

# Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

## Instituto de Investigaciones Históricas



INSTITUTO DE  
INVESTIGACIONES  
HISTÓRICAS  
UMSNH



### MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN POPULAR EN ARGENTINA Y MÉXICO: UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE LOS BACHILLERATOS POPULARES Y LA UNISUR, 2003-2017

Tesis

**Que para obtener el grado de:**

Maestro en Historia

Con opción en Historia de América

**Presenta:**

Lic. Hugo Adolfo Márquez Zacarías

**Asesor:**

Dr. Francisco Alejandro García Naranjo

**Morelia, Michoacán**

**Febrero, 2018**

<b>Agradecimientos</b> .....	<b>6</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>7</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>8</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>9</b>
<b>Capítulo I.- El Neoliberalismo en América Latina y su proyecto educativo</b> .....	<b>48</b>
<b>1. La transición al neoliberalismo</b> .....	<b>48</b>
a) La educación expansiva en América Latina.....	51
b) Schultz, Becker y Mincer: Los precursores de la economía de la educación.....	54
c) El auge de la expansión educativa en América Latina.....	56
d) Disminución del papel del Estado.....	59
e) El papel del Banco Mundial ante la educación universitaria.....	60
<b>2. La sociedad del conocimiento</b> .....	<b>63</b>
a) El fin de lo común y lo público.....	64
b) La calidad en la educación.....	65
c) La evaluación como justificación de la exclusión.....	69
<b>3. La educación en el gobierno de Salinas, 1994</b> .....	<b>70</b>
a) Modernización. ....	71
b) Programa Nacional para la modernización educativa, 1988-1994.....	73
c) El TLCAN y su impacto en la Universidad.....	74
<b>4. Los cambios educativos impulsados en el Menemismo, 1989-1999</b> .....	<b>78</b>

a) El menemismo en el contexto neoliberal.....	78
b) La Ley de Educación Superior de 1995.....	80
c) La CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) .....	83
d) La crisis del Estado Neoliberal argentino y la continuación del proyecto neoliberal educativo.....	86
<b>5. Consideraciones del proyecto neoliberal educativo en México y Argentina.....</b>	<b>88</b>
<b>Capítulo II.- Los Bachilleratos Populares, 2003-2017.....</b>	<b>90</b>
<b>1. Las condiciones económicas en la Argentina de los noventa.....</b>	<b>91</b>
<b>2. La crisis del 2001 y la renuncia de Fernando de la Rúa.....</b>	<b>93</b>
<b>3. Las Empresas Recuperadas.....</b>	<b>96</b>
<b>4. Los bachilleratos populares.....</b>	<b>106</b>
a) La ley federal de educación núm. 24.195 de 1993.....	113
b) La conformación de los Bachilleratos Populares.....	115
<b>5. La consolidación de los bachilleratos populares y sus prácticas pedagógicas.....</b>	<b>122</b>
a) IMPA (Industrias Metalúrgicas y Plásticas de Argentina).....	123
b) 1 de mayo.....	126
c) Barracas al sur.....	128
d) Darío Santillán.....	130
<b>6. Luchas por el reconocimiento de los bachilleratos populares en el contexto de los planes FInES (Finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos).....</b>	<b>132</b>

a) Los FInES: un plan contra los bachilleratos populares.....	135
b) Precarización laboral en los FInES.....	137
<b>Capítulo III.- La UNISUR, 2007-2017.....</b>	<b>138</b>
<b>1. La formación del Estado Mexicano: Inclusión y Exclusión de las minorías.....</b>	<b>140</b>
a) La inclusión de los indígenas en la formación del Estado mexicano.....	142
b) La exclusión de los afrodescendientes en México.....	145
<b>2. Luchas por el reconocimiento de los indígenas: El caso de la Policía Comunitaria en Guerrero.....</b>	<b>148</b>
a) La conformación de la CRAC-PC.....	148
b) La CRAC-PC ante el gobierno.....	150
<b>3. La Universidad Intercultural como dominación cultural.....</b>	<b>154</b>
a) La cuestión de la interculturalidad.....	154
b) Las universidades interculturales oficiales en México.....	159
c) La UNICH: de la visión crítica a la cooptación.....	166
<b>4. El proyecto de la UNISUR como alternativa a la educación intercultural oficial.....</b>	<b>169</b>
a) La UNISUR y su vinculación con la comunidad: de la teoría a la praxis.....	170
b) El enfoque educativo y la estructura de la UNISUR.....	173
c) Luchas por el reconocimiento de la UNISUR.....	178

<b>Capítulo IV.- Los desafíos de la UNISUR y los Bachilleratos Populares: Defensa del Territorio, la educación popular y Resistencias en la globalización neoliberal.....</b>	<b>182</b>
<b>1. La recuperación del espacio público: participación ciudadana y manifestaciones sociales en la era contemporánea.....</b>	<b>183</b>
<b>2. La defensa del territorio y de la identidad en un mundo globalizado.....</b>	<b>191</b>
<b>3. Una nueva educación para un nuevo hombre: Las ideas de Gramsci y Freire en un contexto posmoderno.....</b>	<b>200</b>
a) Una educación liberadora.....	201
b) El objetivo de la educación popular en América Latina: ¿Transformación o financiamiento?.....	205
c) La vía autónoma y la toma del poder popular.....	210
<b>4. Perspectivas y retos a futuro.....</b>	<b>213</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>221</b>
<b>Fuentes .....</b>	<b>233</b>

A mis padres por dejar atrás su historia, para ayudarnos a construir la nuestra...

## **Agradecimientos**

En primer lugar, quiero dar las gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por el apoyo a lo largo de estos dos años, sin el cual no habría sido posible el presente trabajo.

También quiero agradecer al Instituto de Investigaciones Históricas y en particular al Dr. Francisco Alejandro García Naranjo por los consejos y aportes en el transcurso de la maestría, tanto como a los maestros que me impartieron clases y me han ayudado a mejorar constantemente.

Quiero darle gracias a mi familia en especial a mis padres, mi hermana Yoselin y a mi hermano Pedro, son mi mayor inspiración y ejemplo para seguir adelante, espero un día llegar a ser como ustedes.

A mis compañeros de la maestría Xóchitl, Natalia y especialmente a cuatro desconocidos que se volvieron mis hermanos: Eder, Eric, José Manuel y Ulises.

Al Comité Ejecutivo Central de la BB: Benjamín, Ricardo, Rafael, Rubén, Torres, Balam, Frida y a Eder por acercarme a tan valiosos e inteligentes amigos.

Quiero agradecerles a las personas que en algún momento compartieron historias conmigo y lo siguen haciendo, son muy especiales para mi: Julio, Gerardo, Malú, Felipe, Adal, Oscar, Anayetzy, Diana, Noemí, Ariadna, Damaris, Farah, Fraus, Karen, Karina, Maribel, Tania, Susana, Angelica, Isabel, Alejandra, Tatiana, Berenice, Yunuen, Andrea, Cony, Daniel, Ulises Ponce, Yedaiel, Erika, Lucie, Mauricio, Fabián, Panky, Uriel y Vanesa.

## **Resumen**

La educación popular en América Latina, cayó en desuso una vez que las expresiones de izquierda identificadas con el marxismo abandonaron la idea de transformar el mundo. Los movimientos sociales entonces se multiplicaron a los que se les denomina Nuevos Movimientos Sociales y a pesar del debate que hay en torno a ellos, se reconoce que su objetivo es convivir con el capitalismo, pero con el respeto a su territorio, preferencias sexuales, contra la violencia de género, etc. Y si bien, resulta valiosa la lucha que emprenden estas expresiones, cambiar el sistema ya no es parte del discurso de estos NMS.

En los albores del siglo XXI, la crisis económica tanto en Argentina como en México se agudizó, de inmediato se esfumo la promesa del progreso que alcanzarían nuestras naciones y en el horizonte se asomó la pobreza, exclusión, inseguridad y lo mismos problemas que siempre han aquejado a la región en Latinoamérica. El modelo de la privatización educativa, provocó que muchos jóvenes abandonaran sus estudios por no poder solventarnos y muchos ni siquiera podían aspirar a la educación, formando parte del ejército federal de reserva.

En los barrios más pobres de la ciudad de Buenos Aires, empezaron a configurarse experiencias de tipo barriales, en las que el centro eran los bachilleratos populares cuya función era atender a los jóvenes y adultos que habían sido excluidos de los sistemas nacionales de educación. En México, a la par del levantamiento del EZLN, en las regiones indígenas del estado de Guerrero nació la UNISUR, cuyo objetivo era brindar educación a los indígenas y también a los afroamericanos. Es así como la educación popular adquirió nuevos bríos entre los movimientos populares y aunque lejos están de hablar de la revolución, la crítica al sistema capitalista ya impregna sus programas pedagógicos.

## **Palabras clave**

Neoliberalismo, Universidad, Hegemonía, Subalternos, Educación



## **Abstract**

Popular education in Latin America fell into disuse once the expressions of the left identified with Marxism abandoned the idea of transforming the world. The social movements then multiplied to what are now called New Social Movements (NSMs) and despite the debate that surrounds them, it is recognized that their goal is to live with capitalism but with respect for their territory, sexual preferences, their position against violence of gender, etc. And while the struggle that these expressions undertake is valuable, it is true that changing the system is no longer part of their discourse. At the dawn of the 21st century, the economic crisis in both Argentina and Mexico worsened, immediately the promise of progress achieved by our nations disappeared and on the horizon we saw poverty, exclusion, insecurity and the same problems that have always afflicted the region in Latin America. The model of educational privatization caused many young people to abandon their studies for not being able to settle them, and many could not even aspire to education, being part of the Federal Reserve Army.

In the poorest neighborhoods of the city of Buenos Aires, neighborhood experiences began to take shape, in which the center was the popular baccalaureates whose function was to serve young people and adults who had been excluded from the national education systems. In Mexico, along with the uprising of the EZLN, in the indigenous regions of the state of Guerrero was born UNISUR, whose objective was to provide education to the indigenous and also to Afro-Mexicans. This is how popular education acquired new strength among popular movements and although they are far from talking about the revolution, criticism of the capitalist system already permeates its pedagogical programs.

## Introducción

### Planteamiento del problema

La educación popular entendida como una herramienta político-pedagógica tuvo su mayor auge en la década de los sesenta y setenta, debido a las ideas de Paulo Freire y a los movimientos sociales y políticos que se inspiraron en el proyecto de la Revolución cubana y que a través de la educación popular aspiraban a educar a los jóvenes y adultos al mismo tiempo que iban planteando la necesidad de una transformación en sus respectivos países. Siendo la experiencia más exitosa en este sentido la llevada a cabo por la triunfante revolución sandinista en Nicaragua.

La crisis de la Unión Soviética que desde la década de los ochenta era perceptible y que a principios de los noventa se concretó, puso en crisis a muchos movimientos de izquierda que veían en el comunismo la única posibilidad de cambio real, muchos intelectuales abandonaron las filas de la izquierda y se aceptó la idea que aquello había sido un sonoro fracaso con la propaganda anticomunista como telón de fondo. Con la crisis de los movimientos de izquierda, la educación popular también vivió la propia, no solo porque eran estos grupos los que reivindicaban muchos de los preceptos de la educación popular, sobre todo porque al final eran estos movimientos los que la llevaban a la práctica.

Por otro lado, la educación expansiva, signo característico de la educación capitalista del Estado Benefactor, empezaba a ser cuestionada por los recursos altos que asignaba el Estado a sus sistemas educativos y a otras áreas estratégicas. El cambio de década hacia los noventa aunado a los acontecimientos históricos que acompañaron su nacimiento, consolidaron el discurso del sistema neoliberal que prometía a quienes implementaran sus prácticas políticas prosperidad para sus pueblos.

Los ideólogos de la nueva educación expandieron la idea que para tener calidad en la educación se tenía que sacrificar la cantidad, y aunque el concepto de calidad que manejaban era más afín a los círculos de la economía más que a los de la pedagogía, tuvieron éxito y se hicieron eco en los gobiernos de América

Latina, que de inmediato adoptaron las políticas neoliberales con la esperanza de acabar con el retraso económico que desde la conformación de sus nacientes naciones ha sido una constante. Por primera vez en la historia, las naciones latinoamericanas tenían la oportunidad de sumarse a un movimiento a la par que los países más avanzados del mundo. En todo el orbe naciones como la de Brasil, Argentina, México, Colombia y sobre todo Chile, fueron alabadas por los principales líderes mundiales y vistas como ejemplos en la implementación de las políticas neoliberales.

Con la aparición del neoliberalismo se conformó una nueva división social del trabajo y la educación era el área más importante a modificar para llevar a cabo los preceptos modernizadores de ese sistema económico, por lo que el cambio de la educación expansiva a la educación de calidad tuvo lugar a principios de la década de los noventa y se ha extendido hasta la actualidad. La corrupción de los gobiernos latinoamericanos, aunado a la forma en que se implementaron las políticas neoliberales en la región, propiciaron crisis económicas y sociales que tuvieron un impacto negativo. La ilusión de un progreso y desarrollo económico acelerado, se desvaneció con la misma celeridad con la que había sido promocionado el neoliberalismo.

En el contexto neoliberal el nacimiento de nuevos movimientos sociales que reivindicaban diversos derechos como el reconocimiento a los indígenas, la defensa de sus tierras y el empleo, empezaron nuevamente a expandirse con más fuerza en América Latina como es el caso del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional), si bien cabe decir que nunca desaparecieron. Y la educación popular nuevamente ocupaba una figura central en la organización de dichos movimientos sociales, aunque con prácticas y discursos diferentes, por parte de quienes lo llevaban a la praxis, lo cual constituiría la segunda fase de la educación popular de carácter más reformista, alejado del marxismo leninismo y cercano a los principios gramscianos.

En este recorrido neoliberal aparecen los Bachilleratos Populares que fueron consecuencia de la crisis de diciembre del 2001, esta provocó que la capital

de Argentina amaneciera con varias fábricas y empresas abandonadas. Los dueños de las empresas ante la crisis económica abandonaron el país con todo su capital, dejando desmanteladas a las fábricas y desamparando a sus trabajadores, en un hecho inédito en la historia de América Latina, los trabajadores que no encontraron empleo decidieron reagruparse y recuperar las fábricas abandonadas; rápidamente varias organizaciones de maestros que habían laborado en pequeños colectivos de educación para adultos, se relacionaron con el Movimiento de Empresas Recuperadas, donde nacieron programas políticos y pedagógicos que se condensaron en la creación de los primeros Bachilleratos Populares.

Por otro lado, la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR), nació en un contexto de permanente inseguridad en las regiones de la Costa Chica y la Montaña del estado de Guerrero y en general en un abandono del gobierno mexicano a las poblaciones indígenas, y tiene como característica particular hacer visibles de este abandono a los afrodescendientes, figura ignorada históricamente en la historia de México. La CRAC-PC (Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias- Policías Comunitarias) fue un movimiento que durante una época trajo altos índices de seguridad, si bien no han sido las únicas policías comunitarias del estado, si fueron de las más efectivas y este ambiente de seguridad que se respiraba antes que el gobierno dividiera y se infiltrara en las CRAC-PC, permitió que los indígenas en varios foros se plantearan otros temas para resolver las necesidades de las comunidades indígenas y afrodescendientes. Estos foros tuvieron lugar en el consejo guerrerense “500 años de resistencia indígena, negra y popular” junto al Movimiento magisterial del estado, sobre todo los de origen indígena. A lo largo de diez años, se hicieron 250 asambleas y tres congresos sobre la universidad intercultural que requerían, para finalmente el 12 de octubre de 2007 abrir las puertas de la UNISUR.

Al inicio fueron abiertas cinco unidades entre las que destacan Xochistlahuaca, Cuajinicuilapa y Santa Cruz El Rincón, a lo largo de los años se han abierto otras unidades y si bien fueron impulsadas para integrar a los indígenas y afromexicanos, no se excluye a cualquier persona que quiera ingresar

a la UNISUR, los problemas que ha enfrentado a lo largo de su existencia son similares a los bachilleratos, puesto que el gobierno ha emprendido proyectos para confrontar este movimiento y se han negado a reconocerlo frente a las estancias gubernamentales a pesar de cumplir con todos los requisitos para ello.

A pesar de los problemas que han enfrentado desde su creación ambas propuestas cuentan con un respaldo importante puesto que atendieron las necesidades que sus entornos requerían ante la pasividad del Estado; sin embargo, ambas experiencias de educación popular se encuentran en una coyuntura difícil donde tienen que lidiar con la construcción de proyectos educativos por parte de sus gobiernos con el objetivo de desaparecerlos.

Esta es una de las similitudes de ambos casos, ya la UNISUR resistió la construcción de una Universidad Intercultural de Guerrero, que contaría con todo el apoyo económico del gobierno y los bachilleratos populares también han resistido los planes FinES, que, si bien ha dificultado las cosas al movimiento, aún no han logrado desaparecerlos.

Ambos movimientos se crearon en momentos coyunturales difíciles uno en una crisis económica neoliberal y el otro en una crisis de abandono a los indígenas que quedó en evidencia en 1994, y ambos surgieron no como proyectos externos o “manipulados” por alguien más como siempre se intenta descalificar cuando un movimiento nace desde la población más afectadas, primero nacieron de las colonias/comunidades y después contaron con el apoyo de maestros de la Universidad de Buenos Aires (para los bachilleratos populares) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNISUR) entre otras y aunque existen diferencias en sus orígenes todos tienen que ver con la exclusión que propicia el neoliberalismo, ya sea económica o de minorías, obligando a las mismas a organizarse para reclamar derechos que en teoría iban a ser cubiertas por el “Estado Homogéneo Universal” y que en algún punto de las previsiones, que curiosamente daban tanto a México como Argentina en unas próximas potencias mundiales gracias a que habían seguido al pie de la letra las recomendaciones de los gurús liberales, estas no se cumplieron y tienen en estas manifestaciones

sociales el fracaso hegemónico que se suponía alcanzado a inicios de los noventa.

Estas experiencias educativas, aunque distantes y diferentes en su concepción comparten similitudes que se condensan en la crítica a la educación y las reformas educativas emanadas del neoliberalismo imperante en América Latina. A diferencia de otros movimientos más grandes como el EZLN en México, el MST (Movimiento de los Sin Tierra) de Brasil, el movimiento de Los cocaleros en Bolivia, la estructura y alcance de los bachilleratos populares y la UNISUR, se ven limitados por no ser experiencias que tengan organizaciones sociales de tal envergadura tras de ellos; por lo que el reclamo del reconocimiento y financiamiento de estos que se exige al Estado representa un problema por partida doble, en primer lugar el hecho de no obtener los recursos implica el riesgo de que sus proyectos a largo plazo podrían desaparecer y en dado caso de que logran tales recursos, la autonomía de la que han gozado estaría en peligro, estos elementos aportan debates que haremos en la presente investigación sobre el financiamiento, la educación neoliberal, y los movimientos que desde la subalternidad pretenden construir una educación contra hegemónica.

Analizar a detalle el recorrido que han tenido los bachilleratos populares y la UNISUR será el objetivo de nuestra investigación, ver sus alcances, debilidades y objetivos en la puesta en práctica de la educación popular en el contexto neoliberal.

#### Importancia y justificación del tema

A partir de nuestro tema de investigación de licenciatura en la que analizamos de manera general la implementación progresiva de las acreditaciones en la Universidad Michoacana, dimos cuenta sobre lo que la universidad nacional afrontaría en un futuro inmediato: la violación de los derechos de los trabajadores y la exclusión educativa como política educativa a través de las evaluaciones. En el entendido que la educación es una herramienta de control social que difunde el pensamiento hegemónico de los grupos del poder, tal como lo han analizado autores de diversas corrientes y épocas históricas, tales como Michel Foucault,

Louis Althusser, Pierre Bourdieu, entre otros. Nos pareció importante averiguar expresiones de educación que representaran una alternativa a la escuela oficial que nos parece va en camino a elitizar cada vez más su discurso y prácticas en la región de Latinoamérica.

Nuestro primer acercamiento fue a través de los movimientos estudiantiles en Chile, de cuya educación se han dicho muchas cosas positivas y sin embargo los estudiantes marchan cada año contra los altos costes que presenta para su economía. A pesar de resultar de nuestro interés nos asaltó la duda respecto a lo que pasaba con la población minoritaria, en particular los indígenas. Qué pasaba con los indígenas que eran rechazados de las universidades públicas y que tampoco pertenecían a movimientos grandes y reconocidos como el EZLN. Nos acercamos al tema en cuanto supimos que existía una universidad intercultural en Michoacán, lo que nos hizo cuestionarnos como había surgido hasta acercarnos a uno de nuestros objetos de estudio que conforman nuestra tesis: la UNISUR.

Del mismo modo conocimos otras experiencias en la región en Chile, Argentina, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Venezuela, etc. La razón por la que elegimos hacer un estudio comparado entre los bachilleratos populares y la UNISUR, se debe principalmente a que comparten muchas similitudes y diferencias que las hace interesante de comparar.

En primer lugar, existen estudios que hacen comparaciones entre proyectos indígenas o proyectos urbanos, hemos notado que una comparación entre una experiencia indígena y urbana no suele hacerse por en apariencia no guardar muchas similitudes; sin embargo, nuestro interés es mostrar que, a pesar de las diferencias culturales y espaciales, ambos grupos sociales tanto indígenas como trabajadores forman parte de la misma explotación, aunque esta se manifieste diferente en ambos casos. Otro aspecto es el que guardan ambas en términos de presentarse como proyectos únicos y a pesar de serlo, se enmarcan como experiencias recientes que rescatan la educación popular en sus planteamientos de transformar la sociedad y su entorno en particular por ello nuestro interés en comparar los bachilleratos populares y la UNISUR.

El análisis de estos movimientos nos mostrara la importancia de estudiar la educación popular en la actualidad como herramienta politico-pedagogica dentro de los movimientos sociales la cual reside en que se muestra como una alternativa ante la problemática de la exclusión educativa que se ha acentuado con el giro al neoliberalismo. La educación popular tiene como objetivo, hoy, denunciar el abandono de la educación como derecho fundamental por parte del Estado a través de las políticas educativas del neoliberalismo que han resaltado la importancia de alcanzar una educación de calidad y la evaluación se ha vuelto una herramienta para alcanzar dicha calidad.

La educación popular cayó en desuso debido a la configuración del mundo, ya que esta herramienta se vinculaba con las organizaciones marxistas. Nuestro estudio se centra en los movimientos sociales nacidos en el contexto neoliberal, los cuales luchan por la defensa del territorio, la defensa del empleo y la defensa de la educación adoptando esta herramienta al interior de su organización, con la finalidad de contrarrestar los efectos negativos que ha tenido la exclusión educativa entre las comunidades indígenas y las colonias populares.

Por último, hemos delimitado nuestro tema del 2003 al 2017, debido a que en el año del 2003 es cuando se fundan los primeros bachilleratos populares surgidos de la crisis del neoliberalismo en Argentina y en el caso de la UNISUR cuatro años después, aunque ambos proyectos ya tenían antecedentes de luchas varias décadas atrás que devinieron en su nacimiento. Y finalizamos en el 2017 porque esto nos permitirá rastrear más sobre la problemática de ambos movimientos.

Consideramos nuestro estudio como una investigación que analiza las formas políticas y discursivas que se hace de la educación popular por parte de estos movimientos, no se ha hecho un análisis que aborde lo que desde nuestro punto de vista es un segundo momento de la educación popular. Esta herramienta politico-pedagogica, como dijimos se vinculó mucho con las organizaciones marxistas y su objetivo era muy claro, transformar el mundo. En la actualidad si bien en el discurso se mantienen los mismos discursos y objetivos, podemos



observar que estos movimientos ajenos al marxismo, tienen como principal objetivo el financiamiento de sus proyectos y concentran sus esfuerzos organizativos en conseguir estos apoyos por parte del gobierno.

Es por ello que es importante hacer un estudio comparado, lo que nos permitirá demostrar que a pesar de que se mantiene el mismo discurso que se pronuncia contra una educación opresora encarnada por las políticas educativas, se carecen de objetivos reales y específicos. Tanto los bachilleratos populares como la UNISUR son un ejemplo de cómo se asumen en la actualidad los preceptos de la educación popular.

### **Objetivos, interrogantes, hipótesis**

Con la suma de todo lo anteriormente abordado, podemos fijar como nuestro principal objetivo hacer un estudio comparado entre los bachilleratos populares y la UNISUR, para entender cómo se configura la educación popular en la actualidad neoliberal, que es muy distinta a la educación popular que existía en las décadas de los sesentas y setentas. Los nuevos movimientos sociales surgidos de la crisis del neoliberalismo en Latinoamérica, han adoptado este sistema político-pedagógico, en sus proyectos educativos, por lo que creemos necesario investigar el lugar que ocupa en la actualidad la educación popular en la región, al igual que analizar las prácticas y discursos que lo diferencian de la primera ola de la educación popular.

Otro de nuestros objetivos es indagar la forma en que se configura en la práctica la educación popular en estos movimientos sociales, por lo que hemos decidido comparar los bachilleratos populares ubicados en Buenos Aires, Argentina y la UNISUR en el estado de Guerrero, esto nos permitirá entender cómo se lleva a cabo este proceso en dichos movimientos, tanto los objetivos que se han cumplido como las dificultades que se han presentado y la forma en que se ha lidiado con ello.

Por último, investigaremos otros movimientos sociales con mayor estructura y bagaje en las luchas sociales, con la intención de ver cómo fue su relación con el

Estado y poder determinar el futuro de los nuevos movimientos sociales que demandan recursos al Estado para su operatividad. Toda vez que de ello dependen sus proyectos vinculados a la educación popular. Al igual que inquiriremos a través de estas experiencias educativas los alcances y límites de la nueva educación popular.

En correspondencia con lo anteriormente descrito, hemos planteado unas interrogantes que serán guía para nuestro estudio: ¿Cuál es la pertinencia de la educación popular en los proyectos educativos de los movimientos sociales surgidos en la crisis neoliberal que atraviesa la región de América Latina actualmente? ¿En qué medida la educación popular se presenta como una alternativa a la educación neoliberal?, ¿Qué problemas han resuelto y que dificultades han presentado los bachilleratos populares y la UNISUR en sus territorios, en la construcción de sus proyectos de educación popular?, ¿Cómo el Estado ha contrarrestado la influencia de estos movimientos? ¿Cuál ha sido la experiencia de otros movimientos sociales en su relación con el Estado y a partir de dichas experiencias cómo podemos determinar el futuro de los nuevos movimientos sociales en la búsqueda de consolidar una educación popular?

Por todo ello hemos formulado las siguientes hipótesis la educación popular ha mostrado su pertinencia y vigencia en la proliferación de numerosos movimientos sociales que buscan combatir las desigualdades inmanentes al neoliberalismo y han adherido a la educación popular como parte de sus proyectos políticos emancipatorios. Sin embargo, estas prácticas y discursos de la educación popular que han resurgido en el neoliberalismo distan mucho de los anteriores enfoques de la educación popular, centrando muchos de sus esfuerzos en el reconocimiento y financiamiento por parte del Estado a sus proyectos, por lo que han desgastado a las comunidades en las que se han inserto en esas luchas olvidando sus antiguos objetivos que consistían en la construcción de formas organizativas que deriven en el partido. El carácter no dogmático y abierto de la educación popular aunado al declive del marxismo leninismo, ha generado que al interior de estos movimientos se dé cabida a todo tipo de propuestas reformistas y

socialdemócratas que no permiten homogenizar un solo objetivo para estos movimientos, en los cuales pareciera que la lucha por el financiamiento lo es todo. A pesar de los logros que no podemos negar de estos movimientos y los impactos positivos que han tenido en sus respectivas regiones, podemos afirmar que no superaran el umbral de las luchas por el reconocimiento, debido a la carencia de un objetivo político, lo que a la larga puede provocar que los movimientos desaparezcan.

Sin embargo, esto no demerita en nada la vigencia de la educación popular, que mientras las condiciones de exclusión que genera el neoliberalismo sigan oprimiendo a los sectores más desfavorecidos, estos tendrán en la educación popular una herramienta para emanciparse a sí mismos del pensamiento hegemónico. Así pues, la educación popular seguirá nutriéndose de experiencias como la de los bachilleratos populares y la UNISUR, para fortalecer otras experiencias en la región en base de los aciertos y errores que hayan tenido las demás.

### **Estado de la cuestión**

La mayoría de la bibliografía que se ha escrito acerca de los bachilleratos populares aborda tres ejes fundamentales; en primer lugar, la cuestión del surgimiento del presente movimiento; en segundo lugar, las prácticas pedagógicas llevadas al interior de estos espacios de educación popular y; por último, la relación de los bachilleratos populares con el Estado. En algunos libros y artículos se da más peso a un eje que a los otros, pero en la mayoría de ellos tocan todos los bloques temáticos enunciados con anterioridad.

El libro de *Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina* (2006), coordinado por Emilio Taddei, Clara Argranatti y Jose Seoane, consiste en un recopilatorio sobre los movimientos sociales que acontecieron en América Latina a finales de los noventa y principios del nuevo siglo, un resumen de los conflictos que hubo en Perú que suscitaron la renuncia de Fujimori, las denominadas “guerras del gas y el agua” que ocurrieron en Bolivia y que provocaron la renuncia de su entonces Presidente Gonzalo Sánchez de

Lozada, los problemas del Movimiento de los Sin Tierra en Brasil, el levantamiento de los indígenas en Ecuador con otra renuncia de un Presidente, el surgimiento del EZLN y también se aborda el caso del Movimiento Nacional de Fabricas Recuperadas en Argentina, experiencia que ayudo a la creación de los Bachilleratos Populares. Es un amplio libro que muestra en el temprano 2006 un sinfín de experiencias de movimientos sociales en América Latina que devinieron en renuncia de gobernadores, crisis políticas y fracasos neoliberales que demostraron que la historia estaba lejos de llegar a su fin como había afirmado Francis Fukuyama. Al igual que los libros que recopilan varios artículos, no profundiza en ningún tema en particular, pero si nos ofrece un panorama general de la proliferación de los movimientos populares que surgieron en el contexto neoliberal latinoamericano, cuestión que refleja que los movimientos sociales no eran aislados y que su discurso contra el sistema económico era homogéneo en sus planteamientos.

*La educación popular: trayectorias y actualidad (2007)*<sup>1</sup> de Alfonso Torres, nos da un panorama sobre la educación popular, pero sobre todo poniéndolo en contexto con los nuevos debates y problemas que ha traído el nuevo siglo, específicamente con la cuestión multicultural e intercultural, que plantea la forma en que se relacionan conceptualmente estos términos y la necesidad de la educación popular de asumir el discurso de los indígenas y los afrodescendientes en su reclamo por ser diferentes. Es una obra que aborda casi exclusivamente la problematización que supone hoy en día definir la educación popular y aunque aborda la necesidad de la educación popular de acercarse a estas nuevas expresiones interculturales, no ocupa más que un apartado breve dentro de sus disertaciones, siendo que como ya dijimos tratar de definir lo que es la educación popular hoy en día, es el principal esfuerzo de dicha obra.

*Bachilleratos Populares en Empresas recuperadas y organizaciones sociales (2007)*<sup>2</sup>, de Ingrid Sverlick y Paula Costas, los principales ejes del

---

<sup>1</sup> TORRES, Alfonso, *La educación popular: Trayectorias y actualidad*, 2007.

<sup>2</sup> SVERLICK, Ingrid, COSTAS, Paula, *Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales*, 2011.

presente libro se ubican en el análisis del contexto que posibilitó la creación de los bachilleratos populares en el seno del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas, nacidas de la crisis del 2001 en Argentina, pero también la proliferación de espacios de educación popular en otras organizaciones sociales, una cuestión muy importante ya que se deja claro que no todos los bachilleratos populares a pesar de reivindicar la educación popular asumen las mismas prácticas, al mismo tiempo que aborda la relación de los bachilleratos populares con el gobierno en los primeros años de su nacimiento y aunque la carencia de este aspecto que aborda, reside que un año después de la publicación del presente libro se crean los planes Fines lo que establece un nuevo giro dentro de los conflictos de los bachilleratos populares con el Estado, es importante analizar esta temprana relación entre el Estado y el movimiento, ya que en esta etapa inicial de los bachilleratos populares se tenía una visión favorable, incluso por los medios de comunicación que tenía la misma opinión del Movimiento de Empresas Recuperadas también en sus inicios.

En cuanto a los bachilleratos populares existe un esfuerzo bastante amplio sobre el análisis de este fenómeno, sin embargo, hemos observado que la mayoría de los autores que han dado testimonio sobre el origen y desarrollo de este movimiento son en su generalidad pedagogos y sociólogos que en las obras que nosotros hemos consultado que han sido bastantes, le dan un carácter de unicidad a este proyecto. En el libro *Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente (2011)*<sup>3</sup>, de Eduardo Langer se analizan los procedimientos pedagógicos de los bachilleratos populares, las asambleas que se llevan a cabo los conflictos que se generan al interior de los bachilleratos populares en términos educativos, como las clases, los alumnos, etc. Es un libro que habla en lo concreto sobre la experiencia educativa, la deserción escolar, el número de alumnos por aulas, el lugar de donde provienen los estudiantes, etc. Analiza el contexto de su creación, pero se le da más peso a la parte operativa que al lugar que ocupan los bachilleratos populares en un contexto

---

<sup>3</sup> LANGER, Eduardo, *Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente*, 2011.

de movimientos sociales surgidos por la crisis del neoliberalismo, no se habla tampoco de las crisis al interior de los bachilleratos populares en búsqueda del financiamiento y sobre el papel de la educación popular dentro de los bachilleratos populares.

*Bachilleratos populares en Argentina: Aportes de un proyecto político pedagógico innovador a la formación docente (2011)* el artículo hecho por Micaela Kohen y Elsa Meinardi analiza el bachillerato popular Villa 21/24, donde hicieron trabajo y hacen un balance de su experiencia docente dentro de la comunidad que acoge al bachillerato popular en cuestión. La línea temática del trabajo radica en hacer una crítica a los programas sociales de los gobiernos en Argentina, con una doble intencionalidad, por una parte, se da cobertura a la población excluida de las escuelas, pero por otra se hace una propaganda en la que señala que las escuelas que dan mayor cobertura a esta población, son las que más presentan signos de educación de baja calidad, para difundir la idea que a mayor cobertura menor calidad. Al mismo tiempo muestran como el bachillerato popular villa 21/24 atiende a los habitantes de dicha comunidad, donde el 90% de los habitantes de dicha comunidad son analfabetos y que a pesar de exigir educación al Estado solo han sido atendidos por los bachilleratos populares y a pesar de las dificultades que no tener financiamiento, el bachillerato popular de esta comunidad se niega a recibir financiamiento ya que ello acabaría con su autonomía, según dicen los mismos maestros.

*Bachilleratos Populares: Construyendo contra hegemonía. La experiencia de los Bachilleratos Populares en Movimientos Sociales en la Ciudad de Buenos Aires (2012)*<sup>4</sup> según su autora, Evangelina Chinigioli, esta investigación tiene como propósito analizar los bachilleratos populares desde el marxismo y la educación popular. Los ejes en los que se enfoca la presente investigación es el análisis de las políticas educativas neoliberales en Argentina y como a partir de ello han surgido los bachilleratos populares desde el seno de los movimientos sociales

---

<sup>4</sup> CHINIGIOLI, Evangelina, *Bachilleratos Populares: Construyendo contra hegemonía. La experiencia de los Bachilleratos Populares en Movimientos Sociales en la Ciudad de Buenos Aires*, 2012.

concretamente el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas. También se aborda el conflicto de los bachilleratos populares con el Estado, sin embargo, no se ahonda en el significado de la búsqueda del financiamiento, no se plantea si realmente este reclamo es un objetivo de los bachilleratos populares o es un medio para lograr su objetivo.

*Dossier pedagogía y autogestión (2012)*<sup>5</sup> una serie de artículos publicados en la revista del Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas (OSERA) nos dan cuenta de la relación existente entre las empresas recuperadas y los bachilleratos populares, además que nos ofrece un balance sobre el momento que atravesaban los bachilleratos populares y las empresas recuperadas, en un contexto donde se intentaban recuperar las empresas al mismo tiempo que los bachilleratos populares exigían el reconocimiento oficial. Se analiza la importancia de mantenerse juntos en la lucha contra un Estado que cesa en sus intentos por negar la educación y empleo. Al igual que otras obras que abordan la relación de los bachilleratos populares y el movimiento de empresas recuperadas, se parte desde la base de la defensa para elaborar la investigación. Dejando de lado el problema del financiamiento como un eje que desgasta a los bachilleratos populares y que los ha dividido en dos frentes.

*La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público (2012)* en este artículo conjunto entre Areal Soledad y Fernanda Terzibachian, se hace un repaso general del surgimiento de los bachilleratos populares y como este surgió como una expresión de descontento social entre la población por la crisis del 2001 que dejó a muchos trabajadores en la calle y que tomaron las fábricas y no solo eso, sino que también vieron en la educación una forma de solventar el abandono del que habían sido por parte del gobierno. Por lo que se proponen hacer un análisis de lo que significó la irrupción de los bachilleratos populares en la sociedad argentina a nueve años de su aparición.

---

<sup>5</sup> Observatorio sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas, *Dossier pedagogía y autogestión*, 2012.

*Bachilleratos populares y educación liberadora (2012)* de Manuel Argumedo y Alejandra Rossotti, artículo presentado en las VII jornadas de sociología de la Universidad de La Plata, plantea una crítica a la cuestión de la oficialización de los bachilleratos populares, ya que desde su punto de vista podría llevar a la banalización de la propuesta de la educación popular. Lo que podría provocar que diferentes ONG's solicitaran apoyo del gobierno para crear escuelas con el propósito de obtener los recursos. También abordan que obtener el reconocimiento del estado implica jugar el mismo papel que el plan Fines, con lo cual podría perderse el verdadero objetivo de los bachilleratos populares, según su análisis.

*Educación popular en la Historia reciente en Argentina y América Latina: aportes para balance y prospectiva (2013)*<sup>6</sup>, un libro dirigido por Lidia Mercedes Rodríguez, que reúne varias reflexiones sobre el papel de la educación popular en Argentina y a pesar de que el título del libro habla de América Latina, en realidad no hay casi mención alguna sobre movimientos de educación popular en América Latina, lo cual es un poco decepcionante ya que en apariencia es una de las pocas obras que hacen un ejercicio comparado de los bachilleratos populares con otros movimientos sociales que enarbolan la educación popular. Al igual que muchos libros sobre los bachilleratos populares, se hace un análisis de sus objetivos educativos, su relación con el Estado y también se indaga en la génesis de este movimiento, situado en la educación para adultos. Respecto a otros movimientos de educación popular en América Latina, se habla poco y más bien se centra en mencionar organizaciones que estudian la educación popular en América Latina como el CEEAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe). Por otro lado, el libro se excusa sobre la dificultad que existe para hacer estudios sobre movimientos de educación popular en algunos países de la región debido a las escasas fuentes que existen para abordar su estudio por lo que solo se limita a hablar en términos generales de la mayoría de ellos.

---

<sup>6</sup> MERCEDES, Lidia, *Educación popular en la Historia reciente en Argentina y América Latina (aportes para balance y prospectiva)*, 2013.



*Saberes involucrados en la tarea docente en EDJA: Apuntes a partir de una experiencia de formación de educadores en el Bachillerato Popular Simón Rodríguez (2013)* de Ana Lea Blaustein y Paola Rubinsztain, es una propuesta que se hace a partir de la experiencia de diez años del bachillerato popular Simón Rodríguez, presentan un esfuerzo de sistematización de los saberes de un docente dentro de estos espacios basados en la educación popular. El objetivo es, como ellas mismas dicen, reintegrar a los egresados de los bachilleratos populares, para que estos se reincorporen a los BP ahora como maestros, por lo que dicha sistematización resulta importante no solo para ese objetivo sino para reforzar la educación popular dentro de estos movimientos lo cual a la postre generaría mecanismos para la creación de sus propios cuadros surgidos de los mismos bachilleratos, sobre todo en un contexto donde el financiamiento muchas veces limita que algunos maestros procedentes de diversas universidades argentinas, sigan apoyando estos proyectos.

*Las luchas populares por el derecho a la educación: Experiencias educativas de movimientos sociales (2013)*<sup>7</sup> de Nora Gluz, aborda dos ejes muy importantes para un balance de los bachilleratos populares en la actualidad, en primer lugar la forma en que se auto gestionan y que a pesar de ser reconocidos como movimientos de gestión social son tratadas como escuelas privadas y analiza el problema que supone para la mayoría de los bachilleratos populares que no se pueda conseguir el reconocimiento de los estudios para sus alumnos, lo que a la larga genera un desgaste y desmotivación entre los estudiantes de este proyecto educativo. Este problema ha generado que los Bachilleratos Populares se dividan en dos frentes, los que buscan financiamiento del Estado y los que no pretenden relacionarse con el mismo, lo que ha mermado el movimiento, mientras el gobierno no cesa con los planes fines de ignorar sus demandas.

*Entre la autonomía y el reconocimiento: los desafíos de los bachilleratos populares en la ciudad de Buenos Aires (2013)* este trabajo fruto de un esfuerzo conjunto entre Lucia Carnelli y Josefina Furfaro, nos ofrecen un interesante

---

<sup>7</sup> GLUZ, Nora, *Las luchas populares por el derecho a la educación: Experiencias educativas de movimientos sociales*, 2013.

estudio llevado a cabo en el bachillerato popular Villa Crespo, perteneciente al Movimiento Popular La Dignidad, en este análisis nos muestran la problemática del financiamiento de los bachilleratos populares. Por un lado, la oficialización de los bachilleratos se hizo a partir del 2008, lo que los dividió entre los que aceptaban el financiamiento y los que no, por lo que se crearon dos frentes. Esta investigación aporta datos interesantes de este conflicto, ya que, a lo largo del 2008 a la fecha, se ha reconocido a los bachilleratos populares y en determinadas coyunturas se les ha quitado dicho reconocimiento, siendo un conflicto que lleva en ciernes ya diez años.

*La educación popular y autogestión en el movimiento de ocupantes e inquilinos (2013)* un artículo de divulgación hecho por el área de capacitación, investigación y proyectos del MOI-CTA, de Buenos Aires, Argentina, en la que se nos da cuenta sobre la experiencia de los bachilleratos populares que están bajo la MOI. Una organización que está asociada a la CTA (Central de Trabajadores de Argentina) y que es una -sino es la que más-, organizaciones más grandes e importantes en Argentina. Lo que les ha permitido construir sus propios bachilleratos populares, comprar edificios para llevar a cabo sus labores educativas y demás. Lleva como organización más de dos décadas en la lucha por viviendas y posteriormente en la impartición de educación popular. Mencionan que los bachilleratos populares bajo su tutela han recibido financiamiento por parte del gobierno, por lo que para ellos no representa ningún problema respecto al dilema de la autonomía y cuentan con espacios como jardines de niños para que sus trabajadores, vecinos e hijos de sus estudiantes puedan dejarlos ahí, mientras realizan sus actividades cotidianas.

