. Esto promueve su participación en la construcción de un proyecto político-pedagógico, establece una disputa frente al Estado por la creación de leyes, escuelas y recursos, según sea el caso. Promueve la participación de la comunidad, alienta la formación política y adquiere un papel pedagógico en la formación de sus integrantes. Y es en este sentido, de sujetos políticos históricos, en una territorialidad específica, con una identidad propia que se gesta la cuarta dimensión “...una cuarta dimensión propia de la praxis política de los movimientos sociales indígenas y campesinos está articulada por el concepto de autonomía, ésta entendida en tanto demanda y proyecto político.”<sup>10</sup>

Son diversas las formas en las que se va a entender y asumir tal autonomía, en el caso de los movimientos bolivianos se consuma, en parte, en la Ley Marco de las Autonomías y Descentralización “Andrés Ibáñez” que en su artículo 1 y 5 declara:

**Artículo 1. (MARCO CONSTITUCIONAL).** En el marco de la Constitución Política del Estado, Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías, que garantiza la libre determinación de las naciones y pueblos indígena originario campesinos preservando la unidad del país.

**Artículo 5. Preexistencia de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos.**

7.- Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Pinheiro, *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*, 19.

<sup>11</sup> Estado Plurinacional de Bolivia, *Ley Marco de las Autonomías “Andrés Ibáñez”* (2010): 2.

Si bien este marco legal no quiere decir que a partir de él se inicien los procesos de autoorganización, autogobierno y de origen a instituciones propias de los pueblos originarios, si promueve la participación en la configuración del proyecto político-pedagógico en función de sus características y su concepción sobre lo educativo y la escuela.

En el caso del MST la autonomía se desdobra en lo relativo a la ejecución de un proyecto político para el campo distinto al que concibe el capitalismo y el Estado, expresado en la organización de los asentamientos y la demanda de una Reforma Agraria. Pero también en formar parte de la lucha social anticapitalista sin perder su forma de organización interna por su relación con otros movimientos. Una dimensión más se suma al concepto de autonomía para el MST, y es la referida a la territorialización de su proyecto político. En este sentido se expresa Mançano y Stedile “El MST quiebra con la base territorial [municipal, estatal] y después crea bases territoriales que no obedecen a la división de las unidades de la Federación. Él crea otra base geográfica. Es la lógica de la lucha.”<sup>12</sup>

Crear otra base geográfica, como lo mencionan los autores, permite generar otros procesos de organización, de participación de la comunidad, del movimiento y de concebir lo educativo más allá de la escuela. Es crear las condiciones de formación y reproducción social de sujetos histórico políticos.

El territorio y la educación de los grupos indígenas y campesinos han permanecido en constante disputa frente al capitalismo y el Estado en su desarrollo histórico. En el ámbito educativo han enfrentado las concepciones economicistas, estatistas y de la imposición de un proyecto educativo hegemónico, en ese sentido Arancibia señala “Como lo muestra la historia, los sistemas educativos no existen de manera autónoma, ni tampoco su carácter u orientación, están articulados con las formas de reproducción del capital (procesos productivos y de trabajo), y su valoración, y con el conjunto de la reproducción social.”<sup>13</sup> El capitalismo introdujo la concepción economicista de la educación en su afán del desarrollo de la técnica y el control de la naturaleza, pues como advierte Anibal Ponce “la introducción

---

<sup>12</sup> Bernardo Mançano y João Stedile, *Brava gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil* (São Paulo:Edit. Fundação Perseu Abramo, 1999), 49-50.

<sup>13</sup> Juan Arancibia, “Economía política de la reforma educativa en América Latina” en *Ciencia, tecnología e innovación en México y América Latina. Tomo I Desafíos de la ciencia, la tecnología y la innovación. Desarrollo, educación y trabajo*, Coords. María del Valle, María, Ana Mariño e Ismael Nuñez (México: IIE-UNAM, 2013), 189.



de la manufactura primero, de la fábrica después, con la producción cada vez más intensa y acelerada, no sólo repercutió en los negocios de la burguesía sino también en los métodos de educación.<sup>14</sup>

Por lo tanto, crear una base territorial tendiente a la autonomía se vuelve una necesidad para la configuración de un proyecto educativo propio que permita hacer frente a los embates del capitalismo y el estado a través de las escuelas e ideología que promueve. Después de todo ¿Qué sentido tendría disputar la construcción de escuelas en los territorios indígenas o campesinas si siguen reproduciendo la misma lógica dominante? ¿Qué sentido tendría construir escuelas si en los procesos educativos no participa la comunidad y el movimiento? ¿Qué sentido tendría si no se inserta una educación propia que surja de la comunidad?

En la actualidad el capitalismo y el Estado en su fase neoliberal, han dotado al proyecto educativo estatal de líneas para cubrir las necesidades del capital:

Al modelo fordista le sucedió el posfordista, también conocido como toyotismo o modelo de producción flexible, y en América Latina este cambio al toyotismo ha llevado a una aguda precarización laboral. Este modelo es una virtuosa articulación (desde el interés del capital) entre productividad y explotación, entre nuevas tecnologías y extensión de la jornada laboral, entre plusvalía relativa y absoluta, entre trabajo físico e intelectual...Asimismo, la flexibilidad productiva y la extracción intensificada de plusvalía exigen un trabajador polivalente en las relaciones de trabajo y en sus capacidades personales y de formación.<sup>15</sup>

De manera que, en la concepción educativa escolarizada pasó a imponerse el corte economicista que hemos mencionado, instrumentalizándola para la formación de los denominados recursos humanos y trasladó la concepción empresarial a la escuela a través del enfoque por competencias. Esto requirió de la movilización de una serie de reformas sustentadas en discursos detractores de los sistemas educativos públicos y gratuitos para su desmantelación. Adriana Puiggrós se refiere a ellas de la siguiente forma:

El argumento central que sostiene a las políticas educativas neoliberales es que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad. De tal afirmación se deduce que la educación pública ha fracasado y se justifican políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, presentadas como la única reforma posible. En relación con el diagnóstico de ineficiencia de la inversión que se realiza

---

<sup>14</sup> Aníbal Ponce, Aníbal, *Educación y lucha de clases*, (España: Partido Comunista Español), 102.

<sup>15</sup> Arancibia, "Economía política de la reforma educativa en América Latina," 191.

en la educación pública, las soluciones propuestas no tienden a mejorarla sino a reducir paulatinamente la inversión, cuando no a eliminarla.... Las más importantes de aquellas medidas son la descentralización y privatización de los sistemas, la flexibilización de la contratación, la piramidalización y la reducción de la planta docente y un fuerte control por parte de los gobiernos nacionales mediante la imposición de contenidos y evaluaciones comunes.<sup>16</sup>

Este punto nos permite entender dos de las líneas en las que se desdobra la lucha por la escuela tanto en Bolivia como en Brasil. Por un lado está la defensa de la escuela pública y gratuita como derecho y contra su privatización. Por otro lado, el derecho de una educación propia, desde los pueblos indígenas y campesinos, acorde a sus necesidades y contraria a las visiones economicistas.

La modernización educacional neoliberal apuntó a la formación del llamado Capital Humano, “término acuñado por Schultz en el Congreso de la American Economic Association de 1960”<sup>17</sup> derivado de concebir a la educación como factor determinante del progreso y desarrollo económico, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Visto así, se necesitaba un nuevo trabajador, como lo señala Arancibia “El nuevo trabajador que el capital requiere en su *núcleo* productivo tiene que ser polivalente, participativo, creativo, un sujeto capaz de formular y resolver problemas, especialmente con capacidad de aprender y adaptarse.”<sup>18</sup> Estos procesos fueron impulsados por un nuevo actor en la configuración de los sistemas educativos escolarizados, los organismos económicos internacionales. En este sentido señala Arancibia:

Para apropiarse del espacio educativo de América Latina el capital ha contado con poderosos aliados operativos, siendo los más importantes el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM). En especial en BM ha tenido un papel muy activo y relevante y se ha transformado en el gran diseñador, financiador e impulsor de las reformas, pero también en un ente con una gran capacidad de presión, de exigencia hacia los gobiernos ya que maneja el paquete neoliberal completo y los fondos que le corresponden. Además de ser el encargado de dar los avales necesarios a las políticas económicas de los gobiernos de la región.<sup>19</sup>

De manera que los movimientos sociales en su proceso de constante dialéctica constructiva, deben enfrentar no solo las estructuras históricas de la escuela oficial, sino las concepciones

---

<sup>16</sup> Adriana Puigross, “Educación neoliberal y quiebre educativo” en *Nueva Sociedad*, núm. 46, (nov-dic de 1996): 1-2.

<sup>17</sup> Octavio Del Campo y Venancio Salcines “El valor económico de la educación a través del pensamiento económico del siglo XX” en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVII (3), No. 147, (Julio-Septiembre, 2008): 51.

<sup>18</sup> Arancibia, “Economía política de la reforma educativa en América Latina,” 191-192.

<sup>19</sup> Arancibia, “Economía política de la reforma educativa en América Latina,” 203.

que siguen surgiendo en la educación escolar neoliberal capitalista. De la lucha frente a estas concepciones, la recuperación de una memoria pedagógica emancipatoria, la reflexión de sus propios procesos y la construcción de nuevos paradigmas educativos van a surgir sus proyectos político-pedagógicos.

### **Por una acepción ampliada de la educación**

En los últimos siglos, derivado de la concepción educativa del Estado-nación burgués, se impusieron y desarrollaron una serie de ideologías que impregnaron los sistemas educativos escolarizados: nacionalismo, desarrollismo, integracionismo, indigenismo estatal y culturalismo. Estos fueron tópicos comunes sobre los que se diseñaron políticas orientadas hacia los grupos indígenas y campesinos. Varios fueron los efectos y contradicciones en las concepciones que la sociedad generó respecto a la educación escolarizada. Por un lado, se produjo la idea del Estado como responsable único del proceso educativo, lo que paulatinamente desligó a otros sujetos pedagógicos de su parte en el mismo, como ocurrió en el caso de la comunidad que dejó de participar en el proceso educativo escolarizado.

Por el otro lado, fue una forma en la que se masificaron los sistemas educativos escolarizados y se organizaron luchas en torno a su demanda. Esto dio origen a organizaciones sindicales magisteriales y banderas de lucha de movimientos sociales campesinos e indígenas. Cada una con proyectos políticos diferenciados y demandas particulares.

En la parte político-pedagógica las ideologías estatistas también tuvieron su impacto. Se promovió gradualmente la idea de los proyectos educativos escolarizados desvinculados de lo político o con una neutralidad política pero que en el fondo promovía la concepción política burguesa. Bajo esta lógica se insertó el proyecto burgués de la democracia electoral representativa como única forma de organización de la política. La pedagogía por tanto, vio cercenada su dimensión política, reducida al diseño curricular, estrategias didácticas, y materiales educativos bajo la óptica del proyecto estatal. Como ejemplo podemos señalar que las propuestas estatistas de reforma educativa, en ese sentido Puiggrós comenta:

[fueron] presentadas al público como un discurso pedagógico cargado de atributos técnicos y de un lenguaje organizacional... Esas medidas fueron acompañadas de una gran operación discursiva que presentó a las mencionadas reformas como una modernización educacional indispensable y, sobre todo, la única posible.<sup>20</sup>

En tales reformas, la pedagogía se convertía en un instrumento para su implementación pero sin incidencia en los fundamentos políticos que las sostienen. Otro ejemplo son los planes y programas de estudio de las universidades que imparten la licenciatura en pedagogía, especialmente en las universidades privadas, en las que predominan los contenidos técnicos y organizacionales. Son muy pocos los grupos académicos que disputan la construcción o enfoque de una pedagogía crítica dentro de las universidades públicas y mucho menos en las privadas.

Otro proceso más sutil que se logró imponer fue la idea de escolarización como sinónimo de educación o totalizadora del proceso educativo, en otras palabras, la educación reducida a lo escolar. Esto llevó a la exclusión de otros sujetos pedagógicos como la comunidad o las organizaciones con la consecuente invisibilización de sus procesos educativos. También colocó a la escuela en un piso muy alto, como certificadora del conocimiento, “del derecho a aprender restringido por la obligación de asistir a la escuela”<sup>21</sup> en palabras de Iván Illich.

Con los sistemas educativos nacionales en manos del Estado también se impusieron las escalas nacional y estatal sobre la local. Es decir, que los planes y programas de estudio privilegiaron las temáticas de orden nacional y estatal e invisibilizaron el estudio del territorio en el que vivían los educandos, con esto se promovió la descontextualización y la desterritorialización. El caso de las asignaturas de historia y geografía son ilustrativas de lo señalado con anterioridad. En sus programas y contenidos se impone una geografía hegemónica caracterizada por la forma de concebir y administrar el espacio desde el Estado. Relatan una historia que naturaliza los procesos de dominación; promueve el nacionalismo tendiente a legitimar la necesidad del Estado; y cuenta relatos donde los protagonistas son héroes nacionales (patriarcal) que animan la idea del mesianismo. En ellas no están presentes

---

<sup>20</sup> Puiggrós, “Educación neoliberal y quiebre educativo,” 1-2.

<sup>21</sup> Iván Illich, *La sociedad desescolarizada*, (México, 1985), 3.

las concepciones territoriales e históricas de los grupos indígenas o campesinos, y si llegan a estarlo aparecen como atrapadas en el pasado y no como una forma actual de lucha y resistencia.

Por su parte, los movimientos sociales de Bolivia, los movimientos campesinos de Brasil, entre ellos el MST, han recuperado los debates de la educación popular de las décadas pasadas para disputar y construir sus proyectos educativos en congruencia con su horizonte político, más allá de las visiones economicistas y culturalistas promovidas por el Estado. De esta manera han recuperado la historia de las pedagogías populares, críticas y emancipatorias que se han gestado en la región, Pinheiro se refiere a este proceso de la siguiente forma:

La educación, utilizada históricamente como instrumento legitimador de una dominación simbólica e ideológica, se convertiría en una educación para concientizarse, rebelarse y asumirse como sujeto histórico, constructor y transformador de su propia historia. Para Freire (1983), la materialización de una pedagogía liberadora preconiza tres condiciones centrales para un verdadero cambio educativo: 1. la participación activa y, a la vez, autónoma de la dupla educador-educando en los procesos educativos; 2. el mecanismo del diálogo como mediador esencial en el proceso de la enseñanza-aprendizaje y 3. la necesidad de interpretación del mundo.<sup>22</sup>

Estos movimientos también han recuperado una acepción amplia de la educación, entendida ésta como un proceso desdoblado de recuperación, producción, apropiación, socialización del conocimiento y formas de organización, en el que participan distintos sujetos (estudiantes, profesores, instituciones propias, la comunidad y el propio movimiento), en ella la escuela es sólo una parte y no su totalidad. Por lo tanto, la educación en su acepción más amplia debiera ser entendida en las distintas dimensiones que representa para el proceso de reproducción social: económico (en tanto que está vinculado a la producción ya sea en el campo o la comunidad), político (al favorecer procesos de organización propios de los movimientos o la comunidad), social (vinculada a la disputa de una educación propia ya sea campesina o indígena) y cultural (al fortalecer la cultura del campo o los saberes indígenas) en sus distintos desdoblamientos.

---

<sup>22</sup> Pinheiro, *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*, 24.

## **El territorio: un horizonte político y de lucha en los proyectos político-educativos**

El territorio, nombrado de distintas formas, ha sido una categoría empleada por los grupos indígenas y campesinos como eje de articulación de su lucha desde de la conquista, durante la colonia y frente al Estado-nación. En el caso del estado Plurinacional de Bolivia podemos mencionar las luchas por la recuperación del territorio andino que emprendieron Tupaj Amaru y Tupaj Katari, en este sentido Xavier Albó menciona lo siguiente:

Aquellos pueblos originarios... que antes de la llegada de los españoles se organizaban en el Tawantisuyu o cuatro suyus unidos... no aceptaron pasivamente esa nueva situación [de colonización] y en diversas ocasiones organizaron rebeliones entre las que sobresale la gran rebelión conjunta de Tupaj Amaru (en el actual Perú) y Tupaj Katari (en la actual Bolivia), entre 1780 y 1782, que sacudió el régimen colonial tres décadas antes de las guerras de la Independencia.<sup>23</sup>

En este sentido el territorio no sólo se disputará para su recuperación física, en cuanto propiedad de la tierra, sino como espacio de la reproducción de la vida, de la reproducción social indígena. Se convertirá en lugar de enunciación de la lucha, símbolo de identidad, cohesión, articulación y uno de sus fines. A partir de él también se inicia un proceso de recuperación de la memoria, de lo que fue arrebatado, de recordar a los que fueron asesinados por el despojo. Por lo tanto, el territorio no sólo es una cuestión material, sino y sobre todo inmaterial en su sentido político, simbólico e identitario.

En el caso de Brasil es conocida la “Confederación de los Tamoio” que defendieron el territorio frente a la llegada de los portugueses:

La “Confederación de los Tamoio” fue una coalición de diferentes colectivos tupi de la costa, que en el siglo XVI pusieron en riesgo la colonización portuguesa, teniendo como plano de fondo la disputa entre franceses y portugueses, de la bahía de Guanabara, hoy Río de Janeiro. Representaban una seria amenaza al proyecto colonial lusitano.<sup>24</sup>

Tal Confederación pone de relieve un elemento más vinculado al territorio, el de las alianzas e interrelaciones entre distintos territorios, donde sus fronteras se ensanchaban, y la organización política se direccionaba a la suma de fuerzas para la defensa.

---

<sup>23</sup> Xavier Albó, “Hacia el poder indígena en Ecuador, Perú y Bolivia” en *Movimientos indígenas en América Latina. Resistencia y nuevos modelos de integración*, (América Latina: IWGIA, 2011), 134.

<sup>24</sup> Beatriz Perrone y Renato Sztutman, “Notícias de uma certa confederação tamoio,” *Mana 16* (2010): 401-403 [traducción propia].

Otro ejemplo destacado es la lucha de los esclavos negros que lograban fugarse y construir los denominados *quilombos*. De estos territorios libres y autónomos destaca el *Quilombo do Palmares*, en el actual Alagoas<sup>25</sup>, que apoyó otras luchas:

El Quilombo do Palmares contaba con una población de cerca de 30 mil integrantes. Tuvo una efectiva participación en los movimientos populares en diferentes regiones del país. Comprometido con las luchas colectivas, su lucha traspasó la cuestión esclavista como comprueban los hechos ocurridos en la Revuelta de los Sastres (Bahia, 1798-1799), en la de Canabagem (Pará, 1835-1840), En la de Sabinada (Bahia, 1837-1838) y en la Guerra de Balaiada (Maranhão, 1838-1841)<sup>26</sup>

Estos territorios que se disputaban y configuraban tenían como horizonte la liberación, la recuperación y construcción de formas de organización propias. Por lo tanto, consideramos necesario desdoblar la acepción de territorio y sus implicaciones más allá del ámbito físico.

En un primer sentido Bernardo Mançano parte de la categoría espacial en un entramado complejo para la producción de territorios:

Al analizar los espacios no podemos separar los sistemas, los objetos, y las acciones que se complementan con el movimiento de la vida, en que las relaciones sociales producen los espacios y los espacios a su vez producen las relaciones sociales. Desde este punto de vista el punto de partida, contiene el punto de llegada y viceversa, porque el espacio y las relaciones sociales están en pleno movimiento en el tiempo construyendo la historia. Este movimiento continuo es un proceso de producción de espacio y de territorios. La formación de territorios es siempre una fragmentación del espacio. Los seres humanos necesitan construir sus espacios y territorios que garanticen su existencia.<sup>27</sup>

Siguiendo esta línea pero en un sentido más puntual Gilberto Jiménez define al territorio como:

el resultado de la apropiación y valorización del espacio mediante la representación y el trabajo, una "producción" a partir del espacio inscrita en el campo del poder por las relaciones que pone en juego. En resumen, serían tres los ingredientes primordiales de todo territorio: la apropiación de un espacio, el poder y la frontera.<sup>28</sup>

Los movimientos sociales han disputado y defendido su territorio frente al despojo histórico. En el caso del MST el campo, en su acepción más amplia, es el territorio por excelencia. Para

---

<sup>25</sup> Estado del nordeste brasileño

<sup>26</sup> Joseane Santos, "Comunidades quilombolas, suas lutas, sonhos e utopías" en *Revista Palmares*, año V, núm. 5 (2009): 33-34 [traducción propia].

<sup>27</sup> Bernardo Mançano Fernandes, "Territorio: teoría y disputas por el desarrollo rural" en *Novedades en población*, no. 17 (enero-junio 2013): 3.

<sup>28</sup> Gilberto Jiménez, "Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural," en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* Época II. Vol. V. Núm.9, (Colima, 1999): 27.

el caso de los movimientos indígenas bolivianos el *ayllú* ha sido el referente para los grupos andinos; *La tierra sin mal* para los guaraníes; y *La casa grande* de los guarayos<sup>29</sup>, pasando a recibir distintas denominaciones en el resto de naciones del Estado Plurinacional de Bolivia.

En el locus de enunciación y construcción del territorio que Pinheiro ha señalado con anterioridad, se vuelve necesario considerar algunos principios que destaca Bernardo Mançano:

El principio de la multidimensionalidad... y la multiescalaridad o múltiples escalas... La multiterritorialidad une a todos los territorios a través de la multidimensionalidad y por medio de las escalas geográficas, que pueden ser representadas como camadas sobrepuestas en que una acción política se desdobra en varios niveles y escalas: local, regional, nacional e internacional.<sup>30</sup>

Estas multiterritorialidades de las que habla Mançano son representadas por los movimientos sociales (*ayllus*, comunidades, asentamientos, campamentos) y por el capital en sus diversas manifestaciones (empresas transnacionales, latifundios y el Estado mismo). Por ello, los proyectos educativos campesino e indígenas se ven atravesados por las relaciones de poder capitalistas y estatales en su dimensión económica, política, social y cultural, ya sea a través el diseño de políticas educativas; el asedio al territorio por parte de latifundistas y empresas transnacionales o los proyectos desarrollistas estatales. De manera que el asedio al territorio no sólo se da en cuanto al posible despojo de tierras, sino en el ámbito político, ideológico y económico. En esta confrontación la educación desempeña un papel fundamental para los movimiento sociales y su defensa del territorio.

Por otro lado, la disputa por el territorio conlleva a la disputa en las distintas escalas, ya sea local, estatal o nacional. Esta disputa se realiza desde los campamentos del MST a nivel local o los proyectos educativos de las distintas naciones bolivianas, hasta llegar a la disputa en la escala nacional en la que los movimientos sociales pudieron crear la Ley Marco de las Autonomías en Bolivia o el proyecto de la Educación del Campo del MST.

---

<sup>29</sup> Currículos regionalizados aymara, guaraní y guarayo

<sup>30</sup> Mançano, "Territorio: teoría y disputas por el desarrollo rural," 3-6.



Así entendida, la disputa del territorio implica un proceso de territorialización por cada una de las acciones que realizan los movimientos sociales. Por ejemplo, el MST entiende este proceso de la siguiente forma:

La territorialización de la lucha por la tierra es el proceso de conquista de la tierra. Cada asentamiento conquistado es una fracción del territorio, donde los Sin Tierra van a construir una nueva comunidad. El asentamiento es un territorio de los Sin Tierra. La lucha por la tierra lleva a la territorialización porque con la conquista de un asentamiento se abren las perspectivas para la conquista de un nuevo asentamiento. Cada asentamiento es una fracción del territorio conquistado y a ese conjunto de conquistas llamamos territorialización. Así, a cada asentamiento que el MST conquista, él se territorializa.<sup>31</sup>

En el caso de las distintas naciones bolivianas, por cuestiones de espacio no podemos citarlas todas, baste con señalar una a manera de ejemplo, la concebida por los aymaras y que aparece en su currículo regionalizado:

*-Territorialidad*, principio del entorno vital donde se nace, se desarrolla y comparte. La territorialidad es la referencia vital que nos asiste como derecho para nuestro desarrollo y comunión con otros. Este pilar está asociado al concepto de territorio, que es soporte físico y simbólico de referencia para las comunidades indígenas originarias. En la cultura indígena comenzamos donde estamos, desde la sayaña (estar en pie en aimara y quechua), es decir, debemos comenzar desde el lugar donde vivimos, desde nuestro territorio, desde nuestro saber y desde nuestra territorialidad. Educación sin territorio no existe, menos sabiduría indígena, ella se desarrolla en el ayllu y en la comunidad.

En la territorialidad se plasman todas las prácticas, las aspiraciones y los proyectos de vida, familiares o comunitarios. En cambio, según la lógica del Estado, el territorio estatal es una identidad legal que determina el ámbito de la jurisdicción del Estado<sup>32</sup>.

El territorio se ha configurado en un horizonte político para las luchas de la región, cada uno con su acepción y construcción propia, pues atraviesa sus características físicas particulares, formas de organización, contexto político y estrategias de lucha en las que forman parte los proyectos político-pedagógicos frente al desarrollo del capitalismo.

### **Hacia una caracterización de los proyectos educativos en América Latina**

Derivado de las características de los proyectos educativos que se desarrollan en la región apuntamos a la construcción de una caracterización con la intención de explicar los alcances, límites y desafíos que cada uno presenta en el desarrollo del mismo. Como primer eje se ha

---

<sup>31</sup> Mançano y Stedile, *Brava gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*, 78.

<sup>32</sup> Consejo Educativo Aymara, *Propuesta del Currículo Regionalizado Qullana Aymara*, (El Alto, 2012), 33.

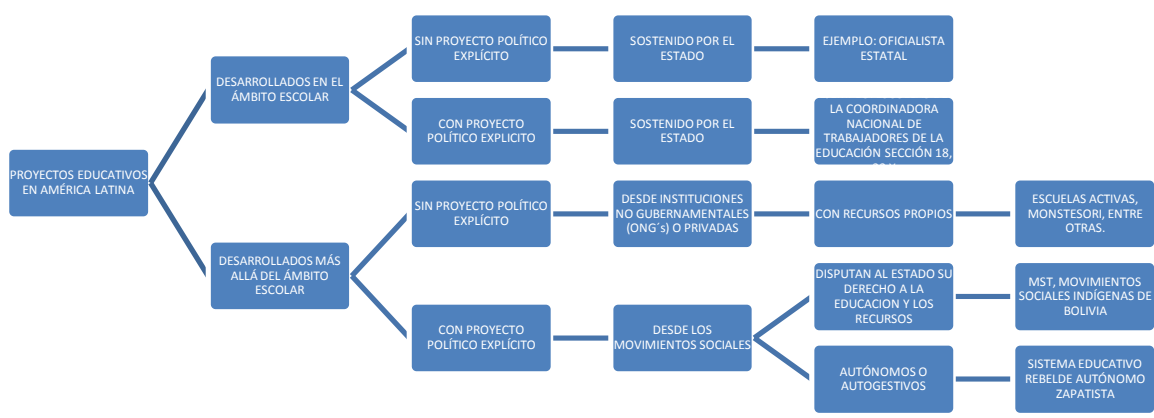
considerado su concepción respecto a lo educativo, ya sea reducido a lo escolar o bien ampliado más allá de la escuela. Como segundo eje intentamos ubicar su proyecto político sea este explícito o implícito, esto es importante debido a que en él se enmarca su proyecto educativo, su práctica pedagógica, los sujetos participantes y su horizonte político ya sea para la liberación o para la reproducción del sistema dominante. Hemos considerado también su disputa frente al Estado o fuera de él, pues de acuerdo a este posicionamiento cobran sentido las estrategias por mantener y sostener el proyecto, lo que puede derivar en una reproducción de la ideología estatalista, disputar un proyecto propio dentro del estado con los riesgos y contradicciones que ello puede implicar o bien generar proyectos autonómicos.

La propuesta se realiza derivada del análisis bibliográfico, audiovisual y en contacto directo con proyectos educativos de América Latina ya sea durante la estancia de investigación de la maestría o previa a ella. A manera de ejemplo mencionamos algunos como las escuelas de campo del MST, escuelas del Estado Plurinacional de Bolivia bajo el sistema sociocomunitario productivo de distintos departamentos, los bachilleratos populares de Argentina, la Escuela Familia Agrícola (EFA) de Brasil, los de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación de Guerrero, Oaxaca y Michoacán, el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista, la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR), el proyecto educativo de los indígenas wayuu de Venezuela, entre otros.

En una primera línea podemos considerar a los proyectos que reducen lo educativo a lo escolar o al menos su disputa se da dentro de este ámbito. En primer lugar estarían los sistemas educativos de América Latina de corte neoliberal por el énfasis que ponen en la escuela para el aprendizaje de “confundir enseñanza con saber” diría Illich<sup>33</sup>, orientados a la formación del denominado capital humano, la promoción de la democracia representativa, el nacionalismo, la desvinculación con otros sujetos pedagógicos como la comunidad, la desvalorización de otras epistemologías y procesos pedagógicos. Una característica más sería la ausencia de un proyecto político explícito cobijado por el discurso de la neutralidad que debe mantener la educación escolarizada.

---

<sup>33</sup> Illich, *La sociedad desescolarizada*, 4



*Elaboración propia*

En esta misma línea, pero en segundo lugar, se ubicarían los proyectos educativos que realizan la disputa de lo educativo dentro de los sistemas escolares oficiales tales como algunos sindicatos magisteriales. Con proyectos políticos explícitos que pueden ser muy variados, realizan la crítica a las concepciones neoliberales educativas y llegan a proponer planes y programas educativos propios. Como ejemplo podemos citar al movimiento de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación de México que en ciertas regiones ha construido propuestas como la educación comunitaria en Oaxaca, las escuelas altamiranistas de Guerrero o las escuelas integrales de Michoacán.

En una segunda línea estarían aquellos proyectos que conciben lo educativo más allá de lo escolar. Parten de realizar una crítica a la educación tradicional y reconocer que el proceso educativo va más allá de la escuela. Generalmente son sostenidos por instituciones no gubernamentales como asociaciones civiles o de la iniciativa privada. Promueven la participación de la familia en distintos ámbitos, impulsan el trabajo de las artes, de la educación llamada no formal y las pedagogías activas pero no plantean un proyecto político explícito de transformación de las relaciones de dominación económica o social.

En tercer lugar se encontrarían aquellos con un proyecto político explícito o que enmarcan su proyecto político-pedagógico en un proyecto político más amplio de cuestionamiento al sistema capitalista y sus relaciones de dominación en sus distintos ámbitos. Estos serían aquellos gestados desde los movimientos sociales. En este punto se abren dos caminos, por un lado aquellos que exigen al Estado asumir la obligación del financiamiento y demandan su derecho a la educación con un proyecto educativo propio, tal sería el caso del MST o los movimientos indígenas de Bolivia. Por el otro lado, se ubicarían aquellos con líneas autogestivas en las que el movimiento asume la carga de todo el proyecto educativo, incluidos los recursos materiales. Como ejemplos de ellos se encuentra el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista. Ambos hacen énfasis en la construcción de proyectos educativos propios, recuperando pedagogías liberadoras y acordes a sus contextos.

En el presente texto nos enfocaremos en los proyectos político-pedagógicos que conciben lo educativo más allá de lo escolar, con un proyecto político explícito que han disputado al Estado su derecho a la educación escolarizada desde un proyecto propio, tal es el caso del MST y los movimientos indígenas del Estado Plurinacional de Bolivia. Esto tiene la intención de analizar sus alcances, límites y desafíos en el campo político-pedagógico pues consideramos que estos movimientos sociales están rompiendo con las visiones economicistas de la educación escolarizada, apuntan a poner en el centro un proyecto político-pedagógico más amplio donde se recupera a la comunidad como sujeto pedagógico, sus prácticas sociales, culturales y políticas en un proceso de territorialización frente al capitalismo y el Estado. Contrario a lo que ocurre en la escuela capitalista centrada en el individuo, la educación urbanocentrada, meritocrática, con la democracia representativa como proyecto político, orientada a la formación de recursos humanos para un modo de producción capitalista

## Capítulo 2. Los procesos educativos en el MST

*Não vou sair do campo  
Pra poder ir pra escola  
Educação do campo  
É direito e não esmola  
Gilvan Santos*

### **La concepción de la educación rural en Brasil durante la primera mitad del siglo XX**

En toda América Latina, durante el siglo XX y como continuación de la conformación del Estado-nación burgués, se impuso la idea de la educación como forma de “civilizar” a los grupos indígenas y de “integrar” al proceso de modernización a la población del campo con fines de producción. Esto marcó los proyectos educativos de todos los Estados-nación, con sus derivadas consecuencias y contradicciones: imposición de un proyecto educativo, políticas de exclusión de grupos de población, agresión contra la cultura indígena y campesina, migración y abandono del campo, educación descontextualizada y al servicio de las necesidades del capitalismo. En el caso de Brasil, se construyó una educación diferenciada desde la concepción hegemónica marcada por la división entre educación urbana y educación rural. Esta situación continuó a lo largo de todo el siglo XX hasta que los movimientos sociales campesinos, indígenas, quilombolas<sup>34</sup>, ribereños, entre otros tomaron como parte de sus luchas la construcción de una educación propia, que atendiera a sus necesidades y su proyecto de sociedad.

En el presente capítulo se muestran algunos hitos de la construcción histórica de la educación en Brasil y la lucha que el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) ha dado en este campo.

Frente al proceso modernizador y capitalista que asumieron la mayoría de los Estados latinoamericanos, se fue configurando también la concepción de sociedad necesaria para este modelo y el papel que la educación debía desempeñar para lograrlo. En el caso Brasileño podemos reconocer varios elementos que han configurado la concepción de la educación desde el siglo pasado y que hasta el momento permanecen presentes de una u otra forma, ya sea a través de leyes o por las prácticas pedagógicas que implican.

Con el fin de la monarquía en 1889, las oligarquías de Brasil asumirían la dirección

---

<sup>34</sup> Se denomina quilombolas a la población afrodescendiente que vive en Brasil.

política del país bajo la idea de la República, sin embargo, esto no representó grandes cambios en la condición de vida de la población campesina pues buena parte de esta élite estaba vinculada al latifundio que participaba de una economía de exportación de materias primas. Por tanto, las relaciones de opresión, despojo y negación de la cultura campesina no cambiaron. Así como tampoco lo hicieron las concepciones sobre educación. Dentro del marco de la constitucionalidad, fue hasta 1934 que se hizo la primera referencia de educación rural en la Constitución brasileña, es el primer intento por considerar a la población campesina como sujeto de derecho, aunque su ejecución distaba mucho de serlo, al respecto da Silva y Barcelos mencionan:

Entre los cambios [que introdujo] el texto constitucional de 1934...en el campo de la educación citamos: la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria (inclusive para adultos). La enseñanza religiosa opcional en las escuelas públicas, enfatizando la libertad de culto y credo...La educación rural está contemplada en el artículo 121: el trabajo agrícola será objeto de reglamentación especial, en el que se atenderá en la medida de lo posible, lo dispuesto en este artículo. Se procurará la permanencia del hombre en el campo, cuidar de su educación rural y asegurar al trabajador nacional la preferencia en la colonización y aprovechamiento de las tierras públicas. El artículo 156, por su parte [menciona]: para la realización de la enseñanza en las zonas rurales, la Unión, reservará, un mínimo de veinte por ciento de los recursos destinados a educación del respectivo presupuesto anual...<sup>35</sup>

Si bien se hace la primer referencia y derecho de la población campesina a la educación, la alternancia con gobiernos militares fue la dinámica que se mantuvo e imperó en las concepciones educativas, retirando la obligación del estado para asumir la educación y cediéndola a los empresarios y latifundarios con constantes modificaciones en las distintas constituciones hasta la década de los 60', Silva y Barcelós definen este periodo de la siguiente forma:

En 1937, el presidente Getulio Vargas creó la nueva constitución del Estado Nuevo. La educación sufrió las consecuencias ideológicas del nuevo gobierno y los principios de la constitución de 1934, conocidos como democráticos, cayeron en el olvido...Las leyes orgánicas de 1942 fueron una reforma marcadamente elitista y conservadora, con claras distinciones entre el trabajo intelectual para las clases favorecidas y el trabajo manual y enseñanza profesionalizante para las clases desfavorecidas. La legislación adoptará los siguientes principios: ...III.- las empresas industriales, comerciales y agrícolas en las que trabajen más de cien personas están obligadas a mantener la enseñanza primaria gratuita para sus servidores e hijos de estos; IV.- Las empresas industriales y comerciales están obligadas a proporcionar, en cooperación [con el Estado] aprendizaje a sus trabajadores menores, por la forma en la que la ley establece, respetando los derechos de los profesores.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Claudia Barcelos y Maurilce Da Silva, "A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da Constituição Federal de 1934," Conferencia (2012): 1-5 [traducción propia].