*Subjetivación política y Educación Popular: La noción de dialogo en Ranciére y Freire como aporte a la reflexión teórico-metodológica sobre bachilleratos populares. (2014)*<sup>8</sup>, el artículo de Laura Said en conjunto con Miriam Kriger, es un análisis teórico que tiene como eje principal analizar el discurso de

---

<sup>8</sup> SAID, Laura, KRIGER, Miriam, Subjetivación política y Educación Popular: La noción de dialogo en Ranciére y Freire como aporte a la reflexión teórico-metodológica sobre bachilleratos populares, 2014.

los bachilleratos populares a partir de la teoría de la educación dialógica de Freire y el litigio de Ranciére, toda vez que existen dos niveles de lucha que plenamente podemos identificar en los bachilleratos populares, en primer lugar la transformación de los individuos que a través del discurso dialógico se emanciparan del pensamiento hegemónico y por otro lado las luchas que emprenden por ser reconocidas por el gobierno en el contexto de los planes de finalización de los estudios secundarios impulsados por Néstor Kirchner para disminuir la influencia de los bachilleratos populares.

A pesar que la educación popular tuvo un auge muy notorio, esta importancia desapareció cuando el neoliberalismo se consolidó y las expresiones de izquierda sufrieron un duro golpe con la aparición de la URSS, sin embargo el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, no dejó de registrar en sus publicaciones el rumbo que la educación popular había tomado y es un esfuerzo editorial donde se discuten los objetivos políticos y educativos, en su revista número 40, que salió en diciembre de 2014, titulado *“Construyendo movimiento de educación popular”*<sup>9</sup> se hace un análisis de la educación popular en América Latina, principalmente en los inicios del siglo XXI, cuál ha sido el balance de los mismos, los objetivos que han alcanzado, cómo lo han hecho y qué dificultades operativas han tenido al interior de estas experiencias. En dichos artículos se maneja el involucramiento de la educación popular con otras expresiones y movimientos sociales, de carácter indígena, feminista, urbano, etc. Si bien, es un importante esfuerzo editorial que nos da el balance sobre donde está la educación popular parada actualmente, por su carácter de compilador de varios artículos, ninguno de estos profundiza sobre una cuestión y tampoco se les da seguimiento en posteriores revistas a determinados temas por lo que muchas veces quedan inconclusos. Y en su edición número 41 *“Educación popular, ciencias sociales y universidad”*<sup>10</sup>, encontramos un análisis de lo que ha sido la educación popular para las ciencias sociales y una comparación con la universidad. Se hace una crítica a la certificación de los saberes y la

---

<sup>9</sup> CEEAL, *Construyendo movimiento de educación popular*, en Revista La Piragua No. 40, 2014.

<sup>10</sup> CEEAL, *Educación popular, ciencias sociales y universidad*, Revista La Piragua No. 41, 2015.

estandarización de los aprendizajes en las universidades, analizando la formación de los educadores populares y la inserción de estos en los espacios de educación universitaria.

*Dossier Especial: Educación en Conceptos Año 90/Núm. 495 (2015)* en el artículo de “¿Educación popular y escuela? Reflexiones desde la experiencia de un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos” presentado conjuntamente por Ana Lea Blaustein y Paola Rubinsztain, analizan los bachilleratos populares, tomando en cuenta que existe una heterogeneidad en sus posicionamientos políticos, pero que confluyen bajo la educación popular teniendo como objetivo la construcción de una educación pública popular. Por lo que se dan a la tarea de abordar en términos generales la política en la educación de estos bachilleratos y la democratización educativa dentro de estos espacios.

*Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular* en “Revista do Centro em Rede de Investigacao em Antropologia” (2017) este artículo de Lucia Caisso, hace una crítica a todos los estudios que se han hecho sobre los bachilleratos populares, basada en un análisis que hace, como ella misma lo indica, de un único bachillerato popular ubicado en la ciudad de Córdoba, Argentina en la que ve conflictos entre maestros y alumnos, lo cual es suficiente para que llegue a la conclusión de que todo lo que había leído sobre la educación popular es falso, puesto que existen conflictos entre los mismos maestros. Por lo que considera que no existe lugar para hablar de contra hegemonías y demás términos que figuran en los estudios de los bachilleratos populares. Por lo que afirma que la educación popular es una experiencia heterogénea que reproduce los mismos vicios que la educación tradicional, ya que desde su concepción hasta en la resistencia existe obediencia, luchas por el poder y control.

Respecto a la historiografía de la educación popular en México, está por lo general responde a las ideas de educación popular previas a que se configurara la construida por los aportes de Freire, en México cuando se habla de la educación popular se hace desde la Revolución mexicana que planteaba que todos los

mexicanos sin excepción deberían ir a la escuela hasta las ideas de José Vasconcelos y la presidencia de Lázaro Cárdenas con su discutida educación socialista, en cuanto a la historiografía actual, todo se centra casi de manera exclusiva en la experiencia del EZLN. Y es que a pesar de que muchas organizaciones marxistas leninistas sumaban en su programa político la educación popular, esta corresponde a la primera fase de la educación popular y no corresponde a la segunda fase que estamos abordando en esta investigación influida por la obra gramsciana y que dialoga con expresiones como la interculturalidad y decolonialidad que están presentes hoy en día, alejándose cada vez más de los preceptos marxistas que lo acompañaron en sus primeras décadas y de las cuales la educación popular tomó muchas influencias.

Por lo que estudiar el caso de la UNISUR cobra relevancia por dos aspectos en primer lugar muestra que no solo el EZLN es el único espacio indígena que está cuestionando su entorno de marginación y llevando a cabo proyectos políticos que buscan reivindicar sus derechos al igual que lo hace el EZLN, sino que además incorpora un actor que ha sido completamente olvidado en el escenario nacional que es la figura del negro mexicano o afromexicano, la incorporación de este actor es lo que le da el carácter de intercultural al proyecto de la UNISUR y lo diferencia del proyecto zapatista.

Una de las pocas obras que hay sobre la UNISUR, es la investigación comparada que hizo Felipe Curin de su tesis llamada *Movimientos etnopolíticos que generan proyectos autónomos; los casos de la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) en Guerrero, México, y la Universidad Libre Mapuche (ULM) en Santiago de Chile (2017)*<sup>11</sup> a pesar de la especificidad del nombre de la tesis, realmente sus líneas temáticas se enfocan mucho en analizar el contexto de las luchas indígenas en América Latina, el análisis de la autonomía en América Latina y la autonomía indígena; y por último aborda la comparación entre la UNISUR y la ULM, como movimientos interculturales dándole poca importancia a la educación

---

<sup>11</sup> CURIN, Felipe, *Movimientos etnopolíticos que generan proyectos autónomos; los casos de la universidad de los pueblos del sur (UNISUR) en Guerrero, México, y la Universidad Libre Mapuche (ULM) en Santiago de Chile*, 2017.

popular en el proceso de la UNISUR, de hecho solo aborda una cuartilla respecto a la educación popular, siendo que utiliza los conceptos de dialogo de saberes que se lo reivindica a la interculturalidad cuando es un concepto que maneja Freire en la teoría dialógica y antes que el Gramsci y su educación prefigurativa.

Respecto al análisis que hace de la pedagogía-política<sup>12</sup> de la UNISUR, quizá por ser su enfoque meramente educativo, no hace nunca referencia a la relación activa que ha tenido la UNISUR con los indígenas de La Costa Chica y La Montaña en su lucha contra las mineras, repartiendo volantes, informando a las comunidades de las consecuencias negativas para su territorio las prácticas denominadas de *cielo abierto*, tampoco habla de la solidaridad que existe con la CRAC-PC, movimiento que hizo posible las condiciones para la existencia de la UNISUR.

Entendemos que la tesis, por ser una tesis promovida desde una institución centrada en temas de educación, no haya situado a la UNISUR en la relación con todos los movimientos que hay en la región de la costa chica-la montaña, pero se hace énfasis en señalar el componente político-pedagógico, por lo que abordar el involucramiento de la UNISUR con los otros movimientos de seguridad y defensa de recursos es una parte fundamental de dicho proyecto y es parte de su componente Pedagógico -Político. Por último, al pasar ya un año de la culminación de dicho trabajo (enero, 2017) y tal lo señala la historia del tiempo presente, de antemano se sabe sobre la fragilidad de nuestras hipótesis. Por lo que, en ese periodo, en la actualidad la UNISUR se ha visto obligada a cerrar cinco unidades y aunque aún operan otras tres, la incertidumbre sobre el proyecto es un problema para analizar sobre los movimientos sociales en la actualidad en su relación con el Estado.

De Ana Domínguez, tenemos la tesis *Resistencia, poder y conflicto en la construcción de la UNISUR y la policía comunitaria. Problemas en torno a la*

---

<sup>12</sup> Otro concepto que se lo atribuye a la interculturalidad cuando este proviene de la educación popular.

*educación comunitaria de la montaña de guerrero (2015)*<sup>13</sup>, en la presente investigación se aborda lo complejo que fue la creación de la UNISUR, sobre todo en el contexto de inseguridad que había en la región, al igual que la relación que guardan los movimientos indígenas por un lado las policías comunitarias tanto como la UNISUR. Al igual que se analiza sobre la dificultad en los procesos educativos sobre todo en la parte operativa que tiene que ver con el reconocimiento por parte del gobierno, aunque al igual que la anterior tesis no profundizo sobre este punto en particular.

En general tanto la bibliografía de los bachilleratos populares como de la UNISUR, nos muestra una visión amplia de la conformación de estos movimientos de educación popular, pero en ninguna obra encontramos un análisis que haga una caracterización de la educación popular en la actualidad. Tampoco encontramos un cuestionamiento a la constante búsqueda de financiamiento por parte de estos movimientos y de esta búsqueda de financiamiento significa un paso en la táctica y estrategia de los movimientos sociales para la transformación de su entorno o solo es una medida que a la larga significara el sometimiento por parte del gobierno. En el caso de la UNISUR hay una investigación comparada con una universidad intercultural chilena, sin embargo, dicha investigación no entra en el campo de la educación popular y se enfoca más en el significado de la interculturalidad. En el caso de los bachilleratos populares, a pesar de la extensa bibliografía y de lo estudiado que está en Argentina, nos sorprende que en nuestra búsqueda no encontramos una sola investigación o artículo que abordara un estudio comparativo para entender la actualidad de la educación popular en América Latina y las formas discursivas y prácticas que han cambiado respecto al siglo pasado.

Por las obras anteriormente expuestas y que conforman un cumulo de obras que han abordado la problemática de los bachilleratos populares y la UNISUR, hacemos un énfasis de la pertinencia de nuestro tema de investigación por varias razones, en el caso de los bachilleratos populares, se ha escrito mucho

---

<sup>13</sup> DOMINGUEZ, Ana, *Resistencia, poder y conflicto en la construcción de la UNISUR y la policía comunitaria. Problemas en torno a la educación comunitaria de la montaña de Guerrero*, 2015.

tal cual lo muestra el corpus del estado de la cuestión, pero no se hace un análisis comparado con ninguna otra experiencia en América Latina, lo que genera la percepción de que es un movimiento que no tiene parangón en la región. Al ser la casi completitud de estas obras escritas por sociólogos, educadores o incluso periodistas, se da por sentado que los bachilleratos populares son manifestaciones nuevas de la sociedad exigiendo educación en el neoliberalismo, cuando en realidad desde la reforma de 1918 en la ciudad de Córdoba, Argentina se viene configurando una historia de luchas y conquistas en el terreno educativo en América Latina, por lo que los bachilleratos populares son un episodio más de una larga lista de expresiones sociales en la búsqueda de uno de los derechos más básicos de la humanidad como lo es el de la educación. En el caso de la UNISUR, las pocas investigaciones respecto a este movimiento, abordan su surgimiento, la relación con el Estado, los problemas del financiamiento y un estudio comparado con otra expresión de educación indígena. La mayoría de los artículos han sido abordados por etnógrafos, antropólogos y expertos en educación.

Tanto en el caso de los bachilleratos populares y la UNISUR, ambos movimientos se presumen únicos en América Latina y alardean de un reconocimiento internacional a sus luchas. Y aunque es cierto lo que asumen, creemos importante hacer un ejercicio comparado de las dos realidades la urbana y la indígena, para presentarlos dentro de un mismo contexto, donde a pesar de las diferencias étnicas, culturales, de territorio, podemos enmarcarlos dentro de la subalternidad, sociedades enmarcadas dentro de contextos de pobreza y olvido por parte del gobierno. Y en cuyo ejercicio podemos reafirmar sus diferencias, pero también reconocerlos en sus similitudes, en la que ambos proyectos se enmarcan como parte de una tradición histórica de los movimientos sociales en el reconocimiento de su existencia.

### **Marco teórico**

Nuestra investigación dentro de la disciplina histórica tiene una periodización bastante reciente, por lo que consideramos importante hacer el trabajo que



llevamos acabo de la mano de tres enfoques históricos que reivindican la necesidad de historiar los acontecimientos contemporáneos, la metodología que utilizaremos será la de la historia del tiempo presente, comparada y la educación.

Por lo general la historia comparada implica la individualización de formaciones sociales o políticas semejantes situadas en diferentes estados nacionales o culturas, la comparación de aspectos comunes en ambientes diferentes constituye el núcleo de esta metodología. Tocqueville fue uno de los pioneros del método comparativo, en sus estudios sobre las condiciones que posibilitaron la democracia en los Estados Unidos y no así en Francia, codificando lo que John Stuart Mill haría referencia como el método de la diferencia y el método de la concordancia.<sup>14</sup>

De esta forma el método de la diferencia buscaba aspectos disimiles en situaciones semejantes desde otros enfoques, de tal manera que pudiera explicarse las diferencias; por otro lado, el método de la concordancia asumía los aspectos comunes en contextos diferentes desde perspectivas variables. En todo caso el mismo Stuart Mill ya advertía que un procedimiento tan simple no bastaba para lanzar resultados infalibles en el campo de las ciencias sociales, puesto que las estructuras eran demasiado complejas como para consentir el aislamiento de los factores causales.<sup>15</sup>

Si bien, la comparación es una característica fundamental del pensamiento humano, antes que un método, Pomian escribía que cualquier proposición por poco carácter general que tenga, nace siempre desde una comparación y por su parte Marc Bloch, afirmaba que no existía verdadera comprensión sin un cierto grado de comparación, en el caso que la comparación estuviera basada en realidades diferentes y al mismo tiempo relacionadas.<sup>16</sup>

Marc Bloch, comparte la crítica de varios historiadores de su tiempo a la historia nacional, principalmente porque esta desde su punto de vista derivaba de

---

<sup>14</sup> MAIER, Charles, *La historia comparada*, p .12.

<sup>15</sup> MAIER, Charles, *La historia comparada*, p .12.

<sup>16</sup> OLBARRI, Ignacio, *Qué historia comparada*, pp. 35.

nacionalismos que ignoraban otras realidades y que en el contexto de la primera guerra mundial parecía que los estudios de historia nacional, contribuían no solo a una visión parcial de las cosas sino a un racismo preocupante. Por lo que el método comparativo obligaba al historiador a salir de sus conocimientos parcelarios de la realidad; desilusionado por esa situación, Bloch afirmaba que la unidad de lugar es solo desorden y que únicamente la unidad del problema presenta un centro. Para Bloch era muy peligroso que una ciencia mirara el presente y sus acontecimientos como procesos naturales. Por lo tanto solo el enfoque de la historia comparada podría indicar la existencia de un problema frente a fenómenos naturalizados y que aparentemente no necesitaban explicación.<sup>17</sup>

Así Bloch definió las características que debía presuponer el método comparativo, empezando por la elección del objeto, debiendo escoger dos o más fenómenos que se parecieran, guardando ciertas analogías entre ellos, en uno o varios medios sociales diferentes; seguidamente describir las curvas de su evolución, constatar las semejanzas y las diferencias y en la medida de lo posible explicarlas a la luz de la aproximación de unos y otros. Preferentemente la elección se hace entre sociedades vecinas y contemporáneas.

En ese sentido la herramienta de la comparación nos sirve para situar las diferencias de los Bachilleratos Populares y la UNISUR en cuanto al territorio uno que se desarrolla dentro de una de las capitales más importantes de Latinoamérica y otra que tiene lugar en una de las regiones más pobres de América Latina. Pese al contraste, la acción de estos proyectos se concentra en los actores marginados de la sociedad, los indígenas, afros y habitantes de los barrios pobres. También nos ayudara a observar de qué forma han desarrollado su proyecto educativo y los resultados que ha arrojado en ambos casos.

---

<sup>17</sup> COELHO, María, América Latina: *Historia comparada, historias conectadas, historia transnacional*, p. 8.

Las virtudes de este método nos otorga ciertas ventajas, una de las principales es evitar los peligros del etnocentrismo<sup>18</sup> dejando obsoleto la crítica de los historiadores conectistas<sup>19</sup> que afirman que la historia comparada ensalzaba el eurocentrismo, cuando está claro que muchos historiadores resaltan que esta es su principal ventaja (evitar el etnocentrismo). Aunque es verdad que no es tan eficaz para evitar el etnocentrismo si los estudios comparados se desarrollan dentro de una misma nación; y agregaríamos a esta ventaja, que también nos ayuda a evitar el xenocentrismo sobre todo el que impera en América Latina.

Otra de las ventajas de utilizar este método y el principal en nuestro estudio es que la comparación nos ayuda a crear conciencia de que existen alternativas, tal como lo indicaba Hugh Trevor-Poper, al señalar que la comparación es el mejor punto de apoyo para que la imaginación histórica pueda ver esas alternativas y contribuya a evitar el fatalismo que existe entre los historiadores al abordar los acontecimientos<sup>20</sup> en nuestra investigación, señalamos dos experiencias de educación popular, que nos permiten ver que frente al neoliberalismo en todos sus aspectos y con particular atención en la educación tiene una contraparte que se desarrolla en muchas regiones de América Latina y en diferentes latitudes no solo las indígenas/rurales, también en los espacios urbanos.

Otra de las herramientas que servirán a nuestra investigación sin duda es la historia del tiempo presente, por ser tan reciente, se ha conocido por varios nombres como historia de nuestro tiempo, muy contemporánea, del mundo actual, próximo o inmediato. Aunque no difieren en mucho en sus definiciones, en el caso de la historia inmediata tuvo que rivalizar con la historia del tiempo presente, en el mayo del 68, donde finalmente la historia del tiempo presente prevaleció en el marco de la producción historiográfica, mientras la historia inmediata fue reservada para el quehacer periodístico de investigación.<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> OLBARRI, Ignacio, *Qué historia comparada*, pp. 50.

<sup>19</sup> Una corriente de la historia reciente (historia conectada), que critica a la historia comparada.

<sup>20</sup> OLBARRI, Ignacio, *Qué historia comparada*, pp. 35.

<sup>21</sup> AROSTEGUI, Julio, *La historia vivida. Sobre la historia del tiempo presente*, pp. 327.

Sin embargo, no ha sido fácil ni siquiera en la actualidad que la historia del tiempo presente se asiente en todas partes, siendo sus orígenes muy difíciles para quien abogaba por un tipo de historia contemporánea que ayudara a los historiadores a investigar el presente y su relación con el pasado, es decir la búsqueda de continuidades y rupturas.

Al respecto Marc Bloch en su obra *Apología de la historia* rememora que en el Instituto de la que él fue alumno uno de sus maestros tenía la costumbre de decir “después de 1830 no hay historia, hay política”. Cincuenta años más tarde en la *Ecole de Chartes*, a una doctoranda le pareció buena idea en la defensa de su tesis hacer una referencia al presente, por lo que sus sinodales la reprendieron recordándole que “la *Ecole de Chartes*, sépalo señorita, es una escuela inactual”. A estas anécdotas François Bedarida nos relata una experiencia similar con la creación en 1978 del Instituto de Historia del Tiempo Presente, de la cual fue fundador y primer director, lo difícil que supuso en un principio mostrarles a sus colegas que se podía hacer historia del tiempo presente, aunque los encasillaran como periodistas de manera despectiva y sobre todo escéptica.<sup>22</sup>

Como decía Benedetto Croce en 1915, toda historia, es historia contemporánea, lo que nos muestra que antes de institucionalizarse por la escuela francesa la historia del tiempo presente ya existía, incluso si nos vamos a la antigüedad con Tucídides, pero a mediados del siglo XIX se planteó que la historia contemporánea no tenía rigidez científica por lo que se le expulsó del campo de la historiografía. En la modernidad se intentó traer de vuelta la historia del tiempo presente; sin embargo, persistía (y persiste) la idea que para que un historiador aplicara su método de forma crítica y eficaz, debería pasar un periodo de tiempo respecto a su tema de estudio.<sup>23</sup> Aunque esas visiones aún existen, en la actualidad la historia del tiempo presente logró hacerse paso gracias sobre todo a la superación del positivismo, que había dictado que el quehacer historiográfico tenía que ser únicamente sobre el pasado y el fetichismo del documento escrito

---

<sup>22</sup> BÉDARIDA, François, *Definición, método y práctica de la Historia del tiempo presente*, pp. 20.

<sup>23</sup> AROSTEGUI, Julio, *La historia vivida. Sobre la historia del tiempo presente*, pp. 328.

dio paso para complementar el quehacer histórico a la introducción de nuevas fuentes y métodos para la historia.<sup>24</sup>

En la actualidad nos centramos en las fuerzas que impulsan el tiempo presente y que podemos identificar son cuatro, todas ellas surgidas después de la caída de la URSS como punto de partida, en primer lugar el nuevo orden mundial y las nuevas formas de poder que aparecen a raíz del debilitamiento progresivo de los estados nacionales, la globalización como expectativa antes que como realidad, la revolución de las comunicaciones e información y por último las tensiones de la sociedad actual dividida entre el cambio continuo y la reivindicación de la identidad que se ha traducido en un regreso de lo local.<sup>25</sup>

Para entender la importancia de este método, tomaremos como punto de partida una de las principales críticas que se señalan a la historia del tiempo presente, y ese es el tema de la objetividad por la cercanía del entorno en el que nos encontramos los que nos dedicamos a estos temas. Y es que la historia cualquiera que sea la especialidad y temporalidad no puede ser abordada de manera aséptica pues está siempre se encuentra condicionada por algo, incluso desde la misma elección del tema, y por este hecho no podemos encasillarla como subjetiva. Porque todos los métodos de la historia tienen sus propias herramientas para discriminar información, esa es la esencia de toda metodología científica. Y la pasión por los temas del tiempo presente lejos de ser un defecto en sí mismo son una cualidad, ya que mencionan los expertos que después de todo qué historiador ha escrito desapasionadamente sobre la revolución francesa, el imperio romano, el descubrimiento de América, etc. Y la objetividad depende más de la rigurosidad del historiador, el uso de las fuentes y de no usar la investigación con otros fines.<sup>26</sup>

Uno de las herramientas más importantes es el uso de fuentes, en la actualidad, existen reservas a la historia del tiempo presente, sobre todo porque la actualidad avanza a pasos agigantados, con las revoluciones científicas e informáticas que dan la impresión de acelerar el tiempo en que vivimos. Los

---

<sup>24</sup> AROSTEGUI, Julio, *La historia vivida. Sobre la historia del tiempo presente*, pp. 328.

<sup>25</sup> AROSTEGUI, Julio, *la historia vivida. Sobre la historia del tiempo presente*, pp. 333.

<sup>26</sup> SOTO, Ángel, *Historia del presente: Estado de la cuestión y conceptualización*, pp. 109.

medios de comunicación, la aldea global, todo parece conectado y con una cantidad enorme de información, por lo que muchos señalan que esta historia está muy mediatizada. Pero el uso de las redes, las revistas digitales, las noticias, lejos de representar un peligro, son una herramienta necesaria que tiene que emplear el historiador, sin ignorar la complejidad que esto supone. Además cabe recordar, que si bien el archivo es un elemento importante para la historia, la información actual tiene desventajas que el historiador testigo de su momento puede cubrir como la omisión de información, la intencionalidad de la misma, cuestión que con los documentos del pasado es muy difícil se pueda hacer.<sup>27</sup>

Una de las dificultades más importantes que presenta la historia del tiempo presente, es sin duda alguna la ignorancia del mañana. A diferencia de otras áreas de la historia donde se sabe lo ocurrido después de determinado acontecimiento, el historiador que se dedica a esta parcela del conocimiento de ante mano es consciente de la imposibilidad de siquiera predecirlo. Por lo que las hipótesis que se construyen en esta área, de antemano ya suponen una fragilidad a la hora de elaborarlos. Sin embargo, para una mayor solidez de estas hipótesis se precisa de un conocimiento exhaustivo del tema a estudiar y de las experiencias que en otros lugares ha tenido determinado tema para fortalecer las raíces de nuestro estudio.<sup>28</sup> En nuestro caso está claro que no podríamos afirmar la vigencia de la educación popular en América Latina, sino entendiéramos otros procesos de movimientos sociales en América Latina que han resultado exitosos en el pasado y que aún siguen vigentes, como el Movimiento de los Sin Tierra de Brasil, que ya cumple más de treinta años de lucha.

En última instancia la historia de la educación viene a diferenciar nuestro tema, el cual podría confundirse, como ya ha nos ha pasado, con una historia de la pedagogía aquella que pone énfasis en las teorías pedagógicas su aplicación en el aula, el estudio de la relación entre alumnos y profesores, etc. Por lo que la historia de la educación, nos ayudara a diferenciar nuestro objeto de estudio de la historia de la pedagogía.

---

<sup>27</sup> SOTO, Ángel, *Historia del presente: Estado de la cuestión y conceptualización*, pp. 110.

<sup>28</sup> CUESTA, Josefina, *La historia del tiempo presente: Estado de la cuestión*, pp. 235.

Y es que en un principio la historia de la educación en si no existía, lo que existía como rama principal que estudiaba a las instituciones y sobre todo las teorías educativas, era la historia de la pedagogía que nunca se interesó en analizar las políticas educativas, el entorno político y económico en que estas se construían, ni el contexto social en el que vivían alumnos y profesores, en general nada que estuviera fuera de las aulas era de su interés de estudio. Hasta que la actualidad exigió una nueva configuración de todas las áreas de la historia y la de la educación no podía ser la excepción aunque en la práctica muchos siguieran encasillándose en un enfoque pedagójizante,<sup>29</sup> que no reconocía a la educación en relación con los procesos que a nivel mundial se desarrollaban y de la que la educación también es parte fundamental.

La historia de la educación, nos permite analizar los cambios en las políticas educativas de acuerdo a determinado momento histórico, las transformaciones que generan estas políticas educativas y sobre todo los conflictos que crean en las sociedades. Uno de los teóricos más importantes de la educación y sabedor de la historicidad del ser humano, era precisamente el creador de la educación popular en América Latina, Paulo Freire creía que el mundo podía humanizarse a través de la praxis. Aunque la humanización se refería a la impregnación del ser humano en el mundo y no precisamente en un sentido humanista, esta humanización en cuanto impregnación de la esencia del ser humano, podía resultar en humanización o deshumanización. Freire era consciente de que el hombre escribe su historia al mismo tiempo que lo constituía por lo que la educación juega un papel importante en esta historicidad del ser humano, en búsqueda de humanizar a los hombres y mujeres que modificaran el mundo.<sup>30</sup>

La historia de la educación es dinámica, en continuo desarrollo, en ese sentido es dialéctica, contra aquellas visiones que enfrascaban a la historia de la educación como continuista. Es importante también hacer hincapié en que esta

---

<sup>29</sup> MENESES, Luis, *Tendencias y desafíos de la historia de la educación. Nuevas perspectivas sobre una disciplina en construcción*, pp. 4.

<sup>30</sup> REINA, Virginia, *Historia de la educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales*, pp. 14.

tampoco es objetiva, puesto que hay que poner énfasis en que los procesos y políticas educativas siempre tienen una finalidad política, son afines a una ideología y se desarrollan los saberes dentro de este contexto. Este método postula que el conocimiento es subjetivo, determinado por el contexto social y político, derrumbando el carácter neutral que muchos quieren darle a la ciencia y a la educación emanada de las políticas de gobierno que se imparten en las escuelas.<sup>31</sup>

La importancia de este método nos sirve para justificar que a las políticas neoliberales que criticamos en nuestro estudio, no las encasilemos como políticas que son objetivas, científicas o neutrales y que responden a una visión política, que tienen fines políticos antes que pedagógicos o educativos, ya que como decía el francés Christian Laval ni siquiera las ingenierías son neutrales, menos podemos darle ese carácter a la educación.

De esta forma, consideramos que estos métodos nos servirán como guía para nuestra investigación con las herramientas que ya describimos, pero también para posicionar nuestra investigación como una tesis de historia sin importar el tiempo tan coetáneo que podamos abordar y sobre todo como una tesis de las políticas educativas y su impacto en la sociedad, que no una tesis pedagógica.

## **Conceptos**

### Educación Popular

Los conceptos que utilizaremos dentro de la investigación nos ayudarán a fortalecer nuestras afirmaciones. El principal concepto de nuestra tesis es la Educación popular de esta se viene hablando desde hace mucho tiempo. Ya Sarmiento hablaba de educación popular para referirse a la educación universal, homogénea civilizadora, que se imponía en las ideas por el lejano 1880. El nombre de educación popular siempre estuvo el contenido fue variando según el significado y sentido que se le fue dando acorde a los tiempos histórico-políticos. Más que una definición, que implica de alguna manera una visión estática y

---

<sup>31</sup> REINA, Virginia, *Historia de la educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales*, pp. 29.



abstracta de los términos, la idea es ir aproximándonos al concepto desde la consideración del contexto histórico- político pasado y actual, desde las experiencias de la cotidianidad, desde distintos marcos de referencia teóricos.<sup>32</sup>.

Sin embargo, debemos advertir que no existe una definición única de la educación popular incluso en la actualidad, por ello podemos ver que incluso en México instituciones como el PRI, tienen círculos de educación popular, solo para dar un ejemplo de que sigue siendo una expresión que se utiliza de manera libresca de acuerdo a los actores políticos. Por lo que nosotros cuando hablamos de educación popular, nos referiremos al concepto que dio nombre la revolución sandinista y cuya teoría dio forma la obra de Paulo Freire. Y que a pesar de que existen muchas acepciones sobre todo para lo popular, la educación popular es un término homogéneo en toda América Latina, sobre todo de los movimientos sociales de izquierda que conocen la génesis de dicho concepto. La educación popular liberadora por tanto es aquella que puede desarrollarse fuera y dentro de la escuela dentro de la teoría dialógica la educación popular es una cuestión de posicionamiento, de pensamiento y actitud. Tal como lo señala Roseli Salate Caldart:

Uno puede no estar haciendo educación popular, aunque lo haga debajo de un árbol. Veamos el mundo de acuerdo con el terreno que pisamos. Un Sin Tierra que se quede siempre afincado en su terreno tendrá una visión del mundo del tamaño de ese terreno y ciertamente será una visión con cercas aún no derrumbadas en su cabeza una visión real del mundo es un proceso permanente de derrumbar cercas, de todos los tipos ¿no se puede decir lo mismo de un profesor que nunca sale de los límites de su escuela? Su visión del mundo tendrá paredes, las mismas que aún no derrumbó de su concepción de escuela, aunque dicte clases bajo un árbol Muchas veces suele asociarse exclusivamente a la

---

<sup>32</sup> Sálese, Alba, *La educación popular como tarea constitutiva*, consultado en <http://guardianesdelplaneta.over-blog.es/article-la-educacion-popular-que-es-que-hace-58673830.html>

educación de adultos, o de educación no formal, o de simple metodología de talleres.<sup>33</sup>

La educación Popular no es un concepto que se pueda recortar a determinada población o a determinado conjunto de técnicas, porque no se trata de una concepción mecanicista ni aséptica. Se trata de un concepto dinámico porque adquiere sentido en el seno de una sociedad contextualizada histórica, política, económica y culturalmente. Esto no significa que se acomode, o cambie según las modas. Se trata de un concepto que, siendo dinámico, mantiene en su esencia determinadas características irrenunciables e innegociables como lo es el dialogo de saberes y la concientización para cambiar el entorno.

### Neoliberalismo

El neoliberalismo es, simplemente, el capitalismo hoy por hoy realmente existente. En otros tiempos y términos Lenin lo caracterizaría como la fase superior del capitalismo, desde una visión cronológica también se puede afirmar que se trata de la fase ulterior en este modo de producción social. Sin embargo, se trata también del período en el cual se verifica la exacerbación cuantitativa y cualitativa de las lógicas y contradicciones inherentes a la acumulación incesante del capital. La expansión de los mercados (“globalización”) a nivel mundial, por un lado y, por el otro, los niveles de explotación económica, dominación política, opresión social y alienación ideológica que ello supone, ilustran las dimensiones: espacial, temporal y social del neoliberalismo como fase superior del capitalismo. La caracterización de la crisis actual del capitalismo neoliberal como crisis civilizatoria despeja cualquier duda al respecto. Es de este modo que desde la década de los setenta y hasta el día de hoy, el neoliberalismo es, por antonomasia, la estrategia ofensiva y contrarrevolucionaria del Capital (contra el Trabajo). Por ello, el neoliberalismo debe concebirse igualmente como una “reacción” (también: “salida”

---

<sup>33</sup> Sálese, Alba, *La educación popular como tarea constitutiva*, consultado en <http://guardianesdelplaneta.over-blog.es/article-la-educacion-popular-que-es-que-hace-58673830.html>

y “solución” para las élites económicas y políticas mundiales) con el fin de afrontar la crisis estructural y global del capitalismo tardío.<sup>34</sup>

## Hegemonía

El concepto de hegemonía ocupa un lugar central en los debates teóricos y políticos contemporáneos y ha ejercido gran influencia en el desarrollo de los estudios culturales en diversas partes del mundo. El punto de partida de las discusiones sobre hegemonía suele ubicarse en el trabajo del teórico italiano Antonio Gramsci (1891-1937).

En sus Cuadernos de la cárcel y otros trabajos, Gramsci propuso una serie de herramientas conceptuales para entender las formas históricas concretas en que se ejerce la dominación por parte de ciertos grupos o clases sobre otros, y los mecanismos políticos y culturales que dan sustento a esas formas. Lo que buscaba Gramsci era analizar la dialéctica entre coerción y consenso dentro de ese proceso y, al mismo tiempo, superar las interpretaciones economicistas de la historia y la política al introducir de manera central el papel de la cultura dentro del análisis de la dominación.<sup>35</sup>

Hay tres elementos que deben destacarse en la formulación gramsciana del concepto de hegemonía. Primero, el carácter dinámico del proceso que conduce a la hegemonía; en otras palabras, la hegemonía no es un “momento” estático en el proceso histórico, sino el resultado de un continuo cotejo de formas complejas y articuladas de dominación y resistencia. Segundo, esta formulación subraya la importancia de entender el papel activo de los grupos subalternos dentro del proceso histórico: sin una adecuada comprensión de esta función, el análisis de las formas en que se ejerce el poder resulta claramente insuficiente. Tercero, la noción gramsciana de hegemonía nos permite pensaren la articulación entre

---

<sup>34</sup> PUELLO-SOCARRAS, José, *Neoliberalismo y anti neoliberalismo en nuestra América. Análisis comparados desde mecanismos y procesos*. pp. 18, 2017.

<sup>35</sup> SZURMUK, Mónica, *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, México, Siglo XXI, 2009.

formas económicas, jurídicas y políticas de poder, por un lado, y las dinámicas de intercambio y conflicto cultural e ideológico, por otro.<sup>36</sup>

## Universidad

La universidad es el espacio físico donde confluyen maestros y alumnos para la transmisión de conocimientos. Ahora bien, existe un amplio debate sobre lo que es la Universidad en términos más teóricos y cuáles son las principales funciones que esta desempeña en la actualidad.

Una revisión historiográfica sobre las principales funciones de la universidad nos permite añadir a las tesis funcionalistas y marxistas ya mencionadas; otras características que nos permiten dilucidar sobre el papel que desempeña la universidad en la sociedad del siglo XXI y estas se pueden resumir en la función cultural e ideológica, socializadora, de selección social, política y de control social y función económica. Estas distintas funciones que desempeña la universidad tienen como propósito fundamental el transmitir conocimientos, incorporar a los individuos de las nuevas generaciones a la vida social, redistribuirlos socialmente, que los individuos compartan una misma visión del mundo y finalmente incorporarlos al sistema productivo. Esto suponen las funciones sociales de la universidad, que pretenden en teoría una relación armoniosa y homogénea en sus tareas con la sociedad, pero la realidad dista de estas posturas conciliadoras ya que el conflicto, las tensiones, la complejidad y la heterogeneidad en el desarrollo de la educación, son su característica fundamental.<sup>37</sup>

Es este el verdadero motor dentro de la educación universitaria: el conflicto. De esta manera se puede estudiar a la universidad de un modo que vaya más allá de conceptos conciliadores y hegemónicos como los antes mencionados. La relación existente entre proyectos de índole educativo; así como políticos, nos exigen considerar las múltiples variantes que impactan en

---

<sup>36</sup> SZURMUK, Mónica, *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, México, Siglo XXI, 2009.

<sup>37</sup> Mendoza Rojas, Javier, "Vinculación universidad-necesidades sociales: un terreno en confrontación" en Pozas, Ricardo, *Universidad Nacional y Sociedad*, México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, 1990, pp. 290.

los procesos de educación superior, como instrumento de inculcación ideológica, el sistema educativo es también sensible a los cambios en la correlación de fuerzas en la lucha por la hegemonía en la sociedad civil por la circulación de contra ideologías que intentan conquistar un espacio para poder difundirse.<sup>38</sup>

Estas contradicciones desarrolladas dentro de la universidad, parten de la mayor autonomía que tiene la educación superior frente a la educación básica, ya que en cierto modo es más autónomo en sus contenidos y reglamentos. Los IES conforman un conglomerado heterogéneo, con mayor capacidad de acción frente a los aparatos del estado cuya autonomía dependerá en gran parte de los factores que se encuentran en la correlación de fuerzas políticas e ideológicas dentro de los mismos institutos.

## Fuentes

Tal lo indica la historia del tiempo presente, hacemos uso de nuevas fuentes, por lo que consultamos los diarios nacionales más importantes de ambos países, en México buscamos información en principalmente los diarios de *La Jornada* y en *El Universal*, así como periódicos digitales en el estado de Guerrero; en Argentina consultamos entre otros los diarios de *La Nación*, *La Prensa* y *Clarín*.

Tanto los Bachilleratos Populares y la UNISUR, tienen páginas de internet, perfiles en Facebook y contactos a través de correos electrónicos para solicitar información de sus procesos. Una de las páginas de Facebook y donde hemos encontrado mucha información es Raíces UNISUR, la cual nos ha brindado ayuda muy valiosa para nuestra investigación, proporcionándonos artículos y videos en la plataforma de YouTube. En el caso de Argentina, realmente se observa un crecimiento importante tanto de muchas fábricas recuperadas y Bachilleratos Populares, que cuentan con sus propias páginas de internet, contactos a través de correos electrónicos, etc. Mismas que nos proveen información valiosa de los

---

<sup>38</sup> Mendoza Rojas, Javier, "Vinculación universidad-necesidades sociales: un terreno en confrontación" en Pozas, Ricardo, *Universidad Nacional y Sociedad*, México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, 1990, pp. 293.

procesos de lucha y consolidación que han vivido. Estos medios y gracias a estos contactos que amablemente nos han aportado abundante información, fueron fundamentales para tener acceso a documentales donde se nos narran sus experiencias, videos que producen ellos mismos y difunden en sus plataformas donde detallan su estructura, pedagogía, luchas, etc. Al igual que libretos y propaganda que distribuyen en sus marchas por el financiamiento, han sido de una valía importante para nuestra investigación.

Respecto a los ensayos y artículos encontrados para desarrollar la investigación, las siguientes páginas son las que más artículos, ensayos y libros tienen sobre temas educativos empezando por las repositorios digitales de Redalyc y CLACSO que en noviembre de 2015, se unieron para extender los derechos sobre ciertas publicaciones con el objetivo de ampliar el acceso a todas las revistas que ambas páginas compartían, de hecho paginas independientes en mis marcadores, como la CEEAL o la OIE, fueron incorporadas a esta página, en total este sitio cuenta con noventa y siete sitios especializados en el tema de la educación en América Latina, y aunque aún faltan muchas páginas educativas que investigar, entre libros y artículos hemos logrado descargar de manera legal un aproximado de 125 documentos en formato *pdf*, que en su mayoría abordan el tema de la educación en Latinoamérica, los bachilleratos populares y también aquí ha sido el único lugar donde se ha encontrado información sobre los afromexicanos.

La Asociación Nacional de Universidades en México (ANUIES), cuenta con una nutrida serie de revistas en las que se aborda el tema de la educación, en dichas revistas encontramos temas sobre las políticas educativas del neoliberalismo en México, su impacto, lo que nos ha proporcionado un valioso aporte para entender el progreso tan lento que ha tenido el neoliberalismo en la educación en México.

## Capitulado

La forma en que quedo estructurada nuestra investigación consiste de cuatro capítulos, el primero de ellos lleva por nombre “El neoliberalismo en América Latina, 1990-2010” y es un capítulo en el que abordamos la evolución del neoliberalismo principalmente en las teorías económicas que justifican el cambio de modelo educativo de expansionista a uno de calidad. Que en la práctica consiste en no darle prioridad a la cobertura educativa que primaba con anterioridad y se apuesta en detrimento de esta por una educación de calidad que sea eficiente y eficaz, lo que a través del sistema de evaluación arrojara resultados positivos para la sociedad según sus planteamientos, pero que en la realidad solo ha abonado a la exclusión de los sectores que abordamos en la tesis: indígenas, afrodescendientes y la clase baja de las ciudades.

En la estructura del segundo capítulo que lleva por nombre “Los Bachilleratos Populares”, presentamos un análisis sobre los orígenes de este movimiento, es necesario hacer hincapié, en que en dicho capítulo hablamos en términos generales de la estructura de los bachilleratos populares, cuantos existen, cómo están distribuidos, pero lo que realmente nos interesa es ver la relación que tiene con otros movimientos principalmente el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas, movimiento sin el cual, pensar en los Bachilleratos Populares sería impensable. Y a partir de esta relación, cómo se consolida el proyecto político-pedagógico de los Bachilleratos Populares, además de profundizar en la visión que tienen sobre la educación y la relación con el estado para reconocer su labor otorgándoles recursos para atender a la población más desfavorecida de la capital de Buenos Aires que ha sido relegada por las políticas educativas que analizamos en el capítulo anterior.

El tercer capítulo “La UNISUR” presentamos las dificultades que ha tenido dicho proyecto para consolidarse puesto que desde su nacimiento enfrentó dificultades para obtener el reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública,

como una institución que atendía a las poblaciones afrodescendientes e indígenas de la región en Guerrero. Sin embargo, años más tarde la SEP inauguraba en todo el país universidades interculturales, cuya visión pedagógica no corresponde con una educación intercultural y popular auténtica. Al mismo tiempo reflexionamos no solo sobre la condición indígena, sino también de la afrodescendiente, y como lo intercultural parte de la idea que estas poblaciones requieren un tipo de educación que el Estado no ofrece, ni reconoce.

El último capítulo “Los desafíos de la UNISUR y los Bachilleratos Populares: Territorio, la nueva educación y Resistencias” profundizamos en la perspectiva de ambos movimientos a futuro, abordamos el debate sobre si el financiamiento constituye el objeto de los nuevos movimientos de educación popular o es el reflejo de una carencia de objetivos reales que pueden llevar a su desaparición por el desgaste de su comunidad que con desánimo observa que no logran el reconocimiento, provocando la deserción de estos de dichos centros de educación popular.



## **Capítulo I.- El Neoliberalismo en América Latina y su proyecto educativo.**

Una vez que concluyó la Guerra Fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética el Estado de bienestar desapareció progresivamente, dando paso a un nuevo tipo de capitalismo, comúnmente llamado neoliberalismo, que en esencia apuesta por reducir el papel del Estado en la economía para que sea el mercado el que pase a regularla. Así que con la URSS (Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas) fuera del mapa político no había por qué seguir interviniendo de manera directa en la vida política de los países de América Latina, de esta forma, los dictadores terminan su función política y en una muestra de avances liberales en muchos países se da una transición democrática.

Debido a múltiples factores políticos, sociales y filosóficos como la ya citada caída de la URSS, el ascenso de la filosofía posmoderna y la aparición del ensayo de Francis Fukuyama “El fin de la Historia”, se allanó el terreno para la consolidación del neoliberalismo como pensamiento único, todos los presidentes en América Latina se sujetaron al proyecto neoliberal con la esperanza de lograr el desarrollo que este prometía. Y a todo esto, antes de continuar con el análisis de la implementación del neoliberalismo debemos explicar lo que entendemos por dicho concepto.

### **1.- La transición al neoliberalismo.**

Es en el año de 1947 con la fundación de la Sociedad de *Mont-Pèlerin*, donde varios intelectuales se reúnen para socializar críticas al *keynesianismo* y la necesidad de impulsar un modelo que asegurara la hegemonía liberal sin regulaciones del Estado<sup>39</sup>. Después en el año de 1973 por la crisis petrolera que afectó al mundo se cumplió lo que aquel grupo de intelectuales había predicho sobre el agotamiento del modelo keynesiano. Recordemos que los intelectuales de esta sociedad desde 1947 venían alertando sobre el agotamiento de dicho sistema, pero en esas décadas y a principios de los setenta el capitalismo vivió su

---

<sup>39</sup> ROJAS, Luis (coordinador), *Neoliberalismo en América Latina: crisis, tendencias y alternativas*, p. 21.

“época dorada” por lo que estas advertencias fueron constantemente ignoradas por los economistas de la época.

Sin embargo, como mencionábamos ese mismo año de 1973 un acontecimiento histórico en América Latina sembraría las semillas del neoliberalismo, las ideas de aquella sociedad intelectual tendrían cabida en el país menos pensado por ellos. En Chile se ejecutó el golpe de Estado al primer gobierno socialista democráticamente elegido, el del Presidente Salvador Allende (1970-1973)<sup>40</sup>, efectivamente ya se habían instaurado algunas dictaduras en América Latina pocos años antes de que se asestara el golpe de Estado a Salvador Allende, pero esta cobra mayor importancia por tres cuestiones.

En primer lugar nos encontramos ante la determinación del gobierno de Estados Unidos de no permitir que después de Cuba se instaurara otro gobierno con tendencias socialistas en ningún país de América Latina y sin importar que fueran por las vías democráticas cuyo supuesto es la libertad para elegir, en segundo lugar estaba el contexto del “plan cóndor” que tenía como finalidad la persecución de los subversivos y todos aquellos que estuvieran en contra del plan hegemónico de Estados Unidos y finalmente con el derrocamiento de Allende y la llegada de Augusto Pinochet (1974-1990), se hecha andar un plan económico que fue adoptado posteriormente por Ronald Reagan (1981-1989) y Margaret Thatcher (1979-1990) en sus respectivos países (Estados Unidos y el Reino Unido), pero que en Latinoamérica no llegaría hasta entrada la década de los noventa y de forma disímil: El neoliberalismo.<sup>41</sup>

Posteriormente el llamado “Consenso de Washington” tenía que servir para integrar la recuperada democracia latinoamericana a las directrices neoliberales agenciados por los organismos multilaterales de crédito como el FMI (Fondo Monetario Internacional), el BM (Banco Mundial) y el BID (Banco Interamericano

---

<sup>40</sup> AMOROS, Mario, *Chile: La herida abierta*, Madrid, en [rebelión.org](http://rebelión.org), 2001, p. 22.

<sup>41</sup> MARTINEZ, Rubí; REYES, Ernesto, *El consenso de Washington: La instauración de las políticas neoliberales en América Latina*, en *Política y Cultura*, primavera 2012, núm. 37, p. 44.

de Desarrollo).<sup>42</sup> En los siguientes apartados analizaremos la influencia de estos organismos en los planes educativos, pero por el momento es importante tener en cuenta que fueron fundamentales para que por las vías democráticas el neoliberalismo se implementara en la región.

Entendemos por neoliberalismo el capitalismo que a día de hoy es el existente. Desde una visión cronológica también se puede afirmar que se trata de la fase ulterior en este modo de producción social; sin embargo, se trata también del período en el cual se verifica la exacerbación cuantitativa y cualitativa de las lógicas y contradicciones inherentes a la acumulación incesante del capital que al igual que en la Colonia tiene como base a América Latina como posibilidad de su existencia y expansión. La expansión de los mercados (globalización) a nivel mundial por un lado y por el otro los niveles de explotación económica, dominación política, opresión social y alienación ideológica que ello supone ilustran las dimensiones espacial, temporal y social del neoliberalismo como fase superior del capitalismo. La caracterización de la crisis actual del capitalismo neoliberal como crisis civilizatoria despeja cualquier duda al respecto. Es de este modo que desde la década de los setenta y hasta el día de hoy el neoliberalismo es, por antonomasia, la estrategia ofensiva y contrarrevolucionaria del Capital contra los trabajadores de todo el mundo.<sup>43</sup>

El programa específico de políticas económicas y medidas sociales solo representan una de las posibles traducciones históricas del proyecto neoliberal. Subsumir el proyecto neoliberal en un programa de políticas, oculta y minimiza su significado sociopolítico. Así como el comunismo es más que un proyecto político y aspiraba a ser una forma de vida, de sociedad y de cultura, el neoliberalismo tiene los mismos objetivos y trascendencia, aunque no tenga una filosofía que lo respalde, por eso hay que analizar al neoliberalismo desde un punto de vista estratégico y táctico del capitalismo. Ante todo, el neoliberalismo es un proyecto económico-político transnacional de clase capitalista sus manifestaciones concretas y reales se han sentido más puntualmente al nivel de la instalación de

---

<sup>42</sup> ROJAS, *Neoliberalismo en América Latina*, p. 22.

<sup>43</sup> ROJAS, *Neoliberalismo en América Latina*, p. 22.

una estrategia de acumulación específica, llamada común y colonialmente: de “Desarrollo”.<sup>44</sup> Esta se basa en la idea según la cual la producción y la reproducción de las relaciones sociales en el capitalismo contemporáneo deben sujetarse al poder y al libre juego de las fuerzas de mercado, es por eso que el Estado que anteriormente había sido el regularizador de los principales programas gubernamentales ahora tenía que someterse al mercado lo que desembocaría en lo que suele llamarse el adelgazamiento del Estado.

Ponemos énfasis en un aspecto que es esencial para nuestra investigación y es el hecho de observar que los cambios a nivel de políticas públicas incluyendo los alejamientos o críticas hacia los programas neoliberales establecidos tanto a nivel transnacional como doméstico después de las grandes crisis capitalistas como las de 1929, 1973 y el 2008 por mencionar algunas, no son más que críticas hacia adentro; es decir, estas no tienen como finalidad buscar transformaciones en la matriz de desarrollo, únicamente podemos entenderlos como reacomodos tácticos en el capitalismo, pero nunca son ni proponen la superación del mismo<sup>45</sup>.

#### **a) La educación expansiva en América Latina.**

Cuando hablamos de la importancia de la educación en todo el mundo. Abordamos un tema en el que todos los actores de la sociedad civil están de acuerdo y repiten sin cesar que “la educación es la única vía para mejorar todo lo que está mal”, siendo uno de los pocos aspectos en los que se puede coincidir. Y es que quién podría negar la importancia que tiene la educación para solucionar

---

<sup>44</sup> ROJAS, *Neoliberalismo en América Latina*, p. 23.

<sup>45</sup> Podríamos ejemplificar esta reflexión con los gobiernos latinoamericanos como el de los Kirchner en Argentina, Correa en Ecuador, Bachelet en Chile, Mujica en Uruguay o Lula/Dilma en Brasil, que en sus discursos se asumían como gobiernos críticos hacia el neoliberalismo al grado de asumirse en ocasiones como gobiernos abiertamente anti neoliberales, pero revisando su accionar en el poder a través de sus políticas y desarrollo no cambiaron nada del programa neoliberal asumiendo a lo mucho un regreso al Estado benefactor y es aquí cuando cobra importancia entender que lo retórico no es un hecho político. En la actualidad lamentablemente podemos encontrar un sin número de autores y libros que suspiran por el fin del neoliberalismo ante crisis importantes como la del 2008 cuyos efectos aún se resienten, han querido ver en estos gobiernos un síntoma del fin del neoliberalismo en Latinoamérica, nada más lejos de la realidad. En la actualidad solo persisten Venezuela y Bolivia no sin dificultades como los únicos países verdaderamente de izquierda en la región.

los problemas de un país. Desde la naciente burguesía, con el *Rapport de Condorcet* (1792) y los casos que dieron vida al concepto de la autonomía en Bolonia, pasando por la reforma de Córdoba, Argentina en 1918; la educación siempre ha sido de manera incuestionable el motor que ha impulsado los cambios en la sociedad, siempre ha ido de la mano con el desarrollo de un país. En la educación se ve reflejado el proyecto de nación que buscan los gobiernos, la educación es el medio por el que el país aspira a construir el ciudadano que va llevar a cabo ese desarrollo.

El Estado de Bienestar no sólo era un proyecto económico, era más un programa político, destinado a menguar el gran impulso y aceptación que tenían las experiencias comunistas sobre todo en la región latinoamericana, muestra de ello es el ejemplo de Cuba. La educación y la salud siempre han sido vistas como conquistas que la nación caribeña siempre ha presumido, como uno de los logros más importantes e incuestionables de la Revolución Cubana inspirando otras experiencias que, aunque, fueron interrumpidas de manera violenta como en el caso de Salvador Allende en Chile o que fueron sometidas a un intervencionismo constante que los llevó al desgaste como en el caso de la Revolución Sandinista, demostraron la influencia que el comunismo había alcanzado en el “patio trasero” de los Estados Unidos como un sistema que amenazaba la hegemonía norteamericana en la región.

Estos logros políticos de Cuba se convirtieron rápidamente en elementos propagandísticos del comunismo en América Latina y el rechazo unánime que se tenía sobre el comunismo por parte de los Estados Unidos, tuvo su contraparte en la aceptación y admiración por parte de las juventudes latinoamericanas de la década de los sesenta y setenta, cuyo referente se condensaba en la figura del guerrillero Ernesto Guevara de la Serna. Situación que generó una preocupación en el gobierno de los Estados Unidos, por lo que se creó el “Plan Cóndor” con la finalidad de intervenir en los países de Latinoamérica para desarticular cualquier movimiento subversivo que compaginara con los ideales del guerrillero y de la Revolución cubana.

¿Cómo contrarrestar esta aceptación comunista en Latinoamérica? Es ahí cuando el Estado de bienestar cobró importancia en la región; es ahí cuando el Estado de bienestar, adquirió su justificación como proyecto político más que económico dentro del capitalismo. Porque mientras en América Latina, el énfasis estaba en atender a través del Estado los aspectos más sensibles de la región como la salud, la educación y el empleo. En Europa el Estado de bienestar sirvió para incentivar la reconstrucción europea después de la post guerra.

Y esta importancia que tenía el Estado benefactor descansaba sobre dos ejes muy importante que definieron su papel: en primer lugar, como el regulador del Mercado y en segundo lugar como el garante que tenía como función primordial hacer cumplir los derechos sociales a toda la población. La educación rápidamente cobró una importancia fundamental para alcanzar el desarrollo, dentro de este nuevo proyecto económico y entre muchos conceptos y teorías destacaba la del capital humano, concepto fundamental, para entender la educación en este contexto conocido como la época dorada del capitalismo (1950-1980).

La educación expansionista tenía como propósito demostrar que, en los países capitalistas, también se atendía al mayor número de personas en uno de los derechos más elementales que es la educación. Sin embargo, esta educación expansiva tenía un contenido pedagógico que había quedado atrapado en lo tradicional y era más un proyecto político que educativo, lo importante era dar acceso al mayor número de niños y jóvenes a los SEN (Sistemas de Educación Nacional) aunque el contenido pedagógico no respondiera a las necesidades de su contexto mercantilista, años después empezaron a mostrarse signos de debilitamiento de una educación masificadora que solo priorizaba el aspecto del número de estudiantes que ingresaban a los sistemas de educación. A continuación, veremos alguno de los principales preceptos de la educación para todos y cómo fue su posterior declive que dio paso al discurso de la educación de calidad.

## **b) Schultz, Becker y Mincer: Los precursores de la economía de la educación.**

Theodore Schultz es el nombre del economista que desarrolló la teoría del capital humano (1959), en la que explicó que los factores macroeconómicos no sólo se entendían con el binomio clásico del capital-trabajo; también en él influyen otros aspectos, como el del capital humano que no es otra cosa, como señala Schultz, que el conjunto de habilidades y capacidades de los trabajadores. Junto a Schultz, figura Gary Becker otro premio nobel de economía al igual que Schultz que entre otras cosas, se dedica a profundizar en el tema del capital humano que ya Schultz había esbozado.<sup>46</sup>

En esencia el capital humano el cual elabora Theodore Schultz reconocido a su vez como el padre de la economía de la educación, consideraba que los salarios no solo se veían afectados por la oferta de la ley y la demanda, las habilidades que un trabajador poseía también eran determinantes a la hora de fijar los salarios y aunque estos eran importantes para dicho fin, no necesariamente entraban en la dinámica del mercado como mercancía y dicho aumento en el sueldo del trabajador era resultado de la inversión que en él se había depositado.<sup>47</sup>

De esta manera en las tres fases que comprende la teoría del capital humano Schultz tiene el aporte de poner énfasis en la inversión en la gente; por lo tanto, la mejor inversión en el trabajador tenía que ser a través de la educación, de esta manera la educación que recibe la persona es a lo que llamaban capital humano. Gary Becker profundizaría (1964) las sistematizaciones que elaboró Schultz, respecto a la teoría del capital humano y se preocupó por la investigación respecto al capital humano y consideró que el hombre gastaría por su educación y

---

<sup>46</sup> VILLALOBOS, Guadalupe y PEDROZA, Rene, *Perspectiva de la teoría del capital humano*, p. 275.

<sup>47</sup> VILLALOBOS y PEDROZA, *Perspectiva de la teoría*, p. 275.

permanecería hasta entonces económicamente inactivo; aunque, más adelante serían recompensados sus esfuerzos con salarios altos.<sup>48</sup>

De Gary Becker, entre otras ideas, rescataremos dos muy importantes dentro de su disertación sobre el capital humano y la educación. En la primera de ellas Becker menciona que los salarios están sesgados positivamente entre los profesionales y en general en cualesquier trabajador que esté bien cualificado y que las personas más competentes reciben más educación y otro tipo de formación.<sup>49</sup> Es importante decir que para llegar a estas conclusiones Gary Becker, desarrolló una serie de ecuaciones en las que según demostraba la relación que existe entre la educación formal y el trabajo en la empresa.

Por último, Becker, señaló que la inversión en educación estimulaba el crecimiento del capital humano, como factor para el desarrollo de los países y aquí encontramos la justificación económica “científica” que el Estado de bienestar tuvo como sustento para invertir en educación sobre todo en los países de América Latina. Y aunque Schultz, es considerado uno de los pioneros del estudio del capital humano, es con Gary Becker que adquiere formalidad, por lo cual se le conoce a él como el padre de esta teoría (1964).<sup>50</sup>

Por último, encontramos en esta tercia de economistas que introducen oficialmente las ciencias económicas con las educativas a Jacob Mincer, el cual aporta a esta teoría la cuestión de la experiencia y refuerza (1974) lo que sus dos colegas anteriormente ya habían trabajado respecto a demostrar cómo la inversión en educación era ineludiblemente beneficiosa para los países que quisieran progresar. El aporte más significativo en este aspecto que realiza Mincer, es conocida como la *función minceriana*, y que no es otra cosa que la siguiente ecuación:

$$\ln Y = \beta_0 + \beta_1 S + \beta_2 X + \beta_3 X^2 + \varepsilon^{51}$$

---

<sup>48</sup> UNIVERSIDAD EAFIT, *Capital humano*, p. 18.

<sup>49</sup> VILLALOBOS y PEDROZA, *Perspectiva de la teoría*, p. 276.

<sup>50</sup> FALGUERAS, Ignacio, *La teoría del capital humano: orígenes y evolución*, p. 16.

<sup>51</sup> UNIVERSIDAD EAFIT, *Capital humano*, p. 20.



Esta ecuación representa los puntos más importantes de la teoría de Mincer, en la que la Y son los ingresos que uno tiene por determinado tiempo, la X refleja la experiencia, la X2 simboliza la experiencia que no tiene en cuenta la relación edad-ingresos, continuando con esta ecuación la  $\beta_0$  representa el salario de una persona que no tiene educación ni experiencia.<sup>52</sup>La intención de poner esta ecuación es mostrar cómo los eruditos del mercado creían poder determinar los resultados de la inversión en educación, la eficiencia, eficacia, calidad y resultados tenían una explicación científica para ellos por lo tanto válida.

Como vemos estas aportaciones teóricas van dirigidas más o menos en el mismo sentido, la inversión a la educación en automático se convierte en el motor para el desarrollo de los países y a nivel individual procura estimular a las personas a continuar con sus estudios como la única forma de mejorar sus salarios. Esta teoría encuentra según su visión, la explicación del atraso entre los países subdesarrollados: la falta de conocimiento. A este factor con el tiempo se fueron agregando otros para explicar este atraso como la ausencia de alta tecnología y transferencia de la misma. Siendo esta transferencia de tecnología dependiente de la capacidad de las personas de aplicarla y utilizarla, es decir, dependía de que hubiera capital humano<sup>53</sup>un círculo vicioso que aquejaba a estos países, a falta de inversión educativa, escasez de capital humano y por consecuencia estancamiento en el desarrollo del país, etc. Por lo tanto, ya no quedaban más dudas, había que invertir en educación para salir del atraso económico. Y las políticas educativas en América Latina no se hicieron esperar para poner en práctica lo que los premio nobel habían “descubierto” para el progreso.

### **c) El auge de la expansión educativa en América Latina.**

Muy pronto estas teorías económicas aplicadas encontraron cabida en los gobiernos latinoamericanos, el lema era más o menos el mismo a lo largo del

---

<sup>52</sup> UNIVERSIDAD EAFIT, *Capital humano*, p. 20.

<sup>53</sup> MARTINEZ, Alberto, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*, p. 67.

continente y aunque variaron los nombres, la estrategia era la misma, la inversión en educación “La educación para todos”. Como mencionábamos anteriormente desde la década de los años cincuenta<sup>54</sup> la educación ocupaba un lugar importante para el desarrollo de las naciones latinoamericanas, las teorías que vendrían después solo reforzarían ese entusiasmo educador para que el Estado siguiera invirtiendo en este rubro.

Inclusive la educación media y universitaria superó en cuanto a la dinámica expansiva a la educación básica. El hecho de que la educación media y superior que hasta entonces no entraban en el paquete “básico” de la educación la cual incluía a la primaria y secundaria, obedece a la tendencia a permanecer en el sistema educativo en los niveles básicos (para los países tercermundistas) y por otra parte se dio un mayor flujo en los niveles de educación media y superior, llegando al final de la década de los setenta con la sorprendente cifra que mostraba que en la región de América Latina, la mitad de la población en edad escolar era atendida.<sup>55</sup>

Por otro lado, en la década de los sesenta países como Ecuador, Perú y México redujeron el problema del analfabetismo de un porcentaje de analfabetismo que rondaba a los tres países entre el 21 al 26% hasta descender aproximadamente del 11 al 15%. Y en Argentina, Chile, Costa Rica y Uruguay llegó a reducirse hasta el 4%<sup>56</sup>, convirtiendo la inversión en educación en un aparente éxito en la región. Este proceso de expansión no sólo significó la modernización, la reforma o la aplicación de teorías económicas ajenas a lo educativo para incorporarlas al mercado, implicó también un gasto educativo muy importante por parte del Estado. Este hecho significó que en los diferentes países de la región el gasto se quintuplicara en tan solo diez años<sup>57</sup>. Lo que se destinaba a la apertura de nuevas escuelas, la paga para más maestros e infraestructura para las escuelas de todos los niveles.

---

<sup>54</sup> NASSIF, Ricardo y RAMA, German, *El sistema educativo en América Latina*, p. 9.

<sup>55</sup> MARTINEZ, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, p. 125.

<sup>56</sup> NASSIF y RAMA, *El sistema educativo*, p. 115.

<sup>57</sup> MARTINEZ, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, p. 143.

Los resultados cuantitativos fueron incuestionablemente impresionantes, no así sobre la base en la cual se movía la expansión educativa, puesto que los modelos pedagógicos de la educación habían cedido paso a la economía de la educación impulsada por Schultz, Backer y Mincer. La educación ya no tenía como fin la formación y el desarrollo del ser humano; sino que ahora, el objetivo era el desarrollo en términos de ganancia. A tanta educación, tantas oportunidades de encontrar un trabajo mejor pagado a mayor número de población educada, mayor posibilidad de erigirse como una potencia para un país. Ahora no había nada que envidiar al éxito educativo de Cuba, ya que en América Latina también existía una alta cobertura en educación y casi el abatimiento del analfabetismo, no se llegaba a los niveles de la isla caribeña; sin embargo, no había mucha distancia en cobertura y sobre todo no había que temer al comunismo de la isla.

Así la esperanza del desarrollo y progreso, estaba más cerca. Pero la ansiada transformación de la región más desigual del planeta, empezaba a mostrar síntomas de agotamiento y es que estos cambios cuantitativos no se correspondían con los cualitativos, la pedagogía era secundaria respecto a la economía, empezaba la crisis económica del Estado benefactor que esbozamos, el fenómeno de la deserción escolar también se hacía presente, la masificación mal planificada empezaba a ser contraproducente; pero sobre todo, había algo que poco a poco se iba introduciendo en los análisis de los expertos en economía de la educación. Ellos llegaban a la conclusión de que la educación masiva había fallado por ese carácter expansivo en detrimento de “La calidad” de la misma.

Y aunque esta crisis educativa se manifestó plenamente en 1979, es casi 10 años antes, en 1968, que Philip Coombs introduce la categoría de crisis en la educación, pero la crisis educativa se empezaba a manifestar en esta educación masiva. Con su obra titulada *Crisis mundial de la educación*,<sup>58</sup> Coombs da una explicación de la inminente crisis educativa en el contexto del Estado benefactor. Y es que mencionaba que la expansión educativa no es producto de las políticas y

---

<sup>58</sup> MARTINEZ, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, p. 153.

reformas implementadas por los gobiernos para hacer efectivo el acceso a la educación para la población, en todo caso el hecho que la mayoría de la población ingresara a los diferentes niveles educativos, respondía a la explosión demográfica, coincidiendo con Mincer que señalaba al respecto que uno de los principales obstáculos a los que se podía enfrentar la educación en la región, era precisamente que tuvieran muchos hijos.

Aunado a esto los sistemas educativos predominantes en la región más que cambios en sus formas educativas solo habían asumido los cambios en el aspecto económico; por lo tanto, mucha población tenía acceso a la educación, pero esta era precaria en términos que lo aprendido en las instituciones educativas no era suficiente para poder insertarse en el mercado laboral, siempre tan cambiante en cuanto a las necesidades específicas en cada momento. A estos jóvenes que adquirían los niveles educativos propiciados por el gobierno, pero carentes de las aptitudes necesarias para ser absorbidos por el mercado Coombs los llamó *los educados sin empleo*<sup>59</sup>, los cuales representaban el síntoma de la crisis de la educación expansiva. Esta obra es muy importante ya que generó consenso al mencionar los fallos de este modelo educativo-económico y plantear como solución entre otras cosas, dos conceptos que posteriormente se convertirían en el nuevo eje para el mejoramiento de la educación: la eficacia y la calidad de la educación.

#### **d) Disminución del papel del Estado.**

La disminución del papel del Estado fue decididamente apoyada por el BM y el FMI, en ambas organizaciones no sólo cuesta definir en qué se diferencian, puesto que incluso, tienen como propósito último, “reducir la pobreza” a cambio de ajustes estructurales se hacen préstamos para reducir la deuda e invertir en un área específica. La mayoría de los países industrializados, para seguir otorgando

---

<sup>59</sup> MARTINEZ, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, p. 153.

préstamos, exigen que el país en condición de recibir apoyo para el desarrollo tenga que cumplir con estos programas de ajuste del BM y el FMI.<sup>60</sup>

Y el BM que está subordinado al FMI<sup>61</sup>, (aunque al principio compartían más o menos la misma preocupación) ha asumido la responsabilidad de la educación como una de sus tareas más importantes, aunque siga siendo la financiera la primordial, esta, ha cedido peso en favor del FMI como máximo responsable en estas cuestiones financieras, para centrarse en recomendaciones de políticas públicas de los países. Conforme a lo establecido en Breton Woods, las estrategias de ambas instituciones, aunque ligeramente diferenciables, tienden a reducir la participación del Estado en el sector público con la finalidad que la iniciativa privada gane terreno en las decisiones más importantes de los países y evidentemente la educación no escapa a esta dinámica siendo de hecho, estratégicamente, uno de los espacios más importantes, tanto así, que como ya mencionamos el BM ha hecho mucho énfasis en las últimas décadas, de prestar más atención a este campo en específico.

#### **e) El papel del Banco Mundial ante la educación universitaria.**

Y nos enfocamos al papel de la educación universitaria, porque es en este punto donde las recomendaciones del Banco Mundial han tenido más importancia. Puesto que la educación “básica” sigue centrándose en la primaria y secundaria, se mantiene el mismo crecimiento que en décadas anteriores, pero a diferencia de la dinámica expansiva de la educación media y superior había tenido anteriormente, ahora se promueven políticas de exclusión desde esta organización, con la justificación de convertirla en una educación de calidad. En este sentido las “recomendaciones” dieron lugar a reformas que fueron emergiendo con distintos ritmos y diferentes matices. Ya no se asumieron legalmente desde Latinoamérica al instante, como había ocurrido con el capital

---

<sup>60</sup> ARIAS, Marta y Vera, José, *Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional: ¿Una ayuda para los países pobres?*, p. 7.

<sup>61</sup> LICHTENSZTEJN, Samuel, *The International Monetary Fund and the World Bank. Their Relations with the Financial Power*, p. 7.

humano, sino que se fueron diferenciando de acuerdo a los contextos políticos de cada país.

Algunos países hicieron de los cambios legales el punto de partida para comenzar las reformas caso de Chile, Colombia y Argentina; otros países, en cambio, realizaron importantes reformas sin cambiar las leyes caso de México; y otros, como en Brasil, la ley surge después de algunos años de haber experimentado reformas institucionales. Chile se adelanta a todos los países al aprobar, en 1981, una ley de educación que incluía el discurso modernizador del Banco Mundial, y que durante las dos últimas décadas, la reforma chilena fue considerada por este organismo como el modelo de la reforma modernizadora.<sup>62</sup> Años después podemos ver como los estudiantes chilenos año tras año realizan marchas para dar marcha atrás a este proyecto, erigiéndose el movimiento estudiantil chileno en la actualidad como el más importante de Latinoamérica.

Los lineamientos rectores del proyecto del BM giran en torno a la eficiencia, la calidad y la equidad, pero es la eficiencia el rasgo predominante. De ahí que las recomendaciones del BM en cuanto a la universidad estén presentadas como recomendaciones. Así se propone, por ejemplo, el aumento de precios de servicios como librería, comedores y clínicas. Iguales aumentos se recomiendan para las cuotas o colegiaturas.<sup>63</sup> Al final, las políticas educativas de calidad buscaban diversificar los ingresos de las universidades públicas, esto es que progresivamente dejen de percibir recursos por parte del Estado o estos sean los menos.

Esta propuesta de cambios se planteó como parte de un proceso más amplio, de redefinición de la responsabilidad del Estado en el financiamiento de la educación superior pública en general. Se propone, para empezar, que la educación superior general sea considerada por el Estado como de baja prioridad. Y es de baja prioridad porque no tiene sentido que la creación de fuerza de trabajo

---

<sup>62</sup> CASANOVA, Hugo (coordinador), *Nuevas Políticas de Educación Superior, Serie universidad contemporánea*, p. 101.

<sup>63</sup> ABOITES, Hugo, *Viento del Norte: TLC y privatización de la educación superior en México*, p. 246.

esté dotada de educación superior, en los países de Latinoamérica que son los que proporcionan la mano de obra barata para las potencias<sup>64</sup>

El BM consideró que el hecho que la educación superior traiga beneficios sociales no justifica por sí mismo que se le entregue un subsidio público. En este supuesto, el BM se propone privatizar la educación en dos sencillos pasos: aumentar el número de escuelas privadas y aumentar las colegiaturas de las públicas.<sup>65</sup> Es por esto importante señalar, que el aumento de cuotas obedece a estos lineamientos y no a una crisis económica del Estado.<sup>66</sup>

Los cambios fundamentales de las leyes que fueron aprobados en la década de los noventa fueron orientados a temas como la implantación de sistemas de evaluación (México, Argentina y Brasil) y acreditación (Chile y Colombia), países con un peso importante del sector privado, ampliación de las instancias de coordinación hacia lo privado y hacia lo no-universitario y cambios en el modelo de financiamiento público. Cada país, a su vez, introdujo aspectos específicos relacionados con problemas particulares no contemplados en leyes anteriores.<sup>67</sup> Para de esta forma “respetar” la implementación de estas políticas de acuerdo a cada contexto. El BM publicó un documento en 1994 llamado *Educación superior: las lecciones derivadas de la experiencia* en el orden de los planteamientos para las reformas de la educación superior se propusieron:

- 1) Mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación a partir del fortalecimiento de los niveles previos y los procesos de selección en los niveles superiores. Será importante entonces disponer de insumos pedagógicos y de acceso a la información, para finalmente contar con una supervisión y evaluación de la calidad de los resultados;

---

<sup>64</sup> ABOITES, *Viento del Norte*, p. 249.

<sup>65</sup> ABOITES, *Viento del Norte*, p. 250.

<sup>66</sup> En el caso mexicano, nunca se apoyó tanto a la Universidad, ni siquiera en la época conocida como el milagro mexicano, como en la presidencia de Luis Echeverría (1970-1976), la cual ha sido documentada como la administración que en términos económicos atravesó por la crisis económica más importante del México moderno.

<sup>67</sup> CASANOVA, *Nuevas Políticas de Educación Superior*, p. 101.

- 2) Proporcionar respuestas adecuadas a las exigencias económicas a partir de la incorporación de representantes del sector privado y de la producción en los organismos de gobierno e
- 3) incrementar la equidad para que los grupos menos favorecidos tengan acceso a una educación previa de la calidad.<sup>68</sup>

## **2.- La sociedad del conocimiento.**

Antes de abordar las diferencias que se manifestaron entre la educación expansiva y la educación de calidad, analizaremos el espectro que incluye al concepto de calidad, eficacia y eficiencia. La sociedad del conocimiento resignificó las intenciones del capital humano sobre las habilidades y aptitudes que tenía un trabajador para incidir en el desarrollo de un país. A este, se le tenía que preparar invirtiendo mayor presupuesto a la educación. La sociedad del conocimiento, sigue en la misma tónica, respecto a que el conocimiento se ha vuelto en un referente económico para el desarrollo del país, pero a diferencia de las décadas de los sesenta y setenta, la educación no debe ser masiva hacia todos los sectores, sino que tiene que ser una educación que llegue a ciertos estratos sociales que tengan la capacidad de sobresalir por encima del resto, lo que probaría su capacidad para desenvolverse en el mercado. Este planteamiento sería la base después de lo que se conocería como la educación por competencias, la cual justificaría de lleno que no todos pueden acceder a los SEN, solo los mejores, los más preparados y eso se presentó como benéfico para el país.

De esta manera la interacción entre el gobierno, las empresas y las universidades se vuelve importante para desarrollar el capital humano<sup>69</sup>. Lo que permitiría sobre todo a las potencias incorporar el conocimiento como el motor de desarrollo, no así a los países que tengan sistemas educativos que presenten dificultades para incorporarse a las dinámicas de la sociedad del conocimiento.

---

<sup>68</sup> BANCO MUNDIAL, *Educación superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, p. 214.

<sup>69</sup> SANDOVAL, Ricardo, *Transición a la sociedad del conocimiento. Reflexiones desde el interculturalismo*, p. 5.



Pero para poder incentivar el capital intelectual, también juega un papel importante, otro concepto que se suma a la ecuación de la educación de calidad. De esta forma se configuran los términos que van dentro de la sociedad del conocimiento, los cuales son como ya mencionamos, la eficacia, eficiencia, calidad, tecnología. Pero ¿Por qué esta educación (sociedad del conocimiento) a pesar de llamarse sociedad, lleva en la práctica la exclusión de esa misma sociedad?

### **a) El fin de lo común y lo público.**

La respuesta está en los padres del neoliberalismo. Principalmente de Friedrich von Hayek, Ludwig von Mises, Murray Rothbard y Milton Friedman. De estos quizá Milton Friedman, es el más conocido puesto que sus contribuciones a la economía neoliberal fueron fundamentales para que fueran impulsadas por los mandatarios de los Estados Unidos (Reagan), Inglaterra (Thatcher) y antes de estos en Chile (Pinochet), llevándose el premio nobel de economía. Pero en términos ideológicos Friedrich von Hayek, desarrolló la esencia filosófica del neoliberalismo, ya que Hayek intenta darle una filosofía al neoliberalismo en su obra *“La fatal arrogancia: Los errores del socialismo”*.<sup>70</sup>

Y es que para Hayek, el liberalismo es la etapa superior del hombre civilizado, de la sociedad en general y en su análisis destaca que las comunidades primitivas no podían ser llamadas civilizadas ni sociales, porque representaban una etapa inferior del desarrollo humano y las decisiones de los individuos fueron las que posibilitaron la evolución y superación de las comunidades primitivas a las sociedades liberales. Para Hayek estas comunidades primitivas eran inferiores porque se guiaban bajo el altruismo igualitario y bajo su colectividad amenazaban al individualismo.<sup>71</sup>

Al mismo tiempo vaticinó que el socialismo siempre fracasaría porque basaba, según él, sus acciones en la voluntad de un solo individuo que pretendía regir a una sociedad completa bajo prácticas públicas que pierden al individuo

---

<sup>70</sup> HAYEK VON, Friedrich, *La fatal arrogancia: los errores del socialismo*, 1988.

<sup>71</sup> GENTILI, Pablo, *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*, p. 25.

entre la colectividad, apagando su espíritu creativo. Aunque después él mismo reconoció que era bastante aventurado intentar decir que puede pasar en una sociedad en el transcurso de los años, por lo cambiante que puede ser debido al orden espontáneo que planteó en su obra semejante a la mano invisible de Adam Smith. De esta manera el individuo es lo más importante en una sociedad. Las acciones individuales en búsqueda de la felicidad, es decir, en búsqueda de lo que cada quien persiga para la satisfacción de sus prioridades personales, es el motor que impulsa a la sociedad liberal. Y la consecución de estos satisfactores sólo se podían dar a través de individuos intercambiando<sup>72</sup> en una sociedad, estos intercambios se harían sobre la base del conocimiento y la ignorancia y los resultados positivos o negativos de sus acciones tendrían que ser asumidos por su conocimiento e ignorancia.

En este sentido la educación de calidad debía cumplir el papel excluyente en que los individuos perseguían la satisfacción de sus necesidades, por encima de otros individuos aprovechando su conocimiento o siendo víctimas de su ignorancia. Ya que como diría el mismo Hayek, la suerte también es una condicionante para el éxito o fracaso de un individuo. Es decir, el lugar donde naciste, la familia donde naciste condicionará si uno tuvo suerte o no para facilitar su camino en búsqueda de la felicidad y eso es parte de vivir en una sociedad liberal.

#### **b) La calidad en la educación.**

No obstante, a pesar de que los padres del neoliberalismo naturalizan la exclusión y el individualismo como base de la sociedad liberal hay quienes creen que la sociedad del conocimiento representa un espacio global y de mutua cooperación, cuando en realidad estamos presenciando la construcción de un escenario social caracterizado por el dualismo y la polarización.

Las categorías de incluidos y excluidos son cada vez más habituales en los estudios sociales contemporáneos. Aparecen los Nuevos Movimientos Sociales,

---

<sup>72</sup> GENTILI, *Pedagogía de la igualdad*, p. 37.

feministas, ecologistas, indigenistas, etc. Los análisis referidos a los problemas que surgen en el mundo de los incluidos (incremento de las posibilidades de elección, educación a lo largo de toda la vida, reconversión permanente, individualización creciente de los consumos, etc.) y los que se refieren a los excluidos (pobreza extrema, desocupación, violencia, etc.), evidencian que nos encontramos ante dos mundos diferentes, dos sociedades distintas, diría Hayek, los que tienen suerte y los que simplemente no la tienen.<sup>73</sup>

Una filosofía central que ha traído la evaluación a las instituciones de educación superior es la búsqueda de la calidad. A partir de la preocupación por generar procesos de evaluación, se introduce también el concepto de mejoramiento de calidad en la educación. Desde el inicio de los años ochenta, ha crecido en muchos países el interés por la calidad de la educación superior, lo que se explica, entre otros factores, por la globalización y las consecuencias que esta fase del capitalismo ha traído en la conformación de la denominada sociedad del conocimiento, las relaciones de la Universidad–Estado–Mercado y la expansión y diversidad de los sistemas de educación superior.<sup>74</sup>

La noción de calidad planteada por los delegados de “La Conferencia Internacional sobre la Educación Superior” organizada por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en 1998 en París, ha sido un referente casi obligado para analistas y estudiosos del tema. En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI se postuló que la calidad de la educación superior era un concepto pluridimensional que debería comprender “todas las funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamientos y servicios a la comunidad y al mundo universitario”.<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup> BUENDIA, Angélica, *El concepto de calidad: Una construcción en la educación*, en *Reencuentro*, diciembre, número 50, p. 3.

<sup>74</sup> BUENDIA, *El concepto de calidad: Una construcción en la educación*, p. 3.

<sup>75</sup> ALCANTARA, Armando, “Dimensiones de la calidad en educación superior”, en *Reencuentro*, diciembre, número 050, Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco, 2007, p. 4.

Las políticas de mejoramiento a las instituciones de educación han estado muy centradas en el impulso de la búsqueda de la calidad mediante el llamado enfoque de la calidad total. Que se define como un proceso en el cual la institución instrumenta políticas de planeación a largo plazo, utilizando planes de mejora continua, manteniendo una visión y desarrollando una cultura organizacional caracterizada por el incremento en la satisfacción del consumidor a través del mejoramiento continuo con el esfuerzo de todos los involucrados.<sup>76</sup> Un propósito de las modernas economías es garantizar o asegurar la calidad de la educación, alegando la presión de la competencia, principalmente a partir de la internacionalización de los mercados; se han logrado identificar siete grandes enfoques y corrientes que tratan de explicar qué es o qué presenta la calidad de la educación, en función de la manera en que se mide:

- 1) Prestigio, que se materializa en encuestas.
- 2) Recursos: docentes, estudiantes y financieros.
- 3) Resultados o desempeño (calidad) de productos.
- 4) Centrado en los contenidos: mejoramiento en los contenidos de la enseñanza.
- 5) Enfoque del desarrollo del talento: impacto educativo de una institución.
- 6) Enfoque centrado en procesos.
- 7) Enfoque de administración por calidad total.<sup>77</sup>

Pero, ¿cómo debemos entender la calidad? Se presenta a la calidad como algo distinto e implícitamente contrapuesto a la cantidad y entre ambas opciones

---

<sup>76</sup> López, *Evaluación de la educación superior en México*, p. 131.

<sup>77</sup> López, *Evaluación de la educación superior en México*, p. 128.

se le da la falsa decisión a la sociedad<sup>78</sup> de poder elegir cual debería ejecutar el gobierno. Por lo que, al elegir calidad, se sobreentiende que la cantidad queda de lado y el gobierno ejecuta la falsa decisión de la sociedad para excluir a los que no cumplan con los requisitos para entrar a las IES (Instituciones de Educación Superior) Ésta en apariencia inocente distinción entre calidad y cantidad tiene un gran valor que va preparando el terreno para encontrar aceptación. Porque hace posible que el lenguaje pueda luego contraponer una cosa a la otra. Y en efecto, apenas anunciada la distinción aparece la contraposición. Así, por ejemplo, se habla de cambiar el énfasis sobre cuántos niños están en la escuela al énfasis sobre la calidad de la instrucción que cada niño recibe. Y con eso se las contrapone y presenta como los dos rumbos de un dilema. Si la calidad fuera algo que simplemente se añade a la concepción de la educación para todos (aspecto cuantitativo que vimos representado en el capital humano) no habría espacio para esta contraposición y ambas teorías seguirían conviviendo armónicamente, de allí que esta distinción signifique un cambio muy importante en la política educativa de países como los de Latinoamérica. Que una vez que pasan el trago amargo del fracaso de la educación para todos, aceptan de manera progresiva el discurso de la calidad y no es que estemos en contra de que mejore la educación en nuestro país, sino que señalamos que esta mejora es bastante abstracta, por mucho que nos hemos ahondado al significado de la calidad en la actualidad nos hemos encontrado con una percepción por parte de los especialistas que esta no tiene un significado tangible y se puede interpretar de cualquier forma, lo único tangible en el concepto de calidad es respecto a sus fines, la calidad construye un ciudadano que se adecue a la dinámica globalizadora del neoliberalismo, si eso representa o no la calidad o el mejoramiento de la educación, es algo sobre lo que profundizaremos en el último capítulo.

De momento solo queremos dejar claro que el término calidad responde a la necesidad de mejorar la educación, pero no responde qué tipo de mejoras,

---

<sup>78</sup> Falsa en cuanto que es una decisión que ya está más que tomada y que a través del desprestigio del sistema educativo por los medios de comunicación, el gobierno aparece como ejecutor de los reclamos de la sociedad que han decidido la calidad por sobre la cantidad.

cómo nos beneficiamos de ello, quién se beneficia de la educación de calidad, ante la falta de respuestas podemos asegurar que la calidad es usada como una metáfora por el BM experta en utilizar conceptos, como equidad, mejoramiento y eficiencia para disfrazar su intencionalidad política. La calidad, pues, evoca muchas cosas para muchos y por tanto genera un espacio de consenso.<sup>79</sup> Trae consigo generalmente lo positivo en quien lo escucha y en eso basa la aceptación incondicional de entrada del discurso en torno a ella. Calidad trae a la imaginación, por ejemplo, a millones de niños aprendiendo en la escuela no solamente cosas útiles sino también bellas, no solamente mucho, sino también a fondo. Por algo la metáfora es parte esencial del discurso político, porque puede suscitar todo para todos y con ello permitir que se imponga en la realidad una sola definición, la que se establece como práctica cotidiana, la que resulta de la política real.<sup>80</sup>

### **c) La evaluación como justificación de la exclusión.**

Es claro que, para avanzar en el desarrollo de las funciones universitarias, la evaluación no tiene su inicio en un determinado momento, porque ha sido un recurso académico propio de las instituciones, propio de las herramientas pedagógicas, pero es solo eso, una herramienta más de un espectro amplio que comprenden las teorías educativas, fundamental sí, pero ineficaz si se le aísla de todo el espectro educativo. La evaluación se ha empleado, en este fin de siglo, no sólo con el fin de mejorar el funcionamiento del sistema educativo, sino también para justificar la exclusión o negación de oportunidades de quienes se considera que no merecen estar en el sistema educativo o recibir determinado tipo de educación. Indudablemente que la evaluación tiene un papel estrechamente asociado al desarrollo del pensamiento neoconservador que campea en occidente: el triunfo de las leyes del mercado. La exacerbación de la competencia en

---

<sup>79</sup> En una conferencia sobre la educación de calidad, llevada a cabo en el auditorio de filosofía en el año 2012, tuve la oportunidad de escuchar a una Doctora en filosofía, en su presentación argumento que debatir sobre la calidad era ocioso, porque “ya todos sabemos que calidad significa bueno, significa lo mejor”.