<sup>36</sup> Barcelos y Da Silva, "A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da Constituição Federal de 1934," 1-5 [traducción propia].

De esta forma se iba a configurar una concepción política y educativa sobre el campo y los campesinos marcada por la división del trabajo, la falsa dicotomía campo-ciudad, la concepción del trabajo intelectual sobre el manual, la población del campo como receptora de una educación elemental y las empresas como las principales responsables de la educación de los campesinos. Gonzalez y Mançano al realizar un análisis histórico de la educación rural de Brasil consideran ésta concepción como:

Una concepción simplista de la educación, la imagen que siempre tenemos en la academia y en los gobiernos es que para la escolita rural cualquier cosa sirve. Para meter el azadón no se necesitan de muchas letras. Para sobrevivir en la miseria, para llevar manta al mercado, no se necesitan de muchas letras. En nuestra historia domina la imagen de que la escuela del campo, tiene que ser apenas una escolita rural de las primeras letras. La escolita que cae y cae, donde una profesora que casi no sabe leer, enseña a alguien a no saber casi leer.<sup>37</sup>

Este ruralismo pedagógico se configuró durante la primera mitad del siglo XX pero se mantuvo durante todo el siglo. Las consecuencias de ello fueron el enorme analfabetismo en el que mantuvieron a la población brasileña cercano al 40%<sup>38</sup>, la ausencia de escuelas para la población del campo, una concepción de educación rural basada en la creación de mano de obra al servicio del capital, una educación que no consideraba las necesidades y el contexto de la población campesina sino que los mantenía en condiciones de explotación y exclusión a la vez. Frigotto resume el proceso histórico de las concepciones educativas en Brasil de la siguiente forma:

La esclavitud duró 400 años. De los 100 años de República la mitad del tiempo fue de dictadura o de golpes realizados por sus élites con el objetivo de mantener el latifundio, la concentración de ingresos y sus privilegios. La educación del pueblo, de los trabajadores nunca fue del interés y todavía no lo es para estas élites. A las clases populares se niega, pura y simplemente, el derecho a la educación o se ofrece una escuela de segunda categoría centrada en la idea del adiestramiento y formación de trabajadores que sirvan a los patrones o al capital. Los niños, jóvenes y adultos del campo nunca fueron considerados sujetos de cultura, conocimiento y, por eso, las políticas educativas han sido marcadas por la lógica colonizadora y adaptativa. Esta fue la perspectiva del ruralismo pedagógico hasta los años 60.<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> Miguel González y Bernardo Mançano, "A educação básica e o movimento social do campo," en *Caderno educação do campo*, vol 2 (1999): 11 [traducción propia].

<sup>38</sup> <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000403.pdf>

<sup>39</sup> Gaudencio Frigotto, "Debate sobre educação do campo impuliona mudanças," en *Boletim da educação. Educação no MST balanço 20 anos*, núm. 9 (2004): 65 [traducción propia].

Las consecuencias de ésta concepción de educación rural y su vigencia en la actualidad marcaron las políticas públicas hacia el sector de la educación de corte urbanocentrista, las concepciones que la sociedad tienen al respecto y la condición en la que se encuentra. La lucha del MST apunta contra esas concepciones y condiciones de educación rural, frente a esto surge el debate de la Educación del Campo que más adelante abordaremos.

### **La educación escolarizada en las dictaduras**

Las dictaduras que vivió Brasil y el proceso de modernización desarrollado durante ellas incidieron sobre la dinámica de la población campesina. La tecnificación del campo e industrialización de las ciudades, obligó a la población campesina a migrar. La situación de la educación del campo, al inicio de la dictadura, se encontraba en condiciones de exclusión, de acuerdo con Machado, los datos del censo escolar de 1964 indicaban que “33.7 % de la población entre 7 y 14 años no asistían a la escuela, en su mayoría por falta de éstas.”<sup>40</sup> Como estrategia los gobiernos militares deslindaron la responsabilidad del Estado sobre la educación pública y gratuita y la entregaron a las empresas privadas, la misma autora señala:

A partir del golpe de 1964 el negocio de la educación alcanza una notable expansión, en la medida en que el Estado creó mecanismos significativos de orden jurídico, como la Constitución, abrió un espacio a la iniciativa privada, a la educación como un negocio rentable. Los gobernantes militares intentaron liberarse de financiar la educación pública y gratuita, y establecieron las condiciones legales para la viabilidad de la transferencia de recursos públicos a la red privada.<sup>41</sup>

De manera que la situación educativa de los campesinos se veía atravesada por varios factores: el proyecto modernizador capitalista, la migración, la ausencia de escuelas y la privatización de las que había, en conjunto esto tuvo varios efectos, al respecto Machado señala:

Fue claro el cambio en todos los sectores de la vida brasileña, con alteraciones estructurales relevantes, y definitivas, como la relación campo/ciudad y la reafirmación de estructuras ya implementadas en el periodo que antecedió a 1959: la industrialización, la integración en la economía capitalista mundial y la concentración de ingresos. Al entender de este autor [Silva], la mayor y más relevante de todas las alteraciones fue la inversión de la relación campo/ciudad, en que parte de la población rural se desplazó hacia las ciudades, con una explosión de las megalópolis como São Paulo, Río de Janeiro y Belo Horizonte, dentro de otras capitales. Esto contribuyó con el aumento de la población obrera, en cerca de 500% entre 1950 y 1980. Más la oferta de trabajo no significó empleo, pues había una exigencia de calificación para la adecuación de las actividades propias de cada nivel y ramo de ocupación.

---

<sup>40</sup> Renata Machado, “A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos,” en *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 2 (jul./dez. 2012): 326 [traducción propia].

<sup>41</sup> Machado, “A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos,” 328.



La educación, por lo tanto, pasó a ser el único camino disponible para la conquista de los puestos de las empresas e industrias. La Constitución de 1967 dejó clara la falta de compromiso del Estado con relación al financiamiento de la educación pública...<sup>42</sup>

De esta manera la empresa privada pasó a jugar un papel central en el sector educativo escolarizado. Por otro lado, al pasar a ser la educación una forma de acceder al trabajo, también se convirtió en un espejismo para modificar el estatus social y mejorar las condiciones económicas de la población, espejismo porque la educación por sí misma no resolvía un problema como el desempleo o la exclusión, por el contrario, lo acentuaba al convertirse ésta en un requisito. Por otra parte, se generó una doble exclusión para los campesinos; por un lado no tenían acceso a la escuela en el campo y cuando migraban a la ciudad era necesaria una educación técnica que no poseían y que estaba en manos privadas. Con esto se acentuaba el urbanocentrismo educativo característico del sistema educativo de Brasil. De acuerdo con Machado, durante el periodo de dictadura lo que se percibía era:

El uso de la represión y de la censura de la enseñanza, la introducción de disciplinas que defendían la Ideología de la Seguridad Nacional; el cierre de las direcciones y gremios estudiantiles y su substitución por los denominados “centros cívicos escolares”, que eran dirigidos y manipulados por las autoridades oficiales.<sup>43</sup>

La línea marcada por el capitalismo y las dictaduras irían tensionando estas relaciones y lucha de clases, por lo que varios movimientos se organizarían para luchar por una apertura democrática y derechos sociales. Al respecto, Pinheiro cita a Coutinho para referirse a este periodo:

...bajo los regímenes militares, gestionados por un Estado fuertemente intervencionista y un aparato represivo, la sociedad civil brasileña logró articular e impulsar una resistencia de carácter popular, demandando una lucha por la apertura democrática, por la conquista y legitimidad de los derechos, en particular el derecho a la participación política, cambiando radicalmente la condición histórica previa de subordinación al Estado. Es decir, a pesar de la fuerte represión política de un Estado de corte militar-autoritario, la sociedad civil brasileña logró fortalecer su capacidad de convocatoria, articulación y protagonismo político... una de las principales expresiones de la articulación política de la sociedad civil brasileña, [fue] el deterioro de los regímenes militares, ocasionado en gran medida por la irrupción de nuevos movimientos sociales, destacando sobre todo el nuevo sindicalismo obrero, representado por los sindicalistas de la región más industrializada del país: el ABC paulista.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> Machado, “A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos” en *Educação em Perspectiva*, Renata Machado, “A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos,” 322-323.

<sup>43</sup> Machado, “A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos,” 336.

<sup>44</sup> Lia Pinheiro, “El Estado brasileño actual en clave gramsciana: una aproximación desde el legado de Carlos Nelson Coutinho” en *Estudios Latinoamericanos*, año XXX, núm. 36 (julio-diciembre 2015):

Si bien los movimientos obreros destacan en la lucha por la apertura democrática y mejoras laborales, a ellos se suman los movimientos campesinos. Stedile menciona uno de los elementos que darían paso al surgimiento de unos de los movimientos campesinos más importantes: el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST):

No podemos desvincular el surgimiento del MST de la situación política de aquella época. O sea, el MST no surgió solo de la voluntad de los campesinos. Él sólo se pudo constituir como un movimiento social importante porque coincidió con un proceso más amplio de lucha por la democratización del país. La lucha por la reforma agraria se sumó al resurgimiento de las huelgas obreras, en 1978 y 1979 y la lucha por la democratización de la sociedad.<sup>45</sup>

Durante este periodo se gestarían y aglutinarían gran parte de las fuerzas histórico políticas populares de transformación como los partidos de trabajadores y movimientos sociales de distinta índole que recuperaban la memoria de lucha en Brasil, pero que aportaban e imprimían una dinámica distinta también.

Después de este periodo de dictadura centrado en la modernización de Brasil, con políticas educativas tecnificantes y al servicio del desarrollo capitalista viene un proceso de democratización en el país pero también de las reformas neoliberales que se implementan en toda América Latina, de las cuáles Brasil no fue la excepción.

Contra una situación educativa de analfabetismo, exclusión y adiestramiento se desarrolló en Brasil un movimiento que cuestionaba el modelo de educación constituido hasta el momento a favor de la clase dominante y que mantenía en la opresión a la clase popular, era el Movimiento de Cultura Popular, heredero de un debate educativo y político anterior, de otros períodos históricos de Brasil. Paulo Freire participó activamente en ese debate y movilizaciones, para convertirse en un referente de los movimientos sociales de Brasil, Ocampo se refiere a él de esta forma:

Planteó un movimiento de educación de base, que se ha llamado «Método Freire» de la pedagogía liberadora, que centralizó sus ideas educativas a través de su obra «Pedagogía del Oprimido». A través de la alfabetización y la educación popular, el pedagogo brasileño señaló

---

138, citando a Nelson Coutinho Coutinho, "El concepto de sociedad civil en Gramsci y la lucha ideológica en el Brasil de hoy", en Dora Kanoussi (compiladora), *Gramsci en América Latina*, (México, Plaza y Valdés, 2000), II Conferencia Internacional de Estudios Gramscianos. Gramsci en América Latina.

<sup>45</sup> Mançano y Stedile, *Brava gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*, 22.

la importancia de crear una conciencia colectiva en las masas populares sobre su realidad y sobre la necesidad de una pedagogía de la liberación para llegar a la justicia social.<sup>46</sup>

La importancia e influencia de este movimiento fueron retomadas por movimientos populares como el MST, centrando su proyecto educativo en las clases explotadas y para su liberación. Sin embargo, el Movimiento también recuperó corrientes pedagógicas vinculadas a su proyecto de sociedad como la pedagogía socialista de Pistrak y Makarenko; la Pedagogía de la Alternancia y ha construido su concepción de Pedagogía del Campo y Pedagogía del Movimiento, de las cuales hablaremos después.

La dictadura militar con su proyecto de modernización capitalista estableció políticas tanto para la población del campo como para la de la ciudad. Para el ámbito educativo Frigotto menciona lo siguiente:

A lo largo del golpe civil-militar (dictadura del 64) y en los años 90 con la dictadura del mercado del gobierno de Fernando Henrique Cardoso, lo que predominó fue una concepción tecnicista, adiestradora de la educación para el campo y no un proyecto educativo centrado en la óptica de construcción y emancipación de los sujetos del campo.<sup>47</sup>

Tal era la situación de la educación escolarizada gestada en las décadas de dictadura e inicios del neoliberalismo en Brasil.

### **La educación escolarizada del proyecto neoliberal**

A partir de la década de los 80 inician las reformas neoliberales en América Latina dictadas por los organismos económicos internacionales. Caracterizadas por generar mano de obra técnica y calificada para atender las necesidades del capitalismo. Hacen énfasis en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que sirvan para generar trabajadores polivalentes y con disposición ante los cambios que el modo de producción capitalista exige. Como mecanismo para afianzar su implementación, se han diseñado y promovido las evaluaciones estandarizadas, que hoy se vuelven una forma de control por parte del Estado y restricción del acceso a la educación.

Contra esta construcción histórica de la educación rural en Brasil van a luchar los movimiento campesinos. Tal situación mantiene al 20.8 % de la población rural en el analfabetismo; con el menor promedio de años escolares (4.4 frente a 8.2 de la población

---

<sup>46</sup> Israel Ocampo "Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido" en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 10 (2008), consultado 12 de noviembre de 2014: 57. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>

<sup>47</sup> Frigotto, "Debate sobre educação do campo impulsiona mudanças," 65 [traducción propia].

urbana); con un 27.2% de niños de 4 y 5 años que no asisten a la escuela, 46.1 % de adolescentes de 13 a 16 años que no asisten a la educación básica y más del 80% que no accede a la educación superior.<sup>48</sup>

La situación actual de la educación en Brasil es un ejemplo de la situación de todo el continente: modificación en los diseños curriculares basados en competencias, implementación de las pruebas estandarizadas para la evaluación de estudiantes, exclusión en el acceso a la educación en los niveles medio y superior, crecimiento de las instituciones educativas privadas<sup>49</sup>, participación de la iniciativa privada a través de programas y proyectos educativos que sirvan a sus intereses como el denominado *Todos pela Educação*<sup>50</sup>, cuyos objetivos hacen énfasis en las reformas internas del sistema educativo como la evaluación docente, las pruebas estandarizadas y la gestión escolar sin considerar las problemáticas estructurales de la educación como la desigualdad socioeconómica, la división del trabajo, el acceso o los recursos destinados al sector educativo. Una muestra de este proceso privatizador lo da el propio al Ministerio de Educación de Brasil con base en las cifras del Censo de Educación Superior 2012:

En la región sur 46 instituciones de educación superior eran públicas y 360 privadas; de la región norte 28 eran públicas frente a 126 escuelas privadas; en la región nordeste 65 eran públicas ante 379 privadas; en la región centro-oeste 19 públicas contra 217 privadas y en la región sureste 143 eran públicas por 1030 privadas.<sup>51</sup>

Esto muestra la permanencia y agudización de las condiciones de exclusión educativa para

---

<sup>48</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, "Síntese de indicadores sociais 2014" en *IBGE (sitio web)*, consultada 7 de diciembre de 2014,

[ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2014/pdf/educacao.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/pdf/educacao.pdf)

<sup>49</sup> En 2002 había 1637 instituciones de enseñanza superior en el país. Siendo que 195 eran públicas (73 federales) y 1442 eran de naturaleza privada (1125 particulares y 317 Comunitarias, Confesionales o filantrópicas). (INEP/MEC, Censo do Ensino Superior 2002). Pereira, Prates, Antônio (2007). Universidades VS terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. *Revista Sociologias* (núm. 17, enero-junio) pp. 102-123, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Brasil

<sup>50</sup> El programa es dirigido por empresarios de Brasil cuyas metas son las siguientes: 1.- Mejora de la formación y carrera del profesor; 2.- Definición de los derechos de aprendizaje; 3.- Uso pedagógico de las evaluaciones; 4.- Ampliación de la oferta de Educación integral; 5.- Perfeccionamiento de la dirección y gestión. Se puede consultar en su sitio <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>

<sup>51</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, "Principais resultados do censo 2012" en *INEP (sitio web)*, consultada 17 de noviembre de 2013, <https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2014/out/proavi---censo-2012---palestra-resultados.pdf>

la población del campo en Brasil.

A partir de la década de los 70' los movimientos campesinos iniciarán un nuevo periodo de lucha en el que se enmarca el MST. La organización partirá no solo del acceso a la tierra, sino también por la democratización de la política y la exigencia de derechos sociales como la educación. A continuación se explica el contexto y proceso de constitución del MST.

### **Los procesos educativos en el MST en el marco de su proyecto político**

El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil es un referente continental y mundial en la lucha por la tierra, pero sobre todo por la disputa de un nuevo modelo de sociedad que cuestiona y enfrenta el proyecto capitalista hegemónico. Reducir la lucha del MST a la tierra sería desconocer la organicidad del Movimiento y su proyecto político, económico, cultural y social que intenta desarrollar: el socialismo. Heredero de las luchas del campo como las Ligas Campesinas de Brasil del siglo XX y un profundo trabajador de la memoria de las luchas históricas que han desarrollado las clases populares como la del Quilombo de los Palmares o la Guerra de Canudos<sup>52</sup>, surge en 1984 con el nombre y la organización que se le conoce. Es importante reconocer el contexto en el cual surge el MST, sin olvidar que la lucha por la tierra en Brasil, como en el resto de América Latina se ve atravesado por la invasión europea y el desarrollo del capitalismo en la región, aquí sólo destacaremos algunos aspectos más recientes.

Como ya se ha mencionado, hasta la década de los ochentas Brasil había sido gobernado por la dictadura militar desde el año 1964. Las dictaduras habían promovido un proceso de modernización al que se denominó “milagro brasileño”, lo que había generado aún más la concentración de la propiedad de la tierra y la migración masiva principalmente hacia las ciudades que habían realizado un proceso de industrialización. Como afirma Harnecker, “también se había promovido la migración hacia las zonas denominadas de colonización agrícola, especialmente en Rondonia, Pará y Mato Grosso”<sup>53</sup>. Ante la brevedad del “milagro brasileño”, la posterior crisis y desempleo que generó, así como las dificultades que enfrentaron los trabajadores del campo en las tierras de colonización agrícola por la falta

---

<sup>52</sup> Pinheiro, *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*, 51.

<sup>53</sup> Marta Harnecker, *Sin Tierra. Construyendo Movimiento Social*, (España: Siglo XXI, 2000), 20.

de infraestructura y condiciones de salud, educación, entre otros, la demanda por la tierra recobró un auge y se puso en evidencia que ni la modernización ni la colonización de tierras habían ayudado a solucionar las condiciones de los trabajadores rurales del campo, por el contrario habían acentuado la explotación y el despojo. Como ejemplo de lo anterior está la dinámica que presentó la población rural y urbana durante ese periodo. En 1960 el mayor porcentaje de población en Brasil habitaba en las zonas rurales con un 55%, mientras que un 45% lo hacía en zonas urbanas, por lo que era considerado como un país agrario, sin embargo para 1980, década en la que surge el MST, la relación se había invertido brutalmente: 32% de población era rural y 68% de población urbana, el proceso continuó hasta llegar al año 2010 con un 16% de población rural y un 84% de población urbana<sup>54</sup>. Las causas de esto fueron los procesos de privatización de las tierras agrícolas, el crecimiento del latifundio, el desarrollo del agronegocio, la desvalorización del campo, la favelización en las ciudades, el desempleo y sobre todo, la agudización de la lucha por la tierra.

Después de casi 20 años de dictadura militar con una economía en crisis, el régimen militar comenzó a debilitarse y se inició un proceso de lucha por la democratización del país. Harnecker menciona que para este periodo crecían las manifestaciones de descontento popular: primero centradas en la cuestión de los derechos humanos, pero que muy pronto asumieron otras reivindicaciones y se vieron fortalecidas por las grandes luchas sindicales de la periferia paulista que dieron origen al surgimiento del Partido de los Trabajadores (PT)<sup>55</sup>.

En la zona rural también se presentaron movilizaciones derivadas de la situación en la que se encontraba el campo y los grupos que en él habitaban. Siguiendo a Harnecker, en mayo de 1978, la comunidad indígena Kaingang de la Reserva Indígena de Nonoai, inició acciones para recuperar su territorio expulsando a mil 200 familias de pequeños campesinos que se habían instalado en sus tierras<sup>56</sup>. Los expulsados pidieron apoyo a sus familias o realizaron campamentos a la orilla de la carretera para luchar por la tierra exigiéndola al Estado. Uno de estos campamentos fue donde surgió la Encruzilhada Natalino, ícono de la lucha para el MST, en donde llegaron a ser unas 600 familias las que se organizaron con

---

<sup>54</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, *Censo Demográfico 2010*, en IBGE (sitio web), consultada 9 de diciembre de 2014, <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>

<sup>55</sup> Harnecker, *Sin Tierra. Construyendo Movimiento Social*, 21.

<sup>56</sup> Harnecker, *Sin Tierra. Construyendo Movimiento Social*, 22.

sectores de la iglesia y de la sociedad para hacer presión al gobierno en su lucha por la tierra. Como parte de este proceso de organización y movilización las relaciones entre los movimientos se intensificaron considerando la coyuntura política, económica y social, el MST menciona lo siguiente respecto al periodo:

Brasil vivía una coyuntura de duras luchas por la apertura política, por el fin de la dictadura y de movilizaciones obreras en las ciudades. Como parte de ese contexto, entre el 20 y 22 de enero de 1984, fue realizado el 1° Encuentro Nacional de los Sin Tierra, en Cascavel, Paraná. O sea, el Movimiento no tiene un día de fundación, más esa reunión marca el punto de partida de su construcción. La actividad reunió a 80 trabajadores rurales que ayudaban a organizar ocupaciones de tierra en 12 estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Goiás, Rondônia, Acre y Roraima, además de representantes de la ABRA (Asociación Brasileña de la Reforma Agraria) de la CUT (Central Única de los Trabajadores), del CIMI (Consejo Indigenista Misionero) y de la Pastoral Obrera de São Paulo.

Los participantes concluirían que la ocupación de tierra era la única herramienta fundamental y legítima de las trabajadoras y trabajadores rurales en lucha por la democratización de la tierra. A partir de ese encuentro, los trabajadores rurales saldrían con la tarea de construir un movimiento orgánico, a nivel nacional. Los objetivos fueron definidos: la lucha por la tierra, la lucha por la Reforma Agraria, un nuevo modelo agrícola, la lucha por transformaciones en la estructura de la sociedad brasileña y un proyecto de desarrollo nacional con justicia social. En 1985, en medio de un clima de la campaña “Elecciones directas ya”, el MST realizó su 1° Congreso Nacional, en Curitiba, Paraná, cuya palabra de orden era “Ocupación es la única solución.”<sup>57</sup>

Si bien no hay un día específico para la fundación del Movimiento, el Encuentro Nacional de los Sin Tierra de 1984 es considerado por el MST como hito de su fundación. El Movimiento se nutre de las discusiones generadas en estos espacios y asume la mayoría de sus objetivos.

A partir de estos momentos se realizarían los Congresos Nacionales cada cinco años (aunque algunos tardaron más en realizarse) que definirían las pautas de lucha política del Movimiento. Como resultado de los Congresos también se definirían las palabras de orden<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra en *MST (sitio web)*, consultado 17 de diciembre de 2015, <http://www.mst.org.br/especiais/23/destaque>

<sup>58</sup> Las “palabras de orden” son enunciados políticos que acompañan las diferentes actividades de los movimientos y organizaciones. Constituyen estrategias lingüísticas que buscan condensar el mayor número de informaciones, propuestas políticas y/o poéticas en un enunciado, sintetizándolas de manera que sean comprendidas y aprehendidas por la colectividad organizada. Caldar citada por Pinheiro (2014:66).<sup>58</sup>

que son un reflejo de las demandas, análisis de la coyuntura, sentido político y lucha del Movimiento.<sup>59</sup> Roseli Caldart resume el proceso histórico del MST en tres etapas:

El primer momento es el de la articulación y organización de la lucha por la tierra para la construcción de un movimiento de masas de carácter nacional; el segundo es el del proceso de constitución del MST como una organización social dentro del movimiento de masas; y el tercer momento, el actual, es el de la inserción del movimiento de masas y de la organización social del MST en la lucha por un nuevo proyecto de desarrollo para Brasil. Son momentos acumulativos y que necesitan ser comprendidos articuladamente, aunque con sus especificidades históricas.<sup>60</sup>

Ese primer momento sirvió para establecer vínculos con otras organizaciones e irse extendiendo gradualmente a otros estados; en el segundo momento al que se refiere Caldart se configurarán las estrategias de lucha y organización y en este tercer momento se enmarcan las demandas actuales como la Educación del Campo de la que hablaremos después.

Otro elemento importante que participó en el proceso de formación del MST fue la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT), inspirada en la teología de la liberación, a la que en esos momentos tenía una fuerte presencia no solo en Brasil sino en varios países de América Latina por su vínculo con las clases explotadas. De acuerdo con palabras de João Pedro Stedile la CPT tuvo la siguiente importancia:

Ella tuvo una vocación ecuménica al aglutinar a su alrededor al sector luterano, principalmente en los estados de Paraná y de Santa Catarina... si ella no fuese ecuménica y si no tuviese esa visión mayor, hubieran surgido varios movimientos. La lucha se hubiera fraccionado en varias organizaciones... La CPT tuvo un trabajo muy importante en la concientización de los campesinos.<sup>61</sup>

De esta forma se pudo organizar un movimiento de carácter nacional con dinámicas sincréticas. Hasta la fecha existe un vínculo de la iglesia con el Movimiento y ella misma contribuyó a formar y enraizar la identidad, esto se puede notar en la *Mística* que realizan en

---

<sup>59</sup> En el 1º Congreso, la palabra de orden fue “*Ocupación es la única solución*” y podemos reconocerlo como el proceso en el que se reconoció y definió que la forma de lucha sería la ocupación de los latifundios y las tierras improductivas; en el 2º Congreso de 1990 fue “Ocupar, resistir, producir”; en 1995 “Reforma Agraria Popular, una lucha de todos” en este sentido los años noventa marcaron la lucha frente al proceso de desarrollo neoliberal que se gestaba por lo tanto, la cuestión de la Reforma Agraria cobra mayor sentido y necesidad frente a la privatización de las tierras agrícolas y el desarrollo del agronegocio; en el año 2000 en el 4º Congreso la palabra de orden fue “Por un Brasil sin latifundio”; en 2007 en su 5º Congreso fue “Por Justicia Social y Soberanía Popular” y en su 6º Congreso fue “Luchar, construir Reforma Agraria Popular”

<sup>60</sup> Caldart, Roseli, *Pedagogía do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*, (São Paulo: Expressão Popular, 2012), 100 [traducción propia].

<sup>61</sup> Mançano y Stedile, *Brava gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*, 20.



los actos del MST tanto al inicio como al final de eventos de carácter local, regional, estatal o nacional. De acuerdo con Pinheiro, la *Mística* expresa:

...en una perspectiva estética, valores centrales para el MST, entre ellos, el de la dignidad y de la memoria. Igualmente remite a una dimensión interpretativa de la lucha política por medio de la sensibilidad y de una polisemia simbólica para expresar un conjunto de temas y sentimientos que tienen una relación directa o indirecta con la histórica resistencia campesina y la centralidad de la lucha por la tierra en sus múltiples dimensiones... En ella, la música, el teatro, la danza, la poesía son lenguajes vivos para expresar la identidad Sin Tierra y la naturaleza histórico-política de la lucha por la tierra y por la reforma agraria. En otras palabras, en la *Mística* se fortalece el proceso de formación político-ideológica del MST.<sup>62</sup>

En ella están presentes los símbolos del trabajo de la tierra, de sus trabajadores, de la memoria histórica y de las luchas actuales. Stedile menciona la importancia que la *Mística* tiene en el Movimiento:

Teníamos la mística como un factor de unidad, de vivenciar los ideales, más por ser una liturgia venía muy cargada. Con el pasar del tiempo –todo es un proceso de construcción– nos fuimos dando cuenta de que si dejas que la mística se torne formal ella muere. La mística sólo tiene sentido si hace parte de tu vida. No podemos tener momentos exclusivos para ella, como los Congresos o Encuentros estatales. Tenemos que practicarla en todos los eventos que aglutinen personas, ya que es una forma de manifestación colectiva de un sentimiento. Queremos que ese sentimiento aflore en dirección de un ideal, que no sea apenas una obligación.<sup>63</sup>

Por lo tanto, la *Mística* se convierte también en un proceso pedagógico de aprendizaje para los miembros del MST en la que recuperan su lucha, memoria y participan todas las generaciones desde bebés hasta ancianos y ancianas. Es uno de los varios elementos que se han tomado en cuenta para considerar al MST como sujeto pedagógico y hablar de la Pedagogía del Movimiento de la que comentaremos después.

En esta trayectoria de lucha del MST, la Reforma Agraria desempeña un papel central. En Brasil nunca hubo Reforma Agraria, por el contrario su historia está marcada por la agudización de la concentración de la tierra. Luchar por la Reforma Agraria implica no solo la redistribución de la tierra sino también la ampliación del concepto mismo de tierra, considerándola también como territorio y espacio de vida. Al respecto el MST comenta:

---

<sup>62</sup> Pinheiro, *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*, 102-103.

<sup>63</sup> Mançano y Stedile, *Brava gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*, 130.

Es necesario realizar una amplia Reforma Agraria, con carácter popular, para garantizar el acceso a la tierra para todos los que en ella trabajan. Garantizar la posesión y uso de todas las comunidades originarias, de los pueblos indígenas, ribereños, seringueiros, gerazeiros y quilombolas. Establecer un límite máximo del tamaño de la propiedad de la tierra, como forma de garantizar su utilización social y racional. Es preciso organizar la producción agrícola nacional teniendo como objetivo principal la producción de alimentos saludables, libres de agrotóxicos y organismos genéticamente modificados (transgénicos) para toda la población, aplicando así el principio de la soberanía alimentaria. La política de exportación de productos agrícolas debe ser apenas complementaria, buscando mayor valor agregado posible y evitando la exportación de materias primas. Desde nuestra fundación, el Movimiento Sin Tierra se organiza en torno de tres objetivos principales: luchar por la tierra; luchar por la Reforma Agraria y luchar por una sociedad más justa y fraterna.<sup>64</sup>

De esta forma el sentido de la Reforma Agraria se amplía y desdobra en la lucha del MST, es más que la lucha por la tierra, es la lucha por un proceso de territorialización y de otra sociedad. De nada sirve la lucha si se continúa produciendo con un modo capitalista, si se mantiene la propiedad privada, por lo que se propone la propiedad colectiva de la tierra. De nada sirve la lucha por la tierra y la Reforma Agraria si en los asentamientos permanecen las mismas relaciones sociales de explotación; de dominación como el machismo; de poco sirve la lucha si el modo de producción afecta al ambiente.

Un reflejo de la amplitud y organicidad de la lucha del MST son los once sectores en los que se organiza: Educación, Salud, Derechos Humanos, Género, Cultura, Formación, Comunicación, Proyectos y Finanzas, Producción, Cooperación y Medio Ambiente y Frente de Masas. Estos sectores se crean desde que realizan los campamentos, hasta que estos se convierten en asentamientos, una vez conquistada la tierra. Para comprender esto es necesario entender la forma en la que se estructuran al interior:

Después de asentadas, las familias permanecen organizadas en el MST, pues la conquista de la tierra es apenas el primer paso para la realización de la Reforma Agraria. Los latifundios para la construcción de los asentamientos normalmente poseen poca infraestructura como drenaje, energía eléctrica, acceso a la cultura y esparcimiento. Por eso, las familias asentadas siguen organizadas y realizan nuevas luchas para conquistar estos derechos básicos.

Con esta dimensión nacional, las familias asentadas y acampadas se organizan en una estructura participativa y democrática para tomar decisiones en el MST. En los asentamientos y campamentos; las familias se organizan en núcleos que discuten la producción, la escuela, las necesidades de cada área. De estos núcleos, salen los coordinadores y coordinadoras del asentamiento o campamento. La misma estructura se repite en nivel regional, estatal o nacional. Un aspecto importante es que las instancias de decisión son orientadas para garantizar la participación de las mujeres, siempre con dos coordinadores, un hombre y una

---

<sup>64</sup> MST, <http://www.mst.org.br/node/7716>

mujer. Y en las asambleas de campamentos y asentamientos, todos tienen derecho al voto: adultos, jóvenes, hombres y mujeres.

De la misma forma en las instancias nacionales. El mayor espacio de decisiones del MST es el Congreso que ocurre cada 5 años. En el más reciente, el V Congreso participaron más de 15 mil personas. Es en el Congreso en el que son definidas las líneas políticas del Movimiento para el próximo periodo y evaluado el periodo anterior. Estas definiciones son sintetizadas en las palabras de orden de cada Congreso y que se extienden para el periodo siguiente.

Además de los Congresos, Encuentros y Coordinaciones, las familias también se organizan por sectores para encaminar tareas específicas. Sectores como producción, salud, género, 2.4.1 comunicación, educación, juventud, finanzas, derechos humanos, relaciones internacionales, entre otros, son organizados desde el nivel local hasta el nacional, de acuerdo a la necesidad y demanda de cada asentamiento, campamento o estado.

[Así] El Movimiento Sin Tierra está organizado en 24 estados de las cinco regiones del país. En total son cerca de 350 mil familias que conquistaron la tierra por medio de la lucha y de la organización de los trabajadores rurales.<sup>65</sup>

De esta forma el MST se ha construido como un movimiento integral que ha logrado rebasar una demanda específica y logrado construir un proyecto de sociedad desde sus características propias. Por lo tanto, el concepto de organicidad adquiere un significado político que está presente en su discurso y prácticas cotidianas. Pinheiro explica el sentido de la organicidad de la siguiente forma:

El sentido epistémico del concepto de Organicidad está presente en la narrativa política del MST, en el conjunto de los documentos y materiales didácticos utilizados en la formación educativo-política de cuadros políticos del Movimiento. En uno de los documentos utilizados en los cursos de formación política de la militancia de base, el MST plantea la centralidad política del concepto de Organicidad en el proceso de organización política del Movimiento (MST: 2009, p. 22)...La organicidad tiene, al mismo tiempo, la función de transformar el movimiento de masa, disminuyendo su espontaneidad y, por otro lado, garantizar su permanencia histórica. Por tal razón, la organicidad tiene el poder de, en cualquier momento, colocar a la masa en movimiento, como también mantenerla agrupada por medio de los núcleos...En las palabras del MST, “el principio fundamental de la organicidad es su espíritu combativo y colectivo. No puede haber aislamiento, ni individualismo, cada parte es responsable por sí y por el buen funcionamiento de las otras partes”. (MST: 2001, p. 31)<sup>66</sup>

Mantener presente la dimensión de la organicidad contribuye a la interrelación de las acciones de los distintos sectores antes mencionados y congruencia con su horizonte político. En las páginas siguientes hablaremos de la conformación, lucha y conquistas de uno de estos sectores, el de educación que debe ser analizado y entendido dentro de su organicidad.

---

<sup>65</sup> MST, <http://www.mst.org.br/taxonomy/term/330>

<sup>66</sup> Pinheiro, *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*, 215 y 254.