<sup>80</sup> ABOITES, *Viento del Norte*, p. 291.

detrimento de la colaboración como un nuevo darwinismo social, en el que se beneficiarán los mejores, los más preparados y los más audaces.<sup>81</sup>

Resulta particularmente significativo analizar como el concepto de calidad de la educación únicamente ha podido tener consistencia en el campo de la educación a partir de su vinculación con las prácticas de evaluación. Su uso en el lenguaje de las políticas de la educación, en todo caso, indica una aspiración por mejorar el sistema educativo y ahondar en los procesos de formación que este debe generar, aunque también oculta de la mirada a los sectores conservadores, que buscan amparar la reducción del gasto público para la educación y la imposibilidad de acceso a este sistema de amplios sectores sociales, con la justificación de que no son aptos académicamente para ingresar a la Universidad.<sup>82</sup>

La evaluación sin embargo como justificación académica de la exclusión, es otra herramienta que genera consenso entre la población como se puede observar en nuestro país: “México: país de reprobados, el promedio para egresados de secundaria, debajo de 4, en bachillerato, promedio de 41.6; en superior, 40.76. Pobres resultados en examen de admisión.” y otros titulares que inundan la prensa en fecha de exámenes, y que justifican el endurecimiento de estas políticas escudándose en la exigencia de la sociedad de mejorar las condiciones educativas. El resultado que alguien obtiene en un examen se convierte en un valor absoluto: no se analiza ni la pertinencia de las preguntas, ni mucho menos el tipo de habilidades que se pueden medir mediante estos instrumentos.<sup>83</sup>

### **3.- La Educación en el gobierno de Carlos Salinas, 1994.**

Todas estas teorías de la calidad educativa, evidentemente eran seguidas de cerca por los gobiernos latinoamericanos con la esperanza de cambiar y mejorar en el escenario globalizante y uno de los más entusiastas con este cambio de época modernizador que veía derrumbarse a la URSS, a Fukuyama proclamar el

---

<sup>81</sup> DIAZ, Ángel, *Internacionales, nuevas reglas y desafíos evaluar lo académico*, p. 13.

<sup>82</sup> DIAZ, *Internacionales, nuevas reglas y desafíos*, p. 13.

<sup>83</sup> DIAZ, *Internacionales, nuevas reglas y desafíos*, p. 16.

fin de la historia y el fortalecimiento del neoliberalismo, era Carlos Salinas de Gortari. México como todas las naciones de Latinoamérica cuando lograron su independencia, tuvieron como objetivo integrarse a la modernidad capitalista lo cual lograron tardíamente, ahora curiosamente en el escenario neoliberal, no querían quedarse atrás y de inmediato adoptaron todo lo que había que adoptarse, siempre con esa visión buscando sumarse “a” y no creando “desde”.

#### **a) La modernización.**

Recordemos en primer lugar, que en el vocabulario de las ciencias sociales triunfantes de la década de los sesenta modernizar significaba convertir sociedades o sectores de la sociedad todavía tradicionales a la modernidad destruyendo las costumbres y eliminando las maneras de ser y de hacer. Pero el verbo modernizar significa igualmente, en un sentido más restringido, perseguir un aumento de eficacia en las organizaciones y las instituciones para ponerlas en el nivel de productividad, en la suposición de que el término tenga un significado universal, de las empresas privadas más eficientes.<sup>84</sup>

La propuesta estatal se perfiló durante la campaña presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), quien presentó la modernización como inevitable y necesaria, vinculada a una concepción de progreso y a los valores de independencia nacional, libertad individual, democracia y justicia, así como al bienestar del pueblo como propósito de la modernización. Salinas señalaría que:

Para poder enfrentar los retos actuales, de acuerdo con los grandes objetivos enunciados (retos de la soberanía, democrático, social, erradicación de la pobreza ,económico), he propuesto, como tesis fundamental, la inevitable y necesaria modernización del país: inevitable frente al exterior, porque de otra forma nos rezagaríamos del gran cambio mundial y pondríamos en riesgo nuestra viabilidad como Nación; y necesaria internamente, porque no podremos superar los problemas y las dificultades actuales sin llevar a cabo una profunda

---

<sup>84</sup> LAVAL, Christian, *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, p. 251.



transformación de las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales de toda la Nación. Rechazo las falsas versiones de la modernidad que pretendan segar nuestra concepción del progreso; imponer dogmas de supuesta aplicación universal, y aquellas que, a final de cuentas, intentan violentar nuestra herencia histórica y nuestras normas y formas fundamentales de convivencia social. Por ello, reafirmo que la independencia de la Nación y la libertad de los individuos; que nuestra vocación democrática y nuestra aspiración por la justicia, son valores que, al fortalecer nuestro ser mexicano, dan fundamento al proyecto de modernización del país. El bienestar para el pueblo y la fortaleza de la nación son los propósitos de la modernización que juntos promoveremos para el bien de México. Tengo la convicción y los conocimientos que se requieren para la conducción del gran proceso de modernización del país, de esta gran Nación.<sup>85</sup>

Se trataba, para el gobierno, de un cambio estructural del sector público y de la modernización del Estado que atendía a las exigencias del capital, por ello la propuesta se presenta como apertura de espacios a la sociedad civil, para que el Estado atendiera “las áreas estratégicas y prioritarias” que tiene reservadas, para asegurar mecanismos para impulsar el crecimiento y eliminar obstáculos para “promover condiciones de igualdad en el ejercicio de los derechos”. De ese modo se delineó el proyecto salinista como crítica al crecimiento del sector público, al centralismo, al paternalismo en la seguridad social y al exceso de regulaciones. En suma, encontramos aquí ya el programa de Salinas que se tradujo en reducción del sector paraestatal, descentralización, desmantelamiento del sistema de seguridad social y mayores beneficios para el capital.<sup>86</sup>

En cuanto a la educación, Salinas no dudaba en subirla al tren de la incuestionable y necesaria modernización que según él necesitaba el país para ser una potencia a nivel mundial:

---

<sup>85</sup> VALLE, Maximiliano, *Modernización educativa o reconstrucción de la legitimidad del Estado en México*, p. 14.

<sup>86</sup> VALLE, *Modernización educativa o reconstrucción*, p. 16.

Es precisamente en las instituciones de educación superior y en las organizaciones sociales que los mexicanos se han dado a través de las profundas raíces culturales que tenemos, donde se va a anclar el proceso de modernización y tenemos que anclarlo para que esta modernización cumpla con sus dos propósitos fundamentales: ser nacionalista y ser popular. Esta es la clase de transformación que tenemos que llevar a cabo en México porque el mundo en el que estamos insertos y en el cual la interrelación es creciente, está cambiando a una tasa acelerada, a un ritmo que no tiene precedentes en la historia de la humanidad. Y nosotros al estar interrelacionados, inevitablemente vamos a cambiar, pero queremos que ese cambio responda a nuestras tradiciones, a nuestra cultura, a nuestras raíces; por eso hay que anclar el proceso de modernización y por eso también tienen que modernizarse las Instituciones de Educación Superior de México.<sup>87</sup>

El por entonces presidente Carlos Salinas de Gortari contaba en sus memorias que, durante su viaje por Europa, poco después de haber tomado posesión de la presidencia, se le fueron acumulando las impresiones e inquietudes ante el cambio que significaba la caída del muro de Berlín, el surgimiento de la nueva realidad de los tres bloques económicos mundiales y la situación de México frente a ese nuevo panorama global. Eran los meses del desmantelamiento de la Unión Soviética, y en los últimos días de enero de 1990 el Presidente mexicano estaba impresionado debido a estas nuevas perspectivas que le ofrecían las conversaciones con los dirigentes de las naciones europeas, quienes ya tenían un esbozo de lo que debía ser el mundo después de la Guerra Fría.<sup>88</sup> Era indudable para el Presidente Carlos Salinas que la respuesta estaba en el modelo neoliberal que sus homólogos Reagan, Thatcher y Pinochet, habían puesto en marcha y que se expandía por todo el mundo.

#### **b) Programa Nacional para la modernización educativa, 1988-1994.**

En el *Programa para la modernización educativa 1988-1994*, se concibió al maestro como un agente de la sociedad, cuando se planteó que es necesario una “participación sin precedente del magisterio” en la modernización educativa, pues “son los responsables primeros de llevarla a los hechos”. Más bien, se les admite como agentes del Estado encargados de difundir e inculcar las razones de obediencia al orden económico y político. Pero como hace el BM con sus

---

<sup>87</sup> Palabras del C. Lic. Carlos Salinas de Gortari, presidente electo de los Estados Unidos Mexicanos, en *Revista Anuies*, núm. 68, 1988, p. 1.

<sup>88</sup> Aboites, Hugo, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México: Historia de poder y resistencia (1982-2012)*, p. 165.

metáforas, Salinas utilizó las propias a través de este lenguaje aparentemente incluyente hacia los maestros, cuando en realidad se planteaba reducir su importancia de manera progresiva tal como sucede en la actualidad.

En realidad, la relación entre educación y proyecto económico político del Estado se oculta al emprender la reforma educativa, pues se apela al desfase existente entre contenidos, métodos de enseñanza y formación de maestros respecto a los avances científico-tecnológicos; la participación del magisterio se torna pasiva.<sup>89</sup>Y como acostumbra el gobierno al modificar o elaborar reformas educativas, a los últimos que consulta son expertos en la materia, porque todas las reformas educativas emprendidas por los diferentes gobiernos, no buscan un mejoramiento del SEM (Sistema Educativo Mexicano), lo que buscan es un mejor control del mismo.

El programa de modernización educativa, en el capítulo relativo a la educación superior, considera que este nivel se ha deteriorado por el acelerado crecimiento de la matrícula en las dos últimas décadas (la crítica directa a la educación para todos), que produjo desequilibrios académicos en detrimento de la calidad (el nuevo discurso articulador del BM) educativa y que no se ha vinculado a los sectores sociales y productivos. Señala que es tarea inaplazable el logro de metas cualitativas para integrar la educación superior al proceso de modernización económica del país.<sup>90</sup>

### **c) El TLCAN y su impacto en la Universidad.**

El TLCAN (Tratado de Libre Comercio de América del Norte), fue uno de los momentos coyunturales para la inserción de nuestro país al neoliberalismo, con la cuestión de la apertura de las relaciones comerciales. Pero este acuerdo económico también tuvo un impacto importante dentro de la educación en el gobierno de Salinas. Por lo cual es necesario responder la siguiente pregunta ¿Por qué un asunto económico y comercial impactó a las instituciones de

---

<sup>89</sup> VALLE, *Modernización educativa o reconstrucción*, p. 11.

<sup>90</sup> Poder Ejecutivo Federal, *Programa para la Modernización Educativa 1988-1994*, p. 8.

educación superior? La primera respuesta la encontramos en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos que, en sus artículos 76, 89 y 133, señala que son facultades del Senado de la República aprobar los tratados internacionales y convenciones diplomáticas que celebre el Presidente de la República, por lo que los tratados internacionales tienen rango o jerarquía de ley federal,<sup>91</sup> de esa manera las constituciones o leyes de las entidades federativas, así como las leyes orgánicas de las universidades o las leyes de profesiones, quedan supeditadas al TLCAN.

El esquema que en lo sucesivo habría de regirnos, en aspectos importantes de la vida nacional, tendría un horizonte mercantilista, de competitividad y permanencia, buscando una elevada rentabilidad financiera; pero si esta línea llegara a regular la extensión universitaria, los resultados serían inevitablemente detenidos bajo un perfil elitista, sectario y antidemocrático; beneficiándose con la extensión de la cultura y los servicios universitarios solamente aquellos que puedan cubrir cuotas de alta rentabilidad.<sup>92</sup> Así no es necesario que una universidad se privatice legalmente, cuando se excluye a miles de alumnos y a los que ingresan se les cobra altas cuotas “voluntarias”, con estas decisiones sobra si se quieren privatizar o no a las universidades. Y aunque estas medidas tenían la intención de implementarse en el gobierno mexicano, lo que mencionábamos anteriormente de que las dificultades de plantearse de manera inmediata la privatización de la educación en México, recaían en el contexto específico de la nación, un Presidente carente de legitimidad, no es sorpresa que muchas de sus acciones las haya implementado en el último año de su gobierno para que los futuros presidentes tuvieran una base de apoyo más importante para aplicar estas medidas.

Ya entrados en el documento podemos ver que son tres capítulos de este tratado los que se relacionan directamente con la educación superior; el capítulo 12 sobre comercio transfronterizo de servicios; el 16 sobre entrada temporal de

---

<sup>91</sup> *Programa para la Modernización Educativa 1988-1994*, p. 7.

<sup>92</sup> RUIZ, Lourdes, *Implicaciones del TLC a nuestra identidad y la extensión universitaria*, p. 5.

personas de negocios, y el 17 sobre propiedad intelectual. En estos capítulos se negociaron (y están vigentes a partir del 1o. de enero de 1994), en materia de ejercicio profesional, los siguientes principios, reservas y compromisos:

- 1) Principios. Los tres países de Norteamérica se comprometen a darse trato de nación más favorecida, a no solicitar obligatoriedad de domicilio nacional, a no reconocer automáticamente los títulos y grados expedidos en los otros dos países, y a darles a los profesionales de los otros dos países el trato que le dan a sus profesionistas nacionales, es decir, a no pedirles ningún requisito adicional al que le solicitan a un nacional para ejercer una profesión.
- 2) Reservas. Para invertir en México en negocios de educación, desde preescolar hasta universidad, con más de 49% de capital extranjero, se requiere autorización de la Comisión de Inversiones Extranjeras de México, y se requiere también, para la prestación de servicios de educación, la autorización de la Secretaría de Educación Pública o de la autoridad estatal competente, excepto en la capacitación de empleados. Lo anterior significa que el sector educativo está abierto a la inversión extranjera y que sus requisitos para operar son los mismos que se le piden a cualquier mexicano que desee invertir en un plantel educativo.
- 3) Compromisos. Para el reconocimiento de títulos y grados se acordó formar un grupo de trabajo, con una agenda o temas a tratar definidos, y dar facilidades migratorias para que puedan prestar sus servicios profesionales los profesionistas de los otros dos países, sin requerir visa de trabajo y demás trámites, siempre que tengan título de alguna de las 60 profesiones listadas en el anexo II del capítulo 16 del TLCAN.<sup>93</sup>

En este mismo capítulo 12 aparece uno de los límites que reconoce el tratado, a pesar de su intención hacia la privatización. Se trata de la responsabilidad de los gobiernos, en este caso el mexicano, de proveer

---

<sup>93</sup> ESPINOSA, *Las implicaciones del TLC en la educación superior mexicana*, p. 8.

educación. El tratado no se plantea desalojar al Estado de la actividad educativa, pero sí establece que la facultad que tiene el Estado de proporcionar educación está acotada por el tratado y que no puede ejercerse en contravención con lo en el estipulado. En términos prácticos, significa que el Estado puede seguir ejerciendo sus funciones, siempre y cuando no interfiera con el comercio educativo que se desarrolle al amparo del TLCAN. Así lo dice el tratado, en un texto donde primero se le otorga la facultad educativa al Estado, pero luego se la limita:

Ninguna disposición de este capítulo se interpretara en el sentido de (...) impedir a una parte prestar servicios o llevar a cabo funciones tales como la ejecución de las leyes, servicios de readaptación social, pensión o seguro del desempleo o servicios de seguridad social, bienestar social educación pública, capacitación pública, salud y protección de la niñez, cuando se desempeñen de manera que no sea incompatible con este capítulo.<sup>94</sup>

De esta manera, tanto el programa educativo modernizador de Salinas, como la aprobación del TLCAN conducen al país a un nuevo rumbo en la construcción de la educación de calidad excluyente. Las condiciones a principios de los noventa si bien no eran favorables para la implementación de estas políticas educativas, fueron asentándose lentamente en las Universidades sobre todo a inicios del nuevo milenio, en el que con el argumento de las crisis financieras de las universidades, estas van diversificando sus gastos a través de diversos programas para buscar apoyos externos, cediendo su autonomía en cada uno de estos proyectos, el proceso en México ha sido lento, las políticas educativas de calidad ya están teniendo cabida en las Universidades del país, el ataque a los sindicatos universitarios es un elemento que en pleno sexenio de Enrique Peña Nieto, estamos presenciando, recordando cómo el BM, “recomendaba”, restar fuerza a los actores que impidieran llevar de lleno un cambio completo en las instituciones educativas.

Guiando la cada vez más acentuada exclusión de la educación vigente, cerrando y negando el derecho a la educación a grandes sectores de población que por lo general y casi siempre, son los mismos, los que en condiciones de pobreza no logran pasar los filtros que se requieren para competir y triunfar en la sociedad del conocimiento.

---

<sup>94</sup> ABOITES, *Viento del Norte*, p. 29.

#### **4.- Los cambios educativos impulsados en el Menemismo, 1989-1999.**

A diferencia de México, en los párrafos introductorios a este capítulo, mencionábamos que estas políticas neoliberales en la educación habían tenido una acogida más acelerada en el caso de Argentina, país que llegó a ser considerado por el FMI y el BM, como “el alumno predilecto de América Latina”, en cuanto que fue uno de los países que más pronto generó las condiciones para que estas políticas se implementaran en la Argentina. Contando además con un Presidente Carlos Menem, que, en sus 10 años de gobierno, supo aprovechar sus redes políticas para encontrar poca oposición en la implementación de dichas medidas. Sin embargo, esta aceleración de las políticas neoliberales terminó en la simbólica huida del sucesor de Menem, Fernando de La Rúa (en helicóptero) poniendo fin a una de las etapas más críticas en la historia reciente de Argentina provocada por el neoliberalismo.

Esta crisis evidentemente también caló en el terreno de la educación, que por otra parte enfrentó sus problemas particulares, pero que transcurrida década y media del presente siglo pareciera escapar de las críticas que se le hacen al sistema neoliberal en Argentina en su conjunto, ya que lejos de al menos en el discurso político virar hacia otro rumbo, las tendencias en la educación siguen el mismo camino trazado que en la década de los noventa a partir de la Ley de Educación de 1995 se construyó.

##### **a) El menemismo en el contexto neoliberal.**

Como anteriormente mencionábamos la década de los noventa supuso un cambio en el sistema político hegemónico del capitalismo que pregonaba el estado de bienestar al capitalismo basado en los principios neoliberales. En términos políticos, económicos y filosóficos la economía era la ciencia por excelencia y a sus postulados era imposible escapar si se pretendía alcanzar el desarrollo. Esta nueva configuración mundial también trajo cambios jurídicos que plantearon nuevos retos al binomio Estado-Nación que basaba su poder en la soberanía de

las instituciones públicas sobre determinado territorio y ciudadanos, esta forma de relaciones de poder progresivamente fueron consideradas obsoletas dentro del neoliberalismo<sup>95</sup>

Después del primer periodo democrático encabezado por Raúl Ricardo Alfonsín (1983-1989) que terminó en hiperinflación y en un mandato que fue interrumpido de manera anticipada, llegó Carlos Menem (1989-1999) quien de inmediato aplica las reformas neoliberales dejando fuera de estas decisiones al congreso con el pretexto de que era “urgente y necesario” aplicar estas reformas neoliberales. Estas reformas neoliberales estaban insertas en la nueva concepción de hacer y entender la política, es decir, la política ya no tenía nada que ver con pasiones e ideologías, ahora la política lo hacían personas racionales libres de elementos ideológicos y ante este triunfo inobjetable en el terreno de las ideas, el neoliberalismo se presentó ante el mundo como algo natural e inevitable. En términos generales estas reformas fueron aplaudidas por los organismos internacionales y la hiperinflación logró disminuirse propiciando mejoras en la economía argentina. Lo cual permitió a Carlos Menem lograr la reelección para el año de 1995, casi con la mitad de la votación.<sup>96</sup>

Es a partir de esta década donde el Estado pierde poder, lo cual genera que ahora los individuos sean el reflejo del mercado y no de las instituciones públicas. Esto se logró debido a que los flujos macroeconomicos dieron pie a que los intereses de la colectividad, de lo social fueran sustituidos por los intereses de los particulares. En términos concretos esto se vio reflejado cuando se eliminan las protecciones sociales, las condiciones precarias en las condiciones laborales lo cual fue generando la pérdida de la identidad social.<sup>97</sup>

Y la educación el aparato ideológico por excelencia del Estado, no podía escapar de esta pérdida de la identidad social, del cambio de valores sociales por los individuales. Si se habla que el menemismo se divide en dos momentos, uno

---

<sup>95</sup> GALLO, Adriana, *Las relaciones de poder durante el menemismo*, p.1.

<sup>96</sup> CASTIGLIONI, *Argentina. Política y economía*, p.2.

<sup>97</sup> GALLO, *Las relaciones de poder*, p.6.



de recuperación de la crisis económica (1989-1994) y el otro de una nueva crisis económica (1995-1999). También hablamos de dos momentos en la educación, en la primera etapa se carecía de políticas para el desarrollo de la educación superior (1989-1994) y en un segundo momento donde el Estado elabora estas leyes que iban a regir el destino de la educación superior en Argentina (1995-1999), hasta nuestros días.

#### **b) La Ley de Educación Superior, 1995.**

La problemática de la educación superior Argentina, no era ajena a las problemáticas que, en toda América Latina, se suscitaban en este sector y aunque había diferentes variables más o menos las características de la crisis del sistema educativo en el país eran los mismos que en toda la región: periódicas crisis de financiamiento, bajos grados de articulación con las instancias educativas, masificación y superpoblación en la infraestructura, falta de relación entre las demandas del mercado y la formación recibida. La primera estrategia para incentivar un cambio de universidad, es legitimar el desprestigio, los puntos anteriormente mencionados abonan a esta legitimación del descrédito hacia la universidad pública<sup>98</sup> y a su matriz social, la manera en que la universidad globalizada hacia acto de presencia, era de la mano de evaluaciones, acreditaciones y planificación con criterios extraídos de la economía.<sup>99</sup>

Y es a partir de 1989 cuando se da el cambio de autoridades al frente del Ministerio de cultura y educación, que se plantean cambios al sistema educativo, cambios que tocan casi exclusivamente el asunto del financiamiento en las universidades argentinas. Y hasta el año de 1993 aparece en la agenda por primera vez, la necesidad de evaluar y acreditar a las IES (Instituciones de Educación Superior) del país. En 1995 y con estos antecedentes surge la ley de educación superior cuyas influencias vienen de las modificaciones que se

---

<sup>98</sup> Recordemos que, en el Estado de bienestar la universidad había logrado niveles de masificación incluso más amplios que en la educación primaria y secundaria.

<sup>99</sup> SOLANA, Facundo, *La ley de educación superior Argentina: Un análisis en términos de referenciales de la acción pública*, p.3.

empezaban a dar en todo el mundo respecto a la educación y también por presiones del BM<sup>100</sup>

En todo caso la diversificación del financiamiento universitario, no responde como se nos hace creer a una preocupación para poder enfrentar las crisis financieras por las que atraviesan las economías en estos tiempos globales y que para ello es necesario encontrar nuevas formas de ser autosuficientes en los sectores estratégicos, etc. La verdadera razón por la que sobre todo en América latina, se pretende dejar de lado a la educación como un factor importante para el gobierno (importante en la práctica, no en los discursos), es por el papel que juega América latina en la economía mundial, su papel en las relaciones de producción. Es decir, la desinversión universitaria forma parte de los mandatos globalizadores por el cual se le deja a los países del primer mundo la creación del conocimiento innovador en sus instituciones educativas, para ocupar posteriormente los lugares estratégicos más importantes dentro de las dinámicas modernizadoras; dejando para América Latina y sus instituciones educativas la preparación de la mano de obra, recursos humanos, y humanos en el sentido que seamos humanos en cuanto seamos “recursos”, no porque hayamos estudiado humanidades<sup>101</sup> ese, es el papel que juega América Latina en los factores de producción en el mundo.

Y la manera en que se hacía presente en estos cambios en la educación se veía reflejado en sus recomendaciones “existe una conciencia creciente de la necesidad de proporcionar recursos adicionales a las universidades...la única forma de generar fuentes de ingresos estables para las universidades estriba en la recuperación de los costos, al menos parcial, mediante el cobro de derechos de matrícula a los estudiantes”. En este sentido se planteaban falsas disyuntivas a la ciudadanía respecto a lo que se prefería para la educación del país, masificación de la educación contra calidad académica; escasez de presupuesto contra acceso igualitario; gratuidad de la enseñanza contra deficiente asignación de los recursos;

---

<sup>100</sup> GARCIA, Ana, *La reforma de la educación superior en la Argentina: entre el mercado, la regulación estatal y la lógica de las instituciones*, p.5.

<sup>101</sup> MOLLIS, Marcela, *La educación superior en Argentina: Balance de una década*, p. 3.

autonomía contra acreditación y evaluación externa.<sup>102</sup>Estas disyuntivas y presiones fueron las que dieron pie a la ley de la educación de 1995, que en términos generales podríamos resumirla en la concreción de los siguientes objetivos:

- 1) Disminuir la responsabilidad del estado como financiador y proveedor de la educación pública
- 2) Establecer aranceles o subsidios privados en todos los niveles o modalidades, comenzando por la universidad y terminando por la educación básica
- 3) Achicar el sistema público hasta el mínimo posible a través de
- 4) La transferencia de los establecimientos a jurisdicciones menores (de la nación a las provincias y de estas a las municipalidades) tendiendo a su privatización;
- 5) Reducción de modalidades que no dan rédito económico inmediato, como la educación de adultos y de materias del currículo como música, educación cívica y plástica;
- 6) Descuido de la educación para discapacitados;
- 7) Restricciones sociales y territoriales en la extensión del servicio de educación pública<sup>103</sup>

Esta nueva ley dotaba al Estado de una nueva característica en cuanto a su relación con la universidad, el estado pierde su carácter de regulador cedido al mercado y pasa a convertirse en un Estado evaluador, encargado de crear organismos que desempeñen esta función y que progresivamente a través de estímulos efectúen cambios puntuales en las IES como la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria)<sup>104</sup>

---

<sup>102</sup> SOLANA, *La ley de educación superior Argentina*, p.7.

<sup>103</sup> PUIGROSS, Adriana, *¿Qué paso en la educación argentina? Desde la conquista al menemismo*, p. 71.

<sup>104</sup> CHIROLEU, Adriana, *Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los 90's y sus continuidades*, p. 6.

**c) La CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria).**

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, es la figura jurídica que tenía la misión de evaluar a las instituciones de educación superior en Argentina, como estaba previsto en la Ley de Educación Superior de 1995, las Universidades tenían que llevar a cabo evaluaciones al interior y permitir las evaluaciones exteriores llevadas por la CONEAU, las funciones de esta comisión que se encuentran en dicha ley se resumen en las siguientes:

- 1) Coordinar y llevar a cabo la evaluación externa;
- 2) Acreditar las carreras de grado y las carreras de postgrado, cualquiera que sea el ámbito en que se desarrollen, la acreditación de carreras por parte de la CONEAU requiere de la aprobación previa de los estándares de acreditación por parte del ministerio de educación, ciencia y tecnología en acuerdo con el consejo de universidades.
- 3) Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el ministerio de cultura y educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posteridad a su creación o al reconocimiento de una institución universitaria provisional;
- 4) Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evaluará el periodo de funcionamiento provisorio de esas instituciones.<sup>105</sup>

La medición de la evaluación que utilizó la CONEAU se basó en tres modelos internacionales de medición educativa, el americano, el europeo y el de Australia/Canadá, siendo curioso que se asistan a realidades ajenas para encontrar soluciones a la cuestión de cómo evaluar las Universidades-Naciones. A continuación, se marcan los fines y limitaciones de cada uno de estos modelos de

---

<sup>105</sup> CLAVERIE, Julieta, *El sistema de evaluación de la calidad de la educación superior en la Argentina: El modelo de la CONEAU. Alcances y límites para pensar la mejora*, p. 9.

evaluación que la CONEAU utilizaría para poder resolver sus problemas evaluadores:

<b>Modelo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Limitantes</b>
Americano	Su fin era ordenar las instituciones en clasificaciones jerárquicas de calidad, basándose más en los resultados y en el nivel de apreciación de los egresados por las empresas	Su limitación era que no definía claramente el concepto de calidad y no se tenía en cuenta que las distintas instituciones persiguen objetivos diferentes
Europeo	Su fin era crear actitudes positivas respecto a la evaluación de las universidades europeas y generar una cultura de evaluación de la calidad	Sus limitaciones recayeron en la falta de participación de los agentes académicos
Australiano /Canadiense	Proceso de evaluación en puntos fuertes y débiles. Entrevistas a los trabajadores, personal académico, alumnos, etc.	Garantizan procesos de calidad pero no contrastan resultados

106

<sup>106</sup> CLAVERIE, *El sistema de evaluación de la calidad de la educación superior en la Argentina*, p. 11.

Cabe resaltar que en México la COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior), el organismo acreditador, no cuenta con respaldo legal para hacer sus evaluaciones, es decir, no hay jurisdicción que avale sus acreditaciones y podríamos afirmar sin ningún problema, que las acreditaciones en México son ilegales, a diferencia de la CONEAU, que desde 1995 fue erigido en la Ley de Educación Superior como la comisión centralizadora en Argentina en cuanto a las evaluaciones y acreditaciones de las IES.

En Argentina se critica mucho que sea la CONEAU, que lleve a cabo todos los procesos de evaluación y acreditación en el país, lo cual imposibilita tratar a cada área del conocimiento de acuerdo a sus particularidades; pero, la COPAES, tiene muchas dependencias que de acuerdo a cada particularidad evalúa las diferentes áreas del conocimiento, así un organismo acreditador dependiente de la COPAES, evalúa las humanidades y otro medicina, pero esto no ha significado en nuestro país una diferenciación real que atienda a esas particularidades ya que los parámetros de evaluación y acreditación son prácticamente los mismos y estas subcomisiones en realidad solo han abonado a la burocratización de este proceso.

Bajo este supuesto de educar adecuadamente y una vez establecido las formas de evaluar y acreditar, se reproducen dos discursos el oficial y el sutil; por un lado, se atiende el llamado de los organismos de crédito para mejorar la calidad de la educación para constituirse en sociedades más desarrolladas, equitativas, competitivas e integradas. Y al mismo tiempo que se cumple con una exigencia de la sociedad respecto a mejorar la educación se normaliza la exclusión a través de sutiles mecanismos de desplazamiento social como la evaluación<sup>107</sup> en aras del anhelado desarrollo. También en el aspecto pedagógico se encuentran debilidades marcadas, en reformas educativas tendientes a ser más administrativas que pedagógicas y hechas más por empresarios que maestros o expertos en educación. No es casualidad que todas las reformas educativas en América Latina estén constituidas en términos economicistas y no se encuentre en

---

<sup>107</sup> APARICIO, Pablo, *Crisis de la reforma educativa Argentina en un contexto neoliberal. Los hándicaps de la inclusión educativa y laboral juvenil*, p. 4.

ellas rastros de pedagogía más allá de mejorar la calidad de la educación que se operativita a través del financiamiento.

Estas soluciones unívocas del neoliberalismo se han planteado como la única solución posible a los problemas que enfrenta el mundo entero y aunque es evidente que trae beneficios, esto solo se reduce a esos sectores que como diría Hayek nacieron con suerte, y a la gran mayoría los deja fuera de toda posibilidad en sus aspiraciones de movilidad social y la brecha social se extendió hacia las misma universidad, cuando se introdujo la competencia (nueva escuela)<sup>108</sup> entre ellas por los incentivos. Este incentivo de acuerdo a los resultados de cada universidad, ahonda más la brecha entre las universidades que centralizan todo y las universidades que se van quedando relegadas.

#### **d) La crisis del Estado Neoliberal argentino y la continuación del proyecto neoliberal educativo.**

En el año 2000, el Ministro de Economía del presidente Fernando de la Rúa (1999-2001), anuncia un recorte presupuestal de 300 millones de dólares, un año después Fernando de la Rúa renuncia a la presidencia debido a la crisis neoliberal en Argentina. Dos años después toma el poder Néstor Kirchner, con varias interrogantes sobre lo que podría ser su presidencia.

Pero rápidamente Néstor Kirchner logró ganarse la confianza de los argentinos, planteando desde su llegada a la presidencia una dura crítica a las reformas neoliberales impulsadas en la década de los noventa por Carlos Menem, generando expectativas de cambio en las políticas públicas, incluyendo por supuesto el ámbito de la educación. Esta confianza en hechos concretos se basó en la revisión de las políticas neoliberales, en la promoción de los derechos humanos y la recuperación de la iniciativa estatal lo cual le permitió negociar con los acreedores internacionales la deuda. Pero en el tema de la educación a pesar de que se pronunciaba respecto a la educación como un eje fundamental para el desarrollo de la nación, es decir se le daba a la educación de manera retórica un

---

<sup>108</sup> BEATRIZ, Gladys, *Políticas educativas en la Argentina a finales del siglo XX: Un estudio del plan social educativo*, p. 79.

papel importante, la realidad es que la educación superior, nunca ocupó un papel importante dentro de la agenda de Néstor Kirchner; por lo cual, se siguieron reproduciendo las mismas prácticas educativas que habían sido implementadas en los noventa y que estaban en lineamiento con los organismos multilaterales de crédito como el BM.<sup>109</sup>

Es decir, a pesar de que evidentemente Néstor Kirchner no rompió con el neoliberalismo en Argentina, aunque sorprendentemente muchos académicos así lo ven o lo quieren ver, sí recuperó para el Estado a través de diferentes políticas públicas decisión, control y cierta autonomía respecto al FMI, el BM y otros organismos en plena efervescencia macroeconómica. Pero ese examen de revisión de las políticas neoliberales no fue prioritario en la educación, donde a pesar que crearon algunas leyes, estas realmente no se objetivaron lo cual no impidió que se siguiera reproduciendo en la práctica esa educación excluyente.

A manera de conclusión podemos decir que las políticas sociales y educativas, a partir del año 2003, se proponen, desde un discurso fundado en el derecho ciudadano, construir modelos más integrales de intervención. Resulta significativo el cambio de rumbo en algunas de las políticas que podemos reconocer como de “nuevo signo” (mas nunca como rompedoras de las políticas neoliberales) basadas en un rol más activo del Estado en la garantía de los derechos políticos más sensibles en la población, sin tampoco llegar a lo que eran en el Estado Benefactor y sin que esto significara por supuesto el fin del neoliberalismo en Argentina, incluso intentado dar operatividad a proyectos educativos que solucionaran el problema de la exclusión educativa. No obstante, los desarrollos del período no han transformado ciertos aspectos básicos de la política educativa de los noventa como la redefinición de la educación pública, los mecanismos de control que acompañan las intervenciones hacia los sectores en condición de pobreza, la efectividad de los principios estipulados en algunas leyes, o las dificultades para construir un verdadero federalismo sin por ello renunciar a la unidad nacional y el hecho que cuando se habla de la educación en Argentina

---

<sup>109</sup> CHIROLEU, *Políticas de educación superior en Argentina y Brasil*, p. 8.



ésta va más en el sentido de lineamientos que de políticas, es decir de continuismo en vez de cambio.<sup>110</sup>

Tanto en México como Argentina, las condiciones de exclusión educativa, han ido ahondándose con los procesos de evaluación y acreditación que se han desarrollado en ambos países. La exclusión educativa, es una política educativa, asumida en toda la región de América Latina, como vimos en ambos casos tanto en México como Argentina se guardan ciertas similitudes y diferencias, las similitudes residen en la implementación de evaluaciones y acreditaciones que buscan la eficiencia y eficacia en las Instituciones de Educación Superior.

Y estas diferencias residen en la aplicación de las políticas y sus resultados, en Argentina con una aplicación más inmediata y con resultados latentes, en México un poco más tardío y aunque ya se pueden vislumbrar algunos resultados que no se diferencian mucho a los de Argentina y América Latina, aún no hay estudios oficiales respecto a los resultados de estas políticas, hasta el 2020 la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) en México ha anunciado que se podrá tener un panorama general sobre las acreditaciones en México.

## **5.- Consideraciones del proyecto neoliberal educativo en México y Argentina.**

Durante mucho tiempo la educación ha sido y es considerada un instrumento importante para que la población encuentre mejores niveles de vida. A lo largo del Siglo XX, se intentó de todo para lograr mejorar este instrumento y que la población pudiera facilitar el camino hacia una vida más equitativa. Los primeros grandes cambios en la educación hacían suponer que el camino era el correcto, en el Estado Benefactor se apostó por invertir en la educación y masificarla incluso a la educación superior.

Los resultados positivos no se hicieron esperar, pero esta rápida efervescencia masificadora escondía problemas de fondo que a finales de la

---

<sup>110</sup> FELDFEBER, *Las políticas educativas en Argentina*, p. 16.

década de los setenta y toda la década de los ochenta, terminaron por explotar. Fue entonces cuando la figura del mercado se erigió como el baluarte que podía proporcionar mejores condiciones de vida, sustituyendo al Estado a cambio de que se tuviera una buena educación, una educación de calidad, solo los mejores podían acceder a estos beneficios.

En el caso argentino se ha observado que, en el periodo previo a la divulgación de la ley de educación superior, de 1991 a 1994, se crearon 75 mil puestos de trabajo a nivel profesional, mientras que el número de egresados se elevó a 123 mil; por lo cual 48 mil egresados no encontrarían empleo lo cual se agravaría para el año de 1999, ya después de que entrara en vigor la nueva ley de educación argentina en 1995. Ya para el año del 2002, tenemos que el desempleo en argentina rondaba al 25% de la población, mientras que la desocupación entre la población profesional universitaria era de más de la mitad con el 53%, mientras que la población profesional ocupada el 25% tenía otro empleo para poder tener un sueldo que les proporcionara algo de estabilidad. Otros datos importantes que nos muestra esta investigación es que el 59% de los ocupados está insatisfecho con lo que percibe, el 42% esta sobreocupado (en especial los médicos a los cuales se les asignan horarios inhumanos de trabajo y luego se les criminaliza), los hombres ganan un 70% más que las mujeres y el 69% de las mujeres que trabajan son en empleos temporales.<sup>111</sup>Estas son las estadísticas de la evaluación, de la acreditación y de la calidad de la educación en la nación argentina, empleos mal pagados, profesionales dobleteando empleos, machismo, desigualdad salarial, desempleo y todo lo que esto implica para una sociedad.

En México las cosas no han sido distintas respecto al desempleo, pero aquí el debate aún está en la definición de la calidad, las acreditaciones y todo lo que Argentina y otros países de América Latina ya experimentaron con resultados catastróficos, aquí en México apenas se está planteando la educación de calidad como la solución y la fiebre de acreditaciones recientemente en el 2008 ha encontrado su mayor auge de expansión en las IES.

---

<sup>111</sup> FERNANDEZ, *La educación superior en Argentina*, p. 44.

La promesa de las acreditaciones es que las Universidades obtendrán más dinero para poder diversificar sus ingresos y que esto beneficiara a las mismas, al menos en el caso de la UMSNH (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo), no se ha visto tal, con un 95% o más de las facultades acreditadas, los resultados no se hacen ver, incluso se habla de una crisis financiera que pone en peligro a la Universidad, primero se culpaba a las casas del estudiante, luego a los sindicatos y ahora al sistema de jubilaciones y pensiones, pero nunca se señalan a los gobiernos estatales/locales invirtiendo millones al Teletón, helicópteros para celebridades, inversiones millonarias para traer a la capital del estado a programas como “Hoy” a transmitir sus contenidos culturales y otra serie de cuestiones insignificantes en las que los gobiernos no tienen empacho en abrir la cartera.

En términos generales este es el panorama sobre el cual se mueve la educación entre el financiamiento, la exclusión, la calidad y la promesa de movilidad social para quienes logren sortear las exigencias del sistema educativo. Sobre este espectro desigual es como aparecen en las orillas de la capital, en las colonias abandonadas (bachilleratos populares) y en las comunidades indígenas (UNISUR) estos dos movimientos que analizaremos a continuación se asumen como movimientos de educación alternativos y populares, en contra posición con las directrices del Estado, no se reconocen en esta educación elitista y erigen sus propias dinámicas para hacer visibles a los invisibles.

## **Capítulo II.-Los Bachilleratos Populares, 2003-2017.**

Como esbozamos en los capítulos anteriores, las condiciones económicas heredadas del gobierno de Carlos Menem (1989-1999) a Fernando de la Rúa (1999-2001), provocaron una crisis que precipitó la salida de este último en diciembre de 2001, esta crisis económica potenció los movimientos sociales que ya existían como el de los piqueteros y produjo otros movimientos sociales como los movimientos por las fábricas recuperadas. El MNER (Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas) fue determinante en la construcción y consolidación de los bachilleratos populares, cuyo origen no puede entenderse en lo absoluto; sin abordar antes, la historia de esta organización de trabajadores. Puesto que

después del 2001 es cierto que se generaron y revitalizaron varias organizaciones, pero anteriormente ya se venía gestando una cultura de resistencia que generó las posibilidades para que el descontento se concretara en organizaciones y no se esfumaran en la inmediatez o el espontaneismo.

Una vez que se analiza este periodo de crisis económica en el menemismo a lo largo de la década de los noventa y cómo los movimientos de los piqueteros se organizaron para afrontar las precarias condiciones emanadas de las reformas impulsadas por Carlos Menem, en el contexto de políticas neoliberales que ya abordamos en sus generalidades en el capítulo uno, pero que ahondaremos sus particularidades en este capítulo para el caso de Argentina. Y finalmente abordaremos más a profundidad la crisis que llevó a Fernando de la Rúa (1999-2001) a renunciar en diciembre de 2001 y el surgimiento de los movimientos sociales que son parte de nuestra investigación y como las empresas recuperadas por los trabajadores entienden la necesidad de tener una educación que les permitió afrontar venideros periodos de crisis en el mundo globalizado y cómo a partir de esa necesidad se configuran los primeros bachilleratos populares, que posteriormente se organizaron en dos frentes importantes con objetivos específicos y formas de lucha distintas contra el Estado, aunque con el mismo objetivo: generar un nuevo tipo de educación para los excluidos del sistema, una educación abiertamente popular.

### **1. Las condiciones económicas en la Argentina de los noventa.**

Si bien el neoliberalismo, plantea una serie de medidas que deben llevarse a cabo en la mayoría de los países del mundo que rigen su economía bajo el libre mercado, estas medidas aunque se pretendan generales, se particularizan de acuerdo a la configuración política de las naciones, en el caso de Argentina, se le llegó a considerar uno de los países más fieles a la hora de aplicar estas medidas, también es cierto que adoptaron algunas otras medidas en el seno del gobierno de Menem para adecuarlas a su propio desarrollo, nos referimos al plan Bonex y al plan de convertibilidad. Los cuales le dieron un incuestionable éxito a nivel internacional:

“La tasa de crecimiento del PBI en permanente aumento llegó a un promedio del 6.7% anual durante toda la década, incluido el crecimiento negativo del -4.6% de 1995, debido al efecto de la devaluación mexicana. La inflación, por su parte, también llegó a índices aún menores al promedio de los países desarrollados. Dichos indicadores acompañaron la euforia de coyuntura vivida en buena parte de la década, así como la admiración que los resultados despertaron en muchos organismos internacionales de crédito”<sup>112</sup>

Con el devenir de las políticas menenistas, estas empezaron a causar estragos dado las privatizaciones implementadas, las violaciones a los derechos de los trabajadores, la inflación volvía a presentarse en la agenda política del país cuando en la primera mitad del gobierno de Menem, reducir la inflación había sido uno de sus grandes logros, y lo que había empezado como una década prometedora en cuanto a cambios, rápidamente se convirtió en una nueva crisis económica que terminó de explotar en el gobierno de Fernando de La Rúa, pero que en el Menemismo ya se había desarrollado.

Una de las principales causas de la crisis del 2001, fueron las privatizaciones desmedidas que Menem realizó a lo largo de los noventa, que incluso partidarios del neoliberalismo, consideraron que fue demasiado acelerado ese proceso en el gobierno menemista. Consideraciones que se hicieron una vez que el fracaso era evidente.

La privatización de empresas públicas fue uno de los elementos claves de la liberalización económica. De hecho, para muchos argentinos, Menem creía que administrar bien era sinónimo de privatizar. El programa de privatizaciones implementado por Menem en su primer mandato, a partir de 1990, fue particularmente intenso y rápido, con la justificación de la emergencia económica. Se suponía que las privatizaciones aumentarían la eficiencia y productividad de los servicios públicos, pero el empeño por mejorar las cuentas estatales llevó a que el Gobierno privatizara hasta empresas rentables. De esta manera, Menem exageró la aplicación de sus políticas a lo largo de los noventa para luego declarar con

---

<sup>112</sup> LECHINI, Gladys, *La Argentina de los noventa, del milagro a la desilusión*, p. 10.

orgullo a delegados de la Confederación de la Industria Británica en 1998 “Debido a razones constitucionales no privatizamos el Estado. Pero con esta excepción, privatizamos todo lo que pudimos”<sup>113</sup>

Incluso siguiendo los principios del neoliberalismo, el gobierno de Menem, realizó mal estos procesos, el famoso caso de las Aerolíneas que fueron vendidas por 150 millones de dólares menos de lo que en realidad costaba y cuando las privatizaciones en sectores estratégicos se concretaron se les daba un carácter monopólico anulando la competitividad, esto aunado a que los expertos recomiendan las privatizaciones a gran escala en países que no sean tan corruptos, cosa que en la vida política de Argentina y en términos generales en casi toda América Latina dista mucho de lograrse.

El fortalecimiento del Estado al reducir sus responsabilidades no se daba por el simple hecho de privatizar todos los sectores estratégicos de una nación. El neoliberalismo para esa época ya era una cuestión aceptada incluso entre la sociedad, ya que se pensaba que las privatizaciones y los sectores económicos en manos de los particulares mejorarían las cosas, debido a que no se confiaba en el Estado corrupto y burocrático, pero lejos de eso, este modelo solo generó más problemas en parte por su naturaleza, en parte por aplicarse en una nación corrupta como ya mencionamos.

## **2.- La crisis del 2001 y la renuncia de Fernando De La Rúa.**

Como anticipábamos las reformas privatizadoras de Carlos Menem, siguiendo los lineamientos del consenso de Washington y los entes internacionales como el FMI y el BM, privatizaron muchos sectores económicos del país bonaerense, pero la base sobre la cual se realizaron estas privatizaciones, no fue la indicada, por los grados de corrupción altos, es decir, se puede argumentar que el neoliberalismo fracasó en un país que siguió al pie de la letra todas las recomendaciones que se le hicieron en ese sentido, pero también es justo reconocer que el país argentino, no estaba preparado ni para los entendidos de la economía del libre mercado para

---

<sup>113</sup> LEGRAIN, Milli, *La crisis argentina de diciembre de 2001*, p. 20.

aplicar de manera indiscriminada todas estas políticas que a largo plazo resultaron contraproducentes. La siguiente tabla pone de manifiesto los problemas de la crisis económica Argentina:

- El Producto Interno Bruto cae un 28% desde su pico en 1998 hasta el 2002
- La moneda argentina, el peso, igual a un dólar desde abril de 1991, fue devaluada en enero de 2002 y depreciada a aproximadamente 4 pesos por dólar antes de la recuperación parcial
- La inflación, baja e inclusive negativa a comienzos de la década de 90 fue del 41% en el 2002
- El desempleo, excluyendo a las personas que reciben subsidios de emergencia por parte del gobierno, alcanzó el 12.4% en 1998, 18.3% en 2001 y 23.2% en el 2002
- La tasa de pobreza alcanzó el 25.9% en 1998, 38.3% en 2001 y 57.7% en 2002
- En términos reales los salarios cayeron un 23.7% en 2002

114

La crisis que heredó Fernando De La Rúa, no obstante, no hizo mella entre los argentinos que veían en el Presidente electo la oportunidad de un cambio y una transformación radical, cuyo predecesor había dejado una sociedad cimentada sobre la corrupción y las precarias condiciones económicas. Uno de los aspectos más importantes al analizar el documental titulado *“Banking on Brutality: Argentina’s debt crisis”* de History Channel nos muestra como apenas en menos de un año de gobierno ya De La Rúa, se enfrentaba a la renuncia de funcionarios importantes que dejando las formas diplomáticas de lado, acusaban directamente al nuevo gobierno de corrupción.<sup>115</sup>

---

<sup>114</sup> SAXTON, Jim, *Crisis económica en Argentina: causas y cura*, p. 11.

<sup>115</sup> “Banking on Brutality: Argentina’s debt crisis”  
<https://www.youtube.com/watch?v=lsagkJ3PCvA&t=2627s> ,18 de diciembre 2016

Después de cruzar palabras con Carlos Álvarez, ex vicepresidente de Argentina, en el que uno acusaba de corrupción y el Presidente lo negaba rotundamente, De la Rúa vio pasar a una serie de ministros de economía que uno a uno renunciaban a su cargo hasta que decidió nombrar a Domingo Cavallo, quien había sido de hecho ministro de economía del gobierno de Carlos Menem y que implementó medidas de austeridad que generaron cortes de carretera ya no solo por movimientos como los piqueteros, sino por la ciudadanía en general. Este documental nos proporciona una visión más completa de los sucesos que provocaron la renuncia De la Rúa, siguiendo con este análisis abordamos el impacto de las mismas para la sociedad, Domingo Cavallo, implementó la medida llamada, “el corralito” que consistía en que los argentinos solo podían sacar 250 pesos del banco a la semana por un periodo de noventa días, esta medida provisional buscaba evitar la disminución de los depósitos bancarios.<sup>116</sup>

Por supuesto que había protestas políticas, pero también el caos y la anarquía se hicieron presentes en las calles de Buenos Aires, de inmediato todo desembocó en caos y los saqueos a tiendas fueron una constante,<sup>117</sup> los titulares de los periódicos daban cuenta del caos, había un titular que mencionaba que ocho de cada 10 súper mercados cerraban, en la capital, ante la inseguridad. A pesar de estos episodios de saqueos, el 19 de diciembre del 2001 muchos ciudadanos ocuparon la plaza de mayo y aunque parecía que la clase media se manifestaba para exigir condiciones económicas favorables, la consigna era “que se vayan todos” y la posición fue política, la renuncia del Presidente al igual que la de todos los políticos de todos los partidos y el fin de esas políticas económicas era lo que gritaba la ciudadanía.

La represión que se dio en la plaza de mayo tenía como finalidad negociar la continuidad del mandato de Fernando De la Rúa, por parte de los principales

---

<sup>116</sup> Que los bancos retiraran su dinero de Argentina, lo cual provocaría una situación más preocupante para el gobierno en turno de Fernando De La Rúa

<sup>117</sup> En América Latina, es una práctica común la cuestión de los saqueos en momentos de crisis importantes, si bien, no se puede negar la espontaneidad de algunos de estos hechos, es también cierto que el gobierno históricamente suele recurrir a grupos de vándalos para sembrar miedo en la ciudadanía y evitar que estos salgan a las calles. De este modo se justifica la represión.



líderes políticos, pero el 19 y 20 de diciembre y aún después de que renunciara el Presidente, seguían las manifestaciones. En las siguientes semanas Argentina tuvo cinco presidentes y hasta en el año 2003 se celebraron nuevas elecciones dando ganador a Néstor Kirchner, poniendo fin a la crisis de la democracia en Argentina, y esto es importante resaltarlo, ya que desde el movimiento piquetero hasta los movimientos vigentes hicieron hincapié, tanto dictadura (liberal) como democracia neoliberal, seguían teniendo a los argentinos en condiciones sociales y económicas deplorables, el fin del comunismo representó el fin de las dictaduras totalitarias, como así se nos ha dicho de manera unánime y se nos presentó a la democracia como la edificación de la libertad, así en términos generales, aunque siempre hay que preguntarse como científicos sociales, libertad y democracia ¿Para quién?

### **3.- Las Empresas Recuperadas.**

Las protestas, los enfrentamientos, la huida de Fernando de la Rúa en helicóptero, todo es testimonio de cómo la peor crisis económica que haya conocido en su historia reciente la nación argentina, fue precedida por un nuevo movimiento, heredero de las tradiciones históricas de lucha entre los movimientos sociales. Desde el Cordobazo, pasando por el Santigueñazo y los movimientos piqueteros, nacía el movimiento de empresas recuperadas por los trabajadores la particularidad de este movimiento o el aspecto que lo diferenciaba de los demás, es que toca un punto esencial en las relaciones capitalistas. Y es lo referente a la propiedad privada,<sup>118</sup> era inédito en la historia, que los trabajadores tomaran bajo su mando, las empresas que quedaron abandonadas, cuando los empresarios que las dejaron consideraron que ya no eran rentables. La expropiación de las empresas solo se había dado en países comunistas y por órdenes de la dirigencia, pero que fueran los mismos trabajadores que recuperaran las empresas y las echaran a andar, era algo sin precedentes.

---

<sup>118</sup> RUGGERI, Andrés, *Las empresas recuperadas: autogestión obrera en argentina y América Latina*, p. 13.

El documental que nos proporcionó varios elementos refiere el final del mandato de Fernando de la Rúa, no como el fin inmediato de la crisis, sino que era una crisis que al caer la noche en términos metafóricos, nos mostraría las heridas de Argentina,<sup>119</sup> en este sentido los desempleados que posteriormente ocuparían las empresas recuperadas se convirtieron en una de esas heridas con las que despertó el país *bonaerense*.

Es evidente que las empresas recuperadas en un principio estaban lejos de ser la representación de la lucha de los trabajadores contra el capitalismo (tampoco significa que ahora si lo sean), también de formar movimientos radicales que pugnen por la venida de un nuevo sistema económico, pero cierto es que estos tomaran las empresas que los empresarios abandonaron supuso un descontento generalizado contra aquellos que detentaban el poder económico de Argentina. Como el caso del ex ministro de la dictadura Juan Alemann, quien dijera respecto al tema del MNER que estas habían sido no recuperadas, sino robadas por los trabajadores, las cuales calificó como “el paraíso de los vagos”<sup>120</sup>

Sin embargo, existen dos hipótesis entre los especialistas sobre las empresas recuperadas, que tienen que ver con dos características de la misma, en primer lugar, se le atribuye un carácter defensivo y en segundo lugar un carácter ofensivo. En la que los primeros, que son mayoría, consideran que la condición que tienen estos de defensivo, puesto que ponen en la agenda precisamente la defensa de sus trabajos y por el otro lado se considera que una vez adoptado esta característica, pasan a la ofensiva, en cuanto construyen conciencia política y los hace avanzar como clase.<sup>121</sup>

El autor Juan Pablo Hudson, cree, sin embargo, que limitar estos movimientos como defensivos/ofensivos, es reducirlos a una explicación más simplista, en el entendido que defienden cosas previamente instituidas, sin embargo, él les da la característica de constituyentes, para superar ese binomio defensivo/ofensivo, basándose en el concepto de habitar de Lewkicks:

---

<sup>119</sup> “Banking on Brutality: Argentina’s debt crisis”

<sup>120</sup> RUGGERI, *Las empresas recuperadas*, p. 14.

<sup>121</sup> HUDSON, Juan Pablo, *Empresas recuperadas en Argentina*, p. 9.

El habitar no consiste en la ocupación de un lugar en un sistema de lugares (...). Por el contrario, consiste en la determinación de ese espacio y de ese tiempo. En este sentido, el punto de partida de un habitante no son los lugares instituidos sino los fragmentos destituidos. Justamente por eso, habitar un espacio es determinarlo. Y para determinarlo es preciso construirlo. De esta manera, habitar (...) es sinónimo de construir (Lewkowicz, Cantarelli y Grupo12, 2003, 112).<sup>122</sup>

Por cierto, Hudson, aprovecha para señalar que los autores que desestiman los movimientos sociales en Argentina y sus alcances políticos, son los que él denomina como *miserabilistas*. Cuyo argumento quisiéramos suscribir, debido a que, los movimientos sociales, defensivos, ofensivos, abiertamente anticapitalistas o no, son todos ellos útiles en cuanto demuestran nuevas formas de resistencia y el hecho que tengan alcances significativos o no, no es un argumento para decir que son movimientos que en esencia no sirven ni sirvieron para nada.

El Movimiento de los piqueteros es un ejemplo de ello, sucumbieron ante la estrategia del Estado para contenerlos, pero sus métodos de lucha siguen siendo reproducidos incluso en otras partes de Latinoamérica. Sus formas de organización en asambleas fueron tomadas por las empresas recuperadas y por los bachilleratos populares. Desde la caída de la URSS el mundo libre y democrático, supuso que, con el advenimiento del neoliberalismo y la caída del bloque socialista, no habría más dictaduras, violación a los derechos humanos, inseguridad, desempleo, hambre y todos los males que achacaban al socialismo. Pero con el surgimiento del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) en México (1994), el Santigueñazo en Argentina (1993), el resurgir del MST (Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra en Brasil) y otros movimientos en Latinoamérica, se demostró que la inconformidad no por el sistema en sí, en cuanto a que se reconocieran o no como anticapitalistas, sino que consideraban que estos sistemas no garantizaban los derechos humanos, empleo, seguridad, bienestar social, etc. Que se había prometido.

Es por eso la importancia de estos movimientos sociales, que demuestran al mundo, que las necesidades básicas del ser humano no han sido cubiertas y el descontento sigue, con movimientos, espontáneos, defensivos, ofensivos, pero todos con un reclamo en común, una vida digna que se les prometió y no se les

---

<sup>122</sup> HUDSON, *Empresas recuperadas*, p. 11.

cumplió. Porque si bien es cierto, que objetivamente hay que reconocer que el neoliberalismo en Argentina y América Latina, no ha rendido los frutos deseados, no podemos achacarlo única y exclusivamente por la corrupción de estos, de lo contrario no estaríamos ante el concierto de crisis económicas que azotan a la Unión Europea en la actualidad, y que ha hecho plantearse salir a países como Grecia, Escocia y la salida oficial de Inglaterra, los suicidios en España y su crisis nacionalista, el resurgimiento de las derechas radicales en Italia, Grecia, Francia, Alemania, Rusia, Suecia, etc. Las migraciones producto de las guerras en el medio oriente por el control de recursos naturales etc. Todo lo que se suponía que con el fin de la historia ya se había terminado.

Es decir, el criticado fracaso del socialismo, no encuentra su contraparte con el prometido éxito del neoliberalismo en ningún país del mundo y aunque América Latina sea la región más desigual del mundo por la corrupción, en Europa y ahora mismo en Estados Unidos, no encontramos esos éxitos de aplicar correctamente este sistema económico y cuando escuchamos hablar de países emergentes, económicamente exitosos como China y la India, solo se refieren a las empresas y ciertas regiones de ambos países y no a su población. Por cierto, Brasil, otro país que hace poco había sido nombrado futura potencia mundial, como México en 1994, como Argentina en 1993, está inmerso en una crisis política y económica sin precedentes.

Así que atacar a los movimientos sociales, por sus fracasos o poca repercusión a largo plazo, es no reconocer su importancia, en cuanto síntoma de inconformidades que encuentran su razón de ser en las fallas del binomio Estado-Mercado. Y es suponer, que todo marcha bien para todos, menos para las minorías que se quejan de todo demeritando así las luchas sociales que buscan salidas, por medio de la organización, a los problemas que se enfrentan. Lo que más adelante explicaremos en el esquema gramsciano de la subalternidad y las luchas contra hegemónicas.

Es así como en la inmediatez, las empresas recuperadas tuvieron un respaldo social muy importante, por ello nunca el gobierno se atrevió a violentarlos

de manera inmediata, incluso los medios de comunicación se pronunciaban con simpatías hacia las empresas recuperadas por sus trabajadores, a diferencia de otros movimientos que también surgieron o resurgieron en ese contexto de crisis de 2001, los cuales fueron duramente atacados como los del Movimiento de Trabajadores Desocupados, para generar las condiciones de represión contra ellos.

En ese sentido, de manera reciente los medios de comunicación han cambiado su discurso y ahora se han vuelto contra las empresas recuperadas, con las mismas palabras con las que Alamann se refería a los trabajadores y con párrafos como los siguientes:

“Probablemente en algunos casos la fábrica fue abandonada por sus dueños y puede existir una comprensible aspiración de los trabajadores a mantener su fuente de trabajo, pero también es cierto que la ocupación y autogestión obrera ha significado en general la violación del derecho de propiedad, transformando en letra muerta un precepto constitucional. El derecho de los trabajadores de reclamar ante sus empleadores o ante las autoridades no puede prevalecer sobre el derecho de propiedad ni sobre la inviolabilidad del domicilio”<sup>123</sup>

Es decir, si bien reconocemos que no todos los movimientos se asumen como anticapitalistas, ni abanderan esa lucha, el hecho de meterse con lo más sagrado del capitalismo, la propiedad privada, los constituye a todo el MNER como enemigos de las clases poseedoras del capital; porque la propiedad privada está por encima de cualquier derecho humano, tanto la educación, salud, trabajo, vivienda, no son más importantes para el Estado que la defensa de la propiedad privada porque la base de esta sociedad está construida sobre la misma.

A continuación, el documental titulado “The Take (2004)” de Avi Lewis y Naomi Klein nos brinda un panorama que nos ayuda a comprender un caso particular de las empresas recuperadas en su cotidianidad. El documental nos hace un recuento de la crisis económica, los mismos que aplaudían a Menem,

---

<sup>123</sup> RUGGERI, *Las empresas recuperadas*, p. 15.

después consideraron una serie de errores que ahora a todas luces llevó a la ruina a su sucesor, pero en 1996, solo cinco años antes de la crisis, Michel Camdessus miembro del FMI, decía que Argentina estaba entrando al nuevo siglo con una economía muy muy sólida,<sup>124</sup> y remarcamos lo de “muy muy” porque literalmente fueron sus palabras, en ese momento parecía que no había ningún defecto que señalar, hoy todos los errores eran evidentes para todos.

Este documental nos muestra cómo quedaron las fábricas después del 2001, auténticamente abandonadas, oxidadas, sin muchas máquinas y convertidas literalmente en basureros, para después mostrarnos la misma fábrica rescatada por los trabajadores, pintada, limpia y con el lema “ocupar, producir y resistir”. En la fábrica abandonada Forja San Martín, nos relatan los esfuerzos de Freddy Mendoza (trabajador y presidente de la fábrica), para lograr que la recuperación de esta fábrica sea legal, un trabajador que cuenta que su salario ascendía a 1200 dólares mensuales, antes del cierre y aunque lograron recuperar la fábrica mencionaba que ese sueldo no lo ganaba una vez cerro la fábrica. Mientras que su mujer comentaba que ella siempre ha trabajado, pero su situación económica era tan buena que los gastos que hacía eran personales. Situación que cambió con la crisis económica de Argentina, en la que el salario del matrimonio les alcanzaba solo para comer, pero no para las deudas.

Hay dos cuestiones interesantes en el documental, en primer lugar, nos muestra cómo esa fábrica fue totalmente vaciada por sus antiguos dueños en cuanto a las máquinas que las vendieron, en una parte del mismo se ve conversando a uno de los representantes del dueño de la fábrica con los trabajadores diciéndoles que el dueño tiene que vender los camiones para pagar la seguridad de esa fábrica (para que no saquearan nada), a lo que los trabajadores le refutan, “¿cuál seguridad?, si ya no queda nada, solo palomas y telares de arañas”. En otro momento Freddy Mendoza, menciona que desde que se han propuesto recuperar la fábrica se han vuelto más responsables, cuenta como antes sí podían darse una escapada de la fábrica lo hacían, sí dejaban una

---

<sup>124</sup> KLEIN, Naomi, LEWIS, Avi “*The Take (2004)*”  
<https://www.youtube.com/watch?v=2K8XNrCuuWg>, 4 de enero

luz prendida que no fuera necesario que estuviera encendida la dejaban así, ahora todos esos aspectos los cuidan, aunque es llamativo ver como entre las causas de que la fábrica haya cerrado, Freddy Mendoza cree que en parte tuvieron ellos la culpa por ganar bien. Lo que nos permite tener claro el desconocimiento de su realidad y una falta de claridad política, es decir no fue un movimiento como más adelante mencionamos en el que los trabajadores al recuperar las fábricas se plantearan un problema político, sino uno económico, sobrevivir y mantener a sus familias. Y quizá esto responda también en parte, porque este movimiento en general al principio tuvo el apoyo de los medios, al no ser motivaciones políticas lo que dieron origen a estas organizaciones, ya previamente en una cita textual de un periódico argentino, se menciona que al principio era comprensible.

Y aunque las fábricas recuperadas, no fueron un movimiento homogéneo, es decir en cuanto fueron abandonadas, no todas fueron recuperadas al instante, sino que las pioneras sirvieron de inspiración a las demás, de hecho, Freddy Mendoza, menciona que no tienen idea de cómo recuperarla, pero comenta que la inspiración de él y sus compañeros es la empresa Zanon, cuyo eslogan bajo el nombre de la fábrica es “Zanon: Es de los obreros”. El caso de Zanon, es muy valioso, es en definitiva uno de los pioneros en las fábricas recuperadas, hicieron asambleas y entre todos decidían, el salario era igual para los trescientos trabajadores que lo conformaban en esos primeros momentos, lo cual no quiere decir que funcione igual en todas las empresas recuperadas, ya que como dijimos todas tienen sus propias dinámicas. La fábrica de cerámicas Zanon en la época de Menem, recibió millones de dólares y cuando se fue a la quiebra en el contexto de la crisis económica, su dueño Luigi Zanon, la abandonó, con el argumento que ya no era rentable. Cuando los trabajadores la recuperaron argumentaron que Luigi Zanon, le debía tanto al Estado que había pasado a ser parte del pueblo. En la actualidad, como mencionaba Freddy Mendoza, funge de inspiración para muchas fábricas recuperadas y se mantienen unidos ante la amenaza de su dueño de volver por ella.

En una vox populi que hacen en el documental, para saber la percepción que tienen sobre la empresa Zanon, todos los entrevistados comentan su apoyo o incluso en el desconocimiento reconocen que todos apoyan a esa fábrica, mostrando así, que su principal arma es la opinión unánime favorable que tienen hacia ese movimiento. Incluso, hay un hecho sorprendente en este documental, ya que algunas fábricas ayudan a la población como en la comunidad de la Nueva España una de las más pobres en Argentina, a la cual el gobierno nunca pudo construirles una clínica y Zanon lo hizo. En otro caso, la Fábrica textil Brukman, una de las trabajadoras encargada de las cuentas, menciona que en esa fábrica se paga lo justo, se ahorra y en términos generales les va mejor administrando el dinero que cuando había patrones y empresarios, cuestionando que los mismos no les pagaban mucho porque hacían cuentas muy complejas y les explicaban en su lenguaje economicista y llenó de datos, cifras y matemáticas que no era un asunto fácil que todas tuvieran un salario más alto porque eso afectaría a la empresa, a lo que ella refuta que en su experiencia bajo control obrero, se le hacen muy fácil sacar las cuentas (pese a su preparación académica básica), dar lo justo a cada quien y ahorrar.

Todas estas empresas, son a lo que aspira la empresa Forja en el desarrollo de este documental, en una parte del mismo y aunque el documental aborda como esta fábrica de autopartes, intenta que reconozcan su capacidad de auto gestionarse, es con el breve esbozo de las demás experiencias lo que nos permite ver que estas experiencias políticas plantean un problema que también lo harán los bachilleratos populares, aunque en otra dinámica, nos referimos a su relación con el Estado. Y es que a diferencia de los bachilleratos populares que se les permite existir ya sea a la red o a la coordinadora; ya sea estableciendo relaciones (la coordinadora) o no (la red) con el Estado, nunca se les ha planteado la problemática de que por el hecho de que la educación es una obligación del Estado, estos deban ser desistir con sus proyectos de educación alternativa por esa razón legal. Se les permite existir ya que en parte son funcionales al Estado y resuelven un problema que históricamente le corresponde al mismo, pero que en las leyes van dejando de lado.



En cambio, a las empresas recuperadas se les levantan órdenes para regresarlas a sus antiguos propietarios, los trabajadores cuestionan del por qué los dueños que llevaron a la ruina a las familias de los trabajadores; ahora que ellos (los trabajadores) han levantado esas fábricas que los empresarios abandonaron y dejaron en ruinas, la ley favorece a los empresarios y progresivamente levantan decretos a favor que se regresen las fábricas a sus antiguos dueños. En una parte de las entrevistas Luigi Zanon, se mostraba sonriente y confiado que pronto se le regresara la Fábrica que lleva su nombre puesto que argumentaba, que los políticos de cualquier inclinación son sus amigos que le debían favores y ellos le habían prometido regresarle la empresa que él abandonó. Incluso en la coyuntura electoral, cuando Menem aventajaba a Kirchner, Zanon, recordaba que el visito al ex presidente en la cárcel muchas veces.

En otros argumentos, uno de los abogados que ordenó que la fábrica de textiles Brukman, la primera empresa recuperada y donde solo laboran mujeres, comentó que ellos seguían lo que dice la constitución donde uno de los valores ineludibles del Estado es la protección de la propiedad privada, es por ello que sacamos a tema la importancia que le dan a la defensa de la propiedad privada y no al derecho a la educación. Las empresas recuperadas por los trabajadores violan un derecho constitucional se les ataca; los bachilleratos populares también, pero se les deja actuar y no se les molesta en nada, porque, aunque estas planteen una confrontación con el Estado, hasta cierto punto son funcionales al mismo, al ayudar a los jóvenes excluidos del sistema sin que se les tenga que pagar a los maestros ni gastar en infraestructura. En cambio, la existencia de las empresas recuperadas, pone en cuestionamiento la confianza de futuros inversores y por ende en tela de juicio el compromiso del gobierno con la iniciativa privada.

En todo caso la fábrica Brukman, contó con el apoyo de los movimientos históricos en Argentina, *Las madres de la plaza de mayo, los piqueteros, estudiantes*, etc. Lo que logró que la orden de desalojo no fructificara, la Fábrica

Zanon, es una de las más fuertes y de las que tienen más apoyo, por lo que hasta el momento al parecer no hay registro de órdenes de desalojo, una de las pruebas de su gran aceptación es la que mencionábamos en la comunidad de la Nueva España, una de las más pobres de Argentina, sus habitantes tenían veinte años solicitando al gobierno una clínica para la comunidad, la Fábrica Zanon se las construyó en tres meses, este ejemplo y la donación de materiales de construcción a hospitales y centros comunitarios, es la principal fortaleza que tiene esta Fábrica, a tal punto que artistas como *Rata Blanca*, *Bersuit Vergabarat*, *Rage Against the Machine*, *Manu Chao* y artistas nacionales, han manifestado su apoyo en múltiples conciertos incluso algunos dando pequeños recitales en sus instalaciones y los más internacionales dándoles el micrófono en sus conciertos para que hablen de su experiencia.

Esta fábrica tiene su propio documental, ganador de varios premios internacionales, dirigida por el italiano Daniela Incancaterra, como respuesta a la difusión que se le había dado en Italia al asunto por parte de los medios de comunicación, presentando a Luigi Zanon como una víctima y como un atentado contra el capital y la propiedad privada, desprestigiando la lucha obrera.

Sin embargo desde el análisis de los movimientos del Santiguéñazo, los piqueteros y las fábricas recuperadas nos permiten entender las luchas históricas y recientes en Buenos Aires y otras influencias de otras provincias, luchas que se caracterizan por tener todas ellas algo en común, ningún partido de “izquierda” está tras ellos, antes bien son criticados por estos, no son financiados por movimientos religiosos o de otra índole, no son clientelares, todos comparten la asamblea como medio de organización, decisión y resistencia.

Los bachilleratos populares se han nutrido de estas experiencias, se han desenvuelto en este contexto de lucha y resistencia, son movimientos que si bien tuvieron un momento de explosión espontaneo, la organización les permitió construir estrategias para exigir sus derechos, con lo que quedan sin sustento las visiones que había sobre todas estas luchas dejándolos en el plano de la mera espontaneidad.

Estas son las influencias de los bachilleratos populares y no mencionarlas, sería entrar al 2003 sin entender las luchas que se venían desarrollando, igualmente no concebiríamos como la crisis de Argentina en el 2001 se enfrentó al surgimiento de las fábricas recuperadas; y no entender estas últimas experiencias, es no abordar el origen de los bachilleratos populares, que nacieron en el mismo seno de las fábricas recuperadas, incluso no habría problema alguno si se quisiese hacer un estudio de las empresas recuperadas dividida en dos partes, en primer lugar la defensa de su economía, en segundo lugar el desarrollo de la conciencia política a través de la educación popular. Pero como veremos más adelante estos bachilleratos se volvieron tan heterogéneos y están en diferentes organizaciones, que nos obliga abordar su estudio sí relacionado con el MNER, pero en un ámbito más diferenciado. Ya que no todos los bachilleratos populares se desarrollaron en el seno de las fábricas recuperadas, al expandirse, estas encontraron lugar en otros espacios, pero sin duda las génesis de los mismos fueron en este punto.

#### **4.- Los bachilleratos populares.**

El MNER, si bien, no tenían en un principio la claridad o conciencia política o mejor dicho no era la política su punto de interés, sino no perder sus empleos y ver por sus familias, estas preocupaciones económicas terminaron por desembocar en otros objetivos, en el devenir de los hechos después del 2001 fue que se dieron cuenta que lo que había pasado en ese año, no era una crisis que de la noche a la mañana pasaría, muchos de los trabajadores vieron amenazados su modo de vida y fue por eso que se lanzaron a recuperar sus fábricas; es decir, el interés de movilización surgió por un asunto economicista en un primer momento pero poco a poco, movimientos, como los desocupados, los campesinos o las empresas recuperadas, se plantearon la necesidad de tomar la educación en sus manos, creando escuelas populares, escuelitas infantiles, jardines maternas, espacios de alfabetización y centros culturales, con el decidido apoyo de maestros que desde la década de los noventa venían trabajando grupos de educación para

adultos en colonias populares, y que con la explosión de estas fábricas hubo un interés mutuo para idear los *bachis* (*comúnmente se les conoce así en Argentina*).

Y ¿Por qué surgió esta necesidad? En el caso de la Fábrica Forja, que abordamos en el análisis del documental, veíamos como Freddy Mendoza, mencionó que después de que cerrara la Fábrica, intentó buscar trabajo durante meses y meses en otros lugares sin éxito alguno y fue por ello que decidieron junto a sus ex compañeros de trabajo recuperar la fábrica. En este sentido podemos afirmar que el hecho que muchos no pudieran encontrar empleo en otras empresas les hizo regresar a su territorio recuperar las empresas y tener una mejor educación, por lo que esta situación fue surgiendo en la mayoría de las empresas recuperadas desde sus territorios, volviendo al tema sobre el territorio al respecto Sirvent M. plantea:

Por otro lado, aparece una demanda social y educativa y la realización concreta de instancias formales de educación alternativa dirigidas a la infancia, la adolescencia y los adultos en situación de pobreza educativa, a cargo de los protagonistas de los movimientos sociales y "... con la impronta del movimiento". Son proyectos educativos de diversa naturaleza, generados por los integrantes de los movimientos sociales. Como, por ejemplo: espacios de alfabetización, talleres de educación popular, apoyo escolar, jardines de infantes, escuelas etc. Los protagonistas expresan: "... el acto más valioso es el hecho educativo"; "Si hay algo que fortaleció fue la educación, el ir pensando entre todos los espacios educativos"; "Lo más interesante es pensarlo todos juntos"; "El objetivo del taller es construir la voz de los más humildes"; "No podemos pensar el espacio de educación popular fuera de la lucha". ...Va creciendo en los protagonistas de los movimientos sociales el reconocimiento del saber propio y de la capacidad de construcción colectiva de conocimiento. Así lo expresan: "... se cae el muro del que el saber está en un solo lugar; está en todos nosotros"; "... reflexionamos, hacemos categorías, construimos esos cajoncitos que es en definitiva hacer teoría.<sup>125</sup>

La experiencia de los bachilleratos populares se transformaría en una herramienta para las organizaciones sociales, en cuanto a un instrumento que les permitiera tener una educación más completa en el mundo globalizado y también para entender la realidad en la que se desenvolvían. Desde ese lugar, los bachilleratos constituyen herramientas para seguir adelante con sus experiencias de lucha. Años más tarde, otros movimientos sociales comenzarían a desarrollar sus propios bachilleratos populares, ya no necesariamente, insistimos, vinculados a las empresas recuperadas, sino que el modelo fue adquiriendo autonomía, aunque la solidaridad entre organizaciones se mantenía. Pero los bachilleratos

---

<sup>125</sup> OSERA, *Dossier de bachilleratos populares*, Revista Numero 6, p. 7.

populares en sí, fueron tan diversos que se constituyeron varios frentes, varias organizaciones, empezaron a crear sus propios bachilleratos populares.

Tal es el caso del Frente Darío Santillán, el MOI (Movimiento de Ocupantes e Inquilinos) y diversas organizaciones de la CTA (Central de Trabajadores de Argentina). Durante la segunda etapa, entre 2004 y 2005, y mientras continuaba la creación de escuelas, se incorporó al debate la discusión sobre la oficialización de los títulos impartidos por éstas. En una primera instancia hubo pleno acuerdo acerca de la necesidad de asegurarles a los estudiantes de los bachilleratos el reconocimiento oficial de su certificado de estudios. Sin embargo, esta decisión abrió la puerta a un debate más complejo: si los bachilleratos populares tenían la necesidad de plantear una relación con el Estado, ¿qué características debía asumir este vínculo?<sup>126</sup>

Recordemos que este asunto no es menor y cuando recordamos que el movimiento de los piqueteros cuando se implementó “el plan trabajar”, estos terminaron dejando sus demandas sociales, movilizaciones y consignas para pasar a convertirse en mediadores entre el gobierno y los beneficiarios de dicho plan, por eso el reto de determinar si la relación con el Estado representaba o no insubordinación hacia este a la larga fue un asunto que terminó por conformar dos grandes frentes de bachilleratos populares, unos que estaban a favor de exigir al gobierno pago a los maestros que voluntariamente daban clases a riesgo que se modificara su plan de estudios y el enfoque de este; y otros que estaban en contra de entablar cualquier tipo de relación con el gobierno, más allá del reconocimiento de los títulos.

Esto ha dado como resultado un sinfín de bachilleratos populares con diversas consignas a lo largo de todo el país, es por ello que mencionábamos que la heterogeneidad de este movimiento nos da pauta para tratarlo de manera particular, como un movimiento sui generis y no solo como un movimiento dentro de otro:

---

<sup>126</sup> SOLEDAD, Areal, *La experiencia de los bachilleratos populares en Argentina*, p. 11.

Hasta el 2007 se habían creado los Bachilleratos de El Telar en Tigre durante 1999, el bachillerato IMPA en Almagro durante el 2003, el bachillerato Maderera Córdoba en el Abasto durante 2004, el bachillerato Simón Rodríguez en Las Tunas durante el 2004; durante 2006 se crearon otros tres bachilleratos en Los Troncos, en Villa Ballester/San Martín y en la Villa 21/24, durante 2007 abrieron tres bachilleratos MTR en Villa Soldati, Chilavert y Las Tunas. Hasta ese año se calculaba que entre los once bachilleratos existentes había más de 700 alumnos y 140 profesores. Hacia el 2009, en cifras aproximadas, ya eran 30 bachilleratos con 2000 estudiantes y 200 profesores. Por otro lado, a fines de 2007 los Bachilleratos Populares de la Provincia de Buenos Aires habían sido reconocidos por la Resolución 3948/07 ubicándolos en la Dirección de Planeamiento Educativo con supervisión pedagógica desde la Dirección de Gestión Privada. Un poco después, en marzo de 2008, en la Ciudad de Buenos Aires se da el mismo proceso de reconocimiento a través de la Resolución 669/08, que ubica a los bachilleratos en la Dirección de Planeamiento Educativo e Inclusión Escolar.<sup>127</sup>

La autonomía de los bachilleratos populares, es un punto central de su crecimiento y a la hora de jugar un papel como un actor importante en el escenario político de Argentina. De momento podemos destacar estos procesos de autonomía se distinguen en tres aspectos:

- 1) La autonomía en relación al capital, remite a la capacidad de gestionar la producción de manera autónoma respecto del capital, ya sea en el lugar de trabajo, y en sentido amplio como clase. Consecuentemente, esta forma de autonomía con independencia del capital como instancia de mediación entre el sujeto y la producción, conlleva la idea de autogestión de los trabajadores, es decir, en su capacidad de hacerse cargo de la producción sin la presencia del patrón.
- 2) La autonomía en relación al Estado hace referencia a la organización de las clases populares de manera independiente de las estructurales estatales dominantes, o sea, sin subordinarse a sus mandatos. Para ello avanzan en el desarrollo de estrategias por fuera de las condiciones materiales que oferta el Estado a través de subsidios de corte asistencialista.
- 3) La autonomía respecto de los partidos políticos como mediadores de la acción política, desde una apuesta a la posibilidad de auto-organización de las clases populares como forma de representación de sus intereses.<sup>128</sup>

---

<sup>127</sup> LANGER, Eduardo, *Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes del bachillerato popular*, p. 83.

<sup>128</sup> GLUZ, Nora, *Las luchas populares por el derecho a la educación*, p. 46.

En este sentido los bachilleratos populares no son instituciones educativas ligadas con grupos dominantes ni a intereses económicos. Estas experiencias, al igual que los procesos de recuperación de empresas, mostrarían procesos a través de los cuales el poder se produce desde abajo, a partir de intereses de sectores sociales no dominantes, y por otro lado darían cuenta de cómo la educación y la formación son políticas por sobre el resto de las cosas, aun cuando los estudiantes no lleguen con esas expectativas. El bachillerato popular sería una experiencia en donde hay correspondencias con la empresa recuperada o en la colonia popular donde se hayan asentado, y esas correspondencias se constituyen con objetivos de transformación social, de formar sujetos críticos, para aumentar las fuerzas en términos económicos, pero, también, aumentar las fuerzas en términos políticos de formación de sujetos con conciencia crítica.

El hecho de que algunos bachilleratos populares tengan la especialización en cooperativismo, hace más rico el análisis de las correspondencias entre escuela y empresa, entre educación y trabajo, porque el cooperativismo se convierte en objetivo prioritario de empresa recuperada y del bachillerato popular.<sup>129</sup>

Es de destacar que en el apartado donde rescatamos los puntos más importantes del documental “The Take” vemos cómo en entrevistas a diferentes miembros de las empresas recuperadas va madurando una conciencia política y la transformación de sujetos críticos de una manera importante, en la Fábrica Forja que protagoniza dicho documental, como prueba de ello vemos las afirmaciones que ya habíamos recogido “en parte es nuestra culpa la crisis económica, por los salarios que nos pagaban muy bien”,<sup>130</sup> decía Freddy Mendoza, más adelante también en la coyuntura de las elecciones, uno de los trabajadores de esa misma fábrica mencionaba, que entre Menem y Kirchner la mejor opción era Menem, porque con él no habría necesidad de luchar por migajas y ganarían como en los viejos tiempos, según sus palabras, a pesar que fue Menem uno de los artífices de esa crisis histórica. Esto se puede observar en una fábrica cuya preocupación es

---

<sup>129</sup> LANGER, *Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes*, p. 86.

<sup>130</sup> KLEIN, Naomi, LEWIS, Avi “*The Take (2004)*”

la económica y aún no hay una transformación del sujeto crítico, ya que no se han planteado la necesidad de una educación popular.<sup>131</sup>

En contra parte una de las fábricas más importantes y con más tradición de lucha, la textilera Brukman, en la misma coyuntura electoral, una de las trabajadoras en entrevista rechaza que Menem sea la mejor opción recordándole a su familia que él fue uno de los responsables de la ruina económica en Argentina y que todas sus compañeras de trabajo están conscientes de eso, pero no solo hace esa crítica, sino que va más allá, al mencionar que Kirchner, el candidato que apoya su familia, de igual manera solo representa los intereses de otras burguesías de su país y de otras latitudes como el FMI, que en la coyuntura electoral, uno de sus representantes se reunió con ambos candidatos para el que ganara de los dos firmara un paquete de acuerdos que los comprometía con esa entidad, con lo cual quedaba demostrado en palabras de la trabajadora que los únicos que podían defender sus intereses eran ellos mismos, los trabajadores y no los políticos<sup>132</sup> y estamos hablando de personas que sin título ni siquiera de bachillerato ya tienen esa claridad y conciencia política, es realmente muy llamativo observar cómo desarrolla su argumentación en el documental, con una claridad y sencillez explicativa. Y es ahí cuando se puede comprender el papel de la educación popular, no solo en términos de preocuparse por darles el título, lo que los convertiría en una escuela tradicional y asistencialista, sino por explicarles la realidad donde están y cuál es la única manera de afrontar la misma, según sus convicciones.

Por cierto es curioso cómo en Argentina, el solo nombre o referencia al Fondo Monetario Internacional, hasta en los sectores con “menos” educación causa rechazo y esa entidad transnacional goza de un gran desprestigio en aquel país donde muchos grupos de rock tienen al menos una canción haciendo referencia a esa entidad como parte de las problemáticas de aquel país, ya que se le recuerda como impulsora de varias medidas que al ser adoptadas desembocaron en la crisis del 2001 y por ello el descrédito, al ser ubicados

---

<sup>131</sup> En el momento del documental

<sup>132</sup> KLEIN, Naomi, LEWIS, Avi *“The Take (2004)”*



directamente como uno de los responsables de la crisis económica en aquella nación.