## **Ampliación a sectores de educación**

Dentro del marco del MST en su lucha por la tierra, la Reforma Agraria y un proyecto de sociedad nuevo podemos analizar la cuestión de la educación, la pedagogía y la escuela que disputan y construyen los *Sin Tierra*. Después de todo como lo comenta João Pedro Stedile “Existe la comprensión de que el MST debe luchar contra tres cercas: la del latifundio, la del capital y la de la ignorancia.”<sup>67</sup> Con base en esto se fue configurando la concepción de la educación desde el movimiento, como lo menciona Caldart, en ese sentido se encuentra referida a “una educación para la transformación, para la concientización”<sup>68</sup>. En su caminar, fue llevada a los principios que rigen al MST “Profesionalismo o formación permanente de los cuadros y militantes y Amor al estudio; investigación, lectura y reflexión en grupo”<sup>69</sup> de aquí abrevan las escuelas del campo que se han conquistado.

Los campamentos son el primer espacio de organización y lucha del MST, después de una disputa legal frente al Estado y los latifundarios (que puede durar años) se logra la conquista de la tierra, creándose los asentamientos que son los lugares donde las familias construyen sus casas y tienen sus tierras para producir, además de continuar con la lucha y organización. Fue en estos dos espacios donde las discusiones y lucha del MST se ampliaron, donde “la lucha por la tierra era más que la lucha por la tierra”, como ellos mismos dicen. En el aspecto educativo en los primeros campamentos surgió la necesidad de atender y educar a los niños y niñas de los acampados. Al principio fueron las mujeres quienes realizaron esta labor, destacando su participación política, históricamente invisibilizada por el patriarcado y el machismo. Después surgió la necesidad de escuelas para los mismos hijos de los acampados y de los asentados. Por lo tanto, había que traer la escuela al campo, al campamento, iniciando por la escuela fundamental (básica), así se construyeron en los campamentos aulas improvisadas que atendían la educación elemental, así surgieron las denominadas Escuelas Itinerantes. Pinheiro señala algunos aspectos fundamentales de la Escuela Itinerante:

En el proceso de conformación de las Escuelas Itinerantes adentro de los campamentos se prioriza un modelo de educación que atienda a los principios organizativos, filosóficos y

---

<sup>67</sup> Mançano y Stedile, *Brava gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*, 75.

<sup>68</sup> Caldart, *Pedagogía do Movimento Sem Terra*, 344.

<sup>69</sup> MST, <http://www.mst.org.br/>

pedagógicos del MST y que brinde una formación humana de carácter emancipatorio, intrínsecamente articulada a la resistencia y a la lucha por la tierra y por el proyecto de reforma agraria de carácter popular... El carácter de itinerancia de la escuela resulta de la propia dinámica de la lucha por la tierra: el proceso de ocupación de una tierra improductiva demanda la permanencia de las familias militantes del MST, lo que implica la presencia de niños, niñas y adolescentes en ese espacio en resistencia... Por ello, la Escuela Itinerante cumple un doble papel político: asegurar la permanencia de las familias con niños y adolescentes en edad escolar en el campamento, dado que muchas familias, en el momento de la ocupación, argumentan que sus hijos e hijas necesitan la documentación que regulariza su situación escolar, lo que implica estar matriculado en una escuela oficial; y garantizar la escolarización de niños y adolescentes a partir de una nueva concepción de educación y de escuela, en donde se inicia el proceso de formación educativo-política en estrecha relación con la resistencia y la lucha por la tierra.<sup>70</sup>

La Escuela Itinerante fue el hito fundacional del proyecto educativo del MST dando origen también al Sector de Educación del movimiento que con el tiempo creció ampliamente y generó otras disputas y conquistas.

Había una situación más, vinculada con la realidad de los campamentos y los *Sin Tierra*, un buen porcentaje de los adultos no sabía leer ni escribir, por lo que también había que atacar el *latifundio del saber*, como lo denominan los miembros del MST. Por ejemplo, en 1960 el porcentaje de analfabetos en Brasil era del 39.6%; en 1970 de 33.3% y en 1980 del 25.5% de acuerdo con datos del IBGE<sup>71</sup>. Por lo que se iniciaron campañas de alfabetización organizadas por el Movimiento para contrarrestar esta situación.

Si ésta era la situación de la educación básica y la alfabetización, la de la educación media y superior era aún peor, muy pocos tenían acceso a ella. Si no había escuelas de educación básica mucho menos había de educación media y superior.

Con éstos dos frentes básicos en la lucha por la educación, en los siguientes años fueron creciendo el número de escuelas itinerantes, de cursos de alfabetización y de escuelas en los campamentos conquistados. Sin embargo, los *Sin Tierra* se dieron cuenta que no era suficiente con traer la escuela al campo, que la educación que recibían sus hijos reproducía las formas históricas del ruralismo pedagógico. La educación estaba descontextualizada, no correspondía con la lucha y los incitaba a migrar, entonces tuvieron que discutir y construir

---

<sup>70</sup> Pinheiro, *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*, 70.

<sup>71</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, "Evolução demografica do Brasil 1950-2010" en *IBGE (sitio web)*, consultado 14 de diciembre de 2014, <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000403.pdf>

una concepción de educación y escuela más acorde con su condición de trabajadores del campo. Fue en 1997 cuando se realizó el Primer Encuentro Nacional de Educadores de la Reforma Agraria (ENERA) lo que permitió abrir un debate sobre la concepción de educación desde el movimiento y cuestionar la concepción hegemónica de educación rural, así se inició el debate sobre la Educación del Campo.

Sin embargo, antes de entrar en la discusión sobre la Educación del Campo es necesario considerar la matriz en la que se inscribe ésta a lo largo de la historia y organicidad del MST, nos referimos a lo que ha sido denominado como Pedagogía del Movimiento.

### **Pedagogía del Movimiento**

En 2014 se cumplieron 30 años de la fundación del MST, a lo largo de este periodo se amplió su lucha y demandas por la mayoría del territorio brasileño. Como hemos visto, su lucha no sólo queda en la cuestión de la propiedad de la tierra, sino que se amplía a un proyecto de sociedad que considera la producción, educación, salud, género, la cultura y la política. En los últimos años ha surgido el debate y sistematización para considerar una Pedagogía del Movimiento.

El siguiente apartado intenta mostrar este debate y la parte que desempeña la escuela en él, al respecto Roseli Caldart, miembro del sector de educación del MST y una intelectual orgánica menciona:

El Movimiento se constituye como matriz pedagógica de las prácticas concretas de formación de los *Sin Tierra*, *no creando una nueva pedagogía*, sino inventando una nueva forma de lidiar con las pedagogías ya construidas en la historia de la formación humana. En otras palabras, la Pedagogía del Movimiento pone en movimiento la propia pedagogía, movilizando e incorporando en su dinámica (organicidad), diversas y complicadas matrices pedagógicas.<sup>72</sup>

Por su parte, Pinheiro considera lo siguiente:

En la *Pedagogía del Movimiento*, el MST es el sujeto pedagógico por excelencia, y por lo tanto, el principal educador de los *Sin Tierra*, la Pedagogía del Movimiento sitúa el proceso *político-educativo* más allá del espacio escolar, una vez que potencializa pedagógicamente todos los lugares y dinámicas de la lucha por la tierra. En este sentido se educa en las marchas, en las ocupaciones de tierras, en los congresos, es decir, en el conjunto de actividades que

---

<sup>72</sup> Pinheiro, *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*, 81.

componen la agenda política del MST.<sup>73</sup>

Este proceso político-educativo que señala Pinheiro puede ser apreciado en el siguiente esquema. Se intenta mostrar la amplitud y complejidad de lo que implica la Pedagogía del Movimiento y considerar al mismo MST como sujeto pedagógico:



*Elaboración propia*

Las distintas esferas de la lucha, los encuentros, su estructura y participación organizacional, la educación formal e informal así como la producción escrita conforman esta pedagogía. A

<sup>73</sup> Pinheiro, *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*, 60.

su vez se desdoblán y relacionan entre sí construyendo un entramado en las que se educan y desenvuelven mujeres, hombres, niños, niñas, jóvenes, adultos y ancianos miembros del MST a lo largo de su vida. Actúan como espacios pedagógicos en distintas dimensiones: intelectual, emocional, organizacional, de trabajo y de lucha. Una frase recurrente entre sus miembros sintetiza lo mencionado con anterioridad “la lucha también educa”. De esta manera también se amplía la acepción de educación que no queda reducida a la institución escolar; que los sujetos que educan no solo son los profesores; que los espacios de aprendizaje, reflexión y acción también están en las calles, los campamentos y los asentamientos. Es decir en la organicidad del movimiento.

Las escuelas del MST mantienen una vinculación con los distintos sectores, ya sean de producción, cultura, género, formación política u otros. Educarse en la Matriz Pedagógica del Movimiento forma otro tipo de educandos, hombres y mujeres del campo, pues se desenvuelven en un proceso educativo constante, amplio e integral. Como ejemplo podemos mencionar a niños, niñas (los *Sin Tierrita* como los nombran en el MST) y jóvenes lo mismo participan de una *ciranda infantil*<sup>74</sup> que de los debates que se realizan en los distintos encuentros. Contrario a lo que la escuela tradicional ha generado pues ha desvinculado la escuela de los procesos comunitarios.

Es en este marco de la Pedagogía del Movimiento, de la crítica a la educación rural y de un proyecto político-pedagógico propio se inscribe la Educación del Campo.

### **Educación de Campo**

Cuando el MST y los movimientos del campo plantean la cuestión de la Educación del Campo, no lo hacen por la simple sustitución del nombre de la educación rural. El proyecto de la Educación del Campo tiene un significado histórico-político en el marco de la disputa de un proyecto de educación de los movimientos campesinos frente al Estado, pues Como señala Pinheiro:

La Educación del Campo pone en el centro del debate político y teórico un conjunto de interrogantes que cuestionan la esencia del proyecto de modernidad en el plano epistémico, en su concepción político-económica del mundo y en el propio proceso de disputa hegemónica. Constituye una experiencia concreta de como contrarrestar la racionalidad

---

<sup>74</sup> Pinheiro las define como “espacios pedagógicos destinados a la formación educativo-política de niñas y niños, hijos de militantes y están presentes en los diferentes espacios de acción educativa y política del MST.” Pinheiro, *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*, 75.



moderna occidental capitalista y, en lugar de ella, defender otra racionalidad que nace de la experiencia, de los saberes y de la praxis política de los sujetos del campo.<sup>75</sup>

La Educación del Campo se opone y cuestiona la concepción de educación rural de todo el siglo XX de Brasil. Eso implicó construir un nuevo proyecto político-pedagógico para el campo, crear nuevos planes y programas, repensar los tiempos escolares, considerar el trabajo como eje pedagógico para la construcción de nuevas asignaturas vinculadas a la producción del campo, repensar las prácticas docentes, generar una dirección colectiva de la escuela que rompa con la verticalidad, asegurar la participación de la comunidad en la escuela y mantener la relación y acompañamiento del Movimiento en la dinámica escolar “que la comunidad ocupe la escuela y la escuela ocupe la comunidad” como dicen los *Sin Tierra*.

La Educación del Campo es resultado de una lucha de los movimientos sociales que exigen derechos y construyen una concepción de educación acorde a sus necesidades, contextos y proyecto de sociedad que plantean. El debate generado hace más de una década ha logrado insertarse en la agenda política nacional y avanza, no sin dificultades, en su desarrollo. En este sentido y como señala Roseli Caldart, la Educación del Campo puede ser considerada como:

Aquella que trabaja los intereses, la política, la cultura, y la economía de los diversos grupos de trabajadores y trabajadoras del campo, en sus diversas formas de trabajo y de organización, en su dimensión de permanente proceso, produciendo valores, conocimiento y tecnología en la perspectiva del desarrollo social y económico igualitario de esta población. La identificación política y la inserción geográfica en la propia realidad cultural del campo dan condiciones fundamentales de su implantación.<sup>76</sup>

La Educación del Campo es una proyección integral que considera el proceso de reproducción social de la clase trabajadora del campo, no es una educación *para* el campo sino *desde* el campo, contraria a las concepciones urbanocentristas que permean e imponen los proyectos educativos generados desde el Estado. La Educación del Campo es una construcción teórica y política que enriquece la pedagogía latinoamericana y aporta elementos para su consideración en el resto de la región.

---

<sup>75</sup> Lia Pinheiro, “Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior: os desafios da universidade pública no Brasil” en *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*, (Buenos Aires: CLACSO, 2015): 205 [Traducción propia].

<sup>76</sup> Pinheiro Barbosa, Lia, *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*, 85.

Por su sentido histórico y político, para el MST, la Educación del Campo debe ser considerada dentro de la lucha de clases, por lo que se convierte en una herramienta de disputa para quienes la plantean y promueven:

La Educación de Campo toma posición, actúa desde una particularidad y no abandona la perspectiva de universalidad, más disputa su inclusión en ella (sea en la discusión de la educación o un proyecto de sociedad). Sí, ella nace de la “experiencia de clase” de campesinos organizados en movimientos sociales y envuelve diferentes sujetos, a veces con diferentes posiciones de clase.<sup>77</sup>

Por lo tanto, la Educación del Campo no es un proyecto educativo aislado y apunta a cuestionar aquellas formas de educación que sólo sirven como paliativos en la educación capitalista, es decir, aquellas que consideran que lo que hay que hacer es reformar la escuela a través nuevos diseños curriculares, mejorar la profesionalización docente, hacer más eficiente la gestión educativa o implementar Tecnologías de la Información pero que no apuntan a la mejora de la educación en su fondo estructural y de clase. En este sentido Puiggrós señala que dentro del discurso neoliberal “la escuela es la causante de la deserción [escolar], sin tener en cuenta el conjunto de factores sociales y económicos que determinan el abandono de la escolaridad”<sup>78</sup> es decir, el mismo sistema capitalista.

La Educación de Campo plantea un proyecto educativo en el marco de la construcción de una nueva sociedad diferente a la capitalista y sus esfuerzos van dirigidos en ese sentido, el socialismo es la orientación política-económica en la que se enmarca. Por eso, no puede dejarse de lado la lucha de clases, aún más la escuela es un espacio desde el que se potencia la lucha de clases:

La educación de campo nació como crítica a la realidad de la educación brasileña, particularmente la situación educativa del pueblo brasileño que trabaja y vive en y del campo... Una crítica práctica que se hace teórica o se constituye también como confrontación de ideas... de concepciones, cuando por el “batismo” asumió el contrapunto: Educación de Campo no es Educación Rural, con todos sus desdoblamientos e implicaciones que esto conlleva.<sup>79</sup>

En esta misma línea Pinheiro señala dos planos en los que está articulado el debate de la Educación del Campo:

---

<sup>77</sup> Roseli Caldart, “Educação do campo: notas para uma análise de percurso” en *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, (mar./jun.2009): 38 [traducción propia].

<sup>78</sup> Adriana Puiggrós, “Educación neoliberal y quiebre educativo” en *Nueva Sociedad*, núm. 46, nov-dic de 1996, pág. 8

<sup>79</sup> Caldart, “Educação do campo: notas para uma análise de percurso,” 38.

1.- Político, relacionado con la lucha por la democratización del acceso a la educación para los pueblos del campo; 2.- Teórico-epistémico: la emergencia del concepto de Educación del Campo, que demarca la naturaleza de la educación reivindicada, esto es, la base epistémica que sustenta la demanda educativo-pedagógica de los movimientos sociales del campo...Pautada en el debate sobre la constitucionalidad del derecho a la educación en el ámbito de las políticas públicas (Molina 2008) los movimientos sociales campesinos ponen sobre la mesa una agenda política que articula la lucha por la tierra con el derecho a la educación y consiguen, de forma inédita y genuina en Brasil, intervenir en la esfera pública con la creación de un marco legal y de una serie de programas políticos que dan cuenta de un paulatino proceso de democratización del acceso a la educación para los pueblos del campo.<sup>80</sup>

Derivado de la disputa de la Educación del Campo se creó el Programa Nacional de Educación de la Reforma Agraria (PRONERA), Pinheiro se refiere a él de la siguiente forma:

El Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria – PRONERA - instituido en 1998 por el Ministerio Extraordinario de Política Agraria, posteriormente fue asumido por el Ministerio del Desarrollo Agrario – MDA y bajo la responsabilidad del Instituto de Colonización y Reforma Agraria – INCRA. Tiene carácter de política pública de Educación del Campo en la modalidad de la Educación de Jóvenes y Adultos – EJA. Su finalidad consiste en fortalecer la educación en áreas de Reforma Agraria, proponiendo, desarrollando y coordinando proyectos educacionales, cuya propuesta curricular y metodológica atiendan las especificidades del campo brasileño.<sup>81</sup>

En este proyecto político-pedagógico, de crítica al ruralismo pedagógico, con la base legal del PRONERA y contra las concepciones de la educación capitalista se inserta lo que es conocido como la educación formal dentro del MST.<sup>82</sup>

Por su lucha por una Educación de Campo en los distintos niveles educativos, la vinculación de la escuela con la comunidad, la relación de su proyecto político con el educativo y sus aportaciones teóricas, el MST puede ser considerado como uno de los movimientos sociales que más ha avanzado en la construcción de una educación propia desde su organicidad y proyecto de sociedad planteado. Esto supera la concepción de educación reducida a la escuela, de educación reducida a formación técnica. Por el contrario, los

---

<sup>80</sup> Pinheiro, "Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior: os desafios da universidade pública no Brasil," 149-150.

<sup>81</sup> Pinheiro Barbosa, Lia, *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*, 87.

<sup>82</sup> "Existen dos planes de educación para el MST: 1. Interno, que nace en los campamentos, con las Escuelas Itinerantes, la Educación para Jóvenes y Adultos, las escuelas de formación política, entre otros y 2. Externo, en la disputa con el Estado y las políticas públicas, que es lo que incide en la conquista de las Escuelas de Enseñanza Media del Campo y en el acceso a la universidad para la juventud camponesa por medio de una Política Nacional de Educación del Campo". Lia Pinheiro, conversación en línea, noviembre de 2015.

procesos educativos que en la dinámica del Movimiento se generan son tan fuertes y amplios que no caben ni se agotan en los muros de un plantel educativo pero en ese espacio también se debe dar la disputa. Al insertarse en la escuela se genera una relación dialéctica en la que la educación va avanzando con el Movimiento pero la educación también hace avanzar al Movimiento. El siguiente apartado intenta explicar las conquistas, desafíos y dificultades en éste ámbito.

### **La educación formal. Las escuelas de campo de enseñanza media en Ceará**

¿Qué clase puede sostener a sus hijos durante un promedio de 17 años en la escuela sin que genere ingresos para la familia y además no afecte la economía familiar? La respuesta es sencilla: solo la clase burguesa. Para la clase trabajadora las posibilidades de acceder a la educación media, una carrera universitaria o posgrado son reducidas o realizadas a través de un doble esfuerzo. La gratuidad de la educación tan enarbolada en el discurso del Estado es una falacia, solo está en función de no pagar por ingresar en ella, en el mejor de los casos. El Estado a través de la recaudación de impuestos redistribuye los ingresos mediante la construcción de escuelas y pago a los profesores, sin embargo, esto no es suficiente para mantenerlas en funcionamiento, en la mayoría de los casos las escuelas necesitan del trabajo de las familias para su mantenimiento y del pago de cuotas para otros gastos de operación. Ni que decir de los gastos que implican los materiales escolares, el transporte y demás gastos generados.

Los movimientos sociales han realizado la lucha por la exigencia del derecho a la educación y la ampliación de oportunidades para su acceso en todos sus niveles, ha sido un proceso de disputa frente al Estado. Para ejemplificar este proceso de disputa de la escuela y la concreción del proyecto de la Educación del Campo, hemos elegido la lucha que ha realizado el MST en el Estado de Ceará por ser el primer estado de Brasil en el cual la conquista de la escuela se ha realizado desde la primera piedra literalmente, por ello analizamos el proceso de conquista de las 4 escuelas de campo de enseñanza media que se construyeron a partir de 2010: escuela Florestan Fernandes del Asentamiento Santana; escuela María Nazaré de Souza en el Asentamiento Maceió; escuela João Dos Santos de Oliveira o “João Sem Terra” en el Asentamiento 25 de mayo y la escuela Francisco Araújo Barros en el Asentamiento Lagoa do Mineiro.



83

Además de esto, también hemos considerado la región nordeste de Brasil por los pocos estudios que existen en comparación con la región sur y sureste, cuna histórica del MST, en donde dónde hay más referencia de estudios realizados.

La antigüedad de la presencia del MST en el estado de Ceará es otro elemento que se suma a la elección de esta región. En el año 2014 se cumplieron 25 años de la primera ocupación de tierras y conquista del asentamiento en una región dominada por el latifundio:

El 25 de mayo de 1989, aconteció la primera ocupación del MST, en el estado de Ceará, con aproximadamente 450 familias, originarias de los municipios de Madalena, Quixadá, Quixeramobim, Canindé, Choró Limão e Itapiúna, en la hacienda Reunidas São Joaquim, cubriendo un área de 22, 992.498 hectáreas, el mayor latifundio ocupado en Brasil en ese periodo. Tierras propiedad de Wicar Parente de Paula Pessoa, conocido como General Wicar por los habitantes, que estaban improductivas tras su ocupación ilegal por toda la región. En este latifundio vivían 100 familias en la condición de habitantes que eran sometidos a todo tipo de explotación.<sup>84</sup>

Es importante añadir un elemento más que caracteriza al estado de Ceará: su clima semiárido.

<sup>83</sup> Elaboración: Luis Alfonso Castillo Farjat con información del autor.

<sup>84</sup> MST, *Projeto Político Pedagógico da escola do ensino médio João Dos Santos de Oliveira (João Sem Terra)*, assentamento 25 de maio, Madalena-ce, (2014), 10 [traducción propia].

Esta característica física incide en los tipos de los cultivos, ganado, disponibilidad de agua, propensión a las sequías, la proporción de tierras necesarias para el autoabastecimiento de las familias, las distancias entre cada asentamiento y las características del latifundio que se gestó. Es importante mencionar esto porque son las condiciones con las que trabaja una escuela del campo.

La enseñanza media es un eje articulador entre la enseñanza fundamental y la superior. En este nivel educativo se comienzan a agudizar las condiciones de exclusión y dificultad de acceso para la población del campo debido a la construcción histórica que se realizó en Brasil sobre la educación rural, la ausencia de escuelas de este nivel, la migración que se produjo hacia las ciudades que cuentan con escuelas y su consecuente desvinculación con las actividades del campo.<sup>85</sup> De ahí la importancia de analizar este nivel educativo.

Las escuelas del campo deben ser consideradas dentro del marco de la Educación del Campo, es decir, dentro de la disputa de un proyecto político-pedagógico frente al Estado. Por lo tanto, referirnos a las escuelas del campo es apuntar a aquellas que han construido su proyecto político-pedagógico con base en los intereses, la política, la cultura, y la economía de los diversos grupos de trabajadores y trabajadoras del campo, en sus diversas formas de trabajo y de organización, como lo ha señalado Caldart.

La conquista de las escuelas de campo de enseñanza media en el Estado de Ceará es una manifestación de la organicidad del MST. Su conquista se da a través de la lucha en distintas instancias municipales, estatales y federales en la que participan niños, jóvenes y adultos mediante distintas estrategias y sectores del MST como el de educación. Surge de la necesidad de éste nivel educativo para los distintos asentamientos ante la falta de escuelas, María de Jesús, una militante histórica desde los inicios del MST en Ceará afirma que “nosotros tenemos apenas el 0.7 % de nuestros jóvenes con acceso a la educación media en

---

<sup>85</sup> Taciana, una *Sin Tierra* se levantaba a las 2 am para llegar a las 6:30 a.m. a la escuela de enseñanza media que se encontraba lejos de su comunidad; regresaba a las 6 pm a su casa porque el colectivo llevaba a varias personas y hacía un recorrido largo. Sólo pudo sostener esta situación durante un año ya que implicaba un gran desgaste físico. Con la intención de seguir estudiando migró a la ciudad pero sólo resistió dos meses. Como tercer estrategia realizó su cambio a una escuela “más cercana” a la que tardaba en llegar 2:30 horas. Esta ha sido una situación histórica y cotidiana para la población del campo.

los asentamientos. Esa todavía es una gran necesidad para nuestra juventud, que hoy para concluir sus estudios, se tiene que someter al éxodo rural”<sup>86</sup>. Por su parte, Caldart sintetiza el proceso de lucha por las escuelas del campo de la siguiente forma:

Lo primero es intensificar la presión por políticas públicas que garanticen el acceso cada vez mayor a los campesinos, al conjunto de trabajadores del campo a la educación. Es preciso disputar la agenda del Estado, es preciso “sobrecargar el sistema” (Wallerstein, 2002, p. 220) con las demandas del polo de trabajo (demandas de acceso que son de forma y contenido) para que, en lo mínimo, las contradicciones aparezcan con más fuerza.<sup>87</sup>

A partir del 2005 inició la lucha por las escuelas de enseñanza media con la Marcha Nacional por la Reforma Agraria en Brasilia, donde “se reivindicó la construcción de una Escuela de Campo de este nivel y en 2007 se realizó la primera jornada de lucha”<sup>88</sup>. Pero es en el año 2010 que la lucha da resultados y se logra la conquista de las escuelas a través de distintos Decretos de Funcionamiento.

En el mismo 2010 comienza una segunda etapa en el acompañamiento puntual del MST en el proceso de construcción de las escuelas y el proyecto político-pedagógico para:

La definición del nombre; la movilización de los educadores y gestores; la definición del área para el campo experimental de agricultura del campo y la reforma agraria; la gestión participativa de la comunidad [y] la organización curricular...en un amplio proceso de participación popular en la construcción del proyecto político pedagógico, combinando una secuencia de trabajo de base, encuentros, articulación con la Secretaría de Educación de Ceará y talleres pedagógicos. Esta construcción fue compartida entre las comunidades de los distintos asentamientos en **un proceso formador y de construcción colectiva.**<sup>89</sup>

Resaltamos este proceso formador y de construcción colectiva porque la configuración de los sujetos es distinta cuando se conquista una escuela que cuando se es otorgada. En este proceso los jóvenes tomaron una participación activa en su lucha, en la toma de decisiones y en la organización de las acciones, por lo tanto, la lucha por la escuela formó parte de un proceso educativo antes de tenerla físicamente, contribuyó a la construcción de sujetos políticos, donde la formación y educación no se restringió a las aulas ni al ambiente

---

<sup>86</sup> MST, “A Reforma Agrária passa pela elevação do nível de escolaridade da nossa base” 6 de octubre de 2014, consultado diciembre de 2014, [traducción propia]  
<http://www.mst.org.br/2014/10/06/a-reforma-agraria-passa-pela-elevacao-do-nivel-de-escolaridade-da-nossa-base.html>

<sup>87</sup> Caldart, “Educação do campo: notas para uma análise de percurso,” 60.

<sup>88</sup> MST, *Projeto Político Pedagógico da escola do ensino médio João Dos Santos de Oliveira (João Sem Terra)*, 5.

<sup>89</sup> MST, *Projeto Político Pedagógico da escola do ensino médio João Dos Santos de Oliveira (João Sem Terra)*, 2-3 [El resaltado es nuestro].

académico, se extendió a toda la realidad para su transformación. Una de las ideas que se mantienen y difunden desde los discursos educativos tradicionales es que la educación escolarizada no debe estar politizada, sino que debe mantener una asepsia política, al menos explícita.<sup>90</sup> Disputar las escuelas del campo desde los movimientos sociales y frente al Estado implica necesariamente un horizonte político, formas de organización colectiva y participación de sus miembros. Esto es algo que resulta bastante incómodo y problemático para el Estado porque no sólo rompe con la forma de participación promovida por la democracia representativa burguesa, sino que a la vez se promueven otras formas de organización.

La comunidad junto con el MST definieron los nombres de las escuelas como manifestación del trabajo de la memoria y la lucha por la tierra. Dimensionar la importancia de la memoria para un movimiento social resulta fundamental para su permanencia, vigencia y vínculo con las nuevas generaciones. Es decir, a través de la memoria se construyen lazos de identidad, trabajo colectivo y horizonte político. En el caso de las escuelas de campo del MST en Ceará el trabajo de la memoria pasó por definir los nombres de las mismas, por ejemplo, se nombró Florestan Fernandes a la ubicada en el asentamiento Santana en memoria del sociólogo brasileño; João Dos Santos de Oliveira o João *Sem Terra* en reconocimiento a este líder del MST en Ceará que participó en la lucha por el asentamiento 25 de mayo; María Nazaré de Souza, a la escuela del asentamiento Maceió, por la luchadora en materia de derechos humanos y sociales de la región y Francisco Araújo Barros, uno de los mártires de la tierra en la lucha contra el latifundio en el asentamiento Lagoa do Mineiro.<sup>91</sup>

Mediante este proceso podemos considerar que el campo de la pedagogía como proceso político, es disputado y se ha ampliado al permitir y animar que otros sujetos pedagógicos participen en la escuela tal como el Movimiento y la comunidad, contrario a lo que ocurre en la construcción de la escuela capitalista. En toda América Latina una de las cosas que demandan los profesores y el mismo discurso oficialista es la participación de los

---

<sup>90</sup> Esto es una falacia ya que los sistemas educativos del Estado imponen una orientación política hacia la democracia representativa, esto se puede observar en sus diseños curriculares y contenidos de los mismos.

<sup>91</sup> MST, *Projeto Político Pedagógico de formação integral do campo, da escola de ensino médio Francisco Araújo Barros, assentamento Lagoa do Mineiro, Itarema – Ceará* (2014),12 [traducción propia].



padres y madres en el proceso educativo de sus hijos, sin embargo, no se generan los espacios para ello, la Pedagogía del Movimiento por el contrario va en esa dirección cuando genera procesos de participación de la comunidad. En este sentido afirman los miembros del MST “la escuela tiene que estar en la comunidad pero la comunidad también tiene que estar en la escuela, si se fortalece la escuela se fortalece el MST, es una relación simbiótica en el sentido de la organicidad pues la escuela no es una institución aislada.”

La escuela ayuda a potencializar las luchas cuando se encuentra dentro de la organicidad de un movimiento. En el caso de la escuela de campo, ésta fortalece la cultura campesina, reivindica el territorio, evita la migración a las ciudades, sin personas no hay agricultura del campo, sin personas no hay Movimiento. La escuela como institución es un espacio que también está en disputa, de ahí la importancia de tenerla en el campo.

La concepción de la escuela que se ha construido en Brasil está caracterizada por la exclusión de los trabajadores del campo o la poca importancia que se le asigna: una escuela con características básicas, de poca infraestructura, con currículos descontextualizados; educadores y educandos que generalmente se tienen que desplazar de sus comunidades para asistir a ella; una carencia de escuelas de enseñanza media y universitaria y el constante cierre de las mismas. Todo ello atenta contra la clase trabajadora del campo, tan solo en el periodo 2002-2013 “más 37 mil escuela fueron cerradas en Brasil”<sup>92</sup> Con la intención de denunciar tal situación y promover un programa de lucha, el MST creó una campaña en 2011 llamada “Cerrar una escuela es un crimen.”<sup>93</sup> De manera que no solo se trata de una lucha por abrir escuelas de campo, sino de no permitir que cierren los espacios escolares que ya existen.

Como se ha mencionado la educación en el MST no se agota en la escuela sin embargo, desde este espacio, el Movimiento realiza aportaciones a través de su proyecto político-pedagógico. En el siguiente apartado se analizan esas aportaciones desde la concepción de la Educación del Campo.

---

<sup>92</sup> MST, “A Reforma Agrária passa pela elevação do nível de escolaridade da nossa base”

<sup>93</sup> MST, “A Reforma Agrária passa pela elevação do nível de escolaridade da nossa base”

## **Proyecto político-pedagógico**

Evidenciar la unión de lo político con lo pedagógico, es un punto fundamental en la concepción de los proyectos pedagógicos liberadores de América Latina ya que resalta el horizonte político en el que se enmarca el proceso educativo. Muchos de los proyectos que se generan contra la educación hegemónica hacen aportaciones valiosas pero sitúan su lucha desde la pedagogía, en variadas ocasiones carecen de un proyecto político que oriente lo educativo más allá de la escuela, por lo tanto, se quedan solo en la disputa de lo pedagógico. Por otro lado, los Sin Tierra consideran que la escuela actual no forma sujetos, mucho menos sujetos del campo por eso, es necesaria su transformación, el proyecto político-pedagógico apunta hacia esta transformación. En este sentido la educación del campo debe pensar en la formación de sujetos específicos pero también de sujetos colectivos para la transformación de la realidad.

Construir y conquistar la escuela en el aspecto físico y material es apenas el preámbulo del proyecto político-pedagógico. Construir la escuela del campo en su sentido más amplio es un proceso largo que pasa por la participación de la comunidad y el Movimiento; el diseño del mismo proyecto político-pedagógico; la organización al interior de la escuela; la creación de un equipo orgánico de trabajo; la construcción de relaciones sociales diferentes a la escuela tradicional; la práctica pedagógica del proyecto político-pedagógico y su desdoblamiento tanto al interior como al exterior de la escuela.

Debido a que el proyecto político-pedagógico de cada escuela es muy amplio, solo haremos énfasis en 3 aspectos que consideramos como ejemplos de la escuela de campo que construyen día a día los Sin Tierra, estos son:

- a) La dirección colectiva de la escuela con acompañamiento del MST
- b) Integración de tres asignaturas dentro del programa de estudios denominadas: Proyectos, Estudios e Investigaciones; Organización del Trabajo y Técnicas Productivas y Prácticas Sociales y Comunitarias.

- c) Tiempos educativos: tiempo de formación y mística, tiempo de actividades culturales y tiempo de la organicidad<sup>94</sup>.

A continuación abordamos estos tres componentes.

### **La dirección colectiva de la escuela**

La dirección colectiva de la escuela es un reflejo de la forma de organización que se mantiene al interior del MST. Romper la verticalidad, favorecer la participación de los miembros que forman parte de la escuela (profesores, estudiantes, la comunidad y del Movimiento), construir otro tipo de relaciones interpersonales y avanzar en la consolidación de la educación del campo son algunos de los elementos para mantener esta forma de dirección:

La gestión democrática se hace efectiva en la participación de las comunidades; de los educadores y educadoras; de los educandos y educandas; padres y madres; del sector de educación del MST; del sector de educación del asentamiento en la gestión de la escuela, aprendiendo a tomar decisiones; respetar y ejecutar lo que fue decidido colectivamente, avalar lo que está siendo hecho y repartir los resultados de cada acción colectiva, partiendo de los principios de participación, colectividad, transparencia, valorización del ser humano, interactividad, dinamismo, responsabilidad, solidaridad y compromiso frente a los desafíos para el buen funcionamiento de la escuela. Ese proceso ocurre a partir de colectivos dentro y fuera de la escuela... con la siguiente estructura organizativa: Asamblea General de la escuela, Colectivo de Educación del Asentamiento, Colectivo de educadores y educadoras, colectivo de educandos y educandas, colectivo de funcionarios de la escuela, coordinación de educadores (as) y núcleos base.<sup>95</sup>

Avanzar en este proceso implica que la escuela no puede ser un espacio cerrado sino abierto y de la comunidad o como dicen los miembros del MST “hay que ocupar la escuela, una escuela contextualizada no se puede construir por un equipo de especialistas o en dado caso la especialista es la comunidad.” Por ello, la dirección colectiva de la escuela es un eje fundamental, la Asamblea General también está integrada por las comunidades para la toma de decisiones, la dirección conjunta de la escuela apunta hacia eso. Al asumir esta conformación las problemáticas y dificultades se vuelven colectivas pero su resolución también. En el discurso oficialista de los Estados en América Latina, se ha promovido la idea de buscar culpables o chivos expiatorios frente a las problemáticas educativas: los favoritos

---

<sup>94</sup> El total de tiempos considerados dentro de los proyectos político-pedagógicos son: tiempo de formación y mística, tiempo aula, tiempo de estudio individual, tiempo de estudio e investigación, tiempo de trabajo, tiempo de actividades culturales, tiempo seminario, tiempo de la organicidad, tiempo de deporte y recreativo. De los cuáles solo consideramos 3 como ejemplo.

<sup>95</sup> MST, *Projeto Político Pedagógico de formação integral do campo, da escola de ensino médio Francisco Araújo Barros*, 36.

para esto han sido los maestros, aunque de fondo está la intención de su desarticulación y control a través de reformas laborales. Asumir la colectividad de las problemáticas va contra la lógica punitiva y culpabilista.