Este aspecto es muy importante dado que se nos pasaba señalar que todos los movimientos sociales desde la década de los noventa hasta en la actualidad, nunca han tenido un nombre, hombre, mujer o un culpable específico de todos los males, todos los movimientos han identificado al sistema como el problema y no a una sola persona, por ello en las manifestaciones de diciembre en el 2001, no gritaban solo contra la renuncia de De La Rúa, sino contra todos los políticos y también contra los organismos internacionales. Esta parte que se refleja en el documental, es solo un ejemplo de cómo la madurez política se desarrolla en las empresas recuperadas una vez que se soluciona en parte la cuestión económica, ya que es importante la cohesión para poder enfrentar al enemigo que representan los dueños queriendo recuperar las empresas, por lo que la educación popular es un factor determinante en ello.

Así que en este apartado abordaremos (una vez que ya vimos el contexto de los bachilleratos populares) el origen de estos, las prácticas pedagógicas y formas de organización, sus luchas y las diferencias entre organizaciones de bachilleratos populares que se plantean las mismas problemáticas a las que se enfrentaron sus predecesores respecto a su relación con el estado, su relación con el programa FInES (Finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos), la influencia en sus métodos de lucha y organización como veremos fue muy importante para los bachilleratos populares, pero los retos que plantea hacer frente al Estado también los ha situado en varias crisis que hasta el momento han podido solventar pero por caminos separados, lo cual nos lleva a abordar a los bachilleratos populares no como un movimiento homogéneo, sino uno que se divide en varios momentos, desde sus orígenes, divisiones, visiones y formas de enfrentar las problemáticas que a lo largo de más de diez años han tenido que afrontar.

**Línea del tiempo de las principales luchas de los Bachilleratos Populares del 2003 al 2017<sup>133</sup>**

2003-2004	2005-2007	2008-2017
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conformación de los primeros bachilleratos populares.</li> <li>• Primera marcha publica por el subsidio de un bachillerato popular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en el Foro Mundial de la Educación.</li> <li>• 2006: primeros egresados.</li> <li>• Entrega de pliegos petitorios al Ministerio de Educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inician la lucha por el reconocimiento y salarios.</li> <li>• Se dividen bachilleratos populares por estar en contra del reconocimiento fundan la Red de Bachilleratos</li> <li>• A lo largo de estos años varios BP, obtienen reconocimiento, luego lo pierden y en general la lucha parece estar estancada en ese reclamo.</li> </ul>

**a) La ley federal de educación núm. 24.195 de 1993.**

Esta ley es la conocida como ley federal de educación número 24.195 y va a marcar a pesar de pequeñas diferencias la educación de Argentina hasta en la actualidad. Está de más decir que esta ley emana de las reformas educativas neoliberales implementadas por Carlos Menem. Esta nueva reforma educativa, tenía como propósito no solo insertar a los futuros alumnos a las nuevas condiciones económicas, sociales, políticas y al mercado laboral.

También tenía la finalidad de crear especialistas técnicos que alejaran de si preceptos políticos o ideológicos<sup>134</sup>, la nueva pedagogía a partir de ahora se

<sup>133</sup> Cuadro elaborado a partir del elaborado por La Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha

vuelve un asunto economicista y de administración. Ésta configuración educativa, no solo implica un cambio en el proceso de enseñar, sino que es parte de un engranaje mayor cuyas tensiones se pueden identificar:

- 1) Formación política (participación formal<sup>135</sup>/participación solidaria)
- 2) Reconocimiento salarial (por producción/ por función desempeñada<sup>136</sup>)
- 3) Formación para el trabajo (demandas del capital/formación integral polivalente)
- 4) Nuevos modelos institucionales (escuelas de autogestión/escuela de calidad para todos)
- 5) Nuevos desarrollos de la ciencia (reproducción/ producción del conocimiento)<sup>137</sup>
- 6) Nuevos valores sociales (individualismo/solidaridad)<sup>138</sup>
- 7) Vínculos laborales (flexibilidad, competitividad/solidaridad, estabilidad)
- 8) Nuevos modelos docentes (profesionalización “neutra/ práctica social comprometida”)<sup>139</sup>

El inmediato antecedente de esta ley, está tan solo dos años atrás en 1991, con la ley de transferencia 24.049, que ni siquiera pertenecía a un marco jurídico más amplio en el sistema educativa y su único propósito era responder a las necesidades de recorte de presupuesto ya que transfirió el derecho a la educación a las jurisprudencias provinciales, buscando la calidad pedagógica y equidad educativa<sup>140</sup><sup>141</sup>, pero sin mencionar los mecanismos con los que operaron estos conceptos.

---

<sup>134</sup> ZACCAGNINI, Mario, *Reformas educativas: espejismos de innovación*, p. 7.

<sup>135</sup> Hay una justificación por la neutralidad.

<sup>136</sup> En muchos trabajos, se hacen descuentos por impuntualidad y otras cuestiones a fin de rebajar salarios, con el argumento de la efectividad en el trabajo

<sup>137</sup> La ciencia vive una epidemia de estudios inservibles,

[http://elpais.com/elpais/2017/01/10/ciencia/1484073680\\_523691.html](http://elpais.com/elpais/2017/01/10/ciencia/1484073680_523691.html) 10 de enero de 2017

<sup>138</sup> Ver capítulo 1, el apartado de lo común contra lo individual expuesto por Von Hayek

<sup>139</sup> ZACCAGNINI, *Reformas educativas*, p. 7.

<sup>140</sup> RUIZ, Guillermo, *La nueva reforma educativa argentina según sus bases legales*, p. 5.

<sup>141</sup> Aunque no era propiamente una ley de alcance nacional y haya sido rechazado incluso por las provincias, ya el discurso de la calidad en la educación queda explícito.

Las manifestaciones por parte de los maestros no se hicieron esperar, reclamando que el Estado haya renunciado a dar educación e incluso los gobiernos provinciales condicionaron su firma a cambio de una partida presupuestaria con la que pudieran hacer frente a los costos que implicaba para ellos administrar los centros educativos.<sup>142</sup>

La ley federal aprobada en 1993, cubre los huecos que había dejado su antecesora, pero el objetivo principal se mantiene intacto, es decir, la descentralización de la educación, pero se guarda para sí el derecho a dar el reconocimiento a los títulos oficiales. Los niveles educativos de los que se hacen cargo las provincias incluyen todas, con excepción de la universidad, de la cual se hace cargo el gobierno nacional. En ese nivel universitario, el objetivo es crear estudiantes como mano de obra barata para las empresas, por lo cual, se implementó una nueva forma de contratación que, aunque adopta el nombre de “becas” en el cual las empresas reciben estudiantes con jornadas laborales de 8 horas y donde no se les paga prestaciones sociales, ni se les da facilidades para seguir estudiando.<sup>143</sup>

#### **b) La conformación de los Bachilleratos Populares.**

En este contexto educativo, la educación de jóvenes y adultos ha sido, históricamente, muy descuidada por parte del gobierno argentino. En la década de los setenta, existieron experiencias de la sociedad civil como las SPE (sociedades populares de educación)<sup>144</sup>, que intentaron desde organizaciones sociales, revertir la situación. Ya en la década de los noventa, con la crisis que expusimos anteriormente, los jóvenes quedaron excluidos del sistema educativo y los adultos expulsados de sus trabajos, imposibilitados de encontrar otros por su deficiente preparación académica. Los bachilleratos populares surgen para atender esta demanda ante un estado ausente después de la crisis del 2001, la definición de escuelas populares no es una categoría académica que algún intelectual les haya

---

<sup>142</sup> RUIZ, *La nueva reforma*, p. 5.

<sup>143</sup> PUIGGROS, *Que paso en la Educación Argentina*, p. 72.

<sup>144</sup> SVERDLICK, Ingrid, *Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales*, p. 29.

impuesto, estas mismas se definen como de educación popular, públicas y no como escuelas estatales.

Y es importante aquí, remarcar la palabra público, ya que como vimos en el capítulo anterior, su omisión o inclusión va más allá de un uso neutral de los términos, la ley federal 24.195, en su armatoste jurídico y discursivo omitió la palabra “publico” y como decimos este tipo de omisiones obedece más a una configuración que transfiere lo común a lo particular en términos ideológicos. Para más detalles ejemplificamos este dicho con lo expuesto en el artículo 14 de dicha ley: “Todos los Establecimientos que presten este servicio, sean de gestión estatal o privada, serán autorizados y supervisados por las autoridades educativas de las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esto será extensivo a las actividades pedagógicas dirigidas a niños/as menores de 3 años, las que deberán estar a cargo de personal docente especializado.”<sup>145</sup>

En este sentido el Estado ya no habla de escuela pública y escuela privada y antes bien, las diferencias entre ambas apenas son perceptibles en la ley 24.195. El Estado deja de ser el responsable de la educación en el imaginario social, para convertirse solo en un administrador de la educación. Los bachilleratos populares, tienen dos momentos que podemos identificar para rastrear sus orígenes, cuando se da la explosión política en el 2001, se crean comedores infantiles y experiencias educativas<sup>146</sup> con la finalidad de dotar a los trabajadores de las fábricas a conseguir empleos, de hecho, son en estas fábricas como anticipamos donde se dan las primeras experiencias educativas.

En la capital del país, Buenos Aires, los pioneros fueron la CEIP (Cooperativa de educadores e investigadores populares) que estaba constituido por maestros de la Universidad de Buenos Aires, que, junto a organizaciones sociales, crearon los primeros bachilleratos populares en la capital de Argentina. Las primeras escuelas que se crearon en este contexto fueron la IMPA (Industria Metalúrgica y Plástica de Argentina), en el barrio porteño de Almagro, promovido

---

<sup>145</sup> SOLEDAD, *La experiencia de los bachilleratos populares*, p. 6.

<sup>146</sup> SOLEDAD, *La experiencia de los bachilleratos populares*, p. 7.

precisamente por la Cooperativa de educadores e investigadores populares junto al bachillerato popular Simón Rodríguez, ubicado en la localidad de bonaerense de Tigre.<sup>147</sup> Con el paso de los años se crearon tantos bachilleratos populares, que fue necesario la creación de una coordinadora de bachilleratos populares y también un frente, ambos se dividen por objetivos, pero eso lo abordaremos más adelante, hasta el día de hoy los bachilleratos populares se dividen de la siguiente manera:

**Coordinadora de bachilleratos populares en Lucha (provincia de Buenos Aires)<sup>148</sup>**

<b>BACHILLERATO POPULAR</b>	<b>Organización social que impulsa la propuesta del bachillerato popular</b>	<b>Tipo de organización</b>	<b>Ubicación espacial</b>
Simón Rodríguez	Organización popular fogoneros	Organización social territorial	Las Tunas, Tigre
19 de diciembre	CEIP	Organización social educativa. Forma jurídica: cooperativa de trabajo	Villa Ballester, General San Martín
Centro cultural de los trabajadores de los troncos	Centro cultural de los trabajadores de los troncos	Organización social territorial	Los troncos del talar, Tigre
Raíces	CEIP	Organización social educativa. Forma jurídica:	Las tunas, Tigre

<sup>147</sup> SOLEDAD, *La experiencia de los bachilleratos populares*, p. 8.

<sup>148</sup> Dossier

		cooperativa de trabajo	
Arbolito	CEEP-CTA	Sin datos	Sarandí, Avellaneda
Roca negra	Frente popular Darío Santillán	frente	Lanas
Tierra y libertad	Tierra y libertad	Organización social. Forma jurídica: asociación civil	Villa Fiorito, Lomas de Zamora
Carlos Fuentealba	Frente popular Darío Santillán	Frente	Lujan
Bartolina Sisa	Frente popular Darío Santillán	Frente	La Plata
Ñanderoga	Ñanderoga	Organización social. Forma jurídica: asociación civil	Barrio Las Flores, Vte. López
Del FOL	Frente de Organizaciones en Lucha	Frente de organizaciones sociales	Claypole
1 de mayo	CEIP/Comisión interna del sindicato ATE-INTI	Organización social educativa. Forma jurídica: cooperativa de trabajo/ Comisión interna sindical	San Martin
El cañón	CEIP/Docentes en lucha/La minga/29 de mayo	Organización social educativa. Forma Jurídica: cooperativas de	Moreno

		trabajo	
Agustín Tosco	CEIP	Organización social educativa. Forma jurídica: cooperativa de trabajo.	Mar del plata
Proyecto uno	Organización horizontal proyecto uno	Organización territorial	Pacheco, Tigre
Almirante Brown	Frente popular Darío Santillán	Frente	Almirante Brown, Claypole
La esperanza	La esperanza	Sin datos	San Martín
Amaycha	Grupo Amaycha	Sin datos	Barrio Kennedy, Hudson, Berazategui
Lago del Bosque	FOL	Frente	Merlo
Memorias del fuego	Socialismo libertario	Agrupación universitaria	Tablada
El galpón	Mesa coordinadora barrial	Sin datos	Villa Ángela, Moreno
El galpón de Tolosa	El galpón de Tolosa	Organización social (centro cultural)	La plata
Hermanas Mirabal	OPR	Sin datos	San Martín

**Coordinadora de Bachilleratos populares en Lucha (Ciudad autónoma de Buenos Aires)**



IMPA	CEIP	Organización social educativa. Forma Jurídica: cooperativa de trabajo	Caballito
Maderera Córdoba	CEIP	Organización social educativa. Forma jurídica: cooperativa de trabajo	Palermo
2 de diciembre	Comisión de derechos humanos de villa 21	Organización social/ organización territorial	Villa 21-24, barracas
Chilavert	CEIP	Organización social educativa. Forma jurídica: cooperativa de trabajadores	Pompeya
Miguelito pepe	MOI-CTA	Federación de cooperativas de viviendas	Constitución
Paulo Freire	CEIP	Organización social educativa. Forma jurídica: cooperativa de trabajo	Balvanera
Darío Santillán	Frente popular Darío Santillán	Movimiento social y político	San Telmo
Darío Santillán	Frente popular Darío Santillán	Movimiento social y político	Barracas

20 flores	Asamblea de flores	Organización barrial/territorial	Flores
Casa abierta	Asociación civil formada por trabajadores y estudiantes	Organización territorial	Villa 32, retiro
German Abdala	Colectivo trabajo y autogestión / organización German Abdala	Organización social/organización territorial	La Boca
Vientos del pueblo	Frente cultural y territorial la trifulca	Organización social / organización territorial	Balvanera
Oswaldo Bayer	FACTA y CNCT	Federación de cooperativa de trabajadores auto gestionados	Villa Pueyrredon
Raymundo Glecer	Frente cultural /Raymundo Glecer	Organización cultural	Parque patricios

### **Red de bachilleratos populares comunitarios (área metropolitana)**

la dignidad	Movimiento popular la dignidad	Movimiento popular	Villa Soldati
La pulpería	La pulpería	territorial	La boca
Villa crespo	Movimiento	Movimiento	Villa crespo

	popular la dignidad	popular	
Barracas al sur	Movimiento popular la dignidad	Movimiento popular	Barracas
Bajo flores	Bachillerato popular bajo flores	Territorial	Villa 1-11-14
Independencia	Sin datos	Organización territorial	San Cristóbal

### **Red de bachilleratos populares comunitarios (resto del país)**

América libre	Centro cultural América latina	Colectivo político-cultural	Mar del plata
Escuela territorial insurgente camino andado (ETICA)	Movimiento giros	Movimiento popular	Barrio Nuevo Alberdi-Rosario

### **5.- La consolidación de los bachilleratos populares y sus prácticas pedagógicas.**

Una vez que el proyecto de los bachilleratos populares fue dando pasos importantes para su consolidación, las prácticas pedagógicas fueron importantes en esta edificación educativa, en cuanto que la novedad de sus métodos llamaron la atención de los alumnos que sin saber del proyecto político de los mismos, fueron encontrando en estos espacios de educación alternativa, una forma diferente de educarse donde todos los viejos vicios de las escuelas oficiales que menciona Bourdieu Y Freire, desaparecieron.

En este apartado vemos el testimonio de estudiantes y maestros respecto a dicho proyecto educativo, donde nos señalan las diferencias esenciales que tienen respecto a un espacio educativo oficial, al mismo tiempo vemos la conformación de algunos de los bachilleratos populares.

#### **a) IMPA (Industrias Metalúrgicas y Plásticas de Argentina)**

La fábrica IMPA, fue creada en 1910 por alemanes, en 1960 se conformó como una cooperativa y en los tiempos que se avecinaban antes de la crisis del 2001. La fábrica ya se había ido a la quiebra (1998), en una jugada de sus dueños para conformarla como una sociedad anónima. Al respecto el Presidente del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas, mencionaba que las leyes que surgieron con la globalización afectaban principalmente a los trabajadores, una de ellas establecía que en caso de que los trabajadores fueran despedidos no podían cobrar nada. Desde 1998, entonces, tenemos las primeras fábricas quebradas y cerradas, que anteceden la oleada de fábricas abandonadas en el 2001.<sup>149</sup>

El centro cultural, fue el primer proyecto que se abrió en el IMPA, el objetivo era que los pobladores de la comunidad se acercaran a ese espacio y también por medio de representaciones artísticas dar a conocer su experiencia tanto a trabajadores como a habitantes de la comunidad.<sup>150</sup> En 1998, se recupera la fábrica IMPA, a partir de ahí la CEIPH (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica) propone crear más áreas culturales, de salud, educativas, por lo que los trabajadores ceden un lugar para llevar a cabo este proyecto que terminaría en la conformación del primer bachillerato popular.

En uno de los tantos videos que analizamos (y que todos son elaborados por los mismos responsables de los bachilleratos populares) en la introducción mencionan que después de doce años siguen abriendo bachilleratos populares. Ezequiel Alfieri uno de los integrantes del CEIPH habla de la existencia de un festival que se lleva a cabo en las inmediaciones del bachillerato popular en

---

<sup>149</sup> *IMPA: Fabrica recuperada, ciudad cultural*, consultado el 13 de enero de 2017 disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=iHi1s-X2vLg>, 13 enero 2017.

<sup>150</sup> *IMPA, Fabrica recuperada, ciudad cultural*.

convivencia con los habitantes de la gente del barrio;<sup>151</sup> por cierto, el bachillerato popular tiene por instalaciones una de las fábricas recuperadas, de las que señalamos anteriormente.

En el video se presentan entrevistas a los diferentes alumnos que conforman los bachilleratos populares y hay un común denominador, al señalar, que desde que entraron a esas escuelas pudieron notar una gran diferencia con las escuelas tradicionales, una de esas diferencias es la de aprender a vincular el conocimiento que adquieren en las aulas con su realidad; una de las estudiantes menciona que mientras iba a una escuela tradicional, lo que aprendía en las aulas y su realidad eran para ella mundos totalmente distintos y que en el bachillerato popular aprendió que el conocimiento sirve para entender su realidad, de esta manera ya no sentía que la escuela y la vida real fueran dos mundos diferenciados, sino que pertenecían a una misma realidad que se precisaba entender.<sup>152</sup>

Incluso el maestro del IMPA, menciona que la posición arrogante de muchos maestros en una escuela tradicional, cuando humillan a los alumnos al ponerse en la posición que ellos van a “enseñar” y los alumnos a “aprender” también lleva implícito una posición política que construye relaciones de poder que acompañan a las personas en todos los ámbitos,<sup>153</sup> desde la escuela se educa que hay un figura institucional que no tiene que ser cuestionada por la otra parte que suele ser mayoritaria(alumnos, ciudadanía, trabajadores).

Tal como abordamos en el caso de las fábricas recuperadas que han enfrentado procesos legales para que estas, sean devueltas a los dueños que las abandonaron (cuando ya estaban quebradas) y las quieren recuperar ahora que los trabajadores las rescataron; el IMPA, como indicamos también pertenece a

---

<sup>151</sup> *Video bachillerato popular IMPA-CEIPH 2015*, consultado el 14 de enero de 2017, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=NzOznHHTupA&t=785s>

<sup>152</sup> *Video bachillerato popular IMPA-CEIPH 2015*.

<sup>153</sup> *Recorridos de Un Bachillerato Popular, 2012*, consultado el 16 de enero de 2017, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AcJPU1kk93g>

esas fábricas recuperadas y en el 2001 tuvo su primer intento de desalojo y en el 2013 volvió a tener otro los cuales finalmente no fructificaron.<sup>154</sup>

En los alegatos, la Cámara de lo civil y comercial, apuntaba que los trabajadores se excusaban en que la recuperación de la fábrica, tenía una utilidad pública y un bien común, cuando para la cámara esto era falso, puesto que objetaba que solo se beneficiaba un grupo de trabajadores en particular dejando el argumento que era público sin validez para la cámara, los jueces del caso en su voto a favor del desalojo del IMPA, señalaban que si los trabajadores se habían quedado sin trabajo por una crisis económica, la solución era darles planes sociales, pero que tenían que desalojar la fábrica para no afectar el derecho a la propiedad privada.<sup>155</sup>

El ahora Presidente de Argentina, Mauricio Macri vetó La ley de protección de las fábricas recuperadas, impulsando a sus antiguos dueños a recuperarlas, cuando este era Jefe del Gobierno Porteño en el 2011. Argumentando que con el dinero destinado a esa ley era mejor comprarles computadoras a los chicos para que tuvieran un mejor futuro. Y que como la crisis que dio origen a todos los bachilleratos populares ya había pasado hace 10 años, no hacía falta seguirles dando subsidios “eternamente”.<sup>156</sup>

Aunque ya los habían desalojado en el año 2005<sup>157</sup> en una época de crisis económica y donde los trabajadores rompieron la unidad que los había mantenido firmes hasta ese momento, con promesas del gobierno de que si entregaban la fábrica a unos inversores ganarían lo triple que si seguían dedicándose “a perder el tiempo” con política y centros culturales; en el 2007, lograron recuperar la

---

<sup>154</sup> *Bachillerato popular IMPA*, consultado el 13 de enero de 2017, disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=fBDD7a0ME\\_A&t=8s](https://www.youtube.com/watch?v=fBDD7a0ME_A&t=8s)

<sup>155</sup> *Bachillerato popular IMPA*.

<sup>156</sup> *Bachillerato popular IMPA*.

<sup>157</sup> *Una visita al IMPA*, consultado el 13 de enero de 2017, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=UA6QGr6uQbg>

fábrica y volvieron a la apertura del centro cultural, de la salud y también el espacio del bachillerato.<sup>158</sup>

Un estudiante del IMPA, en entrevista mencionaba que el desalojo, evidentemente los afectaría, tanto a los estudiantes como a los trabajadores, a los primeros por ser muchos de ellos rechazados del sistema tradicional y lo que representa en palabras del entrevistado, un claro mensaje para que los estudiantes rechazados de ese sistema oficial, no tengan donde más estudiar y a los trabajadores para que estos no encuentren por su edad y educación, otros lugares donde trabajar.<sup>159</sup>



160

## **b) 1 de mayo.**

Este bachillerato popular, pertenece a la CEIPH, cuando se contactó con el sindicato del ATE-INTI (Asociación de Trabajadores del Estado-Instituto Nacional de Tecnología Industrial) para crear un bachillerato popular y así ayudar a los jóvenes y adultos que querían terminar el “secundario” en el año 2009.<sup>161</sup> Los bachilleratos populares, si bien, en un primer momento tienen acercamiento con empresas recuperadas para ayudar a los trabajadores a terminar sus estudios

---

<sup>158</sup> IMPA, *Fabrica recuperada, ciudad cultural*, consultado el 14 de enero de 2017, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=iHi1s-X2vLg>

<sup>159</sup> IMPA, *Fábrica recuperada, ciudad cultural*.

<sup>160</sup> Clases en Bachillerato Popular IMPA

<sup>161</sup> *Recorridos de Un Bachillerato Popular*, consultado el 15 de enero de 2017, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AcJPU1kk93g&t=2s>, 14 enero 2017

secundarios, esta oferta se amplía para los habitantes de los alrededores, no son escuelas exclusivas para los trabajadores de la fábrica.

De esta manera los bachilleratos populares tienen el respaldo moral y activo de los habitantes de las demarcaciones donde estas se instauran y que ellos mismos son beneficiarios de los bachilleratos populares, eso explica en parte, por qué muchas de las fábricas que han intentado ser desalojadas por el gobierno, son recuperadas por los trabajadores. Ya veíamos el caso de Zanon donde la fábrica construyó un consultorio médico para los habitantes de la Nueva España. En este caso los bachilleratos populares, no son escuelas que le pertenezcan a la empresa. Los bachilleratos populares son esfuerzos entre maestros y trabajadores para brindar educación a los jóvenes y adultos que se acerquen a ellos.

La designación de 1 de mayo, explica un maestro de este bachillerato popular, significa que es un proyecto hecho para los trabajadores, ya que señala que el título de una institución nunca es inocente, en cuanto que los nombres son reflejo del objetivo y orígenes de las escuelas e instituciones.<sup>162</sup> En el primer espacio que se implementó el bachillerato popular, solo se contaba con un terreno cedido por una empresa recuperada para ciento cuarenta y seis alumnos. La asamblea, es un elemento importante dentro de los bachilleratos populares, un método heredado del movimiento de los piqueteros, uno de los movimientos sociales que fueron pioneros en la figura de la asamblea para tomar las decisiones entre todos para fijar las acciones contra el gobierno. En el caso de los bachilleratos populares la asamblea es el lugar donde maestros y alumnos deciden y votan todos por igual lo que en determinado momento conviene a todos para mejorar el bachillerato, para resolver problemas con los maestros, planear acciones en la lucha de los bachilleratos populares, etc.

Las decisiones aquí, no son como en las escuelas oficiales como podría ser una universidad o bachillerato tradicional, en la que los alumnos comentan que se suele hacer lo que diga el maestro, el programa que imponga y no se puede cuestionar su labor académica. En un bachillerato popular si existe algún conflicto

---

<sup>162</sup> *Recorridos de Un Bachillerato Popular.*



entre maestros y alumnos, las asambleas sirven, no para castigar sino para conciliar las diferencias.<sup>163</sup> En este sentido las asambleas refuerzan en el estudiante el sentido de pertenencia y la motivación de sentirse tomados en cuenta para las decisiones más importantes del bachillerato no solo para proponer cosas para mejorarlas, sino también a la hora de marchar en las calles para exigir su reconocimiento. Esta herramienta política heredada de los piqueteros, es un elemento general en las prácticas pedagógicas y políticas de todos los bachilleratos populares sin excepción. Que no solo hace que el alumno se integre al proyecto, sino que lo haga propio tanto en su enseñanza como en su defensa a la hora de salir a las calles, lo que Freire y Gramsci señalaban como pedagogía-política.

**BUSCAMOS PROFES**

Bachilleratos Populares Simón Rodríguez (Las Tunas, Pacheco)  
Centro Cultural de los Trabajadores (Los Troncos, Pacheco)

*para jóvenes y adultos*

Fotografía	Música
Ciencias Sociales	Lengua y Literatura
Matemática	Filosofía
Carpintería y Electricidad	Ciencias Naturales
	Educación física

Contactos: [bachisfar@gmail.com](mailto:bachisfar@gmail.com)  
 11 5599 – 9710 (Nadia – Simón Rodríguez)  
 11 3040-8324 (Tincho - CCT)

Frente Arde Rojo en  164

### c) Barracas al Sur.

Los alumnos también hablan sobre la dificultad de encontrar escuelas que se adecuen a los horarios de un trabajador, con las horas oficiales establecidas, son ellos los que tienen que adecuarse a la escuela y no la escuela a ellos. Por lo cual, las flexibilidades en los horarios de los bachilleratos populares muchas veces se

<sup>163</sup> *Recorridos de Un Bachillerato Popular.*

<sup>164</sup> La falta de pagos a los maestros obliga a los bachilleratos populares a hacer campañas para buscar voluntarios para dar clases. Tanto licenciados como egresados de la Universidad, pueden colaborar.

convierten en la única opción de los jóvenes y adultos que trabajan.<sup>165</sup>Una maestra del bachillerato popular Barracas Sur, relata, que están conscientes que la totalidad de sus alumnos en lo último que piensan cuando van a estudiar al bachillerato popular es entender la realidad o por posiciones políticas, su necesidad es inmediata, terminar su educación básica. Pero una vez que se integran al bachillerato popular, trascienden la idea de solo obtener un papel a un compromiso mayor con su entorno.

Los bachilleratos populares, no se plantean atender a los sectores más desfavorecidos de la capital por voluntarismo, por mero servicio social; su idea es la de transformar la educación pública; su idea no es ser un sistema paralelo al Estado, sino que se plantean directamente incidir en la educación del país y transformarla radicalmente, al respecto un maestro retirado y referente del movimiento Barracas Sur, trae a colisión las palabras del Che Guevara de que no había que esperar a la revolución para forjar al hombre y a la mujer nuevos, estos tenían que transformarse desde hoy, según sus palabras. De esta manera los bachilleratos populares se distinguen claramente de cualquier experiencia de educación para jóvenes y adultos directamente auspiciados por el gobierno, que en esencia solo cumplen la función de darles el título y no más allá de eso. Los alumnos al ser entrevistados, no solo mencionan la diferencia entre una escuela tradicional en términos de la arrogancia de muchos maestros para con los alumnos, también recuerdan cómo al entrar al bachillerato popular se sorprendieron de que no contaran las asistencias, ni qué el hecho de faltar fuera motivo de algún castigo. Con el tiempo aprendieron que esto no le quitaba la seriedad a estas escuelas, sino que comparten la opinión generalizada que lejos de auspiciar la irresponsabilidad, esto les ayudo a hacerse responsables de la manera en que aprendían al interior del bachillerato.<sup>166</sup>La responsabilidad de hacer las tareas era suya, de informarse de lo que había pasado en las clases faltantes, de plantear dudas a los maestros libremente hasta que aclararan dudas, etc.

---

<sup>165</sup> *Barracas Sur*, consultado el 12 de enero de 2017, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=dGzf1TG0GqI>

<sup>166</sup> *Barracas Sur*.

También se puede ver que los maestros ofertan un proyecto a los estudiantes el equivalente al temario de una materia en particular y en las asambleas se plantea por parte de los alumnos los temas que les han interesado y dónde quieren ahondar, o las que se complican para poder ver de manera específica ese tema con lo cual un proyecto académico semestral, está sujeto siempre a los intereses del grupo en cuestión y no a lo que el maestro determine.

#### **d) Darío Santillán.**

Nombrado de esta manera en homenaje a uno de los activistas sociales más importantes en el apoyo de las causas sociales, muerto en la masacre de Avellaneda e impulsada por el entonces Frente Popular Darío Santillán. Un maestro habla del proyecto de los bachilleratos populares, basadas en la pedagogía liberadora de Paulo Freire, directamente opuesta a la conocida educación bancaria que se práctica en las escuelas oficiales, ese tipo de educación en la que los maestros lo saben todo y depositan su conocimiento en alumnos que no saben nada y lo absorben todo, sin pasar esa información por un proceso de análisis y crítica. La ventaja de que muchos sean trabajadores, menciona el profesor, es que ellos saben mucho de la vida y el conocimiento que adquieren en las aulas, les sirve para complementarlo con su experiencia de vida y hacer significativo el conocimiento.<sup>167</sup>

Las relaciones entre maestros y alumnos, son vistas por ambas partes como compañeros y no tanto como esta dicotomía clásica del que sabe y el que no sabe. Una de las características de muchos bachilleratos populares, menciona una maestra del bachillerato Darío Santillán, es que los maestros en un salón de clases grande, sobre todo en los primeros años, suelen ser acompañados por otros dos maestros para hacer una educación más participativa, donde las dudas de los alumnos, puedan ser resueltas por todos ellos sin que se vean impedidos por el número de alumnos o el tiempo del que disponen, en algunos otros

---

<sup>167</sup> *Bachillerato Popular Darío Santillán*, consultado el 14 de enero de 2017, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=0h119tBV0U0>

bachilleratos suelen ser dos maestros por clase, lo que se le conoce como pares educativos.<sup>168</sup>



169

<sup>168</sup> *Bachillerato Popular Darío Santillán.*

<sup>169</sup> En el mapa se aprecian algunos bachilleratos populares ubicados en la zona oeste de Buenos Aires, OSERA, *Dossier de bachilleratos populares*, en *Revista Número 6*.

## **6.- Luchas por el reconocimiento de los bachilleratos populares en el contexto de los planes FInES (Finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos)**

Desde el momento en que nacieron los bachilleratos populares, aparte de crear una educación popular e incidir en los espacios donde estos eran instaurados, una de las tareas inmediatas era su reconocimiento por parte del Estado, lo cual evidentemente no tenían contemplado en un principio. Como mencionamos en el esbozo de algunos bachilleratos, la totalidad de los alumnos se acercan a esos espacios porque territorialmente están cerca de sus hogares, los horarios son flexibles y pueden acabar en menor tiempo los estudios secundarios.

Y para atraer a los alumnos, era más que necesario ofrecerles la seguridad que los estudios que harían ahí, tendrían validez, por lo que el reconocimiento de los estudios secundarios en el bachillerato popular fue en un primer momento la pelea más importante que tuvieron estos espacios de educación popular. En este sentido ya lo decía en una entrevista una maestra de un bachillerato popular, la intención de los mismos, no es hacer una obra caritativa o un servicio social a la comunidad por lo que todos los bachilleratos populares tienen proyectos pedagógicos políticos propios, pero que no les impidieron aglutinarse en la Coordinadora de bachilleratos populares para hacer un frente común contra el Estado. Estas alianzas se dan entre diferentes organismos sociales subalternos, como podemos observar en el cuadro, todos los bachilleratos populares tienen un movimiento social ya sea de empresas recuperadas, que, si bien son mayoría, no solo son estos los movimientos que tienen escuelas de educación popular.

Y aunque el discurso que manejan, es uno contra el Estado que abandonó a la educación pública como una obligación que tiene que cumplir con sus gobernados, estos movimientos piden recursos para sus escuelas, lo cual podría parecer una contradicción, pero tomando en cuenta que en parte hacen el trabajo que al Estado le corresponde y que después de todo como en todos los países del mundo, los impuestos no lo pagan los que ocupan cargos de gobierno, sino los

trabajadores, la clase obrera, tomando esto en cuenta no resulta ser tan contradictorio como cabría en un análisis inmediateista y reduccionista. El reconocimiento de los bachilleratos se da aproximadamente cuatro años después de que surgieran las primeras escuelas de este tipo y se dio en los siguientes términos:

A fines del 2007 los BP de Provincia de Buenos Aires obtuvieron la oficialización por medio de una resolución firmada por la Dirección de Educación de Provincia de Buenos Aires: "(...)Que existen en el territorio bonaerense propuestas de educación integral para adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que atienden las necesidades educativas y laborales, y reconocen los saberes socialmente productivos, las que son atendidas por personas, grupos y organizaciones sociales y Cooperativas de trabajo de Empresas Recuperadas(...) Que el funcionamiento de estas instituciones requiere conservar la esencia y función de las mismas en la inclusión.(...)Que deben ingresar en la Dirección Provincial de Planeamiento Educativo a un Registro de Bachilleratos Populares, que funcionan bajo la órbita de las Organizaciones Sociales y Cooperativas de Trabajo de Empresas Recuperadas. (...)Que se trata de instituciones sin fines de lucro, de Organizaciones Sociales y Cooperativas de Trabajo de Empresas Recuperadas con personería jurídica (...) Que en virtud de lo establecido en el Art. 69 de la Ley Provincial 13.688, resulta pertinente el dictado del presente acto administrativo. Resuelve: Art 1º: Reconocer, a partir del 1º de noviembre de 2007, el funcionamiento de los Bachilleratos Populares (en la Provincia de Buenos Aires (...)). también lograron ser oficializados meses más tarde los BP de ciudad de Buenos Aires.<sup>170</sup>

Y aunque fue una victoria importante para los bachilleratos populares, aún queda pendiente la lucha por el financiamiento (pago a maestros y mejoramiento de instalaciones) y el reconocimiento de sus planes pedagógicos, donde el Estado no ha cedido ante la presión de los movimientos de educación popular. Incluso las han catalogado como escuelas privadas, puesto que como se tiene la idea que el Estado no puede influir en sus planes de estudio estas tienen que valerse por sí mismas en términos de auto gestionarse, lo que según las vuelve escuelas privadas, al respecto ellos se plantean que no son ni pueden ser catalogadas como escuelas privadas, pero tampoco estatales, sino que son escuelas públicas y sobre todo populares:

Los BP son escuelas que se han creado desde cero, han surgido desde los mismos movimientos sociales desde la organización de base, son escuelas autogestionadas, es decir no reciben subsidios ni financiamiento ni del estado ni de empresas, ni de ONGs, *"los bachilleratos fueron concebidos como escuelas populares autogestionadas por sus propias organizaciones sociales, de carácter público, gratuitas pero no estatales"*.(2008:97) De este modo podemos decir que, los BP son escuelas autogestionadas que nacen de organizaciones y movimientos sociales, que trabajan desde los objetivos de las mismas organizaciones de base, se organizan y funcionan a partir de la asamblea, los mismos proponen una forma de enseñanza aprendizaje colectiva tanto

---

<sup>170</sup> CHINIGIOLI, Evangelina, *Bachilleratos populares: construyendo contra hegemonía*, p.164.

de los docentes como de los estudiantes, parten de reconocer la situación de los y las educandos, del territorio donde se trabaja, donde la escuela se piensa como organización<sup>171</sup>

Es importante señalar que existen a la par de los bachilleratos populares, varias organizaciones sociales que también crean escuelas para los más excluidos en la capital. Es el caso de la FPV (Frente Popular para la Victoria) o el Movimiento Evita, que también hacen bachilleratos populares, los cuales no consideramos en nuestro estudio, puesto que estos crean planes educativos de contención social como el FInES o el COAS (Cooperadora de Asociación Social), que no cuestionan la opresión del gobierno, la desigualdad educativa y cuyas características van más encaminadas a sólo terminar la secundaria, es decir únicamente se dedican a otorgar los títulos y a reproducir las condiciones precarias en las que se desenvuelven, o en otras palabras, estos bachilleratos populares que son afines al gobierno se dedican a dar “educación para pobres”<sup>172</sup> como una obra caritativa por parte del gobierno.

En este sentido, el reto de los bachilleratos populares, no solo es conseguir financiamiento sin ser cooptados por el gobierno; sobre todo, el reto implica hacer frente a los bachilleratos populares afines al gobierno y a los planes educativos que buscan combatir la influencia de los bachilleratos populares críticos, como lo encarnan los planes FInES.

Cabe destacar que a pesar de que hay muchos bachilleratos reconocidos, esta oficialización solo les sirve para darle validez a los títulos de los estudiantes, pero no implica que se les paguen salarios a los maestros, teniendo en cuenta además que son “pares educativos” los que imparten la clase. En la siguiente tabla se muestra el número de bachilleratos populares que se han reconocido hasta el 2015.

---

<sup>171</sup> CHINIGIOLI, *Bachilleratos populares*, p.166.

<sup>172</sup> OSERA, *Dossier de bachilleratos populares*, Revista Numero 6, p. 14.

## Número de Bachilleratos Populares con reconocimiento oficial

Año	Bachilleratos	Oficializaciones
2004	2	
2005	1	
2006	3	
2007	5	5
2008	9	4
2009	9	1
2010	17	4
2011	13	10
2012	8	5
2013	10	2
2014	5	
2015	4	9
<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>40<sup>173</sup></b>

### a) Los FInES: un plan contra los bachilleratos populares.

Afirmamos que los planes FInES, inaugurados por Néstor y fortalecidos con Cristina de Kirchner (2003-2015), fueron una respuesta a los bachilleratos populares, los Kirchner nunca apoyaron a los bachilleratos populares siendo que estos gobiernos se consideraban de izquierda y no cedieron a financiar estos proyectos, creando los planes FInES, para reducir su influencia por un lado y por otra parte hacer propaganda y demostrar a la ciudadanía, que estaban haciéndose cargo (como gobierno de izquierda) de uno de los derechos que fueron abandonados en el neoliberalismo salvaje de Menem y De la Rúa: La educación.

Es al final del mandato de Néstor Kirchner que se aprueba la Ley de educación nacional 2.206, en el 2006, que sirve como sustento legal para la

---

<sup>173</sup> Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, informe 2015 elaborado por Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular



creación de los planes FInES. Pero es hasta la presidencia de su esposa Cristina Fernández, en el año 2009 que se da marcha a este proyecto que se había postergado, en la capital de Buenos Aires y en el año 2010 el plan FInES 2, continúa dando vida al proyecto que estaba destinado en términos generales para dar educación a jóvenes y adultos trabajadores; al igual, que los bachilleratos populares. Llegando a tener para el año 2012 presencia en 100 distritos, con 7,000 docentes, 4,000 comisiones funcionando y la friolera de 100,000 alumnos inscritos, solo en el 2012.<sup>174</sup>

La estrategia ha consistido en regular a los bachilleratos populares por un lado y por el otro impulsando la creación de estos programas de terminación de estudios secundarios, a la vez que se ha intentado cooptar a los bachilleratos populares, utilizando todo el aparato del estado para lograrlo. Después de la experiencia neoliberal de los gobiernos predecesores, el discurso del Kirchnerismo, se planteó ser garante de los derechos más básicos, así vemos como el presupuesto para la educación aumento del 3.7% en el año 2003 a 6.4 para el 2011.<sup>175</sup> Y aunque los documentos oficiales no se menciona ni una sola vez, en los eventos públicos, el plan FInES, se le presenta a la sociedad como un método de educación popular, pero evidentemente no desde la concepción de los movimientos sociales, sino una educación popular del Estado.<sup>176</sup>

Marina Ampudia, maestra de bachilleratos populares perteneciente al CEIPH, menciona que los verdaderos bachilleratos populares tienen sus antecedentes en el 2000-2001 y que se distinguen de los bachilleratos que han sido cooptados por el gobierno, precisamente por ir en contra del neoliberalismo que en sus palabras excluye a los jóvenes y adultos de sus sistemas escolares. Ella comenta que la disputa por una educación popular, no solo tiene que ver con darles el título como muchos otros maestros de otros bachilleratos ya han dicho, sino que en el fondo la verdadera disputa tiene que ver con el mundo del trabajo

---

<sup>174</sup> FACIONI, Clara, *Cuando el Estado se hace presente: Los bachilleratos populares a partir del plan FINES*, p. 4.

<sup>175</sup> FERENAZ, Juan, *Bachilleratos populares & FINES: luchas por la inclusión, acción estatal y educación popular. Alternativas en un barrio popular*, p. 7.

<sup>176</sup> FERENAZ, *Bachilleratos populares & FINES*, p. 10.

“que educación queremos, para quienes, dónde y cómo... desde el campo de lo popular”.<sup>177</sup>

### **b) Precarización laboral en los FInES.**

Además, la forma en que operan los planes FInES, son a partir de condiciones precarias, ya que estas no generan nuevos campos de trabajo, ni se construyen espacios destinados para la educación de adultos. La forma de operar de estos bachilleratos populares del estado, es la misma que los bachilleratos populares de los movimientos sociales, comedores, clubes locales, espacios barriales; inclusive, han llegado al extremo (algo que ni los bachilleratos populares han hecho) a dar clases en la calle, justificando estas condiciones precarias, a pesar de ser un programa del gobierno en la retórica de la educación popular. Esto se dio cuando la encargada del programa en el 2012, Mary Sánchez, se pronunció a tales cuestionamientos diciendo que “la escuela esta donde haya un profesor y un alumno, en donde sea, debajo de un árbol”<sup>178</sup>

Pero las inconsistencias, no terminan ahí, siendo la precariedad laboral otra característica de estos planes FInES, en primer lugar, los aspirantes tienen que elaborar un proyecto pedagógico para poder participar como es normal en muchas vacantes para docentes y la selección se hace a través de los mejores puntajes; dicha selección, no pocas veces ha sido denunciado por corrupción. Y una vez que logran ser elegidos, no tienen derecho a antigüedad, no tienen derecho a justificar faltas por cualesquiera que se a la causa faltas ni por enfermedad, ni embarazo y en caso de faltar, tienen que cubrir el 100% de las clases asignadas. Sus contratos son temporales y no tienen derecho a organizarse y tienen prohibido hacer quejas del FInES, de manera pública.<sup>179</sup>

Esta situación es entendible, puesto que los maestros que por lo general entran en estos programas a dar clases, tienen un perfil generalizado, son

---

<sup>177</sup> OSERA, *Dossier de bachilleratos populares*, p. 13.

<sup>178</sup> Plan FInES: precarización laboral y retroceso del Estado  
[https://www.clarin.com/educacion/Plan-Fines-precarizacion-laboral-retroceso\\_0\\_rkluYpTcPml.html](https://www.clarin.com/educacion/Plan-Fines-precarizacion-laboral-retroceso_0_rkluYpTcPml.html)

<sup>179</sup> Plan FInES: precarización laboral y el retroceso del Estado  
[https://www.clarin.com/educacion/Plan-Fines-precarizacion-laboral-retroceso\\_0\\_rkluYpTcPml.html](https://www.clarin.com/educacion/Plan-Fines-precarizacion-laboral-retroceso_0_rkluYpTcPml.html)

estudiantes avanzados o recién recibidos que no han logrado insertarse en la docencia formal y docentes cuyo trabajo les es precario y requieren de otros ingresos. Y una vez más utilizan el discurso de la educación popular, para legitimar otra violación de los derechos de los maestros de la FInES, ya que muchas veces los pagos se retrasan varios cuatrimestres (que es la temporalidad de los cursos), acumulándose en muchos casos, maestros que llevan varios ciclos sin cobrar salario, a los cuales se les insta utilizando frases de Freire, a enseñarles a los alumnos a defender su derecho a la educación ; y a los maestros, anteponer el derecho a la educación a los más desfavorecidos por encima del derecho de huelga, un duelo de derechos, como ya es costumbre en los gobiernos de América Latina, hacer este enfrentamiento de derechos para violar sistemáticamente las condiciones de los trabajadores, en este caso de la educación.<sup>180</sup>

Esta situación de la creación de un frente para combatir otro, ha generado más problemas al Estado, pero con todos los problemas los planes FInES, seguirán vigentes también en la administración de Mauricio Macri, hasta el 2019, a pesar que hay muchas voces al interior del gobierno que cuestionan que un programa como este exista, puesto que el nuevo gobierno, heredero y ferviente simpatizante del neoliberalismo, no ven con buenos ojos que el estado, gaste en estos programas, siendo partidarios de la disminución del papel del estado. Independientemente que los planes FInES, tarde o temprano desaparezcan, el reto para los bachilleratos populares seguirá siendo el mismo, pero en la actual coyuntura parece más difícil lograr dichos objetivos.

### **Capítulo III.- La UNISUR (Universidad de los Pueblos del Sur), 2007-2017.**

500 años bajo el dominio español y los primeros proyectos de nación resultaron en la identidad mestiza del mexicano, pero a la sombra de la nueva raza quedaron los nativos, los cuáles conforman aproximadamente un 10% de la población actual. Dentro de nuestras raíces los indios suelen ocupar parte importante dentro de la imagen turística, la Guelageetza y la noche de muertos son muestra de ello, por citar algunos ejemplos.

---

<sup>180</sup> FACIONI, *Cuando el Estado se hace presente*, p. 10.

Pero la realidad de los indígenas contemporáneos dista mucho de tener esa importancia por parte del gobierno y los casos de racismo contra los indios en México sobran, desde la gente común hasta los políticos como el caso del Panista Carlos Talavera al mencionar que los indios “huelen impresionantemente feo”<sup>181</sup>, entre otros casos que son noticia en nuestro país y dan cuenta que existen dos tipos de antepasados nativos; los que formaron parte de la época prehispánica, y los que están marginados en sus comunidades y pidiendo dinero en las calles.

Pero si hablamos que los indios han sido históricamente ignorados por las políticas públicas de los diferentes gobiernos en México y son puestos en todo lo alto cuando de promover el turismo se trata; hay una comunidad que ni siquiera existe en el imaginario mexicano, ni para bien ni para mal, ellos son los relegados de la historia nacional mexicana: los afrodescendientes. “Chogo El Bandeño” un cantautor afro mexicano menciona que en un viaje a la CDMX la policía pensó que era un inmigrante indocumentado, por lo que procedieron a pedirle que cantara el himno nacional, lo cual hizo y después le sucedieron otras preguntas, como dar referencia del nombre de cinco gobernadores del país, etc. Al final los agentes de la ley convencidos, de que, si era mexicano, lo dejaron en paz. Otra historia menos afortunada, nos relata que dos mujeres oaxaqueñas, no pudieron convencer a los uniformados que eran mexicanas y las deportaron a Honduras y Haití, respectivamente, con el argumento de que en México no existen negros.<sup>182</sup>Una serie de datos, recogidos en una nota del *Excélsior*, nos dan luces sobre la profunda marginación de esta comunidad del México contemporáneo, en términos de identidad y también de oportunidades:

El primer dato a resaltar tiene que ver con el porcentaje de la población afrodescendiente en México, que ronda el 1.3%, el analfabetismo en el país es de 5,5%; mientras que en la población afro mexicana es de 15% con una escolaridad promedio de 7 años. En otro aspecto se resalta que el 18% de esa población habla alguna lengua indígena y dos terceras partes de la

---

<sup>181</sup> *Mujeres Indígenas huelen muy mal*

<https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/691710.mujeres-indigenas-huelen-muy-mal-dice-panista.html>

<sup>182</sup> *Los negros de México que han sido borrados de la Historia*

[http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/04/160410\\_cultura\\_mexico\\_comunidad\\_negra\\_discriminacion\\_wbm?ocid=socialflow\\_facebook](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/04/160410_cultura_mexico_comunidad_negra_discriminacion_wbm?ocid=socialflow_facebook)

población afro, se reconocen como indígenas. Las condiciones económicas son al igual que en las poblaciones indígenas bastante precarias.<sup>183</sup>

En consecuencia, los afromexicanos han pasado a ser ignorados por las autoridades, por los mexicanos en general, así como por las ciencias sociales que durante mucho tiempo los mantuvieron en el olvido en pro de centrarse en los estudios indígenas. En todo caso la omisión del que han sido objeto los indígenas y afro mexicanos, obedece a una separación entre la inclusión de un sector y la exclusión del otro, cuyo origen se remonta desde la época colonial pasando por los proyectos de nación del México independiente hasta la época contemporánea.

### **1.- La formación del Estado Mexicano: Inclusión y Exclusión de las minorías.**

Desde que el territorio mexicano se independizó la tarea de construir una nación con todos los grupos étnicos que había, no era una tarea sencilla, de manera progresiva se fue conformando la idea de mestizaje como la raíz de la nación mexicana. Aunque primero tuvieron que pasar por la discusión sobre cuál de los dos herencias debería pesar más; por un lado se le daba un sentido peyorativo al pasado indígena y del otro lado el rechazo hacia los colonizadores<sup>184</sup>, cada uno exaltando el pasado español e indígena en detrimento del otro<sup>185</sup>, evidentemente en ningún momento figuró el negro en estas grandes disputas de identidad en México.

Las políticas sociales hacia los indígenas siempre tendieron al acompañamiento, pero no era una inserción donde se pusiera de manifiesto el respeto a la otredad y se le reconociera en sus diferencias; por el contrario, era un tipo de inclusión que se limitaba a la asimilación de la cultura dominante por parte de las culturas dominadas, por la necesidad que había de reconocerse como mexicanos y asemejar los preceptos básicos de una nación que se pretendía moderna<sup>186</sup> para construir el camino hacia el progreso y desarrollo.

---

<sup>183</sup> Uno de cada 100 mexicanos es afrodescendiente  
<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/03/27/1154391>

<sup>184</sup> FLORESCANO, Enrique, *Etnia, estado y nación*, p. 310.

<sup>185</sup> Los que resaltaban el legado indígena Teresa de Mier y Bustamante; los que exaltaban la herencia española, Lucas Alamán.

<sup>186</sup> FLORESCANO, *Etnia, estado y nación*, pp. 314.

Desde los ámbitos educativos se intentó despojar a los indios de sus valores culturales, lo cual resultó una y otra vez infructuoso; las intenciones del Estado, a lo largo de 200 años, por homogeneizar a todas las etnias bajo una misma lengua y pensamientos modernos fracasaron, lo que no significa que se haya desistido en esta tarea. En el otro extremo los afro mexicanos sufrieron la exclusión total desde la conformación del Estado Mexicano, han pasado por momentos donde se les tenía en consideración para el fortalecimiento de la nación<sup>187</sup>, hasta caer en el olvido total; resulta curioso, como para muchos mexicanos incluso en la actualidad, les sorprende que existan negros en México.

Pero no solo los afro mexicanos se enfrentan con el desconocimiento de muchos connacionales acerca de su existencia, ellos mismos con su identidad afrontan problemas de semejanza con el pasado negro ya que muchos se asumen como parte de una comunidad indígena, de hecho en México a diferencia del resto de América Latina se habla de Afro mestizos<sup>188</sup> y sobre todo son ignorados no solo por el gobierno también por las luchas sociales en las que los negros no son tomados en cuenta, el mismo proyecto de la UNISUR (Universidad de los Pueblos del Sur) así lo reconoce en sus inicios.<sup>189</sup>

En los 200 años de construcción de la nación y por todas las etapas históricas por las que ha atravesado el país en ese tiempo, los indígenas siempre estuvieron sometidos a los deseos de la nación y aunque ha cambiado el trato con los indígenas, los proyectos siguen intentando someter a los indios de México en torno a diferentes planes; por otra parte, los afro mexicanos, siguen siendo ignorados por el gobierno y por los estudios sociales, propuestas como la UNISUR, son de los pocos en reconocer su identidad y abonar a su lucha por el reconocimiento del Estado.

En cuanto a las luchas indígenas, las cuales se han caracterizado por reclamos de respeto hacia sus derechos, defensa de sus tierras, acceso a la

---

<sup>187</sup> VINSON III, Ben, *Afro México: Herramientas para la historia*, p. 39.

<sup>188</sup> VINSON III, *Afro México*, p. 57.

<sup>189</sup> La UNISUR en UACM: La mirada y la palabra  
<https://www.youtube.com/watch?v=vF4eEt7hQXE&t=158s>

educación, la inseguridad, etc. No han tenido eco en el gobierno, orillándolos a aglutinarse en organizaciones indígenas que busquen revertir el abandono en el que se encuentran, y cuando tienen un éxito que amenaza de algún modo la hegemonía del estado son reprimidos, divididos, encarcelados, etc. Como es el caso de la CRAC-PC (Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias-Policía Comunitaria), que más adelante abordaremos.

Llegando a una especie de círculo vicioso donde no se les permite ser, pero tampoco se sabe cómo “integrarlos” a la nación, en un contexto actual, donde el concepto de Estado-Nación empieza a tener menos relevancia ante las nuevas políticas económicas enmarcadas dentro de la globalización, los nuevos sistemas culturales y de valores emanadas de los modelos a seguir (USA, Europa) progresivamente han logrado lo que los diferentes gobiernos no han podido conseguir: El exterminio de la cultura indígena. Con esta valoración general nos introduciremos para rastrear a *grosso modo* los procesos de inclusión y exclusión del que han sido objetos tanto la comunidad de los pueblos originarios como los negros en México.

#### **a) La inclusión de los indígenas en la formación del Estado mexicano.**

Quizá la inclusión de los indígenas en la historia de México, forma parte de uno de los episodios más revisados entre los historiadores, sobre todo por el levantamiento del EZLN, que puso a los movimientos indígenas en el centro de la discusión y replanteó la situación que vivían en el estado moderno neoliberal, lo cual planteó nuevos retos para las comunidades indígenas; un nuevo enemigo, ya no solo el estado, también un tipo de economía que amenazaba sus territorios y cultura con mayor efectividad y celeridad que los primeros.

No obstante, para entender por qué la “nueva” alineación económica ha puesto en riesgo a las culturas indígenas, tenemos que remitirnos a la formación de comunidades indígenas en la Nueva España, lo que en parte ayudará a entender por qué es tan importante para los indígenas la cuestión del territorio; al mismo tiempo, muchas de sus luchas han estado relacionadas al aspecto de la defensa y exigencia de territorios, situación que muchos gobiernos han sabido

manejar para crear conflictos entre comunidades o separarlos de otras causas sociales.

En la época colonial los indígenas fueron obligados a congregarse en nuevas poblaciones, donde existió un programa que hispanizaría la vida individual, familiar y colectiva de los indígenas. Cabe resaltar que hubo lugares donde varias comunidades indígenas se resistieron a estas congregaciones y que en las mismas agrupaciones estos programas de hispanización no necesariamente acabaron con sus creencias y formas de vida, por mucho empeño que existiera para que asimilaran los nuevos patrones de conducta. Aunque por otra parte se logró el objetivo de separarlos territorial, étnica y lingüísticamente. Estas formas de congregación servían para darles protección a los indígenas, después de que estuvo en riesgo su existencia tras la conquista y las enfermedades que trajeron los españoles. El gobierno español, les concedió territorios lo que permitió que pudieran subsistir después de la fuerte caída demográfica que habían sufrido los pueblos nativos. Tenían leyes propias, tribunales especiales y demás aparatos legales que les daban una personalidad jurídica única en la Nueva España.<sup>190</sup>

Es importante mencionar esto porque a partir de aquí se constituyen identidades y “privilegios” para los indígenas, que si bien eran leyes sumamente paternalistas, tanto la entrega de territorios como la protección legal fueron importantes en la medida que permitieron a las comunidades indígenas subsistir, el territorio así se convirtió en uno de los ejes fundamentales de los cuales se beneficiaron los indios<sup>191</sup> y que en el futuro una vez independizada y creada la nación mexicana, se les buscó arrebatar por parte de los gobiernos.

Cuando se conformó el país y después de que la visión moderna de nación se aplicara, los liberales que eran los impulsores de este enfoque, vieron dos factores para el retraso de México; en primer lugar, la Iglesia con todo el poder que había tenido en la época colonial; en el otro lado los indígenas, con los “privilegios” heredados de la colonia. Esto debido a que mencionamos que el indio

---

<sup>190</sup> FLORESCANO, *Etnia Estado y Nación*, p. 152.

<sup>191</sup> VINSON III, *Afro México*, p. 28.



era objeto de todo un aparato legislativo destinado a protegerlo y poseía prerrogativas legales que lo separaban del resto de los ciudadanos de la Nueva España; pero el principal problema no era ese, sino que a la luz del liberalismo del siglo XIX eran foco de un principio retrogrado, el de la tenencia comunal de la tierra, contrario a la visión que se tenía de la tierra por parte de los liberales<sup>192</sup>. Así los pueblos indios fueron clasificados como corporaciones y legalmente descalificados de sujetos de propiedad de la tierra.<sup>193</sup>

Asimismo y con la expedición de varios reglamentos hasta culminar con la ley Lerdo de 1857, se despojó progresivamente a los indígenas de las tierras que se les había proporcionado en la época virreinal, ya que decía José María Luis Mora “los indios cortos y envilecidos restos de la antigua población mexicana aunque despertasen compasión no pueden considerarse la base de una sociedad progresista mexicana”<sup>194</sup>; desde entonces, los pueblos indios fueron vistos como un problema nacional, cuya propiedad de territorios de forma comunal, violaba los preceptos del liberalismo. Razón por la cual los indígenas cayeron nuevamente en el olvido, quedando prohibido todo tipo de organización de manera autónoma hasta 1934, cuando el presidente en turno Lázaro Cárdenas permitió este tipo de organización; claro está, con un fin político que buscaba fragmentar a los indígenas de los campesinos.

Con Lázaro Cárdenas y sus políticas a favor de los campesinos e indígenas, permitiéndoles organizaciones autónomas, se dio la impresión que se cambiaba la perspectiva que tenía el gobierno sobre los grupos minoritarios; no

---

<sup>192</sup> “Encontramos que, en el último tercio del siglo XIX, en todo el mundo, el culto que se hacía de la pequeña propiedad es remplazado por la idea de la gran propiedad territorial manejada con una tecnología mucho más avanzada que no se puede aplicar a las pequeñas parcelas. Ya los liberales europeos habían pasado a la idea de la gran propiedad explotada con los últimos avances técnicos en la agricultura. Se decide que todas las propiedades nacionales no explotadas y las aldeas o comunidades que no están debidamente registradas pasen a ser grandes propiedades en manos privadas, de quien puede explotarla racionalmente. Aparecen las deslindadoras y surgen nuevos latifundios. Para antes de la Revolución la mayor parte de las tierras comunales en el centro habían sido expropiadas” en *Revista de la Universidad*, Una conversación: Los liberales y la comunidad indígena

<http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/articulo.php?art=2401&publicacion=84&sec=Art%C3%ADculos>

<sup>193</sup> BRADING, David, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, p. 106.

<sup>194</sup> FLORESCANO, *Etnia Estado y Nación*, p. 313.

obstante, siempre con políticas paternalistas que pretendía que los indios en momentos donde su educación y vida estaban bajo la tutela de la Iglesia, se volvieran modernos con la educación “socialista”, para sacarlos de su atraso cultural y se convirtieran en agentes de cambio de los nuevos proyectos modernos nacionalistas.

Desde las décadas del Estado de bienestar hasta antes de la aparición del EZLN, las políticas siguieron el mismo rumbo paternalista y de sumisión, proyectos educativos que buscaban la asimilación de las culturas indígenas al proyecto de nación. No fue hasta 1994, que por primera vez el gobierno se replanteó la situación de los indígenas y aunque aparentemente abrazaron en el dialogo sus peticiones, en la práctica no se ha hecho más que recurrir a las viejas políticas de simulación, cooptación, retórica y sometimiento de los movimientos.

Mientras los indígenas no cesan de exigir que se respete su territorio cómo en las antiguas rebeliones que hubo desde la misma Colonia hasta la actualidad, el problema indígena se reduce pues a su exigencia de los territorios y la autodeterminación de sus pueblos, algo jurídicamente inaceptable para un estado cuya concepción y razón de ser es el territorio y la soberanía. No puede haber comunidades que pidan autonomía territorial dentro de un Estado<sup>195</sup> y este problema jurídico, histórico y nacional, es algo que ha desembocado en 200 años de conflictos entre los indígenas y gobiernos; unos por su autodeterminación y otros por el sometimiento a proyectos que prometen igualdad, progreso y mejora a la sociedad, pero que a la luz de las décadas no han dado resultado.

#### **b) La exclusión de los afrodescendientes en México.**

A diferencia de los indígenas, los afrodescendientes en México nunca fueron considerados dentro de nuestra nación porque no eran nativos, no hubo que crear

---

<sup>195</sup> “El Estado es la ley en acción. No es de extrañar entonces que los constitucionalistas y los teóricos del Estado, encuentren objeciones insalvables a la afirmación de una libre determinación dentro del Estado; a la vigencia de otra ley dentro de la ley; al ejercicio de otra soberanía dentro de la soberanía, a la reivindicación de un territorio propio. En particular puesto que el Estado se integra, por el territorio, sustraer una porción de este a la jurisdicción del Estado equivale a amputarlo, a vulnerar su integridad.” En BEJAR, Raúl; ROSALES, Héctor, *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*, p. 228.

aparatos jurídicos y congregaciones para protegerlos ni otorgarles privilegios de territorios tal fue el caso de los indígenas; ya que los esclavos africanos, pertenecían a los españoles eran propiedad española<sup>196</sup> y no tenían en su papel de esclavos por qué ser tratados de manera especial.

Es por ello que la nación independiente de México, tanto los que luchaban por el pasado colonial o por el indígena no contemplaban a los afro mexicanos, estaban fuera del debate por la construcción de la identidad nacional, porque nunca fueron considerados parte de nuestro territorio debido a que conservaban pocos rasgos de sus antepasados lo cual dificultó seguir su rastro; fueron considerados esclavos, que después de la Colonia se quedaron aquí y que se fueron diluyendo en el proceso de mestizaje.<sup>197</sup>

Los afrodescendientes en ese sentido, solo han sido tomados en cuenta en la historia colonial para documentar la cuestión de la esclavitud en la Nueva España y después en los proyectos nacionalistas se le dio prioridad al estudio de los indígenas, principalmente por la importancia que tenía el discurso del mestizaje en la construcción de la nación dejando de lado cualquier otra mezcla con razas inferiores a la indígena, que de por sí ya eran consideradas bastante menores. Esta situación se agudizó sobre todo con la raza cósmica de José Vasconcelos, que solo consideraba para la construcción de la identidad nacional a los blancos y a los indígenas.<sup>198</sup>

Rastreando en el pasado de los negros en México, para poder entender este olvido del que han sido objetos, nos ubicamos en el año de 1490 cuando falló el experimento de la esclavitud indígena, en 1505 empiezan a llegar esclavos africanos al territorio de la Nueva España y no es hasta el 18 de agosto de 1518 cuando Carlos V otorgó una licencia real para que 4000 esclavos llegaran al nuevo mundo esto debido a la naturaleza “frágil” del indígena que de los años 1519 a 1640 vio disminuida su población en un 90% de un total de 90 millones, entre

---

<sup>196</sup> VINSON 111, *Afro México*, p. 28.

<sup>197</sup> VINSON III, *Afro México*, p. 28.

<sup>198</sup> BECERRA, María José, *Los estudios afroamericanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro*, p. 188.

epidemias como la viruela y la sarampión, por lo que la oleada de esclavos africanos a México resultó fundamental para la Corona.<sup>199</sup>

Los negros pues, desde que llegaron al territorio de la Nueva España, se situaron como esclavos y eran considerados parte del tejido de las instituciones y de las prácticas del poder colonial y al igual que con los indios en las congregaciones, los españoles aplicaron leyes hegemónicas que les permitieron aislarse de las minorías; pero esta estructura no fue del todo eficaz, debido sobre todo a que las mujeres españolas y africanas realmente eran muy escasas.<sup>200</sup>

Por otro lado, los negros solo pudieron conservar algunas prácticas culturales cuando alcanzaban momentos de mayor aislamiento, a diferencia de los indígenas que pudieron reconstruir una nueva cultura en las congregaciones donde se les había separado, el negro no pudo persistir negro puro ni cultural, ni biológicamente y su rastro entre las diversas castas que surgieron en la Nueva España, tanto por sus costumbres y herencia cultural se fueron diluyendo. Quizá esa sea una de las razones por las que los negros fueron olvidados por los estudiosos mexicanos<sup>201</sup>

Incluso cuando se abordaba la cuestión del negro en el proceso de construcción nacional, José María Luis Mora, vaticinaba junto a otros respecto al papel de los negros en México diciendo que la población negra desaparecería en México al cabo de 100 años. No fue sino hasta la aparición de Aguirre Beltrán y su libro publicado en 1946, "La Población Negra en México" y posteriores obras, que se le da una importancia a los negros en los estudios mexicanos, aunque el mismo Aguirre Beltrán mostraba prejuicios intelectuales, teniendo la tendencia de ver la historia de los negros cómo una historia de asimilación e integración a la nación mexicana<sup>202</sup>, al igual que se ha visto la historia de los indígenas.

Es hasta entonces que realmente los afro-mexicanos empiezan a figurar, aunque sea en los estudios sociales cómo parte de nuestra nación. Y si bien, esta

---

<sup>199</sup> VINSON III, *Afro México*, p. 13.

<sup>200</sup> BECERRA, *Los estudios afroamericanos en América Latina*, p. 191.

<sup>201</sup> BECERRA, *Los estudios afroamericanos en América Latina*, p. 191.

<sup>202</sup> VINSON III, *Afro México*, p. 56.

ola de estudios inspirados en la obra de Beltrán incitaron a otros investigadores a abordar el tema de los negros en México, la gran mayoría de esos estudios se centró nuevamente en registrar la esclavitud de los mismos en la Nueva España, más que arrojar luces sobre su realidad en el México contemporáneo.

## **2.- Luchas por el reconocimiento de los indígenas: El caso de la Policía Comunitaria en Guerrero.**

Y la realidad actual es que tanto indígenas y afro mexicanos, están en la miseria y la seguridad es junto al desempleo una de las problemáticas más sufridas por parte de estas comunidades minoritarias, debido a que no hay posibilidades de acceso a la educación superior para los habitantes de las diversas regiones de Guerrero<sup>203</sup> que tienen que hacer un gasto enorme para viajar a las ciudades importantes donde se encuentran los institutos de educación superior.

Por otra parte, las circunstancias precarias en las que convergen, son especialmente difíciles al carecer de los servicios públicos básicos: luz, agua, pavimento, etc. Contexto que es abono para la delincuencia, el Estado de Guerrero en este aspecto se ha caracterizado por ser uno de los más inseguros a nivel nacional, de la necesidad de combatir la delincuencia nació la CRAC-PC frente al abandono en el que las autoridades de todos los niveles tenían a los habitantes de estas regiones del estado, puesto que en voz de los propios pobladores de estas comunidades, para la policía era una pérdida de tiempo hacerle justicia a personas que no tenían nada, dejando una ausencia de institucionalidad en las comunidades.<sup>204</sup>

### **a) La conformación de la CRAC-PC.**

El movimiento que funge de referente en las luchas de los indios, es sin lugar a dudas el protagonizado por el EZLN en el año de 1994 por las comunidades indígenas del Estado de Chiapas; no obstante, por el carácter mediático que adquirió en lo inmediato por su postura anti sistémica, no cabe duda que los movimientos en Guerrero tienen la misma importancia aunque sus planteamientos

---

<sup>203</sup> Costa Chica y la Montaña.

<sup>204</sup> MATIAS, Marco (compilador), *La rebelión ciudadana y la justicia comunitaria en Guerrero*, p. 95.

no sean precisamente de una actitud contra el sistema, posturas que están encausadas principalmente a que el Estado cumpla con sus obligaciones constitucionales para con los pueblos indígenas. Para contextualizar un poco, debemos tener en cuenta que en Guerrero siempre se ha caracterizado por ser junto a Chiapas y Oaxaca de los estados más pobres del país. Existen cuatro pueblos indígenas en Guerrero: Los nahuas, mixtecos, tlapanecos y amuzgos, era la población más afectada.<sup>205</sup>

Es así que a un año después del levantamiento del EZLN, en 1995, precisamente el 15 de octubre nace la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias, que fue emanada de una Asamblea Regional, que estaba conformada por 1,200 policías, que fueron electos públicamente por cada comunidad y brindan seguridad alrededor de 108 pueblos del Estado de Guerrero.

Esta Asamblea Regional nació en 1991 para intentar frenar la ola de inseguridad que en el periodo de 1992 a 1995 tuvo sus manifestaciones más violentas en la región de la Montaña y Costa Chica; por lo consiguiente, deciden organizarse campesinos, comisarios municipales, ejidales, comunales y ciudadanos en general.<sup>206</sup> Son en estas reuniones donde comunidad y autoridades se pronunciaron respecto a las olas de inseguridad que se agravaron para ese periodo y la urgencia de hacer algo de manera conjunta entre ambas partes, a lo largo de las asambleas que se desarrollaron en Pascala de Oro, San Luis Acatlán y Santa Cruz del Rincón. Con lo cual las comunidades indígenas de Guerrero, demostraron toda la disponibilidad para arreglar el problema de la inseguridad de forma institucional con las autoridades, a pesar de que estos tachaban al aparato judicial de responsables de la situación en la que se encontraban. Sin mencionar que el Estado dispuso de la militarización de las regiones indígenas en Guerrero, debido a la aparición de grupos que ponían en alerta al Estado sobre todo después de la aparición del EZLN y de manera más reciente con la justificación de la lucha contra el narcotráfico.

---

<sup>205</sup> BENÍTEZ, René, *La policía comunitaria: Experiencia de Organización y lucha en la Montaña de Guerrero*, p. 36.

<sup>206</sup> MATIAS, *La rebelión ciudadana*, p. 159.

Al respecto Giovanna Gasparello nos da más luces sobre las razones de los indígenas al desconfiar de los funcionarios, a parte de la conocida descomposición en las instituciones públicas del país, entre los oriundos esta la percepción de que la corrupción tiene tintes racistas; a decir de Gasparello, ya que las autoridades mencionan que los indios “son unos tramposos, se hacen los que no entienden español cuando les conviene”<sup>207</sup>; ya en el inicio de este apartado, señalábamos a funcionarios diciendo que los indios huelen feo; aunado a este racismo, en Guerrero los indígenas , aparte de que en la mayoría de los casos tienen que hacer la denuncia ante quienes ellos mismos acusan de ser los mayores responsables de violaciones a sus derechos. También tenían que pagar una cuota si es que querían que la policía hiciera las investigaciones y como práctica común de igual manera figuraba entre las peticiones de los cuerpos policiales, que los indígenas que fueran a denunciar “pusieran para la gasolina para así poder desplazarse hasta sus comunidades”; y averiguar los sucesos, en términos generales se puede decir que si no hay motivos lucrativos<sup>208</sup> para hacer el trabajo que les corresponde, ignoran por completo las denuncias de las comunidades minoritarias de Guerrero.

Toda esta estructura de racismo, violencia, corrupción que emana de las mismas autoridades encargadas de procurar justicia obligó a las comunidades; siguiendo el camino de la ley, a proponer reuniones con los funcionarios para buscar una solución a la problemática que se había vuelto insostenible. Estas primeras asambleas sirvieron como el antecedente de la conformación de la CRAC-PC, lo que constituiría el esfuerzo más importante de organización entre las comunidades indígenas en Guerrero en la década de los noventa hasta en la actualidad.

#### **b) La CRAC-PC ante el Gobierno.**

Después de que las asambleas entre autoridades e indígenas resultaran infructuosas, se crea la CRAC-PC, cuyo proceso a lo largo de su existencia ha

---

<sup>207</sup> GASPARELLO, Giovanna, *Policía comunitaria de Guerrero, investigación y autonomía*, p. 65.

<sup>208</sup> GASPARELLO, *Policía comunitaria de Guerrero*, p. 65.

atravesado por diversas coyunturas en su accionar frente al Estado, las cuáles siempre fluctuaron entre la consolidación y los intentos de cooptación, así también surgió la necesidad de plantearse otras soluciones para otro tipo de problemas:

- 1) 15 de octubre de 1995, creación de la policía comunitaria que fungía de órgano de seguridad de los pueblos indígenas, llevado a cabo en Santa Cruz El rincón
- 2) Septiembre de 1999. Iliatenco. Primera Asamblea Regional de evaluación interna del sistema comunitario a 4 años de su creación. Se redacta el primer reglamento interno del sistema comunitario.
- 3) Diciembre 2000. San Luis Acatlán. Se crea el comité de la figura jurídica, constituyéndose en asociación civil para la gestión de recursos de manera legal.
- 4) Febrero de 2001. San Luis Acatlán. Detención de miembros de la Coordinadora Regional de Autoridades Indígenas. Liberación de los mismos a través de una movilización de los pueblos indígenas
- 5) 15 de octubre de 2001. Se celebra el sexto aniversario de la policía comunitaria y se discuten otro tipo de temas al interior de las comunidades. Es el primer aniversario que se celebra con evento público entre las comunidades indígenas.
- 6) Marzo de 2002. El gobierno de Rene Juárez Cisneros da un ultimátum para el desarme de la policía comunitaria. Se realiza una movilización en San Luis Acatlán, para exigir respeto a sus instituciones comunitarias.
- 7) Ese mismo año se cambia el nombre de la CRAI a la CRAC-PC
- 8) En 2004 el gobierno aplaza a la CRAC-PC a integrarse a las instituciones oficiales del Estado, ofreciéndoles sueldos para que integraran un nuevo cuerpo llamado "Policía preventiva comunitaria". Se consulta a las comunidades indígenas y los votos son un unánime rechazo a tal oferta.
- 9) En octubre de 2005, en Pueblo Hidalgo, se lleva a cabo el Primer Encuentro Nacional de Organizaciones en Territorio Comunitario. Por primera vez se plantea un programa integral que atienda la salud, educación, equidad, etc.



- 10) Noviembre de 2007. Zitlaltepec. Nace "Radio Estrella Libre" una radiodifusora de la policía comunitaria.
- 11) Noviembre 2010. *Empiezan rumores de la llegada de mineras a los territorios indígenas. Comienza la defensa del territorio*
- 12) Abril 2013. El apoyo de la CRAC a las movilizaciones del magisterio, genera por parte del Gobierno Estatal una lucha e injerencia en las comunidades indígenas sin precedentes. Desde el gobierno se presiona a las autoridades comunitarias a aceptar decisiones sin consultar a los pueblos, cómo el hecho de la credencialización de las policías comunitarias por parte de la policía y el ejército. Dividen a los miembros de la CRAC y ponen en cárceles de máxima seguridad a Nestora Salgado, Arturo Campos y Gonzalo Molina. Dejando a coordinadores bajo las órdenes del gobierno del estado. Aunque después fueron expulsados estos coordinadores, volviendo a tomar el poder de las CRAC las mismas comunidades, el daño ya estaba hecho y la injerencia no iba a parar<sup>209</sup>

A *grosso modo*, esta cronología de los eventos más importantes de la CRAC, nos muestra en un primer momento que a través de asambleas regionales se buscó el dialogo con las autoridades para que se resolvieran sus problemas; estos en el discurso, abrazaban el compromiso de brindar seguridad a las comunidades indígenas, tal cual lo mandata su trabajo y las leyes mexicanas; pero en los hechos, se sigue haciendo caso omiso a la situación de los indígenas.

Tanto así que después de esas reuniones con las autoridades en 1991, se suscitó posteriormente en el periodo de 1992 a 1995 la ola de violencia e inseguridad que llegó a sus puntos más álgidos, obligando a las comunidades a tomar la justicia por sus usos y costumbres bajo la figura de la CRAC. Con lo que podemos ver que al gobierno le pareció más fácil, cooptar, dividir y encerrar a los líderes de un movimiento indígena que exigían para sus comunidades seguridad, antes que brindárselas ellos mismos. Principalmente, en el contexto que la CRAC-PC había dejado de ser solo una organización que resolvía gratuitamente los

---

<sup>209</sup> MATIAS, La *rebelión ciudadana*, pp. 160-166.

problemas de seguridad que le correspondía al gobierno y pasó a apoyar a otros grupos, es entonces cuando se da un decidido golpe por parte del gobierno a la policía comunitaria que a continuación abordaremos.

La eficacia del sistema de seguridad y justicia comunitaria, ha sido tal que las mismas autoridades han reconocido que la delincuencia bajó en esa zona hasta en un 95%. Es así que la CRAC ha mantenido el orden en la región con un esquema diametralmente opuesto al institucional, con el fomento a los valores de la región, la gratuidad del servicio y la reintegración a la sociedad <sup>210</sup> de las personas que han delinquido. Este ambiente de seguridad y confianza, sirvió de abono para la creación de proyectos nuevos que buscaban soluciones para otro tipo de problemas en las zonas indígenas, entre ellos el proyecto de las radiodifusoras comunitarias y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur.

Las discusiones en las asambleas viraban hacia otros proyectos, pero señalábamos en la cronología de la CRAC-PC, que el hecho de haberse involucrado como organización respetada y numerosa con otros grupos especialmente incómodos para el gobierno, como el caso del magisterio y su lucha contra las reformas educativas; por ejemplo, fue determinante para que el Estado decidiera intervenir con todo tipo de artimañas, cooptación y amenazas hacia el movimiento; entre ellas, el hecho de prohibir a las policías comunitarias el uso de determinadas armas, prohibirles también que se desplazaran en otras regiones indígenas limitándose solo a sus zonas, cooptar a los líderes para que impusieran sin consultar a las comunidades reglamentos que beneficiaban al gobierno y restaran poder a la CRAC, etc.<sup>211</sup>

Así hasta casi hacer desaparecer al movimiento, que con todas las divisiones que se produjeron entonces, sigue operando, aun cuando muchos de sus líderes fueron puestos en prisiones de máxima seguridad, inventando que una mujer como Nestora Salgado secuestró a 50 policías, siendo puesta en libertad

---

<sup>210</sup> GASPARELLO *Policía comunitaria de Guerrero*, p. 67.

<sup>211</sup> MATIAS, *La rebelión ciudadana*, pp. 160-166.

recientemente<sup>212</sup> después de que una instancia de la ONU denunció las irregularidades en su detención. A pesar de estas injerencias gubernamentales, las organizaciones sociales se han mantenido y se han diversificado. La educación forma parte de este proyecto que amplía la visión de los problemas a solucionar en la comunidad indígena de Guerrero.

### **3.- La Universidad Intercultural cómo dominación cultural.**

El proyecto de crear una Universidad Intercultural para las comunidades indígenas de Guerrero, si bien no fue un proyecto derivado directamente de la CRAC-PC, sí fue planteada por diferentes organizaciones sociales, al interior de las asambleas que se llevaban anualmente para revisar el estado de cosas que privaba en la región. En el marco del sexto aniversario de la CRAC-PC, en la que se llevó a cabo una asamblea nacional de comunidades, se planteó que era necesario no sólo velar por la seguridad de los pueblos; si no también ver otros aspectos importantes, entre los que destaca la equidad de género, la salud y por supuesto la educación. Es ahí, donde germina la discusión de crear una universidad intercultural.

Pero la idea de la universidad intercultural a lo largo de todo el proceso de construcción de un espacio que atendiera las necesidades educativas de los indígenas, supuso entrar en contacto con el concepto de interculturalidad, para poder construir entorno a ello una educación que respondiera a la inquietud de los indígenas de Guerrero y también a los afroamericanos.

#### **a) La cuestión de lo Intercultural.**

Las pláticas para llevar a cabo la construcción de un proyecto educativo en el Estado, surgieron en las asambleas regionales. La necesidad de resolver la falta de oportunidades educativas de los habitantes de las regiones indígenas y afro fue un problema que tuvo en su solución la creación de la UNISUR; pero definir qué es lo intercultural, y de qué forma este tipo de educación podía ayudar a los indígenas, fue un proceso que precedió su creación. En primer lugar, se tiene que

---

<sup>212</sup> Autos de libertad a Nestora Salgado; sale el viernes  
<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/03/17/absuelven-a-nestora-salgado-7677.html>

señalar que la palabra intercultural, es un término que se extendió por Europa y Estados Unidos en la década de los setenta y ochenta, concepto que hacía mención a prácticas educativas destinadas a la población inmigrante que estaba en expansión, posteriormente pasó a aplicarse en Latinoamérica y finalmente en la década de los setenta y ochenta se puso en marcha en México. Respecto al concepto de interculturalidad, Laura Benssason, nos dice que dicho término nos sirve para referirnos a diferentes grupos culturales y políticamente asimétricos, lo que obliga al estado a dar un trato más equitativo a estas culturas no dominantes. Al mismo tiempo indica que el nombre con el que son conocidos se les llama de manera genérica y masificante: Indígenas. Lo cual la autora señala es una muestra del desprecio del que son objeto en toda la región por parte de los gobiernos por lo que darles una educación intercultural especialmente diseñada para ellos, se transforma de manera automática en una idea generosa (e incuestionable) y la finalidad de la misma, es que no se afecte a la población mayoritaria.<sup>213</sup>

Es así que la interculturalidad es entendida como un espacio donde convergen diferentes culturas estos diversos grupos por lo general, conviven bajo el dominio de otro, los cuáles se encargan de imponer su sistema de valores y creencias a los dominados a través de los aparatos ideológicos del Estado:

Pierre Bourdieu define precisamente la educación como el medio por el cual se legitima y se impone una cultura, ejerciendo una violencia simbólica (es decir ideológica) sobre el educando, desde un rol de poder y generando una ruptura con las representaciones espontaneas. La instauración de la violencia simbólica en las prácticas pedagógicas constituye una forma de violencia social que consagra los privilegios a través del sistema educativo. La función ideológica de la educación consiste pues en transformar las diferencias sociales en diferencias de aptitudes.<sup>214</sup>

Explicar cómo es que la educación construye esa función ideológica, también tiene que ver con una connotación racista y profundizando sobre las diferencias sociales, Bourdieu hace mención de un aspecto importante acerca de la génesis de todo racismo que es justificar que existen tal y cómo existe. Y la educación en ese sentido tiene la necesidad de argumenta que hay personas

---

<sup>213</sup> BENSASSON, *Educación intercultural en México*, p. 49.

<sup>214</sup> BENSASSON, *Educación intercultural en México*, p. 53.

aptas y no aptas; y las aptas, están ahí por merecimiento propio. Este tipo de racismo que se genera en las escuelas y se impregna en los nuevos modelos, reformas, experiencias educativas etc. Bourdieu le llamaba: El racismo de la inteligencia.<sup>215</sup>

El racismo de la inteligencia es, en última instancia, la justificación de la clase dominante de existir en su papel de dominantes. Y ahondando en esta idea de cómo se ha legitimado en la sociedad las diferencias sociales a diferencias de aptitudes, tenemos que entender el papel del aparato educativo, desde los test de inteligencia hasta los exámenes de admisión. Pierre Bourdieu refiere en su epígrafe que estas formas de racismo tienden a ser muy eufemizadas y donde mejor se oculta este carácter racista, reside precisamente en el discurso que se pretende científico y que justifica un sistema punitivo donde hay jóvenes que pasan los exámenes y otros que no. Y la psicología ha jugado un papel importante para esta legitimación señalando a la inteligencia cómo un problema que se reduce a causas meramente biológicas. En la actualidad la selección escolar de quién sí tiene derecho o no a estudiar, en nuestros tiempos es vista con tanta naturalidad y Bourdieu la considera la forma por excelencia (elección escolar) que las elites tienen de legitimarse.<sup>216</sup>

La actual, es una clase dominante que extrae su legitimidad de la clasificación escolar, una totalmente eufemizada y por lo tanto naturalizada, que transforma las diferencias de clase, en diferencias de inteligencia, en diferencias de naturaleza. Y las personas que no pueden acceder a la educación al final se invisibiliza su condición; es decir, no son mujeres, no son indígenas, no son afro descendientes, no son hijos de obreros, son personas que no son inteligentes y por lo tanto no son aptas para estudiar en los niveles más altos de escolaridad. En este sentido Bourdieu ironiza y al respecto menciona que ni siquiera las religiones

---

<sup>215</sup> BOURDIEU, Pierre, *Cuestiones de sociología*, p. 261.