De no avanzar en el proceso de la dirección colectiva se corre el riesgo de que las escuelas del campo cuando se abren se conviertan en una escuela más si no se dirige dentro de la organicidad del Movimiento. Para ello es necesario considerar que no todos los educadores y educadoras son miembros del MST debido a los procesos de asignación por parte del Estado. Esto implica que algunos profesores no conozcan las dinámicas de organización del Movimiento y demanden estructuras verticales de dirección; desconozcan el proyecto político-pedagógico de las escuelas del campo; se extrañen ante la forma de organización de los estudiantes y su papel activo o realicen prácticas pedagógicas coercitivas hacia ellos. Realizar una práctica pedagógica acorde a la escuela de campo es un proceso de aprendizaje que pone en tensión el desarrollo del proyecto político pedagógico. Para contrarrestarlo se realizan distintas acciones:

La formación específica de los educadores/as de nuestra escuela será realizada por medio de políticas públicas y por acciones del Colectivo de Educación que favorezcan el conocimiento de la realidad del campo, de los problemas dentro de la Reforma Agraria, las luchas sociales y la cultura campesina... La formación permanente de los educadores se dará... a través del rescate de la memoria histórica del asentamiento, la consolidación de colectivos pedagógicos, de estudios, investigaciones y profundización teórica de los clásicos de la educación. La realización de seminarios para el intercambio y profundización de experiencias existentes de Educación del Campo, promoviendo encuentros de formación. Insertar a los educadores/as en los cursos de licenciatura, posgrado, maestría y otros, buscando la ampliación de los conocimientos.<sup>96</sup>

Desde que se abrieron las escuelas del campo se inició este proceso de formación e inserción de educadores en la dirección colectiva de la escuela, después de 5 años la tarea aún continúa con logros pero también con dificultades. Erivando Barbosa, Coordinador Pedagógico de la escuela João Sem Terra menciona un ejemplo de las dificultades que tienen que enfrentar:

[al inicio] En la cabeza de todos está la figura del director y a él atribuirle los fracasos o logros de la escuela, esto es derivado de la política educativa capitalista en la que muchos se han

---

<sup>96</sup> MST, *Projeto Político Pedagógico de formação integral do campo, da escola de ensino médio Francisco Araújo Barros*, Assentamento Lagoa do Mineiro, Itarema – Ceará, 2014, pág. 58-59

formado. Es una dinámica marcada por el individualismo, el asistencialismo, el mérito personal y la competencia.<sup>97</sup>

Con los estudiantes ocurre algo similar. Muchos de ellos vienen de escuelas en las que aún no se practica una educación del campo, donde predominan las relaciones de competencia, poca participación e individualismo. Al ingresar a las escuelas del campo de enseñanza media, los educandos se insertan en una dinámica distinta. Por mencionar solo algún ejemplo, tienen su espacio en la toma de decisiones dentro de la escuela a través de los núcleos base<sup>98</sup> en los que se organizan y participan:

Todos los educandos y educandas... se auto-organizan en núcleos base de 7 a 10 participantes por grupo. Cada núcleo escogerá una pareja para la coordinación del núcleo base. Entre los varios coordinadores de núcleos será escogido de cada grupo un educando y educanda para componer el colectivo de educandos/as. De este colectivo serán escogidos dos educandos para representar a los demás educandos/as en el Colegiado de Gestión de la Escuela.<sup>99</sup>

Derivada de la heterogeneidad de los estudiantes, al provenir de familias que no forman parte del MST, sin una participación política previa o formas de organización colectiva, al principio, estos estudiantes pueden presentar cierta apatía para la participación y organización en su núcleo base, pero con el tiempo van reconociendo la dinámica, su importancia, necesidad y función dentro de la escuela de campo. Esto puede ser considerado en un inicio como un desafío para la escuela de campo pero con el tiempo y trabajo se convierte en un logro.

Una de las problemáticas que constantemente tienen que enfrentar las escuelas del campo en el ámbito de la dirección colectiva es la relación que mantienen frente al Estado. Si bien la Educación de Campo ha sido una conquista, su consolidación atraviesa por una disputa permanente frente al control que el Estado hace a través de la gestión de recursos, asignación de educadoras y educadores, intervención en planes y programas, evaluaciones o

---

<sup>97</sup> *Entrevista a Erivando Barbosa*, Coordinador Pedagógico de la escuela João Dos Santos De Oliveira, realizada por el autor, enero de 2015, Assentamento Maceió / Comunidade Jacaré / Distrito de Baleia S/N, Itapipoca – Ceará, soporte en audio

<sup>98</sup> “Los núcleos base tienen como función: ser un espacio de convivencia, auto-organización; ser un lugar de estudio, discusión, referencia de las cuestiones de la escuela, su funcionamiento, su participación como sujetos de ese proceso, fortalecer la colectividad del grupo; planear y realizar tareas colectivas. Contribuir con la organización del aula (desde la animación y la organización del ambiente)” (PPP escuela Florestan Fernandes (2012), 52-53 [traducción propia].

<sup>99</sup> MST, *Projeto Político Pedagógico, da escola de ensino médio, Florestan Fernandes Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa – Ceará* (2012), 52 [traducción propia].

trámites burocráticos. Muchas de las problemáticas tienen que ver con esta relación, por lo tanto, luchar por una autonomía cada vez mayor se vuelve una necesidad.

### Las asignaturas. Organización del Trabajo y Técnicas Productivas

En función del proyecto de sociedad que plantea cada grupo humano, se generan proyectos educativos que ayuden a su consecución, por lo tanto en su estructuración se da énfasis a unas u otras áreas del conocimiento. Si bien las escuelas del campo no lograron escapar del todo a la estructura curricular positivista que se trabaja en el sistema educativo nacional en su base nacional común y que privilegia el área de las “ciencias exactas”, hay cierta igualdad en la carga horaria por áreas, lo que puede ser considerado como un logro.<sup>100</sup> A continuación se presenta la estructura curricular de las asignaturas con su respectiva carga horaria:

MÉDIO	Componentes Curriculares	C/h Ano 1	C/h Ano 2	C/h Ano 3	Qtd. Semestres	C/h Anua l	C/h Total
Base nacional comum	Língua Portuguesa	4	4	4	6	160	480
	Artes	1	1	1	6	40	120
	Educação Física	2	2	2	6	80	240
	Matemática	4	4	4	6	160	480
	Física	2	2	2	6	80	240
	Química	2	2	2	6	80	240
	Biologia	2	2	2	6	80	240
	História	2	2	2	6	80	240
	Geografia	2	2	2	6	80	240
	Filosofia	1	1	1	6	40	120
Sociologia	1	1	1	6	40	120	
Parte diversificada	Língua Estrangeira	2	2	2	6	80	240
	Projetos, Estudos e Pesquisas	2	2	2	6	80	240
	Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas	4	4	4	6	160	480
	Práticas Sociais e Comunitárias	2	2	2	6	80	240
	<b>Totais</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>6</b>	<b>1320</b>	<b>3960</b>

101

Como se puede observar y es digno de destacar, en la parte diversificada, la Organización del Trabajo y Técnicas Productivas tiene una de las mayores cargas horarias, esto está

<sup>100</sup> Área 1: Matemáticas, Física, Química y Biología con 1200 hrs totales; área 2: Historia, Geografía, Filosofía y Sociología con 720 hrs totales; Área 3 diversificada: Organización del Trabajo y Técnicas Productivas, Proyectos, Estudios e Investigaciones Y prácticas Sociales y Comunitarias con 960 horas.

<sup>101</sup> MST, *Projeto Político Pedagógico de formação integral do campo, da escola de ensino médio Francisco Araújo Barros*, 64.

relacionado con lo que se ha mencionado con anterioridad: concebir el trabajo como eje pedagógico:

Concebimos el trabajo educativo como creación, recreación y transformación del espacio y la realidad en que vivimos. Estamos hablando del trabajo en sentido ampliado, como una actividad humana vital y no estrictamente como trabajo alienado constituido sobre el capitalismo... Por el trabajo, el educando produce conocimiento, crea habilidades y forma su conciencia. El trabajo tiene una potencialidad pedagógica y la escuela se debe apropiarse de su carácter educativo, ayudando a los sujetos a percibir su vínculo con las demás dimensiones de la vida: su cultura, sus valores, sus posiciones políticas. Por eso nos desafiamos a estar vinculados al mundo del trabajo y a educarse para y por el trabajo.<sup>102</sup>

Más allá de la carga horaria, en el sentido cualitativo, el trabajo como eje pedagógico sirve como articulador con el resto de las asignaturas. De esta manera se vincula con la producción agrícola y las otras 2 asignaturas mencionadas con anterioridad: Proyectos, Estudios e Investigaciones; y Prácticas Sociales y Comunitarias.

La parte diversificada del currículo es una muestra de las conquistas de la Educación del Campo, al partir del contexto de los campesinos se hace explícita la relación de las asignaturas con el trabajo y la comunidad. Los estudiantes del campo generalmente tienen que contribuir con las actividades de la familia, de ahí la importancia de la asignatura de Trabajo y Técnicas. Ésta es una manera de apoyar la permanencia en el campo, de fortalecer la cultura del campo. Para lograr la concreción del trabajo como eje pedagógico en las escuelas se cuenta con campos agrícolas experimentales:

la construcción de campos experimentales de agricultura campesina y de la Reforma Agraria [son un] lugar de encuentro de la educación con la producción; de la teoría con la práctica a partir de un área específica de producción, más también de los diversos espacios productivos... Por lo tanto, además de la relación con los demás componentes curriculares es necesaria una integración con el Sector de Producción del Asentamiento, para la articulación con otras instituciones de investigación y desarrollo tecnológico.<sup>103</sup>

En los campos experimentales se producen hortalizas, frutas y granos bajo la idea de la agroecología, es decir, en la que no se utilizan agrotóxicos. Esto es otro ejemplo de cómo las luchas que establece el MST contra el agronegocio se logran insertar y potenciar desde la escuela. Si se desea un proyecto nuevo de sociedad y de producción no puede ser bajo las

---

<sup>102</sup> MST, *Projeto Político Pedagógico de formação integral do campo, da escola de ensino médio Francisco Araújo Barros*, 26.

<sup>103</sup> MST, *Projeto Político Pedagógico de formação integral do campo, da escola de ensino médio Francisco Araújo Barros*, 31.

lógicas del capitalismo, por lo tanto, la educación debe servir para la formación técnica, para disputar la ciencia a la burguesía.

Vincular la escuela con la producción del campo es fortalecer el proyecto de vida de los trabajadores y trabajadoras del campo; contribuye a su permanencia y relación con la tierra, sin sujetos no hay campo, sin sujetos no hay Movimiento, sin campo y sujetos no hay territorio, por lo tanto la escuela se convierte también en una forma de defensa del territorio campesino, un proceso de territorialización. Como lo explica Stedile:

Quando la lucha acaba en la conquista de la tierra no existe territorialización. Es lo que acontece con la mayor parte de los movimientos que luchan por la tierra. A estos llamamos movimientos aislados, porque comienzan la lucha por la tierra y paran la lucha con la conquista de la tierra. Los Sin Tierra organizados en el MST, al conquistar la tierra, vislumbran siempre una nueva conquista y por esa razón el MST es un movimiento socio-territorial.<sup>104</sup>

La dimensión territorial de la escuela es otra de las lógicas que caracteriza a los movimientos sociales en América Latina, cuando se construyen proyectos educativos y escuelas desde este horizonte político se disputa el territorio para la construcción de otras relaciones. En este ámbito se enmarca otra de las asignaturas del proyecto político-pedagógico de las escuelas del campo, de la cual hablaremos a continuación.

### **Las asignaturas. Prácticas Sociales y Comunitarias**

Que la escuela ocupe la comunidad y la comunidad ocupe la escuela requiere de mecanismos que favorezcan este proceso. La asignatura de Prácticas Sociales y Comunitarias apunta en esa dirección:

La integración de la escuela con otras dimensiones de la vida campesina, además de la producción y traspasando el aspecto investigativo podrá ser potencializada con un componente curricular centrado en el desarrollo de prácticas sociales de intervención colectiva en la realidad, promoviendo la movilización social y comunitaria, la organización colectiva, la participación social y política, la mística y la animación de la cultura campesina.<sup>105</sup>

---

<sup>104</sup> Mançano y Stedile, *Brava gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*, 78.

<sup>105</sup> MST, *Projeto Político Pedagógico, da escola de ensino médio, Florestan Fernandes*, 65.



Sensibilizar, movilizar y organizarse con las comunidades en torno al proyecto de la escuela del campo es fundamental para su permanencia pero también es parte del proceso pedagógico. De esta forma se vincula a los educandos con las problemáticas de su realidad y la transformación de la misma. Es común que la escuela sea el espacio para la organización de actividades de la comunidad y que los estudiantes acudan a las comunidades para realizar actividades de apoyo e investigación. Como lo menciona De Sousa, hay una relación entre escuela y comunidad a través del trabajo:

Hay una relación entre escuela y vida explícita, aún más, una relevancia que el trabajo productivo ocupa en la educación escolar, en virtud de su carácter educativo, en la formación del hombre y la mujer del campo y en la producción de la realidad concreta y sus relaciones. Siendo, por lo tanto, necesario romper con la dicotomía entre formación general y formación para el trabajo, constituyendo un único proceso educativo integrado.<sup>106</sup>

Después de todo, las escuelas se conquistaron gracias a la lucha de la comunidad, las tierras para los campos experimentales fueron otorgadas por los campesinos y mantener prácticas comunitarias y sociales es una forma de mantener la identidad campesina, la organicidad del Movimiento, las relaciones de reciprocidad, lucha y transformación de la realidad y ante todo un proceso de territorialización a través del trabajo. Paulo Roberto, un militante del MST explica las prácticas sociales y comunitarias de la siguiente forma:

Estudian métodos de organización, educación popular, de las experiencias organizativas comunitarias y de los movimientos sociales. Realizan el estudio de la realidad a partir del “inventario de la realidad”, estrategia didáctica de diagnóstico. Problematización, elaboración y ejecución de proyectos colectivos de intervención social (campañas educativas, ambientales, eventos culturales). Por ejemplo: reforestación; campaña para la reducción de la producción de basura; seminarios sobre el problema del uso de las drogas; acciones de embellecimiento de los asentamientos; campañas de alfabetización para adultos. [Otra área es la] Producción e inserción en las actividades culturales de la escuela y de la comunidad a partir del mapeo de la realidad. Por ejemplo: participación en la organización del aniversario del asentamiento, en la regata ambiental (concurso de veleros), en la feria de ciencias, arte y cultura. Rescate de la memoria histórica de las comunidades. Organización de eventos y espacios de la memoria de lucha y de la cultura campesina. Estudian sobre organización colectiva, cooperativismo, asociaciones, grupos de producción en el plano de la acción. Participación en los espacios organizativos del asentamiento. Organización colectiva de como estudiantes en la escuela. Participación en las actividades organizativas de la juventud del

---

<sup>106</sup> Paulo De Sousa, “Trabalho e educação do campo nas escolas de ensino médio dos assentamentos de Reforma Agrária vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no estado do Ceará”, Monografía para o Curso de Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos sociais, (Rio de Janeiro: EPSJV, 2013), 60 [traducción propia].

MST. Participación política de la juventud en los diferentes espacios organizativos y de lucha de la comunidad, del MST y de la sociedad.<sup>107</sup>

Citamos in extenso para ejemplificar la variedad de proyectos en los que participa la juventud del MST de las escuelas del campo en relación a la comunidad y el movimiento, de la misma forma que visualizar su formación organizativa y política con base en una cultura del campo.

### **Las asignaturas. Proyectos, Estudios e Investigaciones**

Conocer su realidad, investigarla, analizarla y apuntar a su transformación mediante un proyecto nuevo del campo son algunos de los fines de la educación del campo:

La investigación deberá ser comprendida como principio pedagógico presente en todas las áreas. La inserción de un componente curricular específico pretende, por un lado, posibilitar la investigación de problemas de la realidad, traspasando los límites de las disciplinas; y por otro, garantizar que los educandos se apropien de los fundamentos y métodos de iniciación científica, consolidando sus estudios, al final de la educación media, en un trabajo de conclusión de curso.<sup>108</sup>

Articular las distintas disciplinas en torno a los problemas de la realidad del campo es una herramienta que permite identificar el grado de implementación y avance del proyecto político pedagógico. Finalmente si dicho proyecto no atiende las necesidades de la comunidad habrá que reconfigurarlo y ponerlo en cuestión. Si bien los proyectos de investigación no son una novedad en el ámbito educativo, si cobra importancia su dirección hacia la transformación de la realidad.

Los trabajos de investigación versan sobre la realidad que enfrentan como campesinos, los intereses de los estudiantes o las necesidades de la comunidad. Por ejemplo, en la escuela Florestan Fernandes del asentamiento Santana, los proyectos del ciclo escolar 2014-2015 se orientaron a temas como la producción, la sexualidad, la juventud y sus problemáticas. En entrevista con la educadora Yvonnete Fernandes menciona los siguientes ejemplos:

Cría de cerdos, prevención del embarazo en la adolescencia en el distrito de Barreiros, producción de hortalizas, arte y pintura en tejido, bordado en punto de cruz, remedios caseros, conservación de flora y fauna, el tabú sobre sexualidad entre padres e hijos, el uso de las redes

---

<sup>107</sup> *Entrevista a Paulo Roberto*, militante del MST, miembro del sector de educación, realizada por el autor, enero de 2015, Madalena, Ceará, Brasil.

<sup>108</sup> MST, *Projeto Político Pedagógico de formação integral do campo, da escola de ensino médio Francisco Araújo Barros*, 52.

sociales de la juventud del Asentamiento Santana, el uso de drogas en la adolescencia, cría de cabras, cría de ovejas, cría de gallinas, producción de productos de limpieza usando aceite de cocina quemado, entre otros.<sup>109</sup>

Contraria a la educación urbanocentrista y descontextualizada, los proyectos de las escuelas de enseñanza media apuntan al contexto del campo. Los proyectos desarrollados apuntan a incentivar el proceso de territorialización para la reproducción de la vida y la cultura del campo. Contribuyen a generar un ethos identitario campesino de las mujeres y hombres del campo para resignificar un espacio en el cual se pueda vivir dignamente. Son la muestra del avance de la lucha de la Educación del Campo en los asentamientos del MST.

### **Identidad y tiempos educativos**

Un proyecto educativo desde la Educación del Campo, con sujetos vinculados a la tierra y con el trabajo como uno de sus ejes pedagógicos requiere de tiempos distintos. Pero los tiempos también responden a la necesidad de generar espacios para la constitución de una identidad colectiva entre la escuela y el MST, por lo tanto se destinan tiempos, espacios y actividades para lograr este fin. En la escuela de campo se trabajó en la diversidad de tiempos necesarios para la concreción del proyecto político-pedagógico. Como ya se explicó, aquí solo mencionaremos aquellos que nos parecen representativos en la reconfiguración de los tiempos pedagógicos y la constitución de una identidad campesina dentro del MST, es decir: tiempo de formación y mística, tiempo de actividades culturales y tiempo de la organicidad.

### **Tiempo de la mística**

Como ya se ha mencionado la mística es una actividad que sirve como factor de unidad, de trabajo de la memoria, de vivencia de los ideales del Movimiento y por lo tanto, de generación de una identidad a través de su música, cantos, símbolos y participación colectiva. A ella se dedica un tiempo cada semana tanto para su preparación como para su práctica “El tiempo de la mística... es el momento para la reunión de grupos, de la mística colectiva, de la interacción de los educandos, [un] espacio de informes, [de] cantar himnos e izar las banderas. Acontece semanalmente con toda la comunidad escolar.”<sup>110</sup>

---

<sup>109</sup> *Entrevista a Yvonnete Fernandes*, educadora de la escuela Florestán Fernandez, realizada por el autor, noviembre de 2014, Asentamiento Santana, Ceará, Brasil, 2014, soporte en audio.

<sup>110</sup> MST, *Projeto Político Pedagógico de formação integral do campo, da escola de ensino médio Francisco Araújo Barros*, 49.

Los educandos participan de la organización y ejecución de la mística, en este trabajo colectivo se ponen en práctica la creatividad, reflexiones, propuestas, toma de acuerdos y responsabilidades de cada núcleo base. Esto va configurando una identidad entre los educandos, una sensibilidad sobre la lucha del Movimiento y es una forma de trabajar la disciplina a través de la memoria y la responsabilidad. La disciplina en el capitalismo es orden, control, obediencia y violencia. En los Movimientos Sociales es organización, lucha, y resistencia. Es un camino de fortalecimiento del Movimiento y seguridad, para que la lucha avance y pueda resistir los embates de la burguesía.

### **Tiempo actividades culturales**

Mantener, fortalecer y enriquecer la cultura del campo va vinculado con la identidad del campo y del Movimiento. Por ello se ha destinado un tiempo específico:

Es el tiempo destinado a las actividades culturales, vivencias y esparcimiento que produzca saber a partir del hacer, que promuevan la construcción de habilidades necesarias para el trabajo educativo principalmente de carácter artístico-culturales... (música, pintura, artesanía, danza, teatro, guitarra, capoeira y otras). El arte proporciona la motivación y valorización de la creatividad de los valores artísticos del individuo.<sup>111</sup>

Mantener una cultura del campo, repensarla contra la desvalorización promovida por la modernidad capitalista resulta fundamental para el proceso de reproducción social del Movimiento y la cultura campesina. Las actividades culturales rescatan la cultura del campo a través de distintas temáticas, resalta el poder educativo de las consignas, las noches culturales y la mística, pero también los debates en los encuentros, brigadas, reuniones en los que participan los educandos.

### **Tiempo de la organicidad**

Que los estudiantes conozcan, formen parte y contribuyan a la organicidad del Movimiento es un proceso complejo que se sustenta en distintas actividades, por lo que destinar un tiempo para ellas resulta necesario, este es un “Tiempo destinado a la gestión de la escuela; a los

---

<sup>111</sup> MST, *Projeto Político Pedagógico de formação integral do campo, da escola de ensino médio Francisco Araújo Barros*, pág. 50.

diversos procesos organizativos y las demás tareas delegadas a través de distintas las instancias (núcleos, equipos, asamblea).”<sup>112</sup>

En ocasiones los estudiantes desconocen la propia organicidad del Movimiento, ya sea porque provienen de familias que no forman parte del MST o porque hay un desinterés. Esto puede derivar en el hecho de no comprender el conjunto de actividades y su sentido de fortalecimiento y formación. Después de todo, una escuela del campo tiene que enfrentar los cambios de la juventud y sus intereses influidos por el capitalismo, la globalización y la modernidad. El tiempo de la organicidad es un elemento para enfrentar estos desafíos, pues como lo mencionan sus integrantes “si la escuela no se vincula con el movimiento la escuela se derrumba” por el contrario, si la escuela forma parte de la organicidad del Movimiento es una forma de marcar territorio en el municipio, la escuela es una forma de marcar y luchar por el territorio.

En conjunto, las tres asignaturas y la diversidad de tiempos dentro del proyecto político-pedagógico contribuyen a la organicidad del Movimiento, a generar una identidad, a consolidar la educación del campo, a generar una escuela del campo, a fortalecer la cultura campesina, a territorializar la lucha del MST, a trabajar con su realidad y transformarla “Esos componentes curriculares, de carácter teórico-práctico, deberán funcionar como los integradores entre las áreas de conocimiento escolar y la realidad concreta, a través de la investigación, del trabajo productivo y de la intervención social.”<sup>113</sup> De esta forma también se contribuye a garantizar la perspectiva de clase en la escuela pues la lucha debe ser integral, no se trata de la disputa de la escuela por la escuela misma, la disputa es por un proyecto de sociedad distinto al que plantea e impone el capitalismo, en esto se separa el MST de otros proyectos educativos, por ejemplo aquellos que sólo luchan por la legalidad y reconocimiento de la escuela pueden no lograr una transformación mayor en su implementación; aquellos que buscan modificar el currículo (ejemplos de las reformas educativas) siguen enfrentado los problemas estructurales de la educación como el acceso, ausentismo, falta de empleo, etc.; aquellos que se quedan en las reformas culturalistas y reproducen formas hegemónicas

---

<sup>112</sup> MST, *Projeto Político Pedagógico da escola do ensino médio João Dos Santos de Oliveira (João Sem Terra)*, 38.

<sup>113</sup> MST, *Projeto Político Pedagógico de formação integral do campo, da escola de ensino médio Francisco Araújo Barros*, 51.

de dominación (como la traducción de los mismos contenidos oficialistas a los idiomas indígenas). Estas propuestas están condenadas al fracaso, en tanto que se sustentan en cambios culturales para problemas estructurales, a ciertas mejoras, por ejemplo, para “competir mejor” pero no para eliminar la competencia; para mejorar ciertos procesos de aprendizaje pero no para valorar otros aprendizajes o epistemologías.

Los Movimientos Sociales buscan articular la escuela con la comunidad, pues es ésta quien conforma los Movimientos y quien disputa el espacio educativo, pedagógico y escolar como sujeto político-pedagógico. Ahí es donde es importante el papel de la escuela para construir otra sociedad, y surge del cuestionamiento no sólo del acceso a la educación, sino también del cuestionamiento de la educación misma en manos del Estado. ¿Qué pasa si los hijos de los asentados van a una escuela oficialista? Se terminan reproduciendo formas individualistas, de competencia, de desvinculación con la cultura del campo. La escuela del campo por sí sola no asegura que esto no ocurra, pero al estar en compañía de las actividades del Movimiento que ya se han mencionado, así como la inserción posterior en las actividades productivas contribuye a la formación de sujetos que consideren la realidad del campo, la cultura campesina de la que forman parte y de la proyección de una nueva sociedad.

### **Avances, límites y desafíos**

Después de estos 30 años que tiene el MST, de la necesidad y lucha de un proyecto político-pedagógico y de los logros que ha tenido como la alfabetización de miles de campesinos, la construcción teórica de una Educación del Campo, la creación de escuelas del campo, el vínculo entre comunidad-escuela-Movimiento, la creación de asignaturas vinculadas al campo y la definición de un proyecto político-pedagógico vinculado al campo y al Movimiento, los desafíos aún son grandes y numerosos. Retomamos lo que los miembros de las escuelas del campo del Estado de Ceará definen como desafíos permanentes y aquellos que dependen del momento. Como desafíos permanentes podemos citar los siguientes:

- La disputa por una mayor autonomía frente al Estado
- Profundizar en la formación permanente de los educadores para la implementación de una Educación del Campo y su proyecto político-pedagógico
- Promover una mayor articulación comunidad-escuela y avanzar en la organización de base para la construcción de la escuela de campo
- Evitar el cierre y luchar por la apertura de más escuelas del campo

- Generar una articulación entre los distintos niveles educativos: educación básica, enseñanza media y superior
- Generar una mayor integración de los jóvenes para asumir el cambio generacional de lo contrario no habrá quien sostenga el Movimiento
- Enfrentar tres ejes que atraviesan a la juventud: la sexualidad, la identidad y la duda de qué hacer después de terminar. Así como los riesgos de la drogadicción, embarazos e influencia globalización
- Asegurar la permanencia de los jóvenes en el campo y continuar desarrollando mecanismos de inserción de los estudiantes a través de proyectos productivos
- Consolidar la dirección colectiva de las escuelas de campo
- Enfrentar la burocracia escolar que impone el Estado pues como lo menciona uno de los integrantes del sector estatal de educación del MST en Ceará, Paulo Roberto “hay una impresión de que antes los gestores de las escuelas del campo se preocupaban más por la educación del campo y ahora son más gestores oficiales debido a las demandas burocráticas”
- Consolidar una dinámica de los estudiantes dentro de la escuela. Esto es un indicador del grado de implementación y desarrollo del proyecto político-pedagógico.
- Avanzar desde la escuela en la convivencia con el semiárido<sup>114</sup>

Y como parte de los desafíos del momento están:

- Disputar al Estado el plano de cargos y carreras y un piso salarial para educadores
- Luchar por una legislación que garantice las selecciones específicas de educadores
- Presionar para que las leyes educativas se ejecuten a nivel estatal y municipal
- Garantizar la producción y adquisición de materiales didácticos para la Educación de Campo
- Enfrentar las presiones de la evaluaciones estandarizadas
- Muchas de las problemáticas tienen que ver con la gestión de la escuela frente al Estado
- Las escuelas no tienen una organización propia de la juventud.<sup>115</sup>

El MST en su lucha por un proyecto político-pedagógico ha enriquecido el campo de la pedagogía latinoamericana. Si bien, la discusión sobre Educación del Campo aún no se encuentra generalizada en el continente, cada vez hay un mayor número de proyectos que apuntan en esta dirección: un proyecto acorde a los trabajadores y trabajadoras del campo (las Escuelas Familia Agrícolas, los grupos quilombolas del campo, la educación indígena) orientada a la producción, el rescate y fortalecimiento de la cultura del campo frente al ruralismo pedagógico que se gestó en toda América Latina durante el siglo XX para el afianzamiento del Estado-nación.

---

<sup>114</sup> MST, 2014

<sup>115</sup> MST, 2014

### **Capítulo 3. Los procesos educativos en Bolivia**

*Era Warisata Escuela  
la campana llamaba a los trabajadores  
los clérigos sintieron que les robaban  
la propiedad de aquel tañido  
Biografía de Warisata. Carlos Salazar Mostajo*

#### **La educación escolarizada de Bolivia en el siglo XX**

Bolivia se ha caracterizado por un ambiente de agitación social y lucha muy particular en los últimos años. Los movimientos sociales y organizaciones han tomado una activa participación en la política nacional a través de distintas formas. En su actuar han demandado derechos y aportado en la construcción de nuevos paradigmas políticos, culturales, sociales, económicos y educativos. Para entender la construcción la ley 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez promulgada en 2010 y del Currículo Base 2012, es necesario hacerlo en el contexto de la organización y lucha de los movimientos sociales y la declaración en 2009 de Bolivia como Estado Plurinacional. Además de esto, es conveniente realizar una revisión histórica de la construcción de la educación escolarizada como parte de un proceso que ha servido a distintos intereses del Estado, el capital y las oligarquías bolivianas, el papel que ha desempeñado en Bolivia, así como las tendencias y enfoques de los que han partido y hacia los que se orientaron.

A partir de la conquista europea, los procesos educativos y de escolarización que se desarrollaban en Latinoamérica presentan una transformación por la imposición del proyecto colonizador. Por cuestiones de espacio no abordaremos estas transformaciones, pero tampoco las ignoramos, ni su importancia en la configuración de lo educativo en la región. Baste con señalar que se generaron por lo menos cinco procesos diferenciados pero interrelacionados durante la conquista, la colonia y la posterior creación del Estado-nación para la población indígena susceptibles o no de escolarización: 1.- La escolarización para hijos de españoles, criollos y élites indígenas; 2.-la escolarización con tendencias evangelistas para mestizos e indígenas; 3.- la negación del derecho de escolarización para gran parte de la población indígena; 4.- la educación no escolarizada realizada por la comunidad y pueblos indígenas



para mantener la identidad y 5.- la escolarización clandestina por parte de los propios indígenas surgida a partir del siglo XIX:

Los procesos educativos no tenían sino el fin de legitimar el dominio colonial y reconfigurar la cultura de los pueblos indígenas originarios hacia el referente europeo, en beneficio de la corona española. En ese sentido se desarrollaron dos tipos de educación que respondían a la diferencia política (y de derechos) de los estatus de colonizadores y colonizados. [1] Para los hijos de españoles, criollos y mestizos acaudalados (ni mujeres ni indígenas se contaban como población educable) aunque para la aristocracia originaria también acaudalada existía la escuela de primeras letras (leer, escribir y contar), la denominada escuela de gramática (historia sagrada, literatura, aritmética, historia profana y filosofía) y la universidad o el seminario.

Para los pueblos originarios se establecieron al menos tres modalidades educativas. Al inicio de la colonia la educación estaba dirigida por los frailes o curas... a través de la catequización de indígenas adultos mediante el bautizo, las confesiones y el matrimonio.

La segunda modalidad tiene relación directa con una acción de reordenamiento político administrativo y territorial como fue la encomienda... encargada de “educar” a través de un tutor, cura o profesor que debía mantener a los miembros de los pueblos y naciones originarias. Esta acción casi nunca fue efectiva... y a finales del siglo XVIII estaban siendo sustituidas por el sistema de corregimientos y luego por intendencias.

La tercera forma educativa... se presenta en las comunidades y pueblos indígenas originarios, a pesar de la labor catequista de la iglesia o la instructiva del ejército y la escuela, se continuaba reproduciendo la identidad y sus sentidos más importantes a través de la educación del propio pueblo indígena originario, una educación altamente práctica y significativa que surgía de la propia comunidad y cuyo objeto era la conservación y desarrollo de la misma. Esta forma subalterna se mantuvo a lo largo de toda la Colonia y la República, aunque su grado de despliegue haya sido obstaculizado debido propiamente a su grado de subalternidad.

A finales del siglo XIX y principios del XX, sin apoyo alguno, los indígenas crean escuelas clandestinas para aprender a leer y escribir, conformando un espacio de resistencia comunitaria frente a los gobiernos liberales de turno y a la expansión del latifundismo. Estos esfuerzos fueron reprimidos por los latifundistas, autoridades y vecinos de los pueblos.<sup>116</sup>

A partir de estas dinámicas se van a configurar las concepciones sobre lo educativo, los encargados de administrarla o impartirla, los sujetos susceptibles de recibirla, las luchas por su conquista y la generación de proyectos educativos propios de los indígenas.

En el siguiente apartado retomamos la configuración del proyecto de educación escolarizada del siglo XX para el caso boliviano. Durante este periodo se generaron legislaciones, concepciones pedagógicas y proyectos educativos que hasta la actualidad

---

<sup>116</sup> Ministerio de Educación, “Caracterización General de la Educación en Bolivia” en *Comunidad*, núm. 5, (noviembre 2012), 2-4, consultado 23 agosto de 2014, [http://www.minedu.gob.bo/phocadownload/Comunidades/COMUNIDAD\\_5-2012/SEPARATA5.pdf](http://www.minedu.gob.bo/phocadownload/Comunidades/COMUNIDAD_5-2012/SEPARATA5.pdf)

perviven de una u otra forma. También marcan los hitos contra lo que se levantaron movimientos indígenas de décadas anteriores y las movilizaciones sociales de la década del 2000.

A lo largo del siglo XX se generaron procesos que marcaron la configuración actual de la situación educativa escolarizada de Bolivia. Varios autores coinciden por lo menos en cuatro hitos fundamentales en este ámbito del siglo XX: 1.- Las reformas de inicios del siglo caracterizadas por el liberalismo y la construcción de la identidad nacional, en medio de un debate por incluir o no a los indígenas; 2.- La reforma de 1955, producto de la Revolución de 1952, en la que se realiza una masificación de la educación y un incremento del número de maestros; 3.- Las reformas de las dictaduras que convirtieron a los maestros en aplicadores de programas “con una pedagogía mecanizante” y 4.- La reforma de 1994 bajo un modelo neoliberal, con auspicio del Banco Mundial que toma un enfoque constructivista y dirigido al desarrollo de competencias (Talavera 2010, Cajías 2014, Ministerio de Educación 2010, Patzi 2014). Estos serán los antecedentes de las reformas educativas contra las que se formula la ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez.

### **La educación escolarizada en el periodo liberal 1900-1920**

Como en la mayoría de los estados latinoamericanos que adoptaron el modelo europeo burgués del Estado-nación, las características del proyecto educativo escolarizado que se gestó en los gobiernos liberales de Bolivia de las dos primeras décadas del siglo XX fueron con tendencias “civilizatorias” y la discusión sobre integrar o no a la población indígena al proceso de modernización, con esto “la tendencia del proceso educativo escolarizado apuntó hacia un proceso civilizatorio y modernizador”<sup>117</sup> en dónde la educación era vista como factor de progreso y la población debía dejar su “atraso” para contribuir al desarrollo del país. Con esto se instrumentalizó a la escuela con la intención de generar una identidad nacional boliviana para legitimar al Estado-nación, por lo tanto, el Estado se convirtió en el monopolizador y responsable del ámbito escolar.

---

<sup>117</sup> María Luisa Talavera, “Una mirada a la educación y sus políticas en el siglo XX”, en *Revista Umbrales*, núm. 21 (Bolivia: CIDES-UMSA, 2010), 138 citando a Graciela Batallán, *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*, (Buenos Aires: Paidós, Cuadernos de Educación 52).

De acuerdo con Batallán, citada por Talavera “bajo los gobiernos liberales, los ministros de educación se hicieron cargo de 1) Centralizar la educación pública, antes municipalizada 2) Profesionalizar la enseñanza y 3) Definir la orientación que debería tener la educación”<sup>118</sup>. Fue bajo esta lógica que se creó la Escuela Nacional de Maestros en 1909, aunque con un matiz de una escuela diferenciada. Talavera cita a Suárez mencionando que:

el Ministro de Educación Sánchez Bustamante, en su plan de trabajo aprobó que para la “raza indígena” se fundaran dos institutos normales y agrícolas, uno para quechuas y otro para aymaras, centralizando la educación en trabajos manuales, agricultura, albañilería, alfarería y carpintería para hombres. Lavandería, cocina, vestido, tejido y costura para mujeres.<sup>119</sup>

Esta concepción de la educación *para*<sup>120</sup> los indígenas se convertirá en la base de la educación pública en Bolivia asumida por el Estado, al respecto Talavera menciona:

este es el origen de las escuelas normales rurales fundadas entre 1910 y 1917, en La Paz, Cochabamba y Potosí... y sirvieron como experiencia para elaborar el Estatuto Indígena de 1919 [que] estableció con claridad la orientación diferenciada de la educación pública en Bolivia...[referida] al funcionamiento de las escuelas...todas sostenidas por el Estado: a) escuelas elementales, b) escuelas de trabajo y c) Escuelas normales rurales... en este estatuto se basó la fundación de la Escuela de Warisata el 2 de agosto de 1931.<sup>121</sup>

La castellanización, el trabajo manual, los oficios, la *vida civilizada*, la religión y las generalidades de los contenidos marcarán el Estatuto Indígena de 1919 al que se refiere Talavera. Dicho Estatuto fue elaborado por Sánchez Bustamante, entonces Ministro de Educación. Entre los 57 artículos que lo constituyen destacan 3 que ponen en evidencia la concepción de la educación *para* el indígena:

**Artículo 1º.** — La educación de la *raza indígena* en Bolivia, se efectuará desde la fecha en tres clases de institutos, sostenidos por el Estado;

a) Escuelas elementales; b) Escuelas de trabajo; c) Escuelas Normales Rurales.

A la primera clase corresponderán las escuelas fundadas con el objeto de inculcar en el alumno el idioma castellano, las aptitudes manuales, como preparación de oficios, y las nociones indispensables *para la vida civilizada...*

**Artículo 2º.** — Las escuelas normales rurales, serán situadas con proximidad a capitales de provincia, que se presten por sus medios de comunicación y peculiares recursos, al desarrollo de este género de institutos cuyo objeto exclusivo tenderá a preparar individuos capaces de *aplicar sus dotes de carácter e inteligencia al sacerdocio de civilizar al indígena...*

---

<sup>118</sup> Talavera, “Una mirada a la educación y sus políticas en el siglo XX,” 138.

<sup>119</sup> Talavera, “Una mirada a la educación y sus políticas en el siglo XX,” 139.

<sup>120</sup> Subrayamos este *para* debido a que se presentará un giro con la *escuela-ayllu* de Warisata, donde la educación se realiza *desde* los indígenas, lo que implica un giro y un posicionamiento político-pedagógico.

<sup>121</sup> Talavera, “Una mirada a la educación y sus políticas en el siglo XX,” 139-140.

**Artículo 8°.** — Los alumnos permanecerán en la Escuela Elemental tres o más años, hasta haber obtenido un mínimo de conocimientos y aptitudes que los habilite para el ingreso a las escuelas de trabajo o para la vida práctica.

a) El **mínimo de conocimientos** se determinará por las siguientes materias:

1. — Castellano, enseñanza directa y práctica, sin nociones gramaticales.
2. — Dibujo, escritura y lectura corrientes.
3. — **Lecciones de cosas.**
4. — Cálculo (operaciones fundamentales) y sistema métrico decimal (enseñanza netamente objetiva, concreta y práctica, sin definiciones abstractas).
5. — Recitaciones legendarias, tradicionales, históricas y **bíblicas**, que tiendan a dejar una enseñanza moral y a despertar en los escolares la idea de la Patria y el amor a ella.<sup>122</sup>

Este proceso civilizatorio se constituyó en el eje fundamental de la educación *para* el indígena, además de la concepción de una educación escolarizada elemental (limitada), nacionalista y aún vinculada a la religión. Un segundo elemento que cobra importancia, es el referido al número de escuelas y su ubicación. A pesar de la creación de las normales y el Estatuto de 1919, permaneció la carencia de escuelas en las zonas rurales, la persecución y cierre a las que no siguieran la línea oficialista y la exclusión por la vía de los hechos.

A pesar de las tendencias civilizatorias mencionadas, el Estatuto sirvió como una pequeña grieta para que los grupos indígenas disputaran una educación escolarizada propia y contraria a la impulsada por el Estado. También se presenta un viraje en la interpretación del Estatuto que le imprimen el maestro Elizardo Pérez y el amauta Avelino Siñani. Si bien reconocían la necesidad de una educación diferenciada *para* los indígenas de acuerdo a las características de las comunidades, añadían dos elementos que modifican sustancialmente tal Estatuto: la liberación del indio por el indio mismo y la reconstitución del *ayllu*<sup>123</sup>. Con el tiempo y desarrollo de la *escuela-ayllu* de Warisata se reconfiguró la concepción de una educación escolarizada *para* el indígena y se convirtió en una educación *desde* los indígenas, más adelante explicaremos por qué. Ambas apuestas significaron un horizonte político que

---

<sup>122</sup> <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar/page:1730> [el resaltado es nuestro con la intención de mostrar las concepciones que se tenían respecto al indígena y el proyecto civilizatorio].

<sup>123</sup> Elizardo Pérez en su capítulo II EL AYLLU menciona: “célula social de los pueblos andinos... caracterizada por ciertos elementos: la familia, la religión, el cooperativismo familiar, el colectivismo, las formas de propiedad y aprovechamiento de la tierra, la industria familiar y el idioma... En él se desarrolla un profundo sentido cooperativista estimulado por las necesidades de la subsistencia y de la convivencia pacífica.” Elizardo Pérez, *Warisata. La escuela-ayllu*. (La Paz, Bolivia: Hisbol/Ceres, 1963) 41-43.

orientaba la *escuela-ayllu* e implicaron una disputa por el territorio. La liberación del indio necesariamente atravesaba la propiedad de la tierra, el respeto a su forma de organización política, la generación de una economía propia y la recuperación de sus elementos político-culturales como la lengua y sus saberes. Más adelante abordaremos estos elementos.

La creación de las primeras escuelas normales, así como la declaración de los Estatutos Indígenas de 1919 van a ser las bases que dan origen al normalismo y la creación de la educación diferenciada. Las organizaciones de maestros aparecen unos años después de la creación de las escuelas normales como parte de la reforma educativa impulsada por el gobierno liberal. Como afirma Contreras hasta entonces, “los pocos maestros existentes se formaban en el exterior o eran de otras nacionalidades”<sup>124</sup>, sin embargo, esto fue cambiado con el tiempo. El magisterio gradualmente se fue organizando de manera gremial en rural y urbana e incrementando su número hasta desempeñar un papel protagónico en el ámbito educativo. La creación de las escuelas normales son los incipientes orígenes de su organización vigente hasta el momento en la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMAERB) y la Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana de Bolivia CTEUB. Las aportaciones del magisterio en la construcción de la educación pública se consuman en los distintos Congresos Pedagógicos que realizarán en 1925, el Primer Congreso Pedagógico Nacional en 1970 “donde el magisterio exigió el fortalecimiento del sistema educativo, se promovió la descentralización administrativa de la educación y la unificación del ámbito rural con el urbano”<sup>125</sup>, El Segundo Congreso Pedagógico Nacional en 1979 “que criticó la política educativa de la dictadura y reivindicó el Código de 1955, exigiendo el fortalecimiento del sistema educativo nacional sin resultados positivos”<sup>126</sup>, en 1992 “el I Congreso Nacional de Educación, cuyos resultados no quedaron consignados en la Ley N° 1565 de Reforma Educativa del 7 de julio de 1994”<sup>127</sup> y el último realizado en 2006 que aportó elementos para la construcción de la Ley 070.

---

<sup>124</sup> Fundação Konrad Adenauer, “Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina. Bolivia” en *Serie Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina*, (abril de 2009): 14, consultado 27 de agosto de 2014, <http://www.kas.de/sopla/es/publications/16862/>

<sup>125</sup> Ministerio de Educación y Culturas, *Compilado Documentos Curriculares, Bolivia*, (Bolivia, 2008), 17.

<sup>126</sup> Ministerio de Educación y Culturas, *Compilado Documentos Curriculares, Bolivia*, 17.

<sup>127</sup> Ministerio de Educación y Culturas, *Compilado Documentos Curriculares, Bolivia*, 17.

A pesar del control que mantuvo la iglesia y el Estado sobre la educación escolarizada, se creó una línea por parte de algunos indígenas que construyeron escuelas clandestinas, sobre todo a partir del siglo XIX y XX. Esta resistencia indígena rebelde se preocupó y ocupó por una práctica educativa realizada por ellos mismos con variados fines:

Basadas en los principios y valores ancestrales, los principales objetivos de estas experiencias fueron: conservar la diversidad cultural, las lenguas originarias y educar para la resistencia. En los Andes se constituyeron escuelas indígenas comunitarias impulsadas por personalidades como: Santos Marka T'ula, Faustino y Marcelino Llanqui, Leandro Nina Qhispi, Manuel Inka Lipi o Petrona Callisaya...<sup>128</sup>

Entre ellos también se encontraba Avelino Siñani uno de los maestros de la *escuela-ayllu* de Warisata. En su libro sobre Warisata Elizardo Pérez menciona su encuentro con Avelino Siñani y el proyecto educativo que realizaba. Ambos ayudarían a construir una de las experiencias educativas más radicales en la América Latina del siglo XX:

Corría el año 1917. En mi carácter de Inspector del Departamento de La Paz visitaba las escuelas del distrito, incluyendo las indígenas de Saracho -que se habían convertido en fijas porque su funcionamiento se hizo permanente en una sola comunidad, probada como estaba la ineficacia de su atención por periodos espaciados-. Entonces conocí la región de Warisata, donde funcionaba una de estas humildes escuelas fiscales, y en la cual, como es de suponer, nada había de particular. Mi visita no hubiera tenido, pues, ninguna trascendencia, si no hubiera encontrado, en la misma zona, otra escuelita, particular, dirigida por un indio llamado Avelino Siñani... Obligado a gravitar en su pequeño mundo, abrió una escuelita, pobrísima como él, pero de grandiosas miras, como que se proponía nada menos que la liberación del indio por medio de la cultura.<sup>129</sup>

El encuentro de Elizardo Pérez y Avelino Siñani marcaría el inicio de un diálogo sobre la condición de colonialidad en la que permanecía el indígena, a partir de esto se comienza a configurar el proyecto de la *escuela-ayllu* de Warisata.

La práctica pedagógica de los maestros indígenas llamó la atención de Elizardo Pérez pues mostraba un posicionamiento político respecto al derecho a la educación pero también respecto a la conservación y reproducción de su cultura. Avelino Siñani luchaba por la recuperación de los saberes de la comunidad y de la cultura propia; el aprendizaje a través de la lengua originaria, la valoración de su cultura y la identidad del indígena. En el contacto y diálogo con este tipo de educación Elizardo Pérez participará en la construcción de la

---

<sup>128</sup> Ministerio de Educación y Culturas, *Compilado Documentos Curriculares*, 12.

<sup>129</sup> Elizardo Pérez, *Warisata. La escuela-ayllu*, 62.

*escuela-ayllu* de Warisata, creándose una de las experiencias educativas más importantes en la historia de Bolivia y América Latina.

### **La *escuela-ayllu* de Warisata. Un territorio en disputa**

La *escuela-ayllu* de Warisata representa un ícono de la resistencia y la pedagogía latinoamericana por el horizonte político que persiguió (la liberación del indio); la disputa por un territorio que emergió: la reconstitución del *ayllu*; el proyecto político-pedagógico que desarrolló: basado en el trabajo; la forma en la que se organizó: a través del consejo Amawta; la recuperación de saberes que promovió; la amplia participación de la comunidad que generó, así como por la extensión de sus prácticas y creación de otros 16 núcleos educativos bajo este sistema, una educación *desde* y no *para* los indígenas.

El 2 de agosto de 1931 se crea la *escuela-ayllu* de Warisata por decisión de la comunidad con la participación de Avelino Siñani (maestro aymara) y Elizardo Pérez (inspector escolar de la región y maestro formado en la primer escuela normal). Esto marcó un parteaguas en la educación que se gestó en esos momentos en Bolivia, en la cual los indígenas disputaron y realizaron un proyecto educativo distinto al del Estado. Se adelantan por décadas a las prácticas integracionistas, culturalistas y desarrollistas que asumieron la mayoría de los Estados latinoamericanos respecto a la población indígena. No es la intención de este apartado analizar todo el proceso, desarrollo y fin de Warisata, para tal efecto se puede revisar el libro de Elizardo Pérez Warisata, *la escuela-ayllu* registrado en la bibliografía, baste con resaltar algunos elementos principales.

### **Proyecto político-pedagógico**

El proyecto político-pedagógico de Warisata partía de un horizonte político claro: la liberación del indio y la reconstitución del territorio *ayllu*. Esto implicó un proyecto educativo (amplio) desde los indígenas, en el que la escuela formaba parte. Por ejemplo, la escuela (en su parte tanto física como cualitativa) fue construida por los propios indígenas. Para ello fue necesaria la participación de la comunidad que aportaba con su trabajo y los materiales necesarios. Esto los orilló y permitió restablecer la forma de organización del *ayllu*, por lo que se instituyó el Consejo Amawta, quien se encargó de la dirección colectiva

de la escuela. En cuanto a la división del trabajo se recuperaron la *ulaka*, la *sayana* y la *minka*, formas organizativas del *ayllu*, de propiedad colectiva y distribución de lo producido.

Las necesidades de la escuela y la comunidad orientaron la creación de los talleres con base en el trabajo productivo. Así pues, se impartían talleres sobre agricultura, ganadería, carpintería, mecánica, hilado, alfarería, entre otros, de los que se beneficiaba la escuela y la comunidad. Tales actividades requerían de tiempos distintos a los calendarios escolares oficiales por lo que se reorientaron a los ciclos de la agricultura, la ganadería y la producción en general, sobre la dinámica en la escuela Salazar menciona lo siguiente:

En Warisata, la circulación era completamente libre en nuestros edificios. Los cursos iban en comisiones a los hogares campesinos a asearlos, a arreglar un poco el techo, poner cal a las paredes... se trataba de un intercambio ejemplar entre comunidad y escuela, no se reducía al recinto escolar, sino que cubría toda la campiña.<sup>130</sup>

En la parte político-cultural se establecieron talleres de danza, literatura, plástica, música y la recuperación de la lengua para el fortalecimiento de la identidad indígena, esto generó la recuperación de saberes y participación de la comunidad como sujeto de conocimiento.

Warisata se desdoblaba en todos los ámbitos, “había tres principios filosóficos indígenas que orientaban las actividades en general, estos eran: *ama sua*, [no seas ladrón], *ama llulla*, [no seas mentiroso], *ama kella* [no seas ocioso]”<sup>131</sup>. De esta forma el trabajo se convertía en un eje pedagógico, en un aprender haciendo, vinculado a la responsabilidad y el respeto.

Carlos Salazar Mostajo, estudiante, maestro y Director (por un corto periodo esto último) de la *escuela-ayllu* sintetiza los fundamentos de Warisata y el proyecto político-pedagógico de la siguiente forma:

---

<sup>130</sup> Salazar, Mostajo, La Escuela Ayllu de Warisata: la increíble, la prohibida, la precursora... ¿la irrecuperable? en *Decursos, Revista de Ciencias Sociales*, año VI, núm12 (dic. de 2004): 46.

<sup>131</sup> Salazar, Carlos, “Warisata y la reforma educativa,” en *Warisata mía y otros textos polémicos*. (Bolivia: sf), 246.



DIRECCIÓN DEL CONSEJO AMAWTA<sup>132</sup>

<b>FUNDAMENTO POLITICO</b> Escuela libertaria	IDEOLOGIA	Lo económico social	Justicia, Libertad, Tierras
		Escuela anti-feudal Escuela anti-imperialista	Conexiones externas
	PRACTICA	Defensa del indio Extensión nacional Nacionalidades	Lucha de clases Movilización
<b>FUNDAMENTO SOCIOLOGICO</b> Escuela colectivista	Organización del trabajo	La ulaka (consejo Amauta)	Parlamento amauta
	Producción y reparto	Ayni – Mink’a (comunitario)	Modernización, cátedra e investigación.
Tupu, sayaña, aynoqa (familia)			
<b>FUNDAMENTO ECONOMICO</b> Escuela productiva	Tierras	Cultivos, agropecuaria, riego, abonos, maquinas	Internado y comunidad
	Talleres	Carpintería, herrería, mecánica, albañilería, tejería	Edificación escolar y vivienda rural
		Hilado, tejido, alfarería, talabartería, alfombras, etc.	Producción para el mercado Cooperativa
<b>FUNDAMENTO PEDAGOGICO</b> Escuela única Escuela laica Escuela bilingüe Co-educación	Higiene Salud y alimentación Jardín infantil	Asistencia social Prenatal (madre e hijo) Acción en el hogar Educación física	Escuela fuera de la escuela Alfabetización de adultos Clubes escolares
	SECCIONES	En total, 9 años de escolaridad. 11 años de formación docente	Lo suprimido: · Horarios · Exámenes · Vacaciones
	Elemental 3 años Vocacional 3 años Profesional 3 años		
	NORMAL 2 años		
	ESCUELAS ELEMENTALES	Hacia la formación del Núcleo Escolar	
<b>FUNDAMENTO CULTURAL</b>	Plástica, música, danza, texto, literatura.	Rescate de la tradición cultural Información “Boletín”, “Mural”	Biblioteca Museo Hacia el texto propio

<sup>132</sup> Salazar, Carlos, “Warisata y la reforma educativa,” en *Warisata mía y otros textos polémicos*. (Bolivia: sf), 246

Educación por el Arte	Complementación entre educar e instruir		
<b>FUNDAMENTO FILOSOFICO</b> Educación del carácter	Ama sua, [no seas ladrón] ama llulla, [no seas mentiroso] ama kella [no seas ocioso]	Taqi jaqin utapa [la casa de todos])	Warisat wawan ch'amapa [Con el esfuerzo de los hijos de Warisata]

Del proyecto político pedagógico nos parecen dignos de resaltar varios elementos que dan muestra de la centralidad del territorio en Warisata en sus distintas dimensiones: la dirección de la escuela a través del Consejo Amawta que cuestionaba los verticalismos y permitía otras formas de organización; la participación de toda la comunidad con base en la organización del trabajo a través de la *ulaka*, la *minka* y la *sayana* (como se realizaba en el *ayllu*); la perspectiva de una escuela productiva en función de las necesidades de la comunidad y la misma escuela; la idea de una escuela única que intentaba romper la fragmentación de los niveles escolares y unificaba los objetivos para que al final los egresados fueran los maestros que nutrieran a Warisata; y la supresión de los horarios, los exámenes y las vacaciones pues no respondían a una dinámica campesina e indígena donde el proceso educativo se extendía a las actividades cotidianas como la siembra, el cuidado de la escuela o las actividades para la comunidad. En conjunto, todo esto derivaba en una organicidad de los fundamentos, en un proceso educativo que abría los muros de la escuela, la expandía por el territorio *ayllu* y se vinculaba con el proceso de reproducción social indígena. En este proceso estaba presente el pensamiento indígena, el pensamiento pedagógico de Elizardo Pérez y Avelino Zañani, la lucha por la liberación del indio, la identificación de la comunidad con el proyecto político-pedagógico y la organización frente al gamonalismo. En síntesis, *la escuela-ayllu* de Warisata se caracterizó por:

- Reconstituir los valores comunitarios del ayllu promoviendo una escuela productiva basada en la cosmovisión de los indígenas.
- Formación y producción artesanal.
- La escuela del trabajo productivo, social y creador de riqueza para beneficio de la comunidad.
- Fortalecer la identidad cultural de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, despertando su conciencia crítica y activa.
- Adecuar el calendario escolar a las actividades agrícolas y pecuarias.

- Practicar la ayuda mutua y cooperativa, consolidando la participación comunitaria en la dirección de la escuela a través del parlamento Amawta.
- Garantizar el crecimiento integral de la comunidad.
- Promover la vinculación de la escuela con la comunidad para fortalecer el aprender produciendo.<sup>133</sup>

### **La escuela como proceso de territorialización**

De acuerdo con Giménez “el territorio sería el resultado de la apropiación y valorización del espacio mediante la representación y el trabajo, una "producción" a partir del espacio inscrita en el campo del poder por las relaciones que pone en juego.”<sup>134</sup> En Warisata se generó este proceso de apropiación y valoración del espacio por parte de los indígenas, basado en la forma organizacional del *ayllu* a partir de su proyecto político-pedagógico.

La *escuela-ayllu* implicó la disputa de un territorio. En primer lugar porque se buscaba y logró que la escuela estuviera en la comunidad<sup>135</sup>. Donde lo educativo no se redujo al espacio escolar, por el contrario, se amplió a distintos espacios, caminó y permeó en las distintas actividades de la comunidad. Lo educativo se convirtió en un proceso de territorialización en lo político, económico y cultural, en una lucha y defensa del territorio (en este caso el *ayllu*) arrebatado por el latifundismo. La comunidad de Warisata se había convertido en un latifundio, donde el despojo de tierras, el trabajo obligatorio, sin pago y la injusticia habían devorado prácticamente todo el *ayllu*. Respecto a esta situación Elizardo Pérez es claro, pues se dio cuenta que Warisata:

No era precisamente un *ayllu*, sino un centro latifundista donde no llegaban a una decena los indígenas libres, esto es, pertenecientes al *ayllu*. Warisata había sido absorbida por la hacienda y funcionaba como territorio sujeto a la explotación de los terratenientes de Achacachi, quienes habían despojado paulatinamente al indio hasta convertirse en dueños de casi toda la zona... Al comenzar nuestros trabajos no disponíamos de un palmo de tierra ni

<sup>133</sup> Ministerio de Educación, *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*, (La Paz, Bolivia, 2010), 15.

<sup>134</sup> Jiménez, “Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural,” 27.

<sup>135</sup> Elizardo Pérez explicita esta concepción cuando renuncia a la dirección de la Escuela Normal de Miraflores porque no cumplía con sus ideas de educación indígena, ésta fue la respuesta al Ministro de Educación, Bailón Mercado: “Yo pienso -le dije- que la escuela del indio debe estar ubicada en el ambiente indio, allá donde él lucha para no desaparecer; que no debe contraerse únicamente al alfabeto sino que su función debe ser eminentemente activa y hallarse dotada de un evidente contenido social y económico; que los padres de familia deben cooperar a su construcción con su propio trabajo y cediendo tierras como un tributo a la obra de su cultura; que la escuela debe irradiar su acción a la vida de la comunidad y atender al desarrollo armónico y simultaneo de todas las aptitudes del niño en su proceso educativo.”

del sitio estrictamente necesario para construir el edificio. Cavamos los cimientos en una propiedad particular dispuestos a arrostrar todas las consecuencias... Nos ubicamos sin más ni más, de pura prepotencia, en el lugar de la obra, y del mismo modo tomamos el terreno necesario, abrimos los cimientos, derribamos muros y principiamos a construir haciendo uso de los materiales del lugar.<sup>136</sup>

Contra este despojo, explotación y lucha por reconstituir el *ayllu* se planteó la liberación del indio como un proyecto político-pedagógico, pero éste no podía venir de los gamonales, debía provenir de los propios indígenas y estaba vinculado a la tenencia de la tierra, a un proceso de territorialización. Pues como lo explica Mançano, “el principio de la multidimensionalidad puede ser considerado como una propiedad del significado del concepto de territorio”<sup>137</sup> o como menciona el MST, “la conquista de la tierra es más que la conquista de la tierra” por lo tanto, la disputa del territorio implicó necesariamente la disputa por lo político (la forma de organizarse, en este caso la constitución del Consejo Amawta), la disputa por lo económico (se recuperaron tierras despojadas, se modificaron las relaciones comerciales monopolizadas por los gamonales de Achacachi<sup>138</sup>), eliminar el *pongueaje*<sup>139</sup> y se establecieron relaciones comerciales con los otros 16 centros escolares. En la dimensión cultural (que también es política) la disputa se realizó a través de la recuperación de la lengua, los saberes y tradiciones indígenas.

De esta forma y con la creación del Consejo Amawta lo que se estaba haciendo era:

permitir la resurrección de la más antigua institución aymara-quechua, la Ulaka, el parlamento, El consejo de Ancianos...Se utilizó el *ayni* y la *mincka* para edificar edificios, para hacer la restauración de un acueducto incaico de 25 kilómetros de largo...Cada curso tenía su *tupu* y el conjunto de los mismos formaba la *sayana*. Los cultivos se hacían en las 10 hectáreas que comprendía la escuela. Nosotros teníamos un internado sostenido por nuestra propia cuenta con más de 200 alumnos. ¿qué quería decir esto? Que la productividad de la escuela era tan grande que le permitía no solo autoabastecerse...sino que su influencia se extendía a varias provincias, inclusive a los valles de Sorata, y se daban vinculaciones camineras, vinculaciones comerciales, intercambio de productos, etc.<sup>140</sup>

---

<sup>136</sup> Pérez, *Warisata. La escuela-ayllu*, 73.

<sup>137</sup> Mançano, “Territorio: teoría y disputas por el desarrollo rural,” 4.

<sup>138</sup> El consejo Amawta decidió realizar un mercado en la plaza de Warisata los días jueves para romper con los abusos que sufrían los indígenas en la feria de Achacachi.

<sup>139</sup> “Pongueaje oficial (servicio personal gratuito) prestado al subprefecto, al cura y al corregidor, mediante un turno rigurosamente establecido entre los indios, quienes debían servir conjuntamente con sus mujeres en la casa de las citadas autoridades y haciendo la provisión gratuita del combustible necesario durante su turno” Pérez, *Warisata. La escuela-ayllu*, 104.

<sup>140</sup> Carlos Salazar, “La Escuela Ayllu de Warisata: la increíble, la prohibida, la precursora... ¿la irrecuperable?” 43-47.

La *escuela-ayllu* de Warisata forma parte de una tradición política y pedagógica de lucha, resistencia y recuperación del territorio en América Latina frente al proceso de colonización europea, la imposición del Estado-nación en la región y el desarrollo del capitalismo. Pérez hace referencias constantes en su libro *Warisata, la escuela-ayllu* sobre la relación entre educación y liberación que ha caracterizado a muchos de los proyectos surgidos en la región:

la educación del campesino sometido a la servidumbre implica necesariamente una condición de libertad...el problema de la educación del indio es un problema económico social.<sup>141</sup>

El horizonte de la liberación permeó en los que formaron parte de Warisata, Carlos Salazar Mostajo, maestro y director de Warisata durante algunos años, en el prólogo a la segunda edición del libro de Pérez comenta:

Dos referencias ya están probadas por la historia; la primera, que el entonces llamado "problema del indio" era un problema económico, social, político y cultural; la segunda, que no se puede educar a un estrato de servidumbre, sin plantear al mismo tiempo un condicionamiento libertario.<sup>142</sup>

Estas reflexiones estaban presentes en varios lugares de la región andina, en dónde la colonización había mantenido durante siglos a la población indígena en condiciones de explotación, dominación y despojo de sus tierras. José Carlos Mariátegui en sus *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* expresaba:

TODAS LAS TESIS sobre el problema indígena, que ignoran o eluden a éste como problema económico-social, son otros tantos estériles ejercicios teóricos –y a veces sólo verbales–, condenados a un absoluto descrédito. La cuestión indígena arranca de nuestra economía. Tiene sus raíces en el régimen de propiedad de la tierra.<sup>143</sup>

Al respecto Elortegui menciona la relación o posible influencia que las ideas de José Carlos Mariátegui tuvieron en Warisata pues hasta ella llegaron sujetos políticamente activos a conocer la experiencia, entre ellos el periodista peruano Gamaliel Churata:

La visión de Warisata era mariáteguista en lo esencial... porque la escuela reconoció la célula organizativa ayllu fundamental en la formación de la organización del estado en cuestión de la propiedad colectiva de la tierra para generar condiciones que permitan construir y reconstruir desde abajo a partir de las comunidades.<sup>144</sup>

---

<sup>141</sup> Pérez, *Warisata, La escuela-ayllu*, 81.

<sup>142</sup> Pérez, *Warisata. La escuela-ayllu*, 13.

<sup>143</sup> José Carlos Mariátegui, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, (Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho, 2007), 26.

<sup>144</sup> Elortegui, Maider, *La escuela ayllu de Warisata y la escuela rural del periodo cardenista en México: dos proyectos de educación popular*, Tesis de Maestría, UNAM, México, 2012, pág. 109.

Bajo ésta dinámica y en relación con las formas de organización del *ayllu* y la comunidad de Warisata se logró mantener el proyecto durante diez años, frente a todas las adversidades que representaba el medio hostil, el asedio de los gamonales y la falta de recursos materiales.

### **Los procesos educativos en Warisata**

En conjunto, desde la propuesta que realizó Elizardo Pérez para crear la *escuela-ayllu* en Warisata hasta su aniquilación por parte de los gamonales en 1940, se generó un proceso educativo en el cual se vieron involucrados niñas, niños, hombres, mujeres, ancianas y ancianos. Este proceso resulta fundamental en los proyectos político-pedagógicos latinoamericanos contra la hegemonía pues forman parte de un horizonte político de liberación en el que se forman sujetos, se construyen procesos organizativos, se cuestiona la realidad, se recuperan o generan nuevas formas de concebir lo pedagógico, lo económico, lo social y lo cultural.

Otro elemento que da muestra de los procesos unificados que generó Warisata fue su concepción de una escuela única conformada por 11 años:

En Warisata se establecía lo que es verdaderamente la escuela única, la articulación de cada ciclo, hasta culminar con los estudios superiores. Dentro de esta organización estaba la *sección normal*- y digo bien *sección normal* y no *escuela normal* - en la que la primeras promociones [maestros] fueron formadas en dos años...Sin embargo, esa formación no era solo una formación de dos años, sino que tenía como antecedente toda una vida pasada en la escuela, donde se aprendía desde a construir la escuela, dirigirla, manejarla, y convertirse en "líderes de la comunidad". Por eso salía como profesores, líderes, formados por nueve años de escolaridad más dos años de profesionalización.<sup>145</sup>

Con la escuela única se buscaba asegurar la educación escolarizada de los indígenas en sus distintos niveles; formar maestros bajo el proyecto de la *escuela-ayllu* y evitar la fragmentación y desvinculación entre los distintos niveles escolares; dar permanencia a los trabajos en y con la comunidad; disputar del territorio y lograr la liberación del indio.

Un grito de orden del MST es "la lucha también educa" y en Warisata esto también aplicó:

Cuando los ideólogos burgueses...hablan de Warisata, lo hacen siempre a medias, conceptuándola como experiencia pedagógica rescatable. Nosotros no estamos de acuerdo con eso... Es cierto que en el campo de la pedagogía hubo grandes novedades... pero no fue

---

<sup>145</sup> Salazar, "La Escuela Ayllu de Warisata: la increíble, la prohibida, la precursora... ¿la irrecuperable?" 50.

lo principal. Lo principal fue que Warisata fue un pendón, un instrumento de lucha, una escuela de orden político, innegable, que había puesto en tela de juicio la existencia del estado de servidumbre de que se servían los terratenientes.<sup>146</sup>

En una comunidad como Warisata en la que predominaba el latifundio, la opresión y la explotación el proceso de lucha se establece como un eje pedagógico, no dentro de la formalidad del currículo, sino en el proceso educativo que asume la comunidad cuando lucha por su liberación. En este sentido cabe mencionar lo que dice René Zavaleta al respecto:

¿Es o no cierto que la sociedad civil que resulta es muy diferente cuando son los esclavos, por ejemplo, quienes se liberan a sí mismos, como ocurrió en Cuba, donde la guerra de la independencia era a la vez la del antiesclavismo, de cuando reciben la libertad desde el poder, como ocurrió en gran medida (aunque nada ocurre en una completa medida) en Brasil?... Una cosa es que los hombres mismos rompan por su propio impulso colectivo el yugo feudal, y otra que sean desprendidos por un acto vertical, es decir, por algo que no viene de sí mismos. La exogeneidad de la libertad produce sólo libertad formal.<sup>147</sup>

En Warisata se generaron sujetos que lucharon y conquistaron su libertad, esto contribuyó también a que el Consejo Amawta, la comunidad y los estudiantes mismos asumieran el aspecto político y educativo y no sólo los maestros. Esto se convertiría más allá de una experiencia, en una herencia, ¿no fue Warisata una de las comunidades que participó en las primeras movilizaciones de la Guerra del Gas en 2003?

Este proceso educativo que mencionamos implicó que el proyecto y práctica de la escuela de Warisata se adelantara por mucho a las prácticas indigenistas que se generarían a lo largo del siglo, con tintes folcloristas, culturalistas e integracionistas reconociendo. Incluso, el Primer Congreso Indigenista Interamericano de 1940 estaba pensado para realizarse en Warisata, sin embargo, no fue permitido por el Estado y los gamonales bolivianos pues generaría apoyo al proyecto de Warisata, por este motivo se realizó en México. Citamos un fragmento de la carta enviada al profesor Graciano Sánchez, director del Departamento de Asuntos indígenas de México, por parte de la *escuela-ayllu*:

Veríamos con sumo agrado la realización de un Congreso Indigenista de países iberoamericanos ligados al problema, como Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia y México, con el fin de unificar un plan general que tienda a rehabilitar las masas campesinas de Nuestra

---

<sup>146</sup> Salazar, "Escuela Ayllu de Warisata: la increíble, la prohibida, la precursora... ¿la irrecuperable?" 58.

<sup>147</sup> René Zavaleta, "El Estado en América latina" en *La autodeterminación de las masas*, (CLACSO, Siglo del Hombre Editores, 1984), 321 y 337.

America, masas expoliadas por la ignorancia y el retraso cultural. Trabajad por tal idea, que nosotros nos encaminamos resueltamente a ella.<sup>148</sup>

De manera que la influencia del proyecto de Warisata no solo fue a nivel local, regional y estatal, sino que llegó a la escala internacional.

En resumen, las ideas y prácticas de Warisata implicaban la liberación del indio por cuenta propia y la educación era un elemento para ello. Warisata desempeñó un papel importante en la expropiación de tierras a los gamonales de Achacachi, articulando la economía y eliminando el pongueaje. Todo ello les generó enfrentamientos con los hacendados quienes constantemente los asediaron de distintas formas hasta lograr su desaparición en 1940, al respecto Talavera comenta:

A pesar del éxito que tuvo la educación diferenciada puesta en acción en Warisata, la experiencia será combatida por los sectores conservadores hasta lograr su cierre en 1940. Esta experiencia no encajaba con el modelo de educación civilizatoria que se había establecido...<sup>149</sup>

Pero ¿por qué fue posible una de las experiencias pedagógicas más importantes en Latinoamérica que logró obtener una legitimidad y apoyo por parte de estudiantes, maestros, directivos y la comunidad no sólo local, sino también internacional?<sup>150</sup>

Desde nuestra perspectiva son varios los elementos y condiciones que contribuyeron a gestar este proyecto libertario:

- a) La disputa por un territorio. Esto involucraba la lucha por la tenencia de la tierra y su carácter comunitario que logró restablecer el *ayllu*, por lo que se recuperaron los medios de producción y la distribución del excedente generado por el trabajo, por lo tanto, la escuela no era una institución aislada del proceso de producción, sino que ella misma participaba y era un medio para la organización productiva. La disputa del territorio

---

<sup>148</sup> Pérez, *Warisata. La escuela-ayllu*, 249.

<sup>149</sup> Talavera, "Una mirada a la educación y sus políticas en el siglo XX," 140.

<sup>150</sup> Hubo relaciones con México a través de una comisión de maestros mexicanos que fueron a conocer la experiencia de Warisata durante el gobierno de Lázaro Cárdenas y a su vez, una comisión de maestros y empleados del Ministerio de Educación bolivianos que fueron becados para conocer la experiencia de la escuela socialista en México. Elizardo Pérez dedica un apartado a ésta situación en su capítulo IX de su libro. Por otro lado, Warisata generó influencias en los proyectos educativos de Perú, Ecuador y Guatemala.



implicó no sólo la recuperación de la tierra, sino también la recuperación de las formas de organización política y la dimensión epistémica.

- b) Un horizonte político claro orientado a la liberación del indio, dentro del cual se dio la lucha por un derecho a la educación ya que ésta era considerada como una herramienta para la recuperación del territorio despojado y la liberación del indio.
- c) La participación de sujetos como Avelino Siñani profesor aymara y Elizardo Pérez, normalista e inspector escolar que lograron establecer un diálogo de saberes y crear un modelo pedagógico que articulaba el mundo occidental con el indígena, un ejemplo práctico de lo que Catherine Walsh considera como interculturalidad crítica:

hacer la distinción entre una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación... la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004: 18) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan.<sup>151</sup>

- d) La identificación y apropiación del proyecto por parte de la comunidad que derivó en dirección de la escuela por parte del Consejo Amawta. Esto involucró en el proceso educativo a un mayor número de sujetos, los que a su vez ayudaban en colectivo a solucionar las dificultades presentes promoviendo la recuperación de formas de organización.
- e) La articulación con otras comunidades para establecer procesos de reciprocidad y ayuda mutua para la obtención de recursos materiales e inmateriales. De esta forma también pudieron articular una economía regional entre los 16 núcleos que se crearon a semejanza de Warisata.
- f) Incidencia de la escuela en las condiciones socioeconómicas de la comunidad. La creación de talleres en Warisata por sí solos no fueron una novedad, lo que cambió fue el papel que desempeñaron en dos sentidos: el pedagógico y la satisfacción de las necesidades de la escuela y la comunidad. Elizardo Pérez menciona al respecto:

---

<sup>151</sup> Catherine Walsh, "Interculturalidad crítica y educación intercultural" (La Paz, 2009), 2 consultado 23 enero de 2015, [www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural](http://www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural)

La novedad de los talleres en los núcleos indígenas radica en que persiguen la formación de equipos de técnicos que puedan explotar las riquezas de la región, en dos sentidos: en el sentido de obtener lo que la Escuela y la comunidad requieren para su subsistencia, y en el de producir riqueza, fomentando las industrias familiares para llevarlas al mercado. Estas características debieran ser bien comprendidas por los maestros. De lo que se trata es de realizar una transformación cimentada en el trabajo productivo, y para ello la escuela debe estar ubicada en el agro, ambiente principal del indio.<sup>152</sup>

A partir de los talleres se modificaron las condiciones económicas al generar lo necesario para la escuela y la comunidad (alimentos, adobes, bancas, etc.) pero también se realizaron otras acciones para modificar las relaciones comerciales, Elizardo Pérez menciona varios ejemplos de ello, de los cuáles recuperamos uno “el consejo Amauta decidió realizar un mercado en la plaza de Warisata los días jueves para romper con los abusos que sufrían los indígenas en la feria de Achacachi y eliminar el pongueaje.”<sup>153</sup>

Warisata forma parte de una larga lista de proyectos políticos que se han gestado en Nuestra América, donde el horizonte político está orientado a la liberación y transformación de las condiciones de opresión, generados ya sea en la clandestinidad y pequeña escala o como proyectos educativos emancipatorios de mayor escala y trascendencia como fue el caso de la *escuela-ayllu*.

### **La masificación de la educación escolarizada en la Revolución de 1952. La campesinización del indígena**

Después de la destrucción de la *escuela-ayllu* de Warisata los conservadores marcaron la dinámica educativa hasta la Revolución de 1952. A partir de este proceso se inicia la masificación de la educación con el Código de la Educación Boliviana de 1955, en el que tuvieron una activa participación los maestros, y en el que se establece normas que mantendrán una educación diferenciada bajo el principio administrativo de “educación unificada” y el discurso de ser “única”<sup>154</sup>. Con esto se generó la expansión de la educación pública, situación que tiene sus implicaciones ya que se necesitó de un mayor presupuesto, infraestructura e incrementar el número de maestros, esto último “va a incidir en los procesos

---

<sup>152</sup> Elizardo Pérez, *Warisata. La escuela-ayllu* 1962, 269.

<sup>153</sup> Elizardo Pérez, *Warisata. La escuela-ayllu*, 109.

<sup>154</sup> Talavera, “Una mirada a la educación y sus políticas en el siglo XX,” 144.

de profesionalización magisterial”<sup>155</sup>. Al respecto Cajías menciona que durante este periodo se utilizó la frase de un pedagogo venezolano que es asumida como el eslogan de la reforma de 1955 “de una educación de castas a una educación de masas” esto tuvo sus efectos en varios sentidos. Por un lado se avanzó en cuestiones de alfabetización, en el acceso por género y en las zonas rurales. Pero por otro lado, “no se consideró la diversidad de los grupos indígenas y sus realidades, por el contrario se hizo una campesinización del indígena bajo principios homogenizadores y nacionalistas”<sup>156</sup>. En el campo sindical docente, en este periodo también se realizaron modificaciones en el ámbito laboral magisterial, que hasta la actualidad, sigue siendo una de las defensas en las que se basa el magisterio:

Como medida complementaria al Código de la Educación Boliviana, el año de 1957 se promulga el Decreto Supremo N° 04688 del Reglamento de Escalafón Nacional del Servicio de Educación, que norma la carrera docente y administrativa del magisterio, vigente hasta hoy.<sup>157</sup>

En síntesis, este periodo no se presentó sin contradicciones pues por un lado marcó el inicio de la masificación de la educación escolarizada y brindó algunas herramientas de lucha al magisterio, pero por el otro la masificación del sistema educativo escolarizado del estado se realizó bajo una perspectiva homogenizadora de los diversos grupos indígenas y continuó una perspectiva integracionista sumada a su campesinización.

### **La educación escolarizada en las dictaduras**

A partir de 1964 en Bolivia se imponen por la fuerza una serie de dictaduras militares las cuales tuvieron incidencia también en el ámbito educativo escolarizado. En 1968 durante el periodo de dictadura de Barrientos se realizó la Reforma Integral de la Educación, Talavera menciona sus características generales:

Introdujo la tecnología educativa a través de sencillos programas elaborados por objetivos y difundidos ampliamente hacia 1975, vigentes hasta hoy [reforma de 1994] en la educación secundaria. La dimensión institucional de esta reforma modificó la estructura del sistema escolar... [la cual] tuvo vigencia hasta 1994, esto dio lugar a recortes en los derechos laborales de los maestros [y] se consolidaron prácticas que habituaron a los maestros a una

---

<sup>155</sup> María Luisa Talavera, “Hitos en la educación del siglo XX” en Revista *Estudios Bolivianos* 20, (Bolivia: IEB, 2014): 51.

<sup>156</sup> Beatriz Cajías de la Vega, “Hitos en la educación del siglo XX” en Revista *Estudios Bolivianos* 20 (Bolivia: IEB, 2014): 66.

<sup>157</sup> Ministerio de Educación, *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*, La Paz, Bolivia, 2010, pág. 12

enseñanza repetitiva, memorística y acrítica... Cuando se recuperó la democracia el 10 de octubre de 1982, la educación estaba en ruinas según los maestros y los gobernantes<sup>158</sup>

Las reformas de las dictaduras generaron prácticas propias de una educación “bancaria”, como lo señala Freire:

En la visión “bancaria” de la educación, “el saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos, enajenación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.<sup>159</sup>

Esta visión muestra la afirmación de la concepción que se construyó y promovió sobre la población indígena desde la conquista, la colonia y dentro del estado-nación, su infantilización, su condicionamiento a seres ignorantes, incivilizados y oprimidos. De esta forma se va consolidando también una pedagogía dominante, pues como señala María Fiori:

En sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, “la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes”. Los métodos de opresión, no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido.<sup>160</sup>

Esto no podría ser de otra forma pues el Estado y las clases dominantes que lo detentan buscarán mantener *el status quo* y animarán mecanismos que contribuyan a su reproducción y permanencia.

Por otro lado, las reformas de las dictaduras lanzaron un ataque a los derechos magisteriales conquistados en la Revolución del 52, contribuyendo de esta forma a su precarización laboral. Situación que se irá agudizando pero que también provocará la organización y lucha del magisterio frente a los gobiernos posteriores.

Estos son los antecedentes de las reformas realizadas en 1994 con un proyecto educativo estatal bancario y un magisterio que había crecido ampliamente desde la masificación de la educación pública, aunque con una precarización laboral y un predominio de prácticas pedagógicas memorísticas.

---

<sup>158</sup> Talavera, “Una mirada a la educación y sus políticas en el siglo XX,” 147.

<sup>159</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, (Santiago: 1969), 52.

<sup>160</sup> María Fiori Ernani, “Aprender a decir su palabra. El método del profesor Freyre” (Santiago: 1969) 6.

## **El proyecto neoliberal. La reforma educativa de 1994: La ley 1565.**

En 1994 bajo el gobierno de Sánchez de Lozada se realiza la denominada ley 1565, considerada de corte neoliberal pues respondía a las políticas internacionales financiadas por el Banco Mundial, dicha ley estuvo vigente hasta el año 2002, al respecto Cajías menciona:

...podemos sintetizar sus bases fundamentales en la promoción de una educación de calidad, con equidad y pertinencia social, además de tener como aspectos derivados de la realidad nacional -y no sólo como "recetas" externas- la interculturalidad y el bilingüismo. En el plano pedagógico es ampliamente conocida su preferencia por el modelo constructivista que guió y condicionó principalmente el ámbito de la transformación curricular.<sup>161</sup>

El apartado de Cajías muestra el discurso que se ha manejado en toda América Latina respecto a las reformas educativas que se han implementado: la equidad, la calidad, la interculturalidad, el bilingüismo y el enfoque constructivista de las competencias. La ley 1565 gozó de poca popularidad entre los maestros quienes constantemente estuvieron en pugna con el gobierno para su implementación y en medio de luchas salariales que llevaron a consecutivas huelgas. El Ministerio de Educación actual lanzó sus críticas hacia esta ley:

EL GRAN FRACASO DEL INTERCULTURALISMO, cuando hay relaciones de explotación, exclusión y discriminación el interculturalismo se vuelve una falacia, éste solo sería posible en condiciones de equidad en la sociedad... Es una política culturalista que no toca nada de la estructura... El bilingüismo lo que hacía era traducir los contenidos del castellano al quechua, aymara etc. pero no hacía una recuperación de los saberes generados en esas culturas, por lo tanto se convierte en una política integracionista. A pesar de todos los esfuerzos realizados y la millonaria inversión económica, la reforma educativa no pudo lograr buenos resultados por el rechazo del magisterio organizado y el contexto neoliberal en el que se establecieron, dando prioridad solamente a la educación primaria y relegando al olvido a otros niveles y modalidades del sistema educativo.<sup>162</sup>

Disfrazadas de un respeto a la diversidad, en pro de la calidad y contra una educación memorística, las reformas educativas escolarizadas neoliberales lograron imponerse de una u otra forma en Bolivia y América Latina. Sin embargo, en el fondo sus intereses responden

---

<sup>161</sup> Magdalena Cajías, "Aproximaciones comparativas entre la Ley de Reforma Educativa (1575) y la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (070)" en *Revista Tinkasos*, (2011), consultada 27 febrero de 2015, <http://www.pieb.com.bo/tvirtual.php?id=52>

<sup>162</sup> Ministerio de Educación, *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*, (2010): 13, consultado 28 de octubre de 2014 [http://www.minedu.gob.bo/files/Doss2\\_6\\_Curriculo\\_Base\\_SEP.pdf](http://www.minedu.gob.bo/files/Doss2_6_Curriculo_Base_SEP.pdf)

a las necesidades del capital en su fase neoliberal. De tal forma que en los años 2000 Bolivia contaba con una educación estatal escolarizada de corte neoliberal, culturalista, con condiciones materiales precarias y excluyente.

A partir de los inicios de la misma década, en Bolivia se agudizaron las movilizaciones y demandas sociales históricas como consecuencia de los procesos neoliberales de privatización. La denominada Guerra del Agua, la Guerra del Gas y el triunfo electoral del Movimiento al Socialismo (MAS) fueron procesos de organización que lograron poner demandas en la Asamblea Constituyente y el Congreso Pedagógico de 2006 que aportarían gran parte de los elementos para la construcción de la Ley 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez. En el siguiente apartado abordamos el proceso de construcción de ésta ley.

### **El proceso de construcción de la Ley 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez**

Es importante considerar en este apartado que a partir de las elecciones 2006 en las que resultó ganador el Movimiento Al Socialismo y la creación del Estado Plurinacional de Bolivia, muchos de los líderes sociales ocuparon cargos en el estado y hubo una mayor participación de las organizaciones sociales para la creación de leyes o proyectos. Por lo tanto, será frecuente que muchos de los postulados o posiciones presentadas a través de instituciones del Estado provengan de las demandas históricas de los movimientos sociales o sus líderes y no necesariamente sean vistas como posiciones oficialistas. Como ejemplo, citamos la entrevista a Ramiro Cuentas Delgadillo, Director General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación quien sintetiza la historia y el proceso de construcción de la ley 070:

La construcción de la ley es un largo proceso de formación desde la década de los 70, en 1970 se organiza el Primer Congreso Pedagógico Nacional por parte de los maestros rurales y urbanos, entre sus conclusiones están: volver a la esencia del código de 1955 tanto en sus aspectos doctrinarios, pedagógicos como administrativos, aunque con el golpe militar algunos meses después las resoluciones del Congreso quedan en el papel... en 1979 se realiza el II Congreso Pedagógico, yo lo caracterizó de mayor trascendencia porque ya no se hace un análisis a la sombra del código de 1955 sino de la transformación de la educación en la reforma educativa fascista; a partir del Congreso se empieza a caracterizar a Bolivia como un país plurinacional, se plantea la necesidad de ejercer la enseñanza de idiomas nativos, ligar la teoría con la práctica, cambiar las metodologías de enseñanza, generar una educación boliviana ligada a la realidad y su transformación. En 1987 la Central Obrera Boliviana (COB) realiza un Congreso Nacional de la Educación con la participación de todos los sectores que aglutina: mineros, obreros, ferroviarios, campesinos, maestros, universitarios, toda la gama de trabajadores. Tiene como resultado el Proyecto Educativo Popular (PEP). En 1991 se realiza un Congreso Nacional de la Educación del magisterio urbano, se plantea una

transformación de la educación como una alternativa a las amenazas de la educación neoliberal. A partir de esta fecha tanto el magisterio urbano como rural plantean la resistencia a la ley 1565 en cuanto a la no municipalización de la ley, la vigencia del reglamento del escalafón y el derecho del magisterio a participar en la educación. En 2005 se llevan a cabo las elecciones y con la asunción de Evo Morales se plantean nuevas condiciones políticas. Ante la resistencia del magisterio organizado rural y urbano, padres de familia, estudiantes y población en general plantean cambiar la ley 1565; se crea una comisión de Reforma Educativa que tiene como tarea principal preparar un proyecto de ley nuevo. Esta comisión propone un Congreso Educativo en Sucre en 2006 y el Congreso aprueba el proyecto de ley Avelino Zañani-Elizardo Pérez. Sin embargo, hay un conflicto en el magisterio urbano que se retira por características de participación más que por contradicciones con el espíritu de la ley, después se busca y logra la reincorporación del magisterio. En 2007 el Ministerio organiza una comisión de sabios indígena-originarios, donde deben participar los maestros urbanos y rurales, los científicos sociales. Esta comisión va trabajando el documento central que es el diseño curricular base en correspondencia con el modelo económico que se pone en vigencia. Esta comisión trabaja y encuentra cuatro fuentes teóricas y de experiencias para aceptar este modelo: primero son las experiencias educativas de los pueblos originarios, la otra fuente es la experiencia de la escuela de Warisata que se sintetiza en la trilogía estudio, trabajo y producción ligada a la comunidad, luego se recurre a la teoría psicopedagógica de Vygotsky y la pedagogía de la liberación de Paulo Freire.<sup>163</sup>

Como se puede observar, la promulgación de la ley Avelino Zañani-Elizardo Pérez no surge a partir de la década de los 2000, sino que viene de una larga tradición de lucha por la educación propia y la escuela. Desde las escuelas clandestinas que se han mencionado, la escuela de Warisata, la lucha magisterial y la organización de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS)<sup>164</sup> que Cuentas no menciona.

El Congreso Pedagógico de 2006 es uno de los antecedentes de la Ley Avelino Zañani – Elizardo Pérez, gran parte de sus resolutivos fueron incorporados en 2010 a la ley. Estos

---

<sup>163</sup> Entrevista a Ramiro Cuentas Director General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación, realizada por el autor, 27 de agosto de 2014, Ministerio de Educación, La Paz, Bolivia. Mimeografiado, pág. 5

<sup>164</sup> “La Coordinadora Nacional Comunitaria de los CEPOS es la instancia de articulación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS). Los CEPOS son organizaciones de participación social en educación de las naciones y pueblos indígenas originarios de Bolivia reconocidos legalmente desde 1994 por el Estado boliviano y a partir del 2004 desarrollan un trabajo coordinado en todo el país. La historia de su surgimiento y desarrollo, sin embargo, es mucho más antigua. La participación social en educación, especialmente aquella que tiene como protagonistas a los pueblos indígenas originarios en Bolivia, se remonta a los siglos precedentes y está signada por las luchas que libraron estos pueblos por contar con escuelas propias. Durante los años 20 en el Altiplano de La Paz, por ejemplo, el régimen hacendario prohibió la educación de los indios. Los aimaras optaron por dotarse de escuelas clandestinas para aprender a leer y escribir, requisitos indispensables para la defensa legal de la propiedad comunal de la tierra contra los hacendados. Las escuelas clandestinas funcionaban de noche y a la luz de velas para evitar que los patrones pudieran detectarlas y castigar a quienes osaban instruirse en el alfabeto. Para los miembros de la comunidad, leer implicaba acceder al contenido de los documentos legales y, por consiguiente, evitar los engaños de abogados y estafadores que favorecían la usurpación de tierras comunales a través de triquiñuelas jurídicas.” En <http://www.cepos.bo/cnc-cepos/>

son los inicios de la denominada “Revolución Educativa” basada en tres aspectos: descolonización, educación comunitaria y educación productiva. Sumado a esto, la Asamblea Constituyente y la declaración de Bolivia como Estado Plurinacional se generan las condiciones legales para la promulgación de la ley, en 2010 sale la primera versión del Currículo Base y en 2012 la última versión en la que se sustenta el Programa de Formación de Maestros (PROFOCOM). A continuación presentamos el siguiente esquema que sintetiza el proceso:

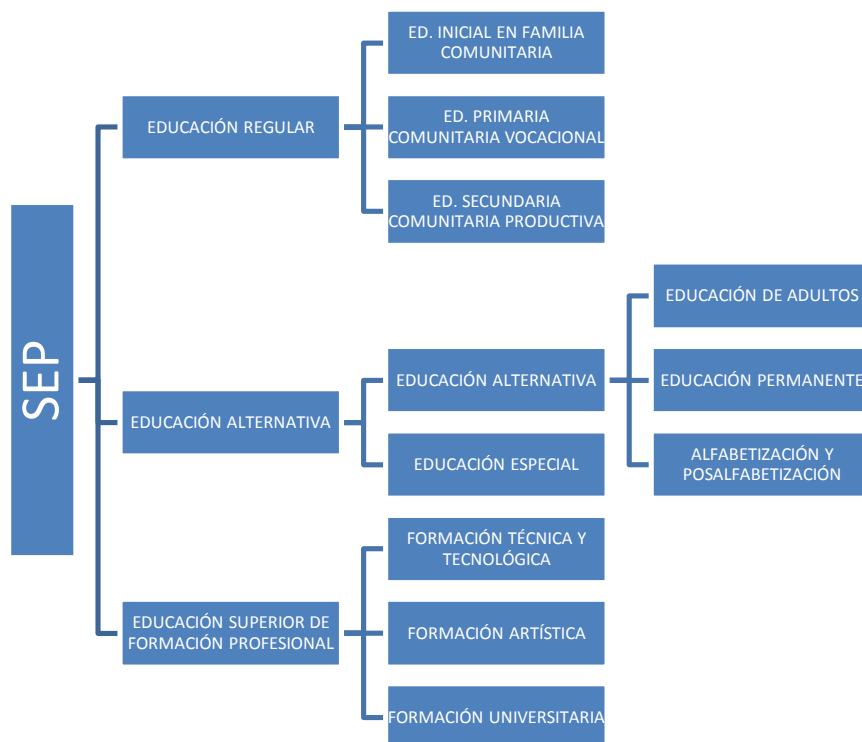


Elaboración propia



## Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Las características del nuevo currículo

El proyecto político-pedagógico basado en la ley 070 es amplio, además hay que entenderlo en su integridad y dentro del Estado plurinacional boliviano. A manera de síntesis presentamos la siguiente infografía sobre la estructura del Sistema Educativo Plurinacional (SEP) generada por el Ministerio de Educación para explicitar a lo que nos referimos:



165

En su parte curricular, se estructura a partir de ejes, campos de saberes y conocimientos y áreas de saberes y conocimientos:

<sup>165</sup> La Razón “El ABC del nuevo currículo escolar” *La Razón*, 3 de febrero de 2012 consultada 26 de noviembre de 2014, [http://www.la-razon.com/suplementos/especiales/ABC-nuevo-curriculo-escolar\\_0\\_1553244714.html](http://www.la-razon.com/suplementos/especiales/ABC-nuevo-curriculo-escolar_0_1553244714.html)

Estructura y organización curricular (general) Los campos de saberes y ejes articuladores <sup>166</sup>		
EJES ARTICULADORES	CAMPOS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	ÁREAS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS
Educación para la intrainterculturalidad y plurilingüe	Cosmos y pensamiento	Cosmovisiones, filosofía y psicología
		Valores espirituales y religiosos
		Valores, espiritualidad y religiones
Educación en valores sociocomunitarios	Comunidad y sociedad	Comunicación y lenguajes/computación
		Idioma originario
		Idioma extranjero
		Ciencias sociales (sic)
		Artes plásticas y visuales
		Educación musical
		Educación física y deportiva
Educación para la producción	Vida, tierra y territorio	Ciencias naturales/biología y geometría
		Ciencias naturales/física y química
		Matemáticas
Educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria	Ciencia, Tecnología y producción	Formación técnica, tecnológicas y productivas/general y especializada

Por cuestiones de espacio analizaremos aquí solo algunos de sus elementos generales representativos como sus fundamentos; y otras más particulares que se destacan dentro de la pedagogía latinoamericana, estos son: los tres tipos de currículo que maneja (Currículo Base, Currículo Regionalizado y el Currículo Diversificado o local), la educación comunitaria y los proyectos productivos.

Por otra parte, lo que en Warisata se entendía como talleres, en el nuevo currículo se han estructurado a partir de carreras técnicas, éstas son:

<sup>166</sup> La Razón, "El ABC del nuevo currículo escolar"

## Las carreras técnicas que se implementarán en Secundaria

Se habilitarán un máximo de cuatro áreas en cada región de acuerdo con sus necesidades y potencialidad productiva.



167

La estructura del sistema educativo plurinacional recupera algunos elementos de la *escuela-ayllu* de Warisata, al menos en cuanto al intento de la unificación de la educación escolarizada, parte de sus fundamentos y talleres (traducidos en carreras técnicas), sin embargo, también presenta grandes vacíos y contradicciones. Por ejemplo, aún no se realizan los cambios en los planes y programas de las escuelas normales para la formación de maestros; no se han construido el total de los currículos regionalizados, ni diversificados de las distintas naciones y el total de profesoras y profesores aún no se han formado bajo el nuevo proyecto educativo. Por otro lado, se generaron carreras técnicas que presentan dificultades en cuanto a las condiciones materiales necesarias para su implementación y una planta docente insuficiente para impartirlos.

Al menos a nivel discursivo y como proyección política-pedagógica el Sistema Educativo Nacional de Bolivia presenta algunos elementos que no son frecuentes en la mayoría de los proyectos estatales de la región, nos referimos a una educación comunitaria, socioproductiva y descolonizadora. Como se ha mencionado, los enfoques que predominan son de corte neoliberal, basados en el individualismo, la competencia y una visión cognitivista occidental. Varias de las características que presenta el SEP son más frecuentes en los proyectos educativos contruidos desde los movimientos sociales, esto se debe a las

<sup>167</sup> La Razón, "El ABC del nuevo currículo escolar"

demandas que lograron insertarse en la política educativa estatal derivadas de las movilizaciones de los años 2000 y su tradición de lucha.

## Los fundamentos

En el Currículo Nacional Base de Bolivia, se han recuperado algunos de los fundamentos de la *escuela-ayllu* de Warisata, como se ha mostrado en el cuadro de Salazar Mostajo, sin embargo, no son una copia literal, se han realizado adaptaciones al contexto y una estructura acorde a los diseños curriculares de la actualidad. En el siguiente cuadro aparecen a modo de síntesis algunas de sus características:

<b>FUNDAMENTOS<sup>168</sup></b>
<p><b>Fundamento político e ideológico:</b> El currículo plantea una educación descolonizadora que incorpora los valores y conocimientos de los pueblos y naciones indígena originarios de modo igualitario, para revalorizar, recuperar y desplegar sus potencialidades y además contribuir como elementos contra-hegemónicas y alternativas al capitalismo. Una educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora.</p>
<p><b>Fundamento filosófico:</b> El Vivir Bien, expresado en las experiencias y prácticas de los pueblos y naciones indígena originarios (sic) para la nueva educación, se convierte en un criterio de orientación de vida del cual emerge la búsqueda de complementariedad y armonía con la Madre Tierra (naturaleza), el Cosmos y las espiritualidades.</p>
<p><b>Fundamento sociológico:</b> El Currículo Base se funda en la condición plural de la realidad boliviana... El Estado Plurinacional tiene como uno de sus puntales la construcción de un Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que contribuya a reconstituir las distintas culturas, modos de vida y formas educativas diversas.</p>
<p><b>Fundamento psicopedagógico:</b> El Currículo Base se fundamenta psicopedagógicamente en el aprendizaje comunitario, es decir, un aprendizaje desde, en y para la comunidad. Se aprende desde la comunidad; la comunidad es el nudo central desde el cual la formación y el aprendizaje tienen sentido y pertinencia. Se aprende dialógica y creativamente, con un sentido comprometido y útil (ético) del conocimiento. Otra de las bases del nuevo currículo son las propuestas pedagógicas críticas, entre las que se destaca la de Vigotsky (sic), que considera que las personas aprenden en interacción con los demás, proceso que es mediado por la cultura desarrollada histórica y socialmente. De la propuesta de Paulo Freire se rescata la pedagogía liberadora y problematizadora que desarrolla una conciencia crítica y de actitudes reflexivas, orientada a generar cambios estructurales en los seres humanos y su entorno.</p>
<p><b>Fundamento epistemológico:</b> El modelo educativo se fundamenta en el pluralismo epistemológico, entendiéndolo por ello la articulación y complementariedad, sin jerarquías, de distintos tipos de saberes, conocimientos, ciencia y sabiduría, propios y de otras tradiciones, en un proceso de recuperación y diálogo intracultural e intercultural.</p>

<sup>168</sup> Ministerio de Educación, *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*, 20-24.

El fundamento político e ideológico, representa la tradición desde la cual se han desarrollado los proyectos educativos populares latinoamericanos desde Simón Rodríguez hasta la actualidad. Si bien en este apartado Warisata era mucho más libertario, en el caso del SEP se refiere a la descolonización como parte de un proceso de liberación. Pero también es cierto que pocos son los proyectos (aunque cada vez más) que se han logrado insertar en la política estatal y que lo han hecho explícito en la región en una proyección hacia la liberación, contra la colonialidad y para la transformación. Como ejemplos podemos citar lo que ha hecho el MST con la Educación del Campo en Brasil, los bachilleratos populares en Argentina o la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en México con la educación comunitaria de Oaxaca, las escuelas integrales de Michoacán o las escuelas altamiranistas de Guerrero. Esto coloca a este tipo de proyectos educativos en la disputa por el monopolio de la educación frente al estado.

En lo que refiere al fundamento filosófico hay un viraje. Mientras que en Warisata se basaba en el Ama sua, [no seas ladrón], ama llulla, [no seas mentiroso], ama kella [no seas ocioso] en el currículo actual se recupera la idea del Suma Qamaña o Vivir Bien, entendido como:

un sistema de relaciones armónicas y complementarias entre los seres humanos, las comunidades de vida, las energías telúricas y cósmicas, en la que se generan principios y valores, acciones dialógicas, cíclicas, recíprocas y se toman decisiones en consenso para el bien común.<sup>169</sup>

Las comunidades indígenas de Bolivia parten de una visión biocentrista, que en los últimos años se ha convertido también en una bandera de lucha frente al capitalismo, contra el despojo, la explotación de los bienes naturales y para la defensa del territorio. Sin embargo, también ha sido uno de los más cuestionados cuando el estado lo emplea en sus discursos pero en sus prácticas sigue reproduciendo las mismas lógicas del capital. Como ejemplo podemos citar el conflicto derivado de la intención del estado de construir una carretera que atraviese el Territorio Indígena Parque Nacional Isiboro-Secure (TIPNIS), una de las fuentes de agua dulce más importantes para Bolivia, pues como señala Raúl Prada:

Podemos considerar que el TIPNIS se ha convertido para el gobierno en una obsesión. Así como el TIPNIS se ha convertido también en un símbolo de defensa del proceso, de defensa de la Constitución, de defensa de la madre tierra, de defensa de la consulta verdadera, para las organizaciones indígenas de tierras bajas y de tierras alta, así como para los movimientos

---

<sup>169</sup> Ministerio de Educación, *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*, 46.

sociales que apoyan la defensa del TIPNIS. Desde esta perspectiva, la lucha por el TIPNIS es una lucha por la reconducción del proceso.<sup>170</sup>

Posicionar este tipo de fundamentos como el Vivir Bien en la agenda política educativa encierra el riesgo de la apropiación del mismo y su instrumentalización por parte del Estado. A través de ellos podemos ver el distanciamiento del discurso y la praxis política.

El fundamento sociológico es una de las partes que resulta más interesante, pues al intentar atender la diversidad de las 37 naciones que conforman el Estado Plurinacional de Bolivia se ha realizado un diseño curricular en tres escalas: Currículo Nacional Base, Currículo Regionalizado y el Currículo diversificado o local que más adelante explicaremos. Esto ha abierto un espacio de lucha, en lo político-educativo, a las distintas naciones para definir los contenidos que consideren pertinentes. Pero también vuelve a colocar al territorio comunitario como eje pedagógico, mismo que no había sido considerado por los diseños curriculares donde se privilegia la escala nacional estatalista por sobre la local. Como ejemplo de la recuperación territorial comunitaria citamos el currículo regionalizado aymara, que en su ámbito “Educación para la comprensión del mundo” integra el estudio del territorio de la siguiente forma:

- Conocimiento sobre el estado comunitario, paritario, de hermandad, sociedad comunitaria, de abundancia y de armonía.
- El pusiuyu, configuración y estructura territorial del pusiuyu y su situación paritaria geográfica plasmada en sapsi, ayllu, marka, laya, wamani, qullana suyu
- Distribución y redistribución de la tierra por consenso y contribución al pueblo
- Participación, coordinación y toma de decisiones, ligada a la asamblea, (tantachawi, ulaqa, etc.)
- Estructura territorial del ayllu, marka, suyu
- Preservación y conservación de los recursos
- Vocaciones y cadenas productivas
- Rescatar, investigar y descifrar toponimias, fitonimias, zoonimias y antroponimias.<sup>171</sup>

La importancia de la temática del territorio no es menor si consideramos que las reivindicaciones de los movimientos y organizaciones sociales colocan en el centro la defensa del mismo, por lo tanto, resulta imprescindible su inserción en los proyectos político-pedagógicos tal como se hizo en Warisata.

---

<sup>170</sup> Raúl Prada, “TIPNIS: el agujero negro del gobierno” en *Bolpress*, consultado junio de 2015, <http://www.bolpress.com/art.php?Cod=2012080303>

<sup>171</sup> Consejo Educativo Aymara, *Propuesta del Currículo Regionalizado Qullana Aymara*, (El Alto, Bolivia: 2012), 68.

El fundamento psicopedagógico basado en el aprendizaje comunitario, el sociocultural de Vygotsky y la pedagogía de Freire responde a las necesidades de realizar una práctica educativa crítica de la realidad, distinta a las prácticas pedagógicas bancarias y que tienda a la liberación desde una práctica educativa propia. Aunque esto presenta distintas problemáticas respecto a la formación que en general ha recibido el magisterio, su apropiación de estas corrientes de pedagogías críticas y su traducción en la práctica pedagógica.

El fundamento epistemológico intenta recuperar las epistemologías de los pueblos indígenas, por lo tanto se vincula con los currículos regionalizados. De esta manera también busca establecer un diálogo entre distintas epistemologías generadas a través de la historia de la humanidad. Por lo tanto, la educación intracultural, intercultural y plurilingüe cobra sentido bajo esta lógica:

La educación intracultural, intercultural y plurilingüe articula el Sistema Educativo Plurinacional desde la recuperación, el fortalecimiento y desarrollo de los saberes, conocimientos y las lenguas propias de las naciones indígena originarias campesinas, comunidad afroboliviana y comunidades interculturales, promoviendo la interrelación y convivencia complementaria con las mismas oportunidades y condiciones. Asimismo, se interrelaciona con otras culturas del Abya Yala y del mundo.<sup>172</sup>

El aspecto intracultural sería el referido a la cultura y pensamiento propio; el intercultural estaría orientado a la relación y diálogo con otras culturas y la cuestión plurilingüe al aprendizaje de la lengua propia, el castellano y un idioma extranjero. Considerando que esta interculturalidad no se refiere a la visión culturalista de los proyectos neoliberales y se enmarca dentro de la interculturalidad crítica de la que habla Walsh.

### **Niveles Curriculares**

El diseño curricular responde al reconocimiento de las 37 naciones que conforman el Estado plurinacional de Bolivia. Su estructura organizativa y de diseño intenta promover la participación de las organizaciones sociales de cada nación y la comunidad a través del diseño del currículo regionalizado y el currículo diversificado. Esto no está exento de contradicciones, procesos diferenciados y tensiones en su configuración. A continuación

---

<sup>172</sup> Ministerio de Educación, *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*, 18.

presentamos lo que se concibe de los niveles curriculares y mostramos parte del proceso en el que se desenvuelven:

<b>Niveles curriculares<sup>173</sup></b>		
<p><b>a) Currículo Base</b> El Currículo Base articula saberes y conocimientos locales y “universales”; produce dialógicamente nuevos conocimientos, potencia la diversidad cultural de Bolivia, desarrolla las capacidades creativas en la productividad, moviliza los valores comunitarios para descolonizar; relaciona práctica, teorización, valoración y producción bajo una nueva propuesta metodológica, y transforma la educación centrada en el aula hacia una educación vinculada a la comunidad y a la vida.</p>	<p><b>b) Currículo Regionalizado</b> El Currículo Regionalizado considera las características particulares del contexto sociocultural, lingüístico y productivo que hacen a su identidad y se expresa en el conjunto organizado de planes y programas de estudio: objetivos holísticos, contenidos y ejes articuladores, orientaciones metodológicas, evaluación y producto, según los elementos curriculares del Subsistema de Educación Regular, enmarcados en el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. La gestión del Currículo Regionalizado debe realizarse de forma concurrente entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas.</p>	<p><b>c) Currículo Diversificado (local)</b> El Currículo Diversificado recoge aspectos particulares y específicos del contexto donde se ubica la unidad educativa; se concreta en la planificación e implementación curricular de la unidad educativa tomando en cuenta el idioma local como primera lengua, las prácticas de las formas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la comunidad, el proyecto socioproductivo definido en el municipio o la unidad educativa y otros elementos curriculares complementarios al Currículo Regionalizado y Currículo Base.</p>

En el marco de los logros generados por los movimientos sociales se puede reconocer el diseño de los currículos regionalizados. Esta perspectiva marca ciertos cambios ante los cuestionamientos ¿quiénes son los encargados de realizar el diseño curricular? ¿Cuáles son los contenidos o temáticas que se deben insertar en los planes y programas de estudio? Frente al monopolio de los “especialistas” del diseño curricular, en Bolivia los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios Campesinos (CEPOS)<sup>174</sup> junto con la comunidad son los encargados de realizar tal diseño, entre sus funciones están:

<sup>173</sup> “Es responsabilidad del Ministerio de Educación diseñar, aprobar e implementar el Currículo Base con participación de los actores educativos, así como apoyar la formulación y aprobación de los currículos regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígena originario campesinos, preservando su armonía y complementariedad con el Currículo Base plurinacional (LASEP N° 70).” Ministerio de Educación, *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*, 36.

<sup>174</sup> “Los CEPOS se organizan de acuerdo a las formas propias de organización y prácticas culturales de sus naciones y pueblos indígena originarios, tomando en cuenta los niveles de participación social comunitaria a nivel distrital, núcleo y unidad educativa dentro su ámbito de acción, y coordinan sus acciones con el nivel departamental. La Asamblea de cada nación indígena originaria define la conformación, composición y número de miembros de su directiva y el período de gestión en el marco



1. Formular políticas educativas, lingüísticas y culturales de alcance nacional y particularmente de aquellas que involucren directamente a las y los miembros del pueblo originario al que representa.
2. Participar en la gestión educativa mediante la planificación, implementación, seguimiento y evaluación de las acciones del Sistema Educativo Plurinacional en lo nacional y en cada una de las entidades territoriales autónomas.
3. Velar por la adecuada implementación y aplicación de las políticas educativas, lingüísticas y culturales en la gestión del Sistema Educativo Plurinacional en lo que se refiere a educación intracultural, intercultural, plurilingüe, comunitaria, productiva, descolonizadora, técnica, tecnológica, científica, crítica y solidaria.<sup>175</sup>

Como se ha mencionado la constitución de los CEPOS no es algo que surge a partir de la Ley 070, sino que es el resultado de un proceso de organización indígena anterior en la demanda por una educación propia que logra insertar algunas de sus demandas en el proyecto educativo plurinacional. Procesos que siempre han estado presentes en distintas formas y en la actualidad actúan en este nivel.

De las 37 naciones que conforman el Estado plurinacional de Bolivia, el Qullana aymara, el Pueblo Ayoreode, la Nación Quechua, la Nación Guarayos, los Chiquitanos, la Nación Guaraní y el Pueblo Indígena Mojeño<sup>176</sup> han realizado sus currículos regionalizados, aunque esto implica un gran avance en la construcción de una educación propia, aún restan 28 naciones con esta tarea pendiente. Esto es una muestra de las dificultades, contradicciones y tensiones que se viven en la implementación del proyecto educativo a nivel nacional a 5 años de haberse aprobado la ley 070. Elías Caurey, técnico pedagógico de la CNC-CEPOS afirma que esto se debe a que “el proceso de construcción puede tardar años por la dificultad que a veces implica llegar a consensos.”<sup>177</sup> Como ejemplo de los currículos regionalizados presentamos la estructura curricular construida por la nación Aymara:

---

de sus respectivos Estatutos y Reglamentos internos.” Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPOs), Participación Social Comunitaria., 2014. P. 22

<sup>175</sup> Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPOs), *Participación Social Comunitaria en Educación*, (2014), 22.

<sup>176</sup> Disponibles en <http://www.cepos.bo/curriculos>

<sup>177</sup> Documental sobre la trayectoria de los CEPOS. “La educación que queremos” consultado mayo de 2015, <http://www.cepos.bo/videos/>

## ESTRUCTURA CURRICULAR REGIONALIZADO

PRINCIPIOS ORDENADORES	EJES ORDENADORES	AMBITOS CURRICULARES	TEMÁTICAS CURRICULARES	ASIGNATURAS CURRICULARES
COSMOVISIÓN E IDENTIDAD	MUNDO ESPIRITUAL	EDUCACIÓN PARA LA FORMACION DE LA PERSONA	SIMBOLOGÍA	Signos y símbolos desde la cultura
			MÚSICA-DANZA -JUEGOS	Expresiones artísticas y deportivas
			PRINCIPIOS Y VALORES	Cosmovisiones , Psicología
			RELIGIOSIDAD	Espiritualidad, Religiosidad, Ética
		EDUCACIÓN PARA LA VIDA EN COMUNIDAD	MITOS E HISTORIA	C. Sociales, Sociología y Antropología
			GOB. Y ORG. COM	Política, Liderazgo y Gestión
			COMUNICACIÓN-LINGÜAS	Lenguas, Comunicación, literatura
			JUSTICIA COMUNITARIA	Legislación, Equidad de género
	MUNDO NATURAL	EDUCACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO	SALUD - MEDICINA	Medicina, Salud y sexualidad Nutrición, Primeros Auxilios
			NATURALEZA	C. Naturales, Biología, Física, Química
			ESPACIO	Medio ambiente, Biodiversidad
			TERRITORIO	Geografía, tierra y Territorialidad
		EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL MUNDO	ARTES-ARTESANIAS	Artes, artesanías en diversos campos
			PRODUCCIÓN	Investigación, Proyectos, comercio
			CALCULO Y ESTIMACIÓN	Matemática, Informática, computación
			TECNOLOGÍA	Agropecuaria, Industrias varias, NTIC

Fuente: Elaboración de la estructura curricular en base al esquema propuesto por el CNC-CEPOS. 2008 178

Si bien no podemos analizar a profundidad el currículo regionalizado por cuestiones de espacio, y hay que entenderlo en su integridad, baste con señalar dentro de su estructura algunos elementos que se destacan dentro de los diseños curriculares estatales de América Latina. Por ejemplo, el eje destinado al mundo espiritual y el ámbito curricular de la vida en comunidad, tiene la intención de fortalecer y recuperar los saberes del mundo indígena. Estos se contraponen a las visiones positivistas e individualistas que caracterizan a los currículos de los estados latinoamericanos pues se orientan a generar y fortalecer procesos comunitarios de organización, participación y asumir a la comunidad como sujeto de conocimiento.

Por otro lado, destacan la temática de tierra y territorio; y el ámbito para la transformación del mundo. Ambas explicitan el carácter político de la educación y su proyección hacia la defensa y fortalecimiento del territorio. Esto atraviesa necesariamente por la transformación de las relaciones capitalistas que lo han asediado durante siglos y han logrado insertarse en todos los ámbitos del mismo. De ahí que la educación sea vista como

<sup>178</sup> Consejo Educativo Aymara, *Propuesta del Currículo Regionalizado Qullana Aymara*, 44.

una de las dimensiones que conforman el territorio y por lo tanto, de su disputa dentro de las multiterritorialidades presentes en el espacio geográfico de las que habla Bernardo Mançano:

Las multiterritorialidad une a todos los territorios a través de la multidimensionalidad y por medio de las escalas geográficas, que pueden ser representadas como capas superpuestas en que una acción política se desdobra en varios niveles y escalas: local, regional, nacional e internacional.<sup>179</sup>

Esta acción política referida a las temáticas del currículo, en su escala local, regional y nacional se refieren al horizonte político del proyecto educativo plurinacional de una educación descolonizadora, sociocomunitaria productiva, intracultural e intercultural.

En cuanto a los currículos diversificados (locales) la escuela y la comunidad los definen en función de sus necesidades, lo que contribuiría a fomentar la participación de la comunidad y plasmar los intereses y necesidades de la misma en función de su realidad, sin embargo, este proceso enfrenta algunas problemáticas: en primer lugar por los procesos diferenciados de organización, tensiones y diferencias de la comunidad; en segundo lugar por una cuestión de organización curricular: si aún no están definidos los currículos regionalizados, este proceso se ve interrumpido o se malogra al romperse la articulación deseada; en tercer lugar, el magisterio que no se siente identificado con el currículo continúa con su práctica pedagógica con base en el currículo de 1994. Lo que da muestra de otra de las tensiones del proceso. Afirmamos lo anterior con base en entrevistas a maestros y maestras de distintas escuelas de diferentes departamentos de Bolivia. Como ejemplo, la maestra Narda del departamento de Oruro manifestaba:

Los años noventas son los mejores años que hemos tenido como docentes, antes el estudiante podía aprender sin que los padres de familia impongan, sin que el Ministerio nos imponga nuevas leyes que no están acordes a la realidad de nuestro país... antes el maestro enseñaba, el maestro era dueño de su clase.<sup>180</sup>

Sin la intención de estigmatizar al magisterio, el comentario de la maestra muestra la tensión sobre quiénes deben participar en el proceso de la educación escolarizada y la carga de una práctica pedagógica tradicional. Por otro lado, el nuevo proyecto educativo ha implicado la

---

<sup>179</sup> Mançano, "Territorio: teoría y disputas por el desarrollo rural," pág. 6

<sup>180</sup> Entrevista a la maestra Narda, maestra de secundaria del departamento de Oruro, realizada por el autor, 21 de septiembre de 2014, central de autobuses de La Paz, Bolivia, autor, soporte en audio.

formación docente con base en el nuevo currículo, lo que deriva en nuevas formas de planeación, trabajo comunitario, diseño y participación de proyectos y formas de evaluación. Esto trae como consecuencia una demanda de mayor tiempo para el proceso educativo escolarizado en condiciones de precariedad laboral docente, lo que trae como consecuencias tensiones y reticencias hacia el proyecto. Por ejemplo, Domingo Mamani, director de la escuela secundaria Simón Bolívar afirmaba en entrevista “necesariamente el maestro tiene que dedicarse a otra práctica pedagógica porque el sueldo del magisterio no es suficiente para sostener a la familia, entonces hay quienes trabajan en otra institución particular o en un oficio.”<sup>181</sup> La precarización laboral del magisterio es otro de los ejes que atraviesa la implementación del proyecto educativo boliviano, no porque éste sea su origen, sino porque debe enfrentar los procesos históricos de precarización laboral en los que se sustenta el sistema capitalista.

Como afirma Mamani, un maestro no se dedica de tiempo completo a una sola unidad educativa. Además de esto, la práctica educativa implica la planeación previa de las sesiones pedagógicas y la evaluación, lo que deriva en un tiempo que generalmente no es considerado laboralmente y mucho menos remunerado. Esto incide directamente en la práctica pedagógica. Al respecto, el maestro Luis catedrático y facilitador del PROFOCOM en Warisata menciona lo siguiente:

Se necesita un compromiso profundo por parte de los profesores, el currículo un poco no les agrada porque requiere más tiempo, el profesor estaba ACOSTUMBRADO a cumplir sus horas, ahora el profesor tiene que estar de manera permanente, tiene que investigar, asistir a la comunidad.<sup>182</sup>

Aunque elevar el salario de los maestros tampoco es garante de un compromiso mayor, ni recibir un salario bajo tampoco es relación directa de un menor compromiso y una práctica pedagógica deficiente, son elementos que desempeñan un papel importante en el proceso educativo y contra la precarización laboral que se agudiza en la fase neoliberal. Aunado a esto, la maestra o maestro debe enfrentar las precariedades materiales en las que se encuentran muchas escuelas. La maestra Jaqueline Roca de la escuela República de Cuba, de

---

<sup>181</sup> Entrevista a Domingo Mamani, Director de la escuela secundaria Simón Bolívar, realizada por el autor, 10 de septiembre de 2014, La Paz, Bolivia, soporte en audio.

<sup>182</sup> Entrevista a Luis, catedrático y facilitador de PROFOCOM, elaborada por el autor, 9 de septiembre de 2014, Warisata, Bolivia, soporte en audio.

La Paz menciona “el ambiente es muy pequeño para poder trabajar por grupos de 2 o 3, hacen falta materiales educativos acorde con el nuevo proyecto.”<sup>183</sup> Mencionamos esto porque en las últimas décadas, las maestras y maestros han sido el chivo expiatorio por excelencia de los medios de comunicación y el discurso estatal para justificar las reformas neoliberales, la represión y la crisis del sistema educativo escolarizado.

Por otro lado, realizar una práctica educativa plurilingüe enfrenta la dificultad de la insuficiencia de maestras y maestros que hablen el idioma local que se complejiza aún más cuando entre los y las estudiantes pertenecen a más de un grupo indígena.

### **La educación sociocomunitaria productiva**

Sobre las dificultades del diseño curricular regionalizado, diversificado y las tensiones magisteriales antes señaladas, se asienta la proyección de la educación comunitaria, entendida en el Currículo Base como:

un proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario.

Se orienta a la transformación sociocultural, política y económica donde se aprende y practica el entramado cultural del Vivir Bien, sin perder su condición de agente de cambio. Las y los estudiantes aprenden todas las prácticas sociocomunitarias en un marco participativo, democrático y de consensos. Con la educación democrática se generan espacios de equidad e igualdad de oportunidades y de participación, apunta a la democratización del acceso al conocimiento y el ejercicio del poder promoviendo el ejercicio y la exigibilidad de los derechos, así como el cumplimiento de deberes. A su vez, la práctica de los valores sociocomunitarios se transforma en relaciones de convivencia socialmente conscientes. Propicia la transmisión sociocultural en la comprensión holística de la vida y la cohesión social con la naturaleza y el Cosmos. Ser comunitario no depende de la genética, sino de la convivencia. Por ello, la educación comunitaria respalda la participación social como una instancia determinante en la toma de decisiones y el ejercicio del poder en el quehacer educativo.<sup>184</sup>

Si bien en Warisata se generó este tipo de educación comunitaria en la escuela, ha sido muy difícil avanzar en este apartado a nivel nacional con la ley 070. En primer lugar por la escala, Warisata fue una experiencia que partió de lo local y después se fue ampliando a otras

---

<sup>183</sup> Entrevista a Jaqueline Roca, maestra de primaria, La Paz, elaborada por el autor, escuela República de Cuba, 24 de septiembre de 2014, soporte en audio

<sup>184</sup> Ministerio de Educación, *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*, 26.

regiones. En el caso de la ley 070 la escala nacional representa dificultades en el ámbito político, económico y de infraestructura, por citar solo algunos ejemplos. En segundo lugar la influencia del carácter urbano en la transformación de los comunitario o su disolución.<sup>185</sup> Como ejemplo podemos citar las características de la escuela Simón Bolívar señaladas por el Director Domingo Mamani, quien menciona:

En una escuela como la nuestra donde los estudiantes vienen del Alto, la zona sur, distintas villas, otros de La Paz y de distintas zonas lo veo complejo, los papás ya no quieren involucrarse en la actividad del estudiante, pues están más absortos en sus actividades financieras, por ejemplo, cuando se entregan calificaciones a lo más vendrá un 20% de los padres.<sup>186</sup>

Esto ocurrió también en Warisata en un principio, sin embargo se logró revertir a través del trabajo, apropiación y convencimiento del proyecto, primero de los maestros y después de otros miembros de la comunidad. Ahora el reto es lograr la participación de la comunidad considerando su heterogeneidad y potenciar el horizonte político hacia el que apunta, además de transformar las concepciones pedagógicas tradicionalistas en las que fue formado gran parte del magisterio.

Por último, y como un elemento a destacar tendríamos la parte productiva de la educación sociocomunitaria. Como se ha mencionado, en Warisata los talleres estaban vinculados a las necesidades de la escuela y la comunidad por lo que participaban del proceso de producción. En el caso del currículo del SEP, los proyectos socioproductivos se entienden de la siguiente forma:

Los proyectos socioproductivos son estrategias metodológicas que dinamizan, integran e interrelacionan campos, áreas y disciplinas, posibilitando el abordaje didáctico de los saberes y conocimientos de forma articulada en los procesos educativos.

Un proyecto se dirige a lograr un objetivo, implica el diseño de orientaciones metodológicas y el desarrollo de grupos de contenidos vinculados a la comunidad, a cargo de maestros/as, estudiantes y otros miembros o entidades de la comunidad. Estos actores desarrollan acciones conjuntas en el marco de parámetros establecidos tales como: tiempo, costo, recursos y calidad. Implica la creación de capacidades, y/o productos materiales.

---

<sup>185</sup> Si bien lo comunitario sigue estando presente en las ciudades bolivianas como La Paz o El Alto, ejemplos de ello fue lo que se vivió en las luchas del 2000, también es real que la organización y permanencia se ha transformado y en otros casos se ha perdido.

<sup>186</sup> Entrevista a Domingo Mamani, Director de la escuela secundaria Simón Bolívar, realizada por el autor, 10 de septiembre de 2014, La Paz, Bolivia, soporte en audio

Por lo general, los proyectos emplean criterios de evaluación cualitativos y/o cuantitativos para dar seguimiento al cumplimiento del objetivo y medir la utilidad social de las acciones, los aprendizajes aplicados a la vida y la calidad de los productos, entre otros.<sup>187</sup>

Cada escuela tiene la responsabilidad de desarrollar un proyecto sociocomunitario productivo dirigido a la comunidad. Esto apunta establecer un vínculo escuela-comunidad a partir de sus necesidades en el que se involucren maestros, estudiantes y la comunidad en general. De esta forma se intenta abrir los muros de la escuela a la participación comunitaria y a otros sujetos educativos. En similitud con lo que plantea el MST en su educación del campo. Como lo menciona Puigróss “a partir de la década de los 80 la crítica a la enseñanza tradicional había cobrado fuerza entre los pedagogos, pero sin llegar a desarmar las categorías didácticas en cuestión ni construir otras nuevas. Esas críticas se ocuparon más de los contenidos que de los rituales.”<sup>188</sup> Los proyectos sociocomunitarios apuntan a construir nuevos rituales o recuperar los comunitarios, no solo se trata de criticar o construir nuevos contenidos, sino de inyectar nuevas dinámicas a los esquemas petrificados de la escuela.

Sin embargo, los proyectos productivos también atraviesan por una etapa de reconocimiento, construcción, dificultades materiales, e identificación pues en algunas escuelas esto se ha convertido más en una obligación que en un convencimiento. Esto es una muestra de la fuerza y relación de la comunidad con la escuela pues no basta con declarar la presencia de la comunidad, sino que ésta se hace patente a través de sus acciones.

### **El proceso de socialización e implementación del nuevo Currículo 2012**

Como se ha mencionado, un proceso de implementación de un proyecto educativo derivado de las luchas de los movimientos sociales que alcanza una escala nacional debe enfrentar varias instancias, no es suficiente con el diseño de un nuevo currículo, de hecho, a esto es a lo que prácticamente se ha reducido y dado énfasis en la reformas educativas neoliberales en América Latina, cambiar el currículo para que no cambie nada. La implementación de un proyecto educativo que apuesta por la transformación de las relaciones de dominación es un proceso de larga duración, en el que no solo interviene el magisterio, sino las organizaciones sociales y la comunidad. Al ser de escala nacional se debe considerar un gran número de

---

<sup>187</sup> Ministerio de Educación, *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*, pág. 36.

<sup>188</sup> Puigróss, “Educación neoliberal y quiebre educativo,” 5.

elementos: la matrícula estudiantil, las condiciones materiales de infraestructura, las características del magisterio, los planes y programas de formación de maestros, los niveles de deserción escolar, la diversidad de idiomas y los recursos monetarios destinados a la educación dentro de un ambiente político y económico presente en el país.

Bolivia posee un total de 10,059,856 de habitantes<sup>189</sup>, de los cuales 3,874,093<sup>190</sup> pertenecen a su matrícula escolar registrada. Esto quiere decir, que un 38.51% del total de su población asiste a alguna institución escolar. En 2010 la Ley 070 estableció la obligatoriedad de la educación fiscal (pública) desde inicial (0 a 5 años) hasta el bachillerato, esto implicó necesariamente un aumento del monto necesario destinado a educación, así se hizo y llegó a un 7.9% del Producto Interno Bruto (PIB) en 2014.<sup>191</sup> Entre este presupuesto está el monto destinado al bono “Juancito Pinto” que otorga becas a 2 millones 545 mil bolivianos según el informe presidencial 2013.<sup>192</sup> De acuerdo con el informe sobre la “Revisión nacional 2015 de la educación para todos”<sup>193</sup> elaborado por el Ministerio es innegable el avance que ha habido en Bolivia en los últimos años en materia de inversión en educación<sup>194</sup>, lo que ha

---

<sup>189</sup> <http://datos.ine.gob.bo/binbol/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=CPV2012COM&lang=ESP>

<sup>190</sup> <http://web.ine.gob.bo/indice/EstadisticaSocial.aspx?codigo=302010>

<sup>191</sup> Telesur, “Bolivia, segundo país con mayor presupuesto en educación” *Telesur*, 23 de noviembre de 2014, consultado 24 de noviembre de 2014, <http://www.telesurtv.net/news/Bolivia-segundo-pais-con-mayor-presupuesto-en-educacion-20141123-0032.html>

<sup>192</sup> Informe de Gestión 2013 pág. 9 disponible en [http://www.bolivia.de/fileadmin/Dokumente/Presse-Medien\\_Dt%2BSp/Interessante%20Dokumente/Informe\\_gestion\\_2013\\_-Evo\\_Morales\\_-22-01-2014.pdf](http://www.bolivia.de/fileadmin/Dokumente/Presse-Medien_Dt%2BSp/Interessante%20Dokumente/Informe_gestion_2013_-Evo_Morales_-22-01-2014.pdf)

<sup>193</sup> Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación, *Informe sobre la revisión nacional 2015 de la educación para todos* (2014).

<sup>194</sup> En cuanto a la educación inicial (0 a 5 años), Bolivia logró mejorar los principales indicadores. La tasa neta de matriculación inicial aumentó en 26 puntos porcentuales entre 2001 y 2012, pasando de 36,1% a 62,3%. Los avances hacia la universalización de la primaria/básica muestran también importantes logros. Entre 2001 y 2012, la tasa neta de matrícula en primaria aumentó de 93,3% a 99,8%. El “Bono Juancito Pinto”, transferencia en efectivo implementada desde el año 2006, orientada a incentivar la matriculación y mejorar la permanencia escolar contribuyó a estos logros, que se reflejan, entre otros, en la reducción de la tasa de abandono escolar en primaria de 5,3% a 1,7%. Entre 2001 y 2012, la tasa neta de matriculación en secundaria aumentó de 63,8% a 72,2%. Al igual que en la educación primaria, la tasa de abandono se redujo de 8,1% a 4,2%, entre 2001 y 2013, siendo de 5.4% en el área rural y 3.9% en el área urbana. En el ámbito de la Educación Regular aumentó la tasa de transición de primaria a secundaria que subió 6,5 puntos porcentuales entre 2001 y 2013. Entre los mayores logros hacia la EPT, el país logró importantes avances en la alfabetización de jóvenes y adultos, y fue declarado Estado libre de analfabetismo con una tasa de analfabetismo que no supera el 4% desde el año 2008. Este logro se atribuye, entre otros, a la implementación del programa de alfabetización “Yo Sí Puedo”, que tuvo una duración aproximada de 33 meses entre 2006 y 2008. En una segunda etapa, se implementó el programa de post alfabetización “Yo Sí Puedo Seguir”, cuyo periodo de implementación aún está vigente. Desde el 2006, fueron alfabetizadas aproximadamente un millón de personas mayores de 15 años, el 70% de ellas mujeres. Para el año 2012, las tasas de cobertura neta eran prácticamente idénticas en el agregado de todos los niveles



incidido en un mayor acceso a la escuela, disminución de la deserción escolar e incremento del número de alfabetizados. Basado en la redistribución de cierta parte de los ingresos generados por las empresas estatales no garantiza a mediano y largo plazo que los recursos monetarios se sigan destinando, como ejemplo tenemos el caso de Venezuela y la crisis por la que atraviesa derivado de la baja de los precios del petróleo.

Avanzar en el aspecto cualitativo del proceso educativo resulta más complejo, así como observar su trascendencia en la práctica pedagógica. Un punto central que atraviesa este aspecto está relacionado con la formación docente bajo el proyecto educativo sociocomunitario, así como la identificación con el mismo y la traducción en su práctica pedagógica.

A partir de 2012 se inició el proceso de implementación del Currículo Base acompañado de un proceso de formación docente denominado Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM)<sup>195</sup> al que se inscribieron 44 000 maestros de un total de 138 000, de acuerdo con cifras del Ministerio de Educación:

**Cochabamba, 03-02-2014 (UNICOM).**- 44.000 educadores que se capacitan en el Programa de Formación Complementaria para maestras y maestros en ejercicio-PROFOCOM, se titularán con el grado de licenciatura en el mes de junio, informó el Ministro de Educación, Roberto Aguilar Gómez.

“Es un año de cambios y transformaciones en la educación. Este año vamos a tener la primera titulación y -seguramente en el record guines (sic) vamos a registrarlo- de 44 mil maestras y maestros titulados a nivel de licenciatura en el mes de junio en la primera fase del PROFOCOM que comenzó el 2012”, informó el titular de Educación. En la segunda fase del PROFOCOM participan 61.747 maestras y maestros que se titularán en junio del año 2015 y

---

de educación, con valores de 81,8% para las mujeres y 82,2% para los hombres. El ratio del número de estudiantes por docente superó el ideal de 25 estudiantes por docente en los niveles de la educación primaria y secundaria, con ratios de 19,8 y 18,7, respectivamente para el año 2012. La tendencia de reducción del ratio de estudiantes por docente se explica por el aumento registrado en el número de docentes en todos los niveles educativos entre 2001 y 2012. Asimismo, se observa un importante aumento del porcentaje de docentes normalistas, que pasó de 45% a 79% entre 2001 y 2012; y una reducción del porcentaje de docentes egresados, de 28% a 13%. Esta situación se reproduce en todos los niveles del subsistema de la educación regular, revelando una tendencia a la certificación de los docentes de la educación regular. La escolaridad alcanzada entre la población de 15 años y más muestra una importante mejora entre 2001 y 2011 pasó de 7,6 a 9,2 años. El sistema cuenta con 15,823 unidades educativas totales, urbanas 4,396 y rurales 11,587 (sic, no corresponden las cifras con el total). En los últimos años se observó una tendencia creciente de la participación de la matrícula privada que pasó de 9,1% a 14,1% entre 2001 y 2013.

<sup>195</sup> El PROFOCOM es un programa destinado a formar a los docentes en el Currículo Base 2012, tiene una duración de 2 años, al cual asisten los fines de semana. Uno de los objetivos finales es que los maestros sistematicen su práctica pedagógica bajo el Nuevo Currículo Base.

la tercera fase que comenzará el mes de febrero con un aproximado de 32.000 maestras y maestros. En el PROFOCOM, los educadores se capacitan en el marco del modelo sociocomunitario productivo, base de la ley educativa “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.<sup>196</sup>

Frente a un proyecto educativo de escala nacional se hace indispensable un proceso de formación de maestros para la comprensión del mismo, así como para el diseño y apropiación de estrategias didácticas que faciliten la práctica pedagógica acorde al proyecto sociocomunitario. Esto representa un reto debido al número de maestras y maestros que conforman el sistema educativo escolarizado. De ello se deriva que, de acuerdo con las cifras oficiales, la implementación del Currículo Base aún esté en una fase inicial ya que apenas concluyó, en junio de 2014, la primera generación de maestras y maestros con experiencias sistematizadas después de 2 años.

En entrevista con Fernando Carrión, Director General de la Formación de Maestros y a cargo del PROFOCOM, señaló que “aproximadamente unos 30 000 lograrán acreditar su proceso de los 44 000 que lo iniciaron”<sup>197</sup>, esto quiere decir que aproximadamente el 21% del total del magisterio realizará tal titulación. Por lo tanto, aún tiene mucho que realizarse para que se puedan empezar a ver los resultados de una educación descolonizadora, sociocomunitaria productiva, intracultural e intercultural que se plantea en la Ley 070 y el Currículo Base, refiriéndonos a este proceso de formación docente como uno de los elementos que contribuyen a su implementación.

El PROFOCOM no ha estado exento de cuestionamientos del lado del magisterio, principalmente por su “bajo nivel académico por parte de algunos instructores, la poca claridad del enfoque pedagógico, su dificultad en el aterrizaje a la práctica docente y los tiempos destinados a su ejecución los sábados y domingos”<sup>198</sup> por mencionar algunos puntos citados en entrevistas a maestros de distintos departamentos (La Paz, Cochabamba, Potosí, Oruro, Cochabamba y Tarija).

---

<sup>196</sup> Ministerio de Educación, “Profocom titulará a 44.000 maestras y maestros con el grado de licenciatura” *MINEDU*, 3 de febrero de 2014, consultado 24 de noviembre de 2014, [http://profocom.minedu.gob.bo/index.php/noticia/noticia\\_web/9](http://profocom.minedu.gob.bo/index.php/noticia/noticia_web/9)

<sup>197</sup> *Entrevista a Fernando Carrión, Director General de la Formación de Maestros*, realizada por el autor, 27 de agosto de 2015, La Paz, Bolivia, mimeografiado, pág. 4.

<sup>198</sup> Entrevistas realizadas a maestras y maestros en función que cursaron o cursaban el PROFOCOM, durante la estancia de investigación en Bolivia, soporte en audio.

El programa también ha sido cuestionado por su uso como estrategia política para que el magisterio aceptara la Ley 070, puesto que el PROFOCOM otorgará a los maestros de interinato el nivel de licenciatura y a los que cuentan con licenciatura el grado de maestría al concluir satisfactoriamente el proceso. Estas son parte de las contradicciones que se presentan cuando los movimientos sociales buscan la intermediación del estado para la consecución de sus proyectos o parte de ellos.

### **La infraestructura**

De manera muy general, el proceso por el que pasa cualquier proyecto educativo nacional lo conforman su formulación jurídica, el diseño curricular, la formación docente, la creación de materiales educativos, su implementación en las aulas y la evaluación. Justo en la etapa de implementación en las aulas por parte del magisterio es donde se presenta uno de los grandes nudos. Las causas son variadas, pero como se ha mencionado, uno de los elementos puede ser la falta de identificación con el proyecto mismo ya sea porque no se ha considerado al magisterio para su diseño, ya sea porque se cuestiona el proyecto por sus planteamientos políticos-pedagógicos o porque el proyecto apunte a cuestionar ciertas prácticas magisteriales tradicionales.

Otro nudo se refiere a la falta de condiciones materiales para su implementación. En esta línea se insertan varias de las dificultades que enfrentan los maestros y maestras respecto a las características y condiciones materiales de las escuelas, ya que en muchas ocasiones no cuentan con equipo o materiales para el desarrollo de proyectos socioproductivos o el currículo en general, así lo menciona el director Domingo Mamani “nos dan un nuevo diseño curricular, nuevas estrategias pero no nos dan los insumos suficientes para poderlo aplicar, no ha habido una dotación de materiales para las escuelas.”<sup>199</sup> Por su parte, la maestra Jaqueline de la escuela República de Cuba menciona “el ambiente es muy pequeño, se debe trabajar en grupos y no puedo hacer grupos... también tendrían que implementarnos material, hay niños que no tienen, se necesita mucho material.”<sup>200</sup> Como se ha mencionado, aunque ha habido un aumento en el monto destinado a educación, aún no se logran revertir las condiciones en

---

<sup>199</sup> *Entrevista a Domingo Mamani*, Director de la escuela secundaria Simón Bolívar, realizada por el autor, 10 de septiembre de 2014, La Paz, Bolivia, soporte en audio.

<sup>200</sup> *Entrevista a Jaqueline*, maestra de la escuela República de Cuba, elaborada por el autor, 17 de septiembre de 2014, La Paz, Bolivia, soporte en audio.

las que se ha desarrollado la escuela pública de Bolivia y avanzar en el aspecto cualitativo resulta aún más complicado.

En la línea de la infraestructura, también es común encontrar políticas orientadas al equipamiento tecnológico por su impacto mediático. Además es común ver que se asume la cuestión tecnológica como la panacea a la problemática educativa.<sup>201</sup> En las últimas décadas podemos mencionar la entrega de computadoras, *tablets* o programas digitales en varios de los estados latinoamericanos y Bolivia no ha sido la excepción:

Solamente quiero anunciar que hoy día además de entregarse esas 15.300 computadoras tenemos el desafío de entregar 160 mil más en los siguientes tres meses, hasta el último rincón del país y del campo, todas las promociones en todo el país va a tener las mismas computadoras.<sup>202</sup>

Esto fue lo que manifestó la Ministra de Desarrollo en la primera entrega de computadoras en la ciudad de El Alto, en la que también participó el presidente Evo Morales. No negamos la importancia que la tecnología puede tener en el proceso educativo, sin embargo, experiencias anteriores y de distintos países han demostrado que repartir este tipo de materiales por si solos no resuelven el problema, el punto es cómo forman parte del proceso educativo, cuál es su permanencia y cuál su trascendencia.

En este punto se genera un nudo más grande que los movimientos sociales y el proyecto educativo impulsado, que si bien pueden disputar, difícilmente pueden deshacer, es el referido a la administración de los recursos financieros por parte del Estado. Si bien se han logrado insertar demandas de una educación propia, recuperar las tradiciones pedagógicas bolivianas, impulsar la creación de currículos regionalizados y locales donde participen los CEPOS y la comunidad en general (con sus matices y procesos diferenciados, como se ha mencionado), en la parte de los recursos financieros el estado boliviano tiene el control. Raquel Gutiérrez mencionaba en una conferencia sobre comunalidad, una reflexión y enseñanza de los mineros bolivianos, en la que le decían:

Mineros: Raquel, te decimos que lo público es privado

---

<sup>201</sup> En una sesión de trabajo comunitario en escuelas de Oaxaca, México realizada dentro del Seminario de Educación de la maestría en Estudios latinoamericanos platicamos con un par de profesores, en una pequeña escuela primaria multigrado de unos 40 estudiantes. Años atrás habían llegado las pantallas multimedia a la escuela, sin embargo, la misma no contaba aún con electricidad. La escuela contó con electricidad dos años después cuando las pantallas ya eran obsoletas.

<sup>202</sup> Ministerio de Educación, "Gobierno inició histórica entrega de computadoras a estudiantes de 6to. de secundaria de todo el país" *MINEDU*, 31 de julio de 2014, consultado 6 de septiembre de 2014, <http://www.minedu.gob.bo/index.php/component/k2/3-noticias-recientes/3030-gobierno-inicio-historica-entrega-de-computadoras-a-estudiantes-de-6to-de-secundaria-de-todo-el-pais>

Raquel: ¿cómo va a ser privado si la gente tiene acceso a ello?

Mineros: te decimos que es privado porque nosotros, el pueblo, no decidimos qué se hace con eso, lo decide el estado.<sup>203</sup>

Lo mismo ocurre con el presupuesto asignado a la educación y su administración. De manera que la transformación de la educación debe atravesar todos sus ámbitos, no basta con incidir en algunos de ellos, este es un desafío que los movimientos sociales aún deben enfrentar.

### **La educación superior**

La ley 070 va dirigida a las reformas en la educación primaria y secundaria, sin embargo, no toca lo relativo a la educación superior. Esta situación es una muestra de varias problemáticas presentes en los sistemas educativos de los estados latinoamericanos: la desarticulación entre los distintos niveles educativos escolarizados; la exclusión de estudiantes generada por la falta de universidades públicas y la creciente privatización del sector por la mayor participación y creación de universidades privadas. Tanto en Bolivia como en toda América Latina la mayor exclusión escolar se presenta en este sector educativo.

Haciendo una breve proyección de la matrícula escolarizada, hay en Bolivia por lo menos 3 millones de personas en edad escolar entre 6 y 18 años<sup>204</sup> que comprenderían la educación primaria y secundaria, considerando que el 100% terminará su educación, gradualmente se incorporarían a la educación superior 170 mil bolivianos en promedio, sin embargo, las instituciones de educación superior no tienen la capacidad para recibir a todas y todos los egresados. ¿Qué pasará con todos aquellos que no logren ingresar a una educación pública universitaria? Un porcentaje que pueda pagar sus estudios puede ingresar a la educación privada. El resto que no pueda pagar su educación se convertirá en potencial mano de obra, algunos se insertarán en el mercado laboral formal, otro gran porcentaje lo hará en el informal<sup>205</sup> y un último grupo oscilará por tiempo indefinido sin trabajar ni estudiar, que

---

<sup>203</sup> Gutiérrez Raquel, ponencia "Organizaciones en movimiento como principios generadores de lo público-no estatal. Ideas para pensar el desborde de los estatal capitalista desde la producción reiterada de lo común." 1er. Congreso Internacional de Comunalidad 2015.

<sup>204</sup> De acuerdo con cifras del INE a través del Censo 2012.

<sup>205</sup> "Daniel Santalla [Ministro del Trabajo], informó que en Bolivia, la PAE es de 4.7 millones de habitantes, de quienes 1.41 tienen dependencia formal, mientras que el resto se encuentra en el sector informal. [estos es] Alrededor del 70% de la PEA en Bolivia trabaja en el rubro informal." Gregory Beltrán, "El 70% de la fuerza laboral del país es informal" *La Prensa*, consultado el 6 de noviembre de 2014, [http://www.laprensa.com.bo/diario/actualidad/economia/20141008/el-70-de-la-fuerza-laboral-del-pais-es-informal\\_61398\\_101556.html](http://www.laprensa.com.bo/diario/actualidad/economia/20141008/el-70-de-la-fuerza-laboral-del-pais-es-informal_61398_101556.html)

para el 2013 era de un 12.7% de jóvenes de entre 15 y 24 años, de acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo.<sup>206</sup> Por lo tanto, una Revolución Educativa como se intenta hacer no puede omitir los problemas estructurales y hacer reformas sólo en una parte del sistema educativo (educación básica o fundamental), debe ser considerada en su integridad hasta los niveles de profesionalización. De lo contrario, las formas del sistema capitalista siguen operando al generar exclusión, desempleo, lógicas de reproducción escolarizada capitalista y privatización del sector universitario. De acuerdo con cifras estatales, Bolivia cuenta con 16 universidades públicas y 33 privadas reconocidas.<sup>207</sup> Si bien la mayor matrícula de estudiantes se presenta en las universidades públicas, hay una tendencia del incremento de las privadas.

Otro factor vinculado a la educación universitaria tiene que ver con las escuelas de formación de maestros. Como se ha mencionado, cuando se intenta implementar un proyecto educativo nacional, es necesaria la articulación con los planes y programas de formación de maestros. En Bolivia aún no se han realizado las reformas en los planes y programas bajo el nuevo enfoque de la Ley 070 y el sistema sociocomunitario-productivo, por lo que al concluir sus estudios los nuevos maestros habrán sido formados bajo la reforma anterior. Esto genera una desarticulación de las escuelas de formación de maestros con el proyecto educativo.

Como último punto es importante señalar que la falta de universidades tiene que ver con las necesidades del sistema capitalista y el estado nación, tanto por la división del trabajo y la demanda de obra calificada que requiere el capital, como por las funciones que ha desempeñado la universidad en la invención de la identidad nacional... En el caso del sistema capitalista la universidad no ha sido una necesidad sino cuando demanda mano de obra calificada o la creación de tecnologías.

En las elecciones de octubre de 2014 el partido del MAS logró ganar los comicios, por lo que contará con 4 años más para intentar dar continuidad al proyecto educativo, sin embargo, las tensiones presentes entre los distintos sectores que forman parte de ella (maestros, directivos, sindicatos, CEPOS, grupos originarios campesinos y grupos adversos

---

<sup>206</sup> [http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/tdecente\\_juventud2013.pdf](http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/tdecente_juventud2013.pdf)

<sup>207</sup> <http://www.bolivia.gob.bo/index4.html>

a la reforma) manifiestan la dificultad de dar concreción al proyecto que volverá a ponerse en tensión en las próximas elecciones de 2018.

### **Desafíos, avances y limitaciones**

A lo largo del capítulo hemos intentado mostrar cómo se constituyeron y persisten posturas conservadoras civilizatorias-modernizadoras por parte de ciertos sectores que visualizan la educación como una inversión para el desarrollo y el progreso económico de Bolivia, otorgando a la educación escolarizada un papel exagerado y al servicio del capital. Esto desvía la atención sobre el problema central del cual se derivan muchas de las problemáticas de un sistema educativo escolarizado: el sistema capitalista.

Como resultado de la configuración histórica de la educación escolarizada bajo el estado boliviano, perviven prácticas educativas memorísticas producto de enfoques conductistas implementados en las dictaduras de los 70'. Tales enfoques dificultan la apropiación e implementación de un proyecto educativo descolonizador propuesto en el sistema educativo del estado plurinacional, pues esto implica descolonizar también la práctica docente.

Como parte de la retirada del Estado en su obligación para otorgar una escuela pública y gratuita, en la actualidad existe una fuerte presencia de escuelas privadas que promueven entre la sociedad concepciones neoliberales de la educación (calidad de la educación, competencias, educación como inversión) y acaparan a gran parte de los estudiantes que no pueden acceder a la educación pública media y universitaria. Lograr que las escuelas privadas implementen un currículo descolonizador, sociocomunitario y productivo resulta un gran desafío para el proyecto educativo derivado de los movimientos sociales.

Sin embargo, existe una larga tradición de lucha vinculada a la pedagogía latinoamericana que hoy está siendo recuperada y alimentada por los movimientos sociales. La experiencia de Warisata tuvo un impacto transformador en la educación de la década de 1930-40. La recuperación de tal proyecto aporta elementos para la transformación del sistema escolarizado boliviano, sin embargo, hay que considerar que el contexto ha cambiado notablemente, sobre todo en cuanto a la propiedad de la tierra, las concepciones respecto al

papel de la educación y los sujetos históricos que participan en ella pues no se trata de calcar el modelo, se debe considerar la coyuntura actual.

La creación de un proyecto educativo a nivel nacional disputado desde abajo, es una victoria de los movimientos indígenas y los movimientos sociales de Bolivia, equiparable a los logros que el Movimiento Sin Tierra ha hecho por la Escuela del Campo y su Pedagogía del Movimiento. Por lo tanto, la ley 070 puede ser vista como la condensación de una parte de ese proyecto político-pedagógico; muestra la disputa de los sectores indígenas a la clase hegemónica del derecho a la educación y a un proyecto educativo *desde* los grupos originario campesinos y no *para* ellos. Esto lo podemos ver reflejado en las concepciones descolonizadoras a las que apunta la Ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez y los currículos diferenciados diseñados por cada una de las naciones que integran al Estado Plurinacional de Bolivia. Sin embargo, esto también tiene ciertas limitaciones pues un proyecto que surge desde abajo con el tiempo ha sido efectuado desde arriba, es decir, desde el Estado, con la intención de adecuarse a su proyecto político-económico que no siempre corresponde a los intereses y necesidades indígenas o campesinas. Lograr que el proyecto mantenga las demandas de los movimientos sociales y no los propios del Estado representa un campo de lucha permanente.

La educación sociocomunitaria productiva es una aportación del proyecto político-pedagógico boliviano, pues intenta establecer un vínculo con la comunidad, reconfigurar la concepción de la escuela, la educación y la pedagogía en América Latina. Se suma a la tendencia de los movimientos sociales que reivindican ésta práctica en toda la región. Sin embargo, enfrenta varias dificultades al hacer su traducción en la práctica pedagógica ya sea por la falta de formación docente, las reticencias al proyecto, las diferencias políticas, la infraestructura o la falta de materiales. En Bolivia hasta el año 2014, aún había pocas experiencias con resultados que hayan logrado una transformación comunitaria. Esto es parte de un proceso de larga duración que requiere de la participación de directivos, maestros, estudiantes y la comunidad para poder obtener las transformaciones deseadas.

Una importante reivindicación realizada por el proyecto sociocomunitario productivo a través de los currículos regionalizados ha sido la recuperación de epistemologías originarias indígenas diferentes de la moderna-occidental, que combaten las concepciones neoliberales



de los paquetes pluri, multi, intercultural y bilingüe criticados por promover visiones culturalistas y folcloristas del indígena y el campesino. En este sentido los currículos regionalizados contribuyen a un proceso de territorialización en el plano epistemológico, político, económico y cultural al partir de cada una de las distintas naciones que conforman al Estado Plurinacional.

Los movimientos sociales han puesto en evidencia que la universalización de la educación y el acceso a la misma es una falacia dentro de un sistema capitalista. La exclusión de la escuela permanece no solo por la falta de las mismas, sino por las condiciones de pobreza y pauperización de las clases trabajadoras que no poseen los ingresos para mantener a sus hijos en las escuelas, ésta representa un gasto que no es posible solventar en condiciones de pobreza. El abandono escolar es un reflejo de ello, sumado a la gran cantidad de estudiantes que no llegarán a los niveles superiores de educación y se insertarán al mercado laboral o desempleo. Por lo tanto, la demanda de una educación propia está inserta en un proyecto político que busca otro tipo de relaciones distintas a la capitalista en la que el acceso a la escuela no sea un privilegio de algunos.

El magisterio boliviano representa una larga tradición de lucha por la educación pública y gratuita, sin embargo sigue marcado por su división entre rurales y urbanos (estos últimos de corte trotskista) con visiones distintas sobre la educación. Esto ha incidido en que el currículo tenga mayor legitimidad entre el magisterio rural que entre el urbano. Sumado a esto aún perviven prácticas pedagógicas tradicionales de maestros y maestras derivadas de su formación bajo el estatuto de 1955 y la Reforma de 1994 que dificultan la implementación del proyecto educativo sociocomunitario. Transformar la formación docente, su práctica pedagógica y trabajar por una educación descolonizadora es un desafío que incidirá en el éxito o fracaso de la educación sociocomunitaria.

El proyecto educativo sociocomunitario se realizó bajo la lógica de la disputa frente al estado boliviano. Esto tiene sus implicaciones y complicaciones ya que en su necesidad de reproducirse, el estado buscará controlar formas y espacios a través de sus instituciones. En este caso uno de los controles principales es a través del presupuesto, que busca traducir en legitimidad frente a los movimientos sociales. No se debe olvidar lo que señalaba René Zavaleta al respecto “el requisito del Estado es la producción de materia estatal, o sea de

sustancia social, en la medida en que ella produce resultados de poder. Se puede decir que todo lo que pasa por mano del Estado se convierte en materia estatal.”<sup>208</sup> En este sentido, nos referimos al incremento sustancial de los recursos dirigidos al sector educativo, en los últimos años. Si bien esto es necesario para mejorar las condiciones materiales de las escuelas o brindar apoyos a estudiantes, se ha avanzado poco en el aspecto cualitativo del proceso educativo y los recursos se han instrumentalizado en los discursos oficialistas. Consideramos que este aumento de los recursos destinados al sector educativo disminuirá ante las dificultades económicas que pueda enfrentar el país derivadas de la dinámica del capitalismo global, por lo que no se realizarán de manera sostenible.

Otra forma de control que ha impulsado el Estado tiene que ver con la formación docente a través del Ministerio de Educación y su Programa de Formación Docente (PROFOCOM) cuestionado por el poco dominio del proyecto educativo por parte de sus facilitadores y la falta de claridad pedagógica para su aplicación en el aula. Por otro lado, ha sido cuestionado por sus usos políticos ya que el programa otorgará la calidad de licenciados o maestría, según sea el caso, a aquellos que logren concluir el proceso de formación. Esto más que generar un convencimiento por parte del proyecto educativo mismo, ha sido visto como su instrumentalización.

El reto de los movimientos sociales para el siglo XXI es salir de sus demandas particulares para considerar que sus condiciones sólo mejorarán si hay cambios en las formas de producción económica, las formas de organización política y la construcción de relaciones sociales distintas a las del modelo patriarcal capitalista. En esta transformación los proyectos político-pedagógicos desempeñan un papel fundamental, ahí radica la importancia de construirlos, disputarlos y defenderlos.

---

<sup>208</sup> Zavaleta, “El Estado en América latina,” 327.

### **Algunas consideraciones finales**

La lucha del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil así como los movimientos indígenas del Estado Plurinacional de Bolivia son una muestra de la disputa del proyecto político-pedagógico en América Latina frente al capital y el Estado. Ambos movimientos han logrado incidir en varios aspectos. Por un lado, podemos mencionar su influencia en la política educativa a nivel nacional. A través del decreto de leyes, la asignación de recursos y el diseño de proyectos político-pedagógicos propios han logrado establecer sus demandas y ampliar su proceso por una educación acorde a las necesidades de los grupos indígenas y campesinos. Aunque esto representa un gran avance, es necesario reconocer que no son conquistas definitivas, ni tampoco garantía de la permanencia y concreción de tal proyecto. Si bien su lucha es histórica, también lo son los asedios por parte del Estado, la clase burguesa y el capitalismo. Por ello, cobran cada vez más fuerza las reflexiones en torno a la autonomía de sus proyectos frente al Estado, tanto en la gestación de recursos como en las decisiones respecto a sus proyectos educativos. De la fuerza, permanencia y reconfiguración de sus luchas depende que este tipo de proyectos anticapitalistas emancipadores continúen su camino y puedan dar paso a la construcción de otra sociedad.

Otro punto a considerar es la vinculación de lo educativo con la defensa del territorio. Algunos de los mayores asedios que enfrentan los territorios campesinos e indígenas tiene que ver con el latifundio, el extractivismo, las políticas desarrollistas estatales y las concepciones culturalistas de dichos grupos, por lo tanto, su defensa se da en distintos ámbitos. En esta defensa los proyectos político-pedagógicos son un elemento central en la conformación y consolidación de un ethos identitario campesino e indígena que cuestiona el folclorismo con el que son vistos tales grupos desde el Estado-nación. Es decir, desde las políticas estatales se reconoce su lengua, su música, sus bailes pero se desconoce su territorio, su organización política, económica o sus epistemologías. Por otro lado, apostar por el desarrollo de una vida digna en y del campo ha sido el origen de la disputa frente al latifundio y contra el despojo de las tierras. Por ello, la Educación del Campo y la educación sociocomunitaria productiva apuntan al fortalecimiento de la cultura del campo para la reproducción de la vida, del cuidado del ambiente y contra los proyectos extractivistas que provocan la migración, el daño ambiental y el despojo. En este sentido la dimensión

organizativa comunitaria representa un eje fundamental tanto en lo educativo como en la defensa del territorio. Los proyectos aquí presentados ponen en el centro de su proceso a la comunidad. Esto anima la generación de proceso de organización, discusión y toma de decisiones en los que participan niñas, niños, jóvenes, adultos y ancianos. Esto deriva a su vez en un proceso educativo e identitario en el que la escuela forma parte pero no se reduce a ella.

En este punto, los movimientos han reflexionado y generado una ampliación de la concepción de lo educativo. Por un lado, debido a las características de sus demandas y lucha. Por otro, como consecuencia de las estructuras organizativas, sectores o comisiones que han generado dentro de su organicidad. Por lo tanto, ampliar la acepción de la educación surge como crítica a la concepción de la educación reducida a lo escolar pero también como reconocimiento de las estructuras educativas que los movimientos han generado ya sea en cuanto a la formación política de sus integrantes, la búsqueda de otras prácticas agrícolas distintas al agronegocio (agroecología), el trabajo de la memoria o la reconfiguración de las relaciones sociales. Esto ha permitido ampliar la participación de los sujetos pedagógicos (como la comunidad o el movimiento) que forman parte del proceso educativo y constituir Pedagogías de los Movimientos en tanto sujetos histórico políticos. Sin embargo, también se debe considerar que la participación de la comunidad y sus integrantes es diferenciada en cada movimiento, región y formas de organización, por lo que constantemente se apunta a fortalecer las formas de participación político-educativa de la comunidad, sobre todo por la separación que promovieron los sistemas estatalistas entre escuela y comunidad.

En la parte pedagógica, el proyecto de la Educación del Campo, y en específico las escuelas que ha conquistado el MST y la educación sociocomunitaria con sus currículos regionalizados de las distintas naciones del Estado Plurinacional de Bolivia, son parte de la transformación de los sistemas escolares estatales y la construcción de un proyecto propio.

Las escuelas del campo avanzan en la reconfiguración de la educación escolarizada en distintas dimensiones. Por un lado, han generado un currículo derivado de las reflexiones de los movimientos campesinos en el que la vida de las mujeres y hombres del campo es el eje de articulación. Esto ha implicado la recuperación de pedagogías acordes a su proyecto de sociedad tal como la pedagogía socialista o la educación popular. Con base en ellas y un proceso de reflexión propio han reconfigurado los tiempos escolares, las asignaturas, los

proyectos, la dirección de la escuela, la participación autónoma de los estudiantes y de la comunidad.

En el caso de los currículos regionalizados del Estado Plurinacional de Bolivia estos representan un referente regional en cuanto a la conquista que han realizado los grupos indígenas en su disputa por una educación propia. En su diseño han logrado mantener la participación de los Consejos Educativos de cada nación, esto contribuye a fortalecer las formas de organización de cada una de ellas y asegurar sus concepciones respecto a la educación. Sin embargo, la situación más complicada se presenta a la hora de su concreción en la práctica pedagógica, pues la transformación de la escuela no solo atraviesa por la reconfiguración de las políticas con sus currículos, planes y programas, sino como ha señalado Puiggrós se trata también de “transformar los rituales.” En tal transformación desempeña un papel fundamental el magisterio, su práctica pedagógica, su sentido crítico y convencimiento para la transformación de la escuela. Ello implica poner en tensión aquella educación tradicional en la que fue formado y que se sigue sosteniendo sobre una organización verticalista del conocimiento, estudiantes pasivos y procesos cognitivos memorísticos. Por otro lado, romper con los patrones heteropatriarcales históricos representa un camino aún más largo pero necesario en las relaciones sociales que se tejen en la escuela tal como la exclusión de las mujeres indígenas o campesinas de clase trabajadora; el acoso sexual; la división del trabajo; el verticalismo masculino; la regulación de los tiempos; los juegos, comportamientos, y sensibilidades “para niñas y para niños”; las profesiones; la sexualidad heteronormada; el lenguaje o el trato diferenciado hacia los educandos por parte del magisterio, pues como señalan Muñoz y Guerreiro:

Los juicios de valor y el discurso del profesorado están mediatizados por los estereotipos tradicionales; suelen ser propensos a detectar aquello que están esperando encontrar: tienden a creer que las niñas son más constantes y menos intuitivas que los niños, más ordenadas, más trabajadoras, más responsables, más maduras, menos dotadas para las supuestas disciplinas científicas y técnicas, y más interesadas por la literatura o la enseñanza doméstica. Y en consecuencia actúan de forma diferente: las niñas, por lo general, reciben menos atención que los niños, sobre todo en las aulas de manualidades, ciencias naturales, matemáticas...<sup>209</sup>

---

<sup>209</sup> Branca Guerreiro y Azucena Muñoz y, “Sexo y género en la educación” en Congreso *Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad* (2001), consultado agosto de 2015, [https://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/g\\_sexo.htm](https://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/g_sexo.htm)

Estas son dinámicas que aún tienen una veta muy grande de transformación, en la que las mujeres y movimientos feministas han realizado importantes cuestionamientos y contribuciones pero poco se ha realizado en su implementación. Los Movimientos como el MST han realizado aportaciones en este sentido a través de la *cirandas infantiles*; los grupos de trabajo y participación de hombres y mujeres en las escuelas; la organización del trabajo en las actividades del campo que se realizan en las mismas o los grupos de estudio sobre la diversidad sexual, por mencionar algunas. Sin embargo, aún resta trabajo por realizar en toda la serie de rituales que conforman a la escuela. Por lo tanto, la praxis política pedagógica de los movimientos sociales adquiere un mayor campo de reflexión, acción, necesidad y transformación de responsabilidad compartida frente a los procesos de dominación histórica capitalista-patriarcal-heteronormada.

Por último, es necesario señalar que la caracterización de los proyectos político-pedagógicos propuesta en la primera parte del estudio no apunta a agotar los proyectos educativos desarrollados en América Latina. Sin embargo, surge como necesidad al intento de robustecer la metodología para el estudio de los mismos por las características que presentan: su disputa frente al Estado tanto en la promulgación de leyes como en la gestación de recursos; con un proyecto político-pedagógico explícito que exige una educación propia; surgido a través de los movimientos sociales campesinos e indígenas donde lo educativo es un elemento para la defensa del territorio y en la búsqueda de una mayor autonomía. Esto se pretende realizar en proyectos futuros de investigación donde un mayor número de elementos y proyectos educativos sean considerados.

## Referencias

### Bibliografía

Albó Xavier. “Hacia el poder indígena en Ecuador, Perú y Bolivia.” *Movimientos indígenas en América Latina. Resistencia y nuevos modelos de integración*. (América Latina: IWGIA, 2011).

Arancibia Córdova, Juan. “Economía política de la reforma educativa en América Latina.” En *Ciencia, tecnología e innovación en México y América Latina. Tomo I Desafíos de la ciencia, la tecnología y la innovación. Desarrollo, educación y trabajo*, coordinado por María del Valle, Ana Mariño e Ismael Nuñez. México: IIE-UNAM, 2013.

Caldart, Roseli. *Pedagogía do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Consejo Educativo Aymara. *Propuesta del Currículo Regionalizado Qullana Aymara*. El Alto: 2012.

Consejo Educativo Amazónico Multiétnico. *Curriculo del nivel primario. Pueblo ayoreode*. Santa Cruz: 2009.

Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano. *Curriculo regionalizado chiquitano. Propuesta territorial educativo del Pueblo chiquitano*. Concepción: octubre de 2012.

Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní-CEPOG. *Curriculo regionalizado de la nación guaraní*. Estado Plurinacional de Bolivia: junio de 2013.

Consejo Educativo del Pueblo Originario Guarayo. *Yembo'e agwã gwarayu rekokwer sui. Currículo Regionalizado*. Territorio guarayo: 2012.

Consejo Educativo del Pueblo Originario Mojeño. *Curriculo regionalizado de la nación indígena mojeña*. San Ignacio de Mojos, Beni, Bolivia: 2013.

Consejo Educativo de la Nación Quechua-CENAQ. *Curriculo armonizado de la nación quechua*. Estado Plurinacional de Bolivia: 2013.

Consejo Educativo de la Nación Uru. *Curriculo regionalizado de la nación uru*. Estado Plurinacional de Bolivia: 2013.

Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPOs). *Participación Social Comunitaria en Educación*. Estado Plurinacional de Bolivia: 2014.

De Sousa Silva, Paulo. *Trabalho e educação do campo nas escolas de ensino médio dos assentamentos de Reforma Agrária vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no estado do Ceará*. Río de Janeiro: EPSJV, 2013.

Elortegui, Mainer. *La escuela ayllu de Warisata y la escuela rural del periodo cardenista en México: dos proyectos de educación popular*. Tesis de Maestría, México: PPLEA-UNAM, 2012.

Estado Plurinacional de Bolivia. *Informe de Gestión 2013*.

Fiori Ernani, María: “Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freyre.” En *Pedagogía del Oprimido*. Santiago: 1969.

Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido*. Santiago: 1969.

Fundação Konrad Adenauer: “Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina. Bolivia” Serie *Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina*, Brasil: 2009.

Harnecker, Marta. *Sin Tierra. Construyendo Movimiento Social*. España: Edit. Siglo XXI, 2002.

Illich, Iván: *La sociedad desescolarizada*. México: 1985.

Estado Plurinacional de Bolivia. *Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez*.

Estado Plurinacional de Bolivia. *Ley Marco de las Autonomías “Andrés Ibañez.”*

Mariátegui, José. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 2007.

Ministerio de Educación. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. La Paz, Estado Plurinacional de Bolivia: 2012.

Ministerio de Educación. *Informe sobre la Revisión nacional 2015 de la educación para todos*. Estado Plurinacional de Bolivia: 2014.

Ministerio de Educación. “Caracterización General de la Educación en Bolivia” En *Comunidad*, no. 5 (noviembre 2012): 1-6.

Ministerio de Educación y Culturas, *Compilado Documentos Curriculares*. Estado Plurinacional de Bolivia: 2008.



MST. *Projeto Político Pedagógico da escola de ensino médio João Dos Santos de Oliveira (João Sem Terra)*. Assentamento 25 de maio Madalena-Ceará: 2014.

MST. *Projeto Político Pedagógico de formação integral do campo, da escola de ensino médio Francisco Araújo Barros*. Assentamento Lagoa do Minerero, Itarema – Ceará: 2014.

MST. *Projeto Político Pedagógico de formação integral do campo, da escola de ensino médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor)*, Jacaré - Assentamento Maceió, Itapipoca-Ceará: 2012.

MST, *Projeto Político Pedagógico, da escola de ensino médio, Florestan Fernandes*. Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa – Ceará: 2012.

Organización Internacional del Trabajo. *Trabajo decente y juventud en América Latina. Políticas para la acción*. Lima: OIT, 2013.

Pérez, Elizardo. *Warisata. La escuela-ayllu*. La Paz, Bolivia: Hisbol/Ceres, 1963.

Pinheiro, Barbosa, Lia, *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*, Tesis de doctorado, PPLEA-UNAM, México, 2013.

Pinheiro, Barbosa, Lia “Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior: os desafios da universidade pública no Brasil” en *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO, 2015).

Ponce, Anibal. *Educación y lucha de clases*. España: Partido Comunista Español, 2012.

Rodríguez, Simón. *Sociedades Americanas*. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho, 1990.

Salazar, Carlos. “Warisata y la reforma educativa.” En *Warisata mía y otros textos polémicos*.

Salazar, Carlos. “La Escuela Ayllu de Warisata: la increíble, la prohibida, la precursora... ¿la irrecuperable?” en *Decursos, Revista de Ciencias Sociales*, año VI, no. 12 (dic. de 2004).

Stedile, João y Mançano Bernardo, *Brava gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo:Edit. Fundação Perseu Abramo, 1999.

Zavaleta, René. “El Estado en América latina.” En *La autodeterminación de las masas*. Argentina: CLACSO, Siglo del Hombre Editores, 1984.

## Hemerografía

Alvarado, María Eugenia, Vanessa Correa y Jesús Costilla. “La enseñanza de los Movimientos Sociales: ¿Desaparición o Transformación?” En *Revista de Investigación Social*, año VII, no. 10, UNAM (2010): 2-18.

Barcelos, Claudia y Da Silva, Mariulce. “A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da Constituição Federal de 1934” En *Seminário de pesquisa em educação da região sul*. UCS (2012): 1-13.

Cajías, Magdalena. “Aproximaciones comparativas entre la Ley de Reforma Educativa (1575) y la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (070).” En *Revista Tinkasos* (2011).

Cajías de la Vega, Beatriz. “Hitos en la educación del siglo XX.” En *Revista Estudios Bolivianos* 20 (2014).

Caldart, Roseli. “Educação do campo: notas para uma análise de percurso.” En *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 no. 1 (mar./jun.2009): 35-64.

Del Campo y Salcines Venancio “El valor económico de la educación a través del pensamiento económico del siglo XX” en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVII (3), no. 147 (Julio-Septiembre de 2008): 45-61.

Frigotto, Gaudencio. “Debate sobre educação do campo impulsiona mudanças.” En *Boletim da educação. Educação no MST balanço 20 anos*, núm. 9 (2004): 65-68.

González, Miguel y Bernardo Mançano. “A educação básica e o movimento social do campo” *Caderno educação do campo*, vol. 2 (1999): 1-46.

Jiménez, Gilberto. “Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural.” En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas Época II*, vol. V, núm. 9 (junio 1999): 25-57.

Jara, Oscar. “Educación popular y cambio social en América Latina.” En *Community Development Journal* (2010): 1-11.

Machado, Renata. “A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos.” En *Educação em Perspectiva*, Viçosa, vol. 3, no. 2 (jul./dez. 2012): 320-339.

Mançano Fernandes, Bernardo. “Territorio: teoría y disputas por el desarrollo rural” en *Novedades en población*, no. 17 (enero-junio 2013): 1-22.

Ocampo, Israel. “Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido” En *Revista de História de la Educación Latinoamericana*, no. 10 (2008): 57-72.

Pereira Prates, Antônio. “Universidades VS terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro” En *Revista Sociologias*, no. 17 (enero-junio, 2007): 102-123.

Perrone, Beatriz y Renato Sztutman. "Notícias de uma certa confederação tamoio." En *Mana* 16, (2010): 401-433.

Pinheiro, Lia. "El Estado brasileño actual en clave gramsciana: una aproximación desde el legado de Carlos Nelson Coutinho." En *Estudios Latinoamericanos*, año XXX, no. 36 (julio-diciembre 2015): 131-154.

Prada, Raúl, "TIPNIS: el agujero negro del gobierno" en *Bolpress* (junio de 2015).

Puigróss, Adriana. "Educación neoliberal y quiebre educativo" en *Nueva Sociedad*, no. 46, (nov-dic de 1996): 90-101.

Santos, Joseane. "Comunidades quilombolas, suas lutas, sonhos e utopías" en *Revista Palmares*, año V, no. 5 (2009): 1-7.

Talavera, María Luisa. "Una mirada a la educación y sus políticas en el siglo XX." En *Revista Umbrales*, no. 21 (2010): 135-151.

Talavera, María Luisa, "Hitos en la educación del siglo XX" en *Revista Estudios Bolivianos* 20, IEB, Bolivia, 2014.

Walsh, Catherine. "Interculturalidad crítica y educación intercultural." (2009): 1-18.

## **Ponencias**

Guerreiro, Branca y Azucena Muñoz. "Sexo y género en la educación" Ponencia presentada en *Congreso 2001. Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad*, enero de 2001, Madrid.

Gutiérrez, Raquel. "Organizaciones en movimiento como principios generadores de lo público-no estatal. Ideas para pensar el desborde de lo estatal capitalista desde la producción reiterada de lo común." En *1er. Congreso Internacional de Comunalidad*, octubre de 2015, Puebla, México.

## **Cibergrafía**

Biblioteca Digital da Questão Agrária Brasileira. Disponible en:  
<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>

Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, *Censo 2010*. Disponible en:  
<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. "Evolução demografica do Brasil 1950-2010." Disponible en:  
<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000403.pdf>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponible en:  
<https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2014/out/proavi---censo-2012---palestra-resultados.pdf>

Instituto Nacional de Estadística de estado Plurinacional de Bolivia. Disponible en:  
<http://www.ine.gob.bo/>

Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra. Disponible en:  
<http://www.mst.org.br>

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. Disponible en:  
<http://www.minedu.gob.bo/>

Consejos Educativos de los Pueblos Originarios  
<http://www.cepos.bo/cnc-cepos/>

Gaceta oficial de Bolivia. Disponible en:  
<http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar/page:1730>

PROFOCOM  
<http://profocom.minedu.gob.bo/>

## **Entrevistas**

*Entrevista a Domingo Mamani*, Director de la escuela secundaria Simón Bolívar, realizada por el autor, 10 de septiembre de 2014, escuela Simón Bolívar, La Paz, Bolivia, soporte en audio (46 min.).

*Entrevista a Jaqueline*, maestra de la escuela República de Cuba, elaborada por el autor, 24 de septiembre de 2014, La Paz, Bolivia, soporte en audio (18 min.).

*Entrevista a Narda*, maestra de secundaria del departamento de Oruro, realizada por el autor, 21 de septiembre de 2014, central de autobuses de La Paz, Bolivia, autor, soporte en audio (36 min.).

*Entrevista a Luis*, catedrático y facilitador de PROFOCOM, elaborada por el autor, 9 de septiembre de 2014, Warisata, Bolivia, soporte en audio (8 min.).

*Entrevista a Ramiro Cuentas Delgadillo*, Director General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación, realizada por el autor, 27 de agosto de 2014, Ministerio de Educación, La Paz, Bolivia, soporte en audio (116 min.).

*Entrevista a Fernando Carrión*, Director General de la Formación de Maestros, realizada por el autor, 27 de agosto de 2015, La Paz, Bolivia, soporte en audio (98 min.).

*Entrevista a Walter Gutiérrez*, Jefe de políticas intraculturales, interculturales y

plurilingüismo del Ministerio de Educación, realizada por el autor, 27 de agosto de 2015, La Paz, Bolivia, soporte en audio (78 min.).

*Entrevista a Andrés Mamani*, Director Escuela Superior de Formación de Warisata, realizada por el autor, septiembre de 2014, Warisata, Bolivia, soporte en audio (45 min.).

*Entrevista a Germán Silveti*, Director unidad educativa República de Cuba, realizada por el autor, septiembre de 2014, Ministerio de Educación, La Paz, Bolivia, soporte en audio (43 min.).

*Entrevista a Víctor Hugo Cárdenas*, Vicepresidente de Bolivia 1993-1997, realizada por el autor, septiembre de 2014, La Paz, Bolivia, soporte en audio (76 min.).

*Entrevista a Félix Larca*, maestro de educación musical en unidad educativa República de Cuba, realizada por el autor, septiembre de 2014, La Paz, Bolivia, soporte en audio (13 min.).

*Entrevista a Ivonnete Fernandes*, educadora de la escuela Florestan Fernandez, realizada por el autor, noviembre de 2014, Asentamiento Santana, Ceará, Brasil, 2014, soporte en audio (22 min.).

*Entrevista a Erivando Barbosa*, Coordinador Pedagógico de la escuela João Dos Santos De Oliveira, realizada por el autor, enero de 2015, Assentamento Maceió / Comunidade Jacaré / Distrito de Baleia S/N, Itapipoca – Ceará, soporte en audio (33 min.).

*Entrevista a Paulo Roberto*, militante del MST, miembro del sector de educación, realizada por el autor, enero de 2015, Ceará, Brasil, soporte en audio (78 min.).

*Entrevista a María de Jesús*, militante del MST, miembro del sector de educación, realizada por el autor, enero de 2015, Ceará, Brasil, soporte en audio (27 min.).

*Entrevista a Lia Pinheiro*, Profesora, Investigadora y colaboradora del MST, realizada por el autor, enero de 2015, Ceará, Brasil, soporte en audio (46 min.).

*Entrevista a Taciana*, miembro del MST, realizada por el autor, diciembre de 2014, Ceará, Brasil, soporte en audio (38 min.).

*Entrevista a Francisquinha*, miembro del MST, realizada por el autor, diciembre de 2014, Ceará, Brasil, soporte en audio (63 min.).

Formato de entrevista semiestructurada

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Residencia: \_\_\_\_\_

Actividad a la que se dedica: \_\_\_\_\_

Pertenece a alguna organización o movimiento: \_\_\_\_\_ ¿cuál? \_\_\_\_\_

¿Pertenece a alguna sección de educación dentro del movimiento u organización? ¿Cuáles son sus funciones?

---

---

---

---

¿Conoce el proyecto político-pedagógico del Estado Plurinacional de Bolivia/MST?

---

¿Podría mencionar algunos de sus características más relevantes?

---

---

---

---

¿Considera que ha habido avances respecto al proyecto anterior? ¿Podría mencionar algunas?

---

---

---

---

¿Cuáles considera que son sus límites?

---

---

---

---

¿Cuáles serían los principales desafíos a superar?

---

---

---

---

¿Cómo se vincula el movimiento, organización o la comunidad con la escuela?

---

---

---

---