<sup>216</sup> BOURDIEU, *Cuestiones de sociología*, p. 264.

podieron hacerlo tan bien como el discurso científico. “La clasificación escolar es una discriminación social legitimada que ha sido sancionada por la ciencia.”<sup>217</sup>

Bajo la misma línea de una clase dominante, podemos entender desde la conformación del Estado Mexicano que los indígenas han sido tratados siempre en una posición de subordinados que tienen que integrar a su cultura los nuevos valores de la clase dominante. En este sentido, los gobiernos emanados de la Revolución Mexicana, siempre intentaron mexicanizar a los indios. La educación indígena de la posrevolución, en cuanto educación oficial apeló al mismo discurso del Estado el cual era integrar a la población indígena a la nación, aparentemente respetando su cultura, pero es en el discurso de este tipo de educación (indígena) donde se afirmaba lo contrario de lo que se llevaba a la práctica. La idea de la educación intercultural bilingüe, surge a partir de una nueva ola en América Latina, que pretendía que las comunidades indígenas preservaran sus costumbres y encontraran el modo correcto de convivir con el mundo occidental al menos, en términos culturales.<sup>218</sup> Fueron los mismos maestros indígenas que se dieron cuenta que la educación que pretendía Mexicanizar no respondía a su contexto y se sumaron a la nueva ola de educación intercultural bilingüe esta pretendía reforzar la lengua materna y suscribir el español en un segundo idioma para las comunidades, en palabra una propuesta buena, pero que tiende a olvidarse que ninguna propuesta pedagógica, educativa y/o social puede escapar a su contexto político.

Y el problema de qué lengua aprender primero o cuál reforzar más, pasa a un segundo término cuando no se analiza la finalidad de esa nueva propuesta educativa pensada para los indígenas. Las buenas intenciones quedan en eso cuando se cree que el hecho de respetar su cultura e idioma es ya suficiente concesión del Estado para estas minorías.

Es cierto que atrás quedó la educación indígena que pretendía someter de manera directa a los indios al proyecto de nación, en base a dejar su identidad

---

<sup>217</sup> BOURDIEU, *Cuestiones de sociología*, p. 266.

<sup>218</sup> BENSASSON, *Educación intercultural en México*, p. 55.

atrás para integrarse a la modernidad nacional, aunque después se modificó y se sumó a la corriente de la interculturalidad bilingüe, no hizo más que variar el discurso y las prácticas de sometimiento. El cambio consistió en que el primero intentaba mexicanizar a los indios y el segundo insertarlos en el neoliberalismo; sin embargo, ambos proyectos no han tenido los resultados esperados, al contrario, no solo no resuelven el problema, sino que son parte fundamental de la continua marginación de las minorías y ambos proyectos fungieron y fungen en el marco de simulación del respeto hacia las minorías en México. “La escuela mexicana no ha logrado la homogeneidad deseada; pero si ha conseguido que la mayoría de los estudiantes no sepa que hacen, donde viven y cómo hablan ocho millones de compatriotas suyos, que antes se les llamó indios y ahora se les dice indígenas”<sup>219</sup>

Pero para entender la diferencia entre la retórica y la realidad, debemos tener en cuenta que conceptos como biculturalismo, multiculturalismo, culturas indígenas, forman parte de un cuerpo conceptual que esconde la verdadera pluralidad y la esencia de la interculturalidad de las diferentes comunidades indígenas en el país; esos términos, se pretenden inclusivos para que de ellos se pueda construir políticas educativas homogéneas, que sirvan igual a los indígenas de Chiapas que a los de Michoacán y Guerrero aun cuando estos tengan contextos, lenguas, y en general realidades muy diferentes.

La creación de las Universidades Interculturales en México guarda una profunda diferencia con las de América Latina, ya que en México se constituyeron desde el gobierno y está estructurada en sus planes de estudio con la única finalidad de someter a los indígenas dentro de los nuevos valores surgidos en la década de los noventa con el neoliberalismo. La inclusión y el respeto hacia los indígenas, son un discurso retórico que esconde las verdaderas intenciones de las universidades interculturales que en esencia se alzan más en forma de una dádiva del Estado, un acto benéfico y generoso hacia estas minorías, que denota la

---

<sup>219</sup> BENSASSON, *Educación intercultural en México*, p. 56.

relación vertical existente entre las clases dominantes y dominadas y no una relación horizontal como realmente funciona la interculturalidad.

### **b) Las Universidades Interculturales Oficiales en México.**

Mencionábamos anteriormente que aproximadamente el 10% de la población en México son indígenas, pero esta proporción se reduce drásticamente si lo cotejamos con los índices de jóvenes indígenas que tienen educación, en comparación, los niveles superiores de educación es donde menos porcentaje hay de indígenas. Llegando a estimarse que alrededor del 1% de la población india en México llega a la educación superior. Asimismo, se vio que, en los primeros años de la SEP (Secretaría de Educación Pública) se intentó castellanizar a los indios e inculcarle a toda costa la cultura mestiza. Pero no es hasta el año de 1978 con la ola de la educación intercultural que se hace hincapié en respetar los idiomas, que se les dejó en paz en ese sentido y sobre todo en el año de 1998<sup>220</sup> que se refuerza este respeto a las culturas indígenas en México, con la llamada educación intercultural bilingüe.

Sin embargo, a diferencia de algunos países de Latinoamérica, en México el proceso de las universidades interculturales ha sido diferente en cuanto que, en países como Colombia, Bolivia, Ecuador, las universidades interculturales han surgido desde un reclamo social a diferencia de lo que sucede en México, que desde el gobierno se planteó su implementación. Otro aspecto a destacar es que ya mencionamos el fracaso de la educación indígena/intercultural se debió al intento de sometimiento de las culturas indias a la identidad nacional mestiza; la educación intercultural bilingüe, fracasó en este proceso de respeto e interculturalismo puesto que se convirtió en una experiencia burocrática en donde la lógica poco importaba, llegando a mandar a maestros que tenían un idioma indígena a otras poblaciones donde se hablaba uno completamente distinto, complicando con creces la transmisión de los saberes. Lo que hizo que en la

---

<sup>220</sup> SCHMELKES, Sylvia, *Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?*, p. 2.



realidad esta educación intercultural bilingüe se valiera del español para poder comunicarse.<sup>221</sup>

En el análisis del discurso que argumentábamos líneas más arriba, respecto al racismo oculto en conceptos aparentemente incluyentes, no podemos dejar ir uno de los términos homogeneizantes que en general ocultan un tipo de segregación que a nuestros ojos se muestra equitativo e intercultural; nos referimos al multiculturalismo, cuya esencia se nos enseña determinada por el convivio entre diferentes culturas en un espacio fijo, dichos intercambios se revelan enriquecedores. Ahora es Zizek el que nos habla del racismo de la multiculturalidad. Para Zizek la multiculturalidad no es más que “esa actitud que, desde una posición hueca global, trata todas y cada una de las culturas locales de la manera en que los colonizadores suelen tratar a sus colonizados: “autóctonos” cuyas costumbres hay que reconocer y respetar, Zizek insiste en que el multiculturalismo es una forma de racismo auto-referencial, en la que el multiculturalista desde su posición racista mantiene las distancias, respecto a las otras culturas “respetando” la identidad de los otros, concibiéndolos como comunidades “auténticas” y encerradas en sí mismas, esta distancia que asume el multiculturalista no la hace de otra manera que desde su posición de privilegiado universal respecto a los demás grupos culturales. “Una posición de privilegio desde la cual puede apreciar o despreciar a otras culturas, el respeto hacia multicultural por la especificidad del otro no es sino la afirmación de la propia superioridad”.<sup>222</sup>

En la práctica las IES interculturales oficiales no hacen más que ejercer el multiculturalismo al que se refiere Zizek, aunque lleven el nombre de universidades interculturales, cuyo concepto (intercultural) es una relación horizontal y dialéctica a diferencia del multiculturalismo que es una posición estática. En términos generales podemos hablar de una educación “intercultural” que tiene tres vertientes en la actualidad:

---

<sup>221</sup> ÁVILA ROMERO, León, *Las universidades interculturales de México en la encrucijada*, p. 204.

<sup>222</sup> NAVARRETE, Zaira, *Universidades interculturales e indígenas en México: Desafíos académicos e institucionales*, p. 147.

- 1) En primer lugar, existen instituciones convencionales que han generado determinadas medidas auxiliares de acompañamiento, de apoyo y/o de visibilización de estudiantes indígenas (discriminación positiva)
- 2) En segundo lugar, hay también una tradición de las escuelas normales, que se van diversificando para formar a docentes con un enfoque intercultural bilingüe, esto viene proviene por supuesto de la vieja tradición del indigenismo
- 3) Y en tercer lugar tenemos nuevas instituciones que, en México, al igual que en Perú y otros países latinoamericanos, se están comenzando a denominar universidades interculturales. Este término gusta más a unos que a otros, pero es un poco un vocablo que se está imponiendo y que se refiere a nuevas instituciones, normalmente afincadas en comunidades indígenas o en regiones indígenas y no en centros urbanos.<sup>223</sup>

La primera forma de educación indígena, es la conocida discriminación positiva que por lo general es financiada por entes poderosos tal es la Fundación Ford, el Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y otros organismos internacionales e incluso locales. La intención de este tipo de apoyos a través de programas y becas para que las minorías ingresen a las universidades de las que están mayoritariamente relegados, es que puedan ser visibilizados. Este tipo de programas, en el fondo son los que esconden más el problema de las minorías, volviéndose asistencialistas. Ahora el inconveniente que enfrenta el segundo tipo de educación es la que ya vimos, la fórmula de la castellanización, aunque han intentado cambiarlo siguen reproduciendo los viejos patrones de este tipo de educación y por último las universidades interculturales, que insistimos a diferencia del resto de América Latina, en México se da desde el gobierno y no desde un proceso de lucha de los indígenas, por lo que los objetivos que persiguen son muy distintos.

---

<sup>223</sup> DIETZ, Gunther, *Diversidad e interculturalidad en la universidad: logros y desafíos*, p. 2.

En la definición de Fonet-Betancourt la interculturalidad consiste en la construcción de puentes y acercamiento de las culturas, el problema de suscribir retóricamente en los documentos oficiales se da en la praxis. Ya que la esencia del Estado parte precisamente de tener prácticas homogenizantes en todas las esferas de la vida nacional y por ende al ser un ente que intenta aglutinar todos los sectores en la construcción/fortalecimiento del Estado no se puede permitir la creación de otros sujetos o acciones que pongan en riesgo su desarrollo “en general, los estados realmente existentes no suelen ejercer la interculturalidad ni la tienen entre sus objetivos prioritarios. Más bien sucede todo lo contrario: sus prácticas mono-culturales son lo habitual.”<sup>224</sup>.

Aunque los estados en la dinámica del neoliberalismo han ido perdiendo peso, al reducirse cada vez más en sus tareas sustanciales, no deja de ser esa entidad que aglutina a su alrededor prácticas culturales entre la población, incluso ayudando en la expansión del neoliberalismo, los estados-nación siguen jugando un papel preponderante para la puesta en marcha de este proyecto económico-político.

En este sentido, al menos en México, la educación indígena y posteriormente la intercultural, estuvieron programáticamente llenas de discurso que llamaban al respeto y que en términos generales invitaba desde asumir la nueva identidad mestiza a integrarse al nuevo modelo económico, pero es en el año de 1994 cuando los indígenas en el país adquieren notoriedad y con ello conciencia de sus problemas. Ya no era el gobierno el que decidía qué querían y necesitaban los indígenas, por primera vez en el México contemporáneo, los indígenas eran protagonistas y tomaban la palabra respecto a lo que querían y necesitaban. Lo que fue reflejado en los acuerdos de San Andrés de 1996.

Esos acuerdos con los que el gobierno decidió retractarse, contienen la esencia de lo que los indígenas querían para la educación, en líneas generales en el punto educativo se mencionaba que “los gobiernos se comprometen a respetar

---

<sup>224</sup> GARCÍA, Jaime, *Interculturalidad y educación superior en México; panorama del Estado actual*, p. 2.

el que hacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La asignación de los recursos financieros, materiales y humanos deberá ser con equidad para instrumentar y llevar a cabo acciones educativas y culturales que determinen las comunidades y pueblos indígenas. El Estado debe hacer efectivo a los pueblos indígenas el derecho a una educación gratuita y de calidad”<sup>225</sup>, y aunque estos pactos han pasado a la historia por ser incumplidos por el gobierno, no dejan de ser importantes, en cuando que visibilizaron el problema de los indígenas en México incluso a nivel internacional.

Ya en el año 2000 con el autodenominado gobierno del cambio, se abrió una esperanza de que dichos documentos se retomaran, sobre todo después de las declaraciones del entonces Presidente de México; Vicente Fox Quesada, que mencionó que el problema de los indígenas zapatistas sería resuelto por su gobierno en 15 minutos, se sometió a discusión el asunto de los derechos de los indígenas por parte de la Comisión de Concordia y Pacificación al Congreso de la Unión en 2001.<sup>226</sup>

El EZLN llamó a movilización en varios estados de la República y por un momento parecía que el Estado por fin saldaría su deuda histórica para con los pueblos indígenas, cabe resaltar que a pesar que hacemos mención al EZLN en su papel de agente movilizador y visible del respeto por los derechos indígenas; estos documentos, sobre todo con la Ley Cocopa, fueron discutidos también por varias organizaciones indígenas, los cuales se aglutinaron en torno a la lucha por el reconocimiento de sus derechos junto al EZLN.

Al final de las discusiones, los debates, presiones y demás eventualidades que se suscitaron alrededor de la Ley Cocopa -que en un primer momento retomaba muchos de los acuerdos de San Andrés- el gobierno dio marcha atrás y el Congreso de la Unión aprobó una Ley Cocopa, que era radicalmente opuesta a la que en un principio estaba planteada, ganando el rechazo del EZLN y las comunidades indígenas; esta Ley Cocopa del 2001, creada por los legisladores sin

---

<sup>225</sup> Los acuerdos de San Andrés Larráinzar, 1996.

<sup>226</sup> ÁVILA, *Las universidades interculturales*, p. 205.

consultar a los indígenas, es el antecedente legal para la creación formal de las Universidades Interculturales en México. Es así que las universidades interculturales, nacen como una traición a las luchas históricas de los pueblos indígenas y el gobierno crea la CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe)<sup>227</sup>; para elaborar los planes, que tenían para la construcción de las UI. En el 2004 se crea la primera Universidad Intercultural en el Estado de México a la que le siguen universidades interculturales en comunidades ubicadas en Chiapas, Tabasco, Quintana Roo, Puebla, Veracruz, Guerrero, Michoacán, San Luis Potosí y Sinaloa.<sup>228</sup>

Estos lineamientos de la Ley Cocopa también se supeditan al Programa Nacional Educativo del 2001-2006, cuyos objetivos para la educación intercultural eran los siguientes:

- 1) Para incrementar la cobertura de este nivel educativo con equidad no solo es necesario ampliar y diversificar la oferta educativa, sino también acercarla a los grupos sociales con menores posibilidades de acceso de forma que su participación en la educación superior corresponda cada vez más a su presencia en el conjunto de la población.
- 2) Se propone ampliar la oferta en zonas y regiones poco atendidas, cerrar las brechas en las tasas de cobertura entre entidades federativas y entre grupos sociales y étnicos, acercar la oferta educativa a la población indígena del país, satisfacer las necesidades de los diversos grupos étnicos y fortalecer las múltiples culturas que conforman el país.
- 3) La primera frase de la visión de la educación superior a 2005 es que esta “será la palanca impulsora del desarrollo social, de la democracia, de la convivencia multicultural y del desarrollo sustentable del país”<sup>229</sup>

---

<sup>227</sup> Órgano de gobierno que se creó para llevar a la práctica lo expuesto en la Ley Cocopa, que proponía una educación intercultural desde la concepción del gobierno.

<sup>228</sup> ÁVILA, *Las universidades interculturales*, p. 206.

<sup>229</sup> SCHMELKES, *Las universidades interculturales en México*, p. 4.

Las universidades interculturales que hay en México, son aproximadamente 10, de las cuales 7 son creadas directamente por el gobierno:

- 1) La Universidad Intercultural del Estado de México (2004), ubicada en la cabecera del municipio de San Felipe del Progreso, en Zona Mazahua. Da servicio a las 5 etnias del Estado de México: Mazahuas, Otomíes, Tlahuicas, Matlatzincas y Nahuas.
- 2) La Universidad Intercultural de Tabasco (2005), ubicada en la Ciudad de Oxolotlan. Da servicio a indígenas choles de Tabasco y Chiapas y en forma secundaria a Chontales.
- 3) La Universidad Intercultural de Chiapas (2005), ubicada en la ciudad densamente indígena de San Cristóbal de las casas. Atiende indígenas Tsotsiles, Tseltales, Choles, Tojolabales, Zoques y Mames.
- 4) La Universidad Intercultural de Puebla (2006), ubicada en la cabecera municipal de Huehuetla, en la sierra norte de Puebla.
- 5) La Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (2007), ubicada en el corazón de la zona maya de la península de Yucatán, atiende a mayas.
- 6) La Universidad Intercultural de Guerrero (2007), ubicada en una de las regiones más pobres del país, en la comunidad de la Ciénega, municipio de Malinaltepec, en la montaña de Guerrero. Atiende indígenas Nahuas, Mixtecos y Tlapanecos.
- 7) La Universidad Intercultural de Michoacán (2007), ubicada en Pátzcuaro, atiende a purépechas.<sup>230</sup>

Aparte de las mencionadas que son emanadas del gobierno, existen otras universidades interculturales que juntas forman parte de la REDUI (Red de Universidades Interculturales)<sup>231</sup>, que si bien, son independientes a las del

---

<sup>230</sup> SCHMELKES, *Las universidades interculturales en México*, p. 12.

<sup>231</sup> ÁVILA, *Las universidades interculturales*, p. 208.

gobierno; todas ellas, aunque con sus propios métodos, están mayormente influenciados por la ley Cocopa del 2001, con la que fueron creadas las universidades interculturales oficiales.

Pero aunque se denunció que este tipo de universidades responden a los intereses del gobierno, tenemos que tener en cuenta que si bien el Estado siempre busca homogenizar diversas organizaciones a su mando, las mismas contradicciones del sistema permiten que se creen voces disidentes en todos sus rubros y las universidades interculturales no podían ser la excepción; solo por mencionar una, tal es el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, con dicho ejemplo podemos ver la evolución de las IES indígenas oficiales.

### **c) La UNICH: de la visión crítica a la cooptación.**

En la UNICH (Universidad Intercultural de Chiapas), las licenciaturas que se impartieron fueron las siguientes: comunicación intercultural, lengua y cultura, desarrollo sustentable y turismo alternativo. Hay una cuestión importante que resaltar antes de caracterizar las carreras que ofrecía en su inicio la UNICH; tenemos que hacer mención, que a pesar de que estaban englobadas todas las universidades interculturales en un proyecto de Estado, en un principio tenían libertad para elegir los saberes a impartir, puesto que las que se hace referencia en este caso de la UNICH no eran precisamente iguales a las del resto de las universidades interculturales.

Se puede decir que en general, había cierta libertad de las universidades culturales para crear sus planes de estudio y elegir el tipo de educación que se requería de acuerdo a su particular contexto lo que generó todo tipo de carreras dispares entre universidades; por ejemplo, en la UNICH con sus licenciaturas de desarrollo sustentable y turismo alternativo, la pertinencia de estos programas distaba mucho de valores propios de los indígenas ya que dichos módulos se acercaban más a estudios convencionales tanto de universidades públicas y privadas, y no necesariamente a esfuerzos que emanaran de las necesidades de las comunidades; en cambio, las materias de lengua y cultura y comunicación intercultural, tenían a maestros de áreas sociales, que cuestionaban y construían

con el alumnado propuestas interesantes preguntándose siempre lo que ellos necesitaban. Todo esto hasta el año 2009, que es cuando llega el modelo educativo por competencias, a la cual se opusieron los maestros que hasta ese momento se habían decantado por la construcción de una educación crítica. Sin grandes cambios en los nombres de las carreras, evidentemente esta nueva educación pasó a ser el eje transversal de la educación intercultural; una educación por competencias, heredada directamente de las universidades tecnológicas, a pesar de la oposición que hubo de los maestros críticos, se recurrió al chantaje por parte de las autoridades académicas, al amenazar que si no se sometían al nuevo plan, no habría dinero para la UNICH; esto hizo que, el proceso interesante que había surgido con la creación de estas universidades, fuera perdiendo importancia y las competencias educativas cambiaron la dinámica transformando a los indígenas de sujetos de cambio a objetos de análisis y se perdió la horizontalidad en el proceso.<sup>232</sup>

El problema del financiamiento está en boga en las universidades de todo el país, actualmente, y las universidades interculturales enfrentan problemas más graves al respecto<sup>233</sup>; ya que apenas se van desarrollando, y corren el riesgo de que la difícil construcción de una educación indígena, cuestionada por muchos académicos, debido a su origen, sea todavía más golpeada con un recorte presupuestal importante; por lo que, es en ese tema que el gobierno puede ajustar a conveniencia el tipo de modelo educativo que crea conveniente para este tipo de IES, aprovechando la vulnerabilidad de estos nacientes proyectos educativos.

Otro problema también tiene que ver con en el tema de recursos humanos, aunque son universidades oficiales, los maestros que se asignan para ir a vivir allá y echar andar los proyectos educativos, son profesores que son mal remunerados económicamente lo que ha dificultado a largo plazo que más académicos se interesen en ejercer en este tipo de instituciones. Los problemas políticos aunado al ambiente en el que se desenvuelven los estudiantes dificultan la viabilidad de dichas universidades, hablamos que la mayoría de los estudiantes de la UNICH o

---

<sup>232</sup> ÁVILA, *Las universidades interculturales*, p. 209.

<sup>233</sup> SCHMELKES, *Las universidades interculturales en México*, p. 16.



cualquier UI (Universidad Intercultural) de las creadas oficialmente, crecen rodeados de un escenario en el que la educación de sus padres en mayor porcentaje apenas cumple la primaria y nunca va ser lo mismo crecer en comunidades donde la ignorancia educativa impregna todos los aspectos sociales a un entorno de ciudad de un estudiante promedio con padres medianamente escolarizados. Por su puesto la economía es otro aspecto a considerar ya que la situación precaria de esas familias obliga al alumnado a ausentarse por temporadas o de manera definitiva en pro de ayudar en su hogar, de hecho, la UNICH es la que registra mayor grado de deserción entre las Universidades Interculturales. Por último, los vicios de las universidades nacionales, también tienen parte en las universidades interculturales. La política, igualmente juega un papel importante dentro de este tipo de instituciones y las universidades interculturales son presa fácil para los políticos que se aprovechan de los indígenas. Está el caso que un gobernador le pidió a una UI repartir propaganda y publicidad a los alumnos en el marco de una visita de un candidato a diputado<sup>234</sup>o también el de la Universidad Intercultural de Michoacán; cuyo rector, fue designado directamente por el entonces gobernador interino Salvador Jara, a pesar de no cumplir con los requisitos para serlo, dicho rector ha sido acusado por maestros y alumnos de la UIM de robar 6 millones de pesos a la institución y estar ahí por intereses políticos y no académicos.<sup>235</sup>

En el caso de la UNICH para el año del 2011 asumió el puesto de rector, Juan Álvarez Ramos, que fuera Secretario de Educación del Estado de Chiapas, formaba parte del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado) de Elba Esther Gordillo. Creó divisiones al interior del profesorado, lo que obligó a algunos maestros a construir un sindicato independiente; por lo que el rector, instituyó su propia organización y aprovechó sus contactos políticos para hacerse de la titularidad del contrato colectivo. Los conflictos que generó el rector, el despido o

---

<sup>234</sup> SCHMELKES, *Las universidades interculturales en México*, p. 16.

<sup>235</sup> Acusan a rector de la UIM de malversación de recursos, consultado mayo de 2017, disponible en:  
<https://www.quadratin.com.mx/educativas/Acusan-Rector-la-UIM-de%C2%A0malversacion-recursos/>

no contrato de docentes que no estaban de acuerdo con sus políticas, los manifiestos de los maestros contra el rector, etc. Estos problemas llevaron a la UNICH a un clima de desgaste, donde se le veía como una institución poco atractiva para estudiantes y maestros; en todo caso, el rector logró su objetivo y para el 2015 la generación de sujetos sociales en busca de transformar su realidad y la perspectiva crítica de la educación intercultural fueron completamente borrados del mapa, en pro de una educación mecanicista, basado en el modelo por competencias.<sup>236</sup>

De esta manera podemos resumir el fracaso de las universidades interculturales oficiales con el caso de la UNICH; que si bien, todas siguieron un proceso distinto en sus orígenes, en la actualidad están a los designios de los proyectos educativos que se les imponga desde el gobierno.

#### **4.- El proyecto de la UNISUR cómo alternativa a la educación intercultural oficial.**

De ahí la importancia del estudio de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, mejor conocida con el nombre de la UNISUR en Guerrero, que convive a la par con su contraparte la (UIEG) Universidad Intercultural del Estado de Guerrero. La UNISUR se planteó en términos de una universidad alternativa a la oficialmente establecida en el estado de Guerrero, intentando darle un verdadero significado al concepto de interculturalidad.

La UNISUR es un proyecto que dista de los objetivos empresariales, la visión multicultural y las pugnas políticas de control y cooptación que se hicieron presentes en las universidades interculturales del gobierno; pero sobre todo, difiere mucho de la relación que se tiene con los indígenas, poniendo en el eje la importancia de formar estudiantes con perspectiva crítica y sobre todo llevar a la práctica lo que en las universidades interculturales oficiales siempre fue letra muerta: crear sujetos sociales en busca de transformar la realidad de su entorno.

---

<sup>236</sup> ÁVILA, *Las universidades interculturales*, p. 211.

Y a pesar de no tener financiamiento del gobierno cuenta con la preferencia de indígenas y afrodescendientes<sup>237</sup>, quienes reconocen su vinculación con ellos.

**a) La UNISUR y su vínculo con la comunidad: De la teoría a la praxis.**

El proyecto de crear una universidad intercultural que respondiera a las necesidades de indígenas y también de los afros mexicanos, fue conjuntamente discutido y ampliamente consultado. Después de un largo proceso donde convergieron varios actores para la discusión y pertinencia del proyecto en la que 250 asambleas comunitarias fueron realizadas, tres congresos sobre educación intercultural y finalmente el 12 de octubre de 2007 la UNISUR abrió sus puertas en tres unidades académicas: Xochistlahuaca, Cuajinicuilapa y Santa Cruz el Rincón, municipio de Malinaltepec que es donde se encuentra la rectoría.<sup>238</sup>



239

Al principio, comentan los involucrados, el entonces candidato a gobernador del estado de Guerrero, Zeferino Torre Blanca, mantuvo contacto con los que conformarían el proyecto de la UNISUR comprometiéndose que de llegar a ganar daría apoyo a esta propuesta, también se estableció contacto con la Dirección

---

<sup>237</sup> *Universidades indígenas sin reconocimiento del estado (segunda parte)*, consultado en mayo de 2017, disponible en:

<http://www.animalpolitico.com/blogueros-codices-geek/2013/04/12/universidades-indigenas-sin-reconocimiento-del-estado-segunda-parte/>

<sup>238</sup> *La UNISUR una universidad para los pueblos*, consultado mayo de 2017, disponible en:

<http://www.jornada.unam.mx/2012/11/17/cam-unisur.html>

<sup>239</sup> Instalaciones de la UNISUR, la mayoría de las instalaciones de la UNISUR, son bastante precarias a pesar del apoyo que han recibido de varias organizaciones civiles.

Intercultural del Gobierno Federal; pero, conforme fueron conociendo el proyecto de la UNISUR, aunado a que el Gobierno Federal ya tenía su proyecto de universidades interculturales desde el 2001 con la Ley Cocopa, empezaron las diferencias entre ambas visiones de la educación para los indígenas, incluso por parte del gobierno federal vieron mal que la palabra *pueblos* figurara en el nombre de la UNISUR, llegando a sugerirles que la omitieran puesto que la palabra era políticamente incómoda para ellos. La distancia que había entre el gobierno y los impulsores de la UNISUR fue tal, que después de mantener constante dialogo este se perdió y se creó la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, tomando por sorpresa a todos ya que no se consultó a las comunidades indígenas ni a afrodescendientes y solo respondieron a los lineamientos del gobierno federal. La respuesta fue inmediata y un año después se creó la UNISUR.<sup>240</sup>



Pero no solo el gobierno del estado estuvo a favor de la conformación del proyecto de la UNISUR, en un principio, también las autoridades locales se interesaron por la creación de la Universidad Intercultural, pero sus razones distaban mucho de ser educativas. Cuando los funcionarios locales empezaron a ir

---

<sup>240</sup> *La UNISUR en UACM: La mirada y la palabra*, consultado mayo de 2017, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=vF4eEt7hQXE>

<sup>241</sup> Instalaciones de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, que atiende a aproximadamente quince mil alumnos, ubicado en Manilaltepec.

a las asambleas y escuchar que se iba a construir una universidad; de inmediato pensaron lo que ello conllevaba, edificios grandes, recursos humanos, instalaciones y en general mucho dinero a sus arcas para administrar. Lo que desencadenó una lucha entre 20 presidentes municipales para lograr que su municipio fuera elegido la sede para la construcción de esta universidad intercultural, pero al pasar de las asambleas los burócratas comenzaron a escuchar que la creación de la universidad no era para manejar recursos y que esta obedecía a la construcción de un proyecto de ideas, intercultural, vinculación con la comunidad, creación de sujetos críticos, transformar la realidad etc. Los representantes de los gobiernos municipales progresivamente fueron desapareciendo de las asambleas hasta que a nadie le interesó la creación de la UNISUR.<sup>242</sup>

Esta situación sirvió para aclarar ante la comunidad que ese no era un proyecto más para atraer recursos y funcionar como una ONG o una A.C.; que la UNISUR, era un proyecto realmente educativo y que buscaba ayudar a la comunidad, servir a la comunidad y no servirse de ella tal cual pretendían los funcionarios. Es interesante, en el seguimiento de las discusiones, saber que el debate de la universidad intercultural llevó a los polos opuestos; por un lado, había quienes pensaban que por ser una universidad intercultural tenían que vestirse con ropa tradicional, hablar forzosamente una lengua indígena para pertenecer a ella o tocar algún instrumento prehispánico; en el otro extremo, cobraban fuerza las voces que invitaban a que la UNISUR se convirtiera en la oportunidad para que los indios y afros salieran de su “retraso” cultural y por fin alcanzaran el progreso. Por lo que hacerle ver a ambas posiciones que la interculturalidad no significaba ni una ni otra idea, fue un reto que se disipó a lo largo de las 250 asambleas que precedieron la creación de este proyecto.<sup>243</sup>

---

<sup>242</sup> *La UNISUR y la filosofía política de la educación*, consultado junio de 2017, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Ew6zM4ScoNs&t=16s>

<sup>243</sup> *La UNISUR y la filosofía política de la educación*.

## **b) El enfoque educativo y la estructura de la UNISUR.**

Desde una perspectiva realmente intercultural la UNISUR propone recuperar los saberes indígenas problematizando los ejes que niegan la interculturalidad desde el gobierno y que excluyen a las minorías afros e indígenas:

- 1) La subordinación del pensamiento fue una cuestión fundamental en los procesos de colonización, que favoreció la hegemonía de las elites dominantes y la exclusión de los grupos subordinados
- 2) La presencia de distintas versiones de la realidad y, por tanto, el reconocimiento de otras tradiciones del pensamiento que han sido excluidas por una lógica del poder
- 3) La necesidad de construir una nueva racionalidad y una propuesta pedagógica desde los sujetos socialmente excluidos, en la lógica de que la pobreza económica no tiene por qué traducirse, necesariamente, en pobreza cultural.<sup>244</sup>

Para combatir esos ejes es que se determinó la creación de las siguientes carreras:

- 1) Gestión ambiental comunitaria
- 2) Gobierno y administración de municipios y territorio
- 3) Lengua, cultura y memoria
- 4) Salud comunitaria
- 5) Justicia y derechos humanos<sup>245</sup>

Esas son las licenciaturas que se ofrecen en la actualidad en la UNISUR, pero existe un modelo curricular para todas las carreras, que está dividido en cuatro ejes transversales los cuales son: epistemología intercultural, lengua y cultura, axiológico y vinculación comunitaria. En el primer trimestre estudian lo que es la

---

<sup>244</sup> SANTOS, Humberto, *Formas de pensamiento y educación de los pueblos originarios*, p. 2.

<sup>245</sup> ALONSO, Lorena, *La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: Una opción de educación no formal para la población indígena en el Estado de Guerrero, México*, p. 17.

introducción a la pedagogía intercultural, pensamiento de los pueblos originarios, pensamiento universal y territorio, identidad y cultura, esas forman parte de las etapas de las licenciaturas y en la última fase una vez que se abordan los campos teóricos de sus respectivos estudios, se introducen en los campos problemáticos de orientación profesional.<sup>246</sup>

Las licenciaturas tienen una duración de 4 años y su modelo pedagógico es el siguiente:

- 1) Enfatiza la creación de espacios de trabajo para la construcción de trabajo comunitario, no en la impartición de contenidos disciplinares.
- 2) El problema de investigación de cada estudiante es el que articula su proceso de aprendizaje
- 3) El sistema es semipresencial, ya que se trabaja intensivamente en aula siete días al mes en dos periodos presenciales, el resto del tiempo es ocupado por el estudiante en desarrollar el trabajo de campo en su propia comunidad.<sup>247</sup>

En el caso de la licenciatura en gobierno y administración de municipios y territorios, se parte igual que todas las demás licenciaturas de un diagnóstico previo de las necesidades de las comunidades. Uno de los problemas más importantes tiene que ver con las formas de gobierno en todos los niveles, locales, municipales y estatales. Debido a que se considera que los políticos que ejercen el poder tienen una profunda ignorancia de lo que debería ser su función de representantes públicos, lo que desencadena la corrupción estructural que impera en todo el país.<sup>248</sup>

La licenciatura en gobierno otorga saberes en los ámbitos de política que podrían aprender en cualquier otra universidad, pero que recoge los conocimientos de las comunidades, de las formas de gobierno y esto les sirve para complementar sus ideas, muchos de los alumnos de esta licenciatura al salir

---

<sup>246</sup> UNISUR, *Raíces de identidad*, p. 8.

<sup>247</sup> UNISUR, *Raíces de identidad*, p. 9.

<sup>248</sup> *La UNISUR en UACM: La mirada y la palabra*.

se insertan en grupos de trabajo político<sup>249</sup> con la finalidad de poner en práctica lo que aprendieron, cabe resaltar que cuando hablamos de trabajo político, nos referimos a organizaciones políticas no a partidos políticos. Este ejemplo nos sirve para entender que los conocimientos que se adquieren, adoptan los saberes universales y los comunitarios.

Asimismo respecto a los partidos políticos, se analiza su historia en esta licenciatura con la finalidad de desenmascarar cuáles son sus ideologías, desarrollo e incidencia en el país, que proyectos han aprobado bajo qué argumentos<sup>250</sup> y también se estudia el gobierno de las comunidades, todo esto con la finalidad de entender que el gobierno no tiene que ver solo con las personas que asumen puestos políticos sino también la administración pública dentro de las comunidades.

También se involucran dentro de sus capacidades en eventos como desastres naturales, específicamente cuando el estado de Guerrero se vio afectado por inundaciones sobre todo en estas comunidades a lo que los estudiantes respondieron brindando su apoyo con censos, análisis de riesgos, apoyo de despensas y también alumnos que establecieron vínculos externos de financiamiento para evitar lo que suele pasar, que los recursos destinados en los desastres ecológicos no sean desviados por las autoridades.<sup>251</sup>

También tenemos algunos de los proyectos con los que alumnos y profesores de la UNISUR se vinculan con sus respectivas comunidades:

- 1) Planeación territorial
- 2) Conservación de suelos y aguas
- 3) Radio comunitaria
- 4) Alfabetización
- 5) Elaboración de estufas ahorradoras de leña

---

<sup>249</sup> *La UNISUR en UACM: La mirada y la palabra.*

<sup>250</sup> *La UNISUR en UACM: La mirada y la palabra.*

<sup>251</sup> *La UNISUR en UACM: La mirada y la palabra.*



- 6) Medicina tradicional y salud comunitaria
- 7) Saneamiento de aguas grises
- 8) Procesos de consulta a la población
- 9) Actualización de reglamentos comunitarios
- 10) Reproducción de especies nativas y reforestación
- 11) Contraloría social en proyectos de inversión pública.<sup>252</sup>

Si bien el proyecto de la UNISUR no cuenta con el reconocimiento de la SEP y por ende ni con recursos del gobierno federal, ha habido estancias incluso gubernamentales, internacionales y de otra índole que han apoyado en algunos aspectos a este proyecto en diferentes áreas entre ellas las siguientes:

- 1) De CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) para trabajar educación intercultural con profesores de primaria
- 2) De la CONAFOR (Comisión Nacional Forestal) para brindar servicios comunitarios en ordenamiento territorial y actualización de estatutos comunitarios
- 3) De la CDI (Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) para ofrecer capacitación a miembros de las comunidades indígenas en materia de liderazgo, elaboración de proyectos productivos, equidad, genero;
- 4) De la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional) para impartir talleres de producción de video
- 5) Del Centro Cultural de España en México, para compra de libros y realización de eventos académicos
- 6) Asesoría, acompañamiento y financiamiento del Grupo de Estudios Ambientales, A.C. <sup>253</sup>

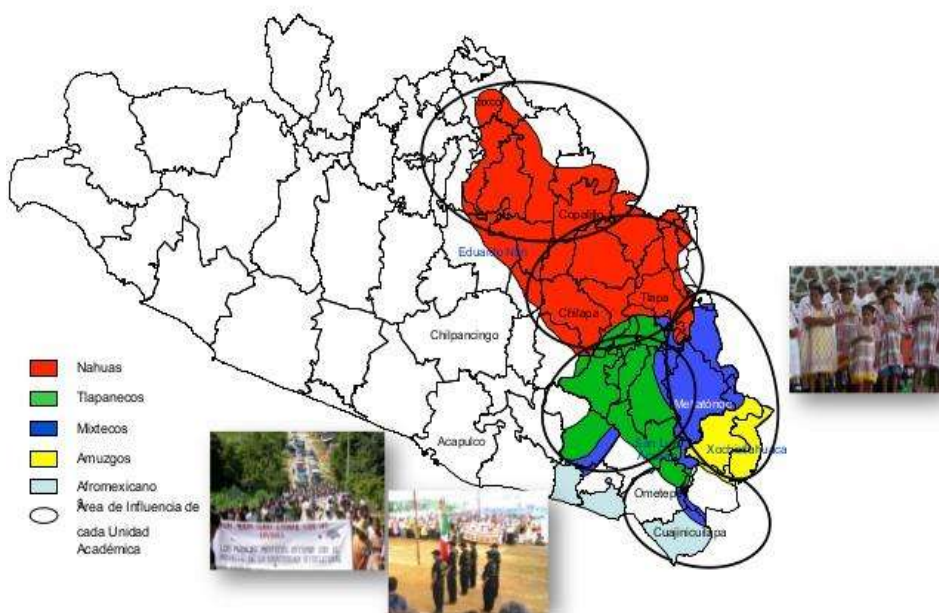
---

<sup>252</sup> UNISUR, *Raíces de identidad*, p. 11.

<sup>253</sup> UNISUR, *Raíces de identidad*, p. 12.

Que las unidades académicas de la UNISUR estén situadas en las comunidades indígenas, es una respuesta política contra la ubicación de las universidades nacionales que suelen estar en las capitales o ciudades importantes. Evidentemente esto representa un problema por los servicios básicos de los que se puede carecer, pero es una necesidad que estas unidades académicas estén ahí, dado los niveles de pobreza de las regiones, los alumnos de la UNISUR marcan este aspecto de positivo para sus zonas de origen, ya que los pocos que pueden acabar sus estudios bachilleratos si no cuentan con el dinero para ir a la Universidad Autónoma de Guerrero, en automático termina su sueño de continuar con una carrera universitaria.<sup>254</sup>

**Distribución de la Población Indígena y Afromexicana, y Área de Influencia de las Unidades Académicas de la UNISUR**



255

Existe también la visión que tienen los adultos, respecto a los pocos que llegan a la Universidad y es el hecho que se piensa que los estudiantes que ingresan a la educación superior, regresarán para aportar algo a sus lugares de origen, en esta idea de solidaridad que se maneja en la comunidad. Y no han

<sup>254</sup> UNISUR, consultado junio de 2017, disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=nOg3IY4\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=nOg3IY4_U)

<sup>255</sup> Imagen extraída del documento (UNISUR: Raíces de identidad) proporcionado por la página de Facebook de la UNISUR.

dudado en manifestar cierto enojo y decepción al ver cómo esos pocos que sobresalen de entre la comunidad persiguen más sus objetivos personales que el bien común. La mayoría de los que pueden hacerse de un nombre hacían cosas para su beneficio particular y consideraban que habían conseguido sus objetivos solos y sin ayuda de nadie, por lo que no tenían que aportar nada a sus pueblos, vemos que este tipo de idea individualista rompe con el esquema solidario que se maneja entre los indios y afros de Guerrero, por lo que los adultos sin duda increpan esta actitud hacia este tipo de estudiantes y ven con buenos ojos a los alumnos de la UNISUR a los que reconocen por siempre involucrarse con ellos.<sup>256</sup>

En ese sentido los estudiantes de la UNISUR, saben que tienen una responsabilidad con su comunidad y que la educación no se trata de un beneficio personal sino de uno social, en contra parte de los pocos que logran salir de sus comunidades y no hacen nada por su comunidad “porque a ellos les costó trabajo llegar hasta donde están”.<sup>257</sup> Esto no quiere decir que sea la regla, evidentemente se trata de una percepción general hacia una práctica común de individualismo, ya que también hay personas de otras universidades entre ellas la UAM-Xochimilco, UNAM y de la misma Autónoma de Guerrero que han ayudado a la UNISUR a seguir firme en su lucha de ser una universidad intercultural oficialmente reconocida.

### **c) Luchas por el reconocimiento a la UNISUR.**

Este 12 de octubre de 2017 se cumplieron 10 años de la inauguración de las primeras unidades académicas de la UNISUR y a pesar de que es un gran logro celebrar la primera década de este proyecto educativo intercultural, aún no se ha alcanzado uno de los objetivos más importantes desde su creación, obtener el reconocimiento que se les ha negado en ese transcurso de tiempo. Y es que la lucha por el reconocimiento, es quizá la mayor y el principal objetivo de este proyecto político educativo autónomo, desde antes que se fundara. Puesto que el

---

<sup>256</sup> UNISUR.

<sup>257</sup> *Universidad de los pueblos del Sur*, consultado en junio de 2017, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ieuwS68VLQY>

financiamiento y reconocimiento les aseguraría la continuación del programa y un respaldo mayor al estudiantado que conforma dicha comunidad estudiantil.

Mientras en la actualidad las interculturales oficiales están sumidas en proyectos hegemónicos, la UNISUR, busca destacarse por ayudar a su comunidad y es precisamente este apoyo que le ha mantenido 10 años a flote; aunque sin el financiamiento, es difícil saber que tanto podría mantenerse en pie este proyecto; recordando lo que pasó en Tabasco, con la Universidad Indígena Latinoamérica con un modelo intercultural similar, no fue apoyada y después de 5 años sin financiamiento desapareció a pesar que tenía respaldo de la gente.<sup>258</sup>

Las autoridades de la UNISUR insisten en señalar que, desde hace varios años incluso antes de la inauguración de las unidades académicas, ya habían cumplido con todos los requisitos que la Secretaría de Educación Pública les había impuesto para que pudieran ser reconocidos. Y que por alguna u otra razón tanto gobiernos locales y federales nunca terminan por dar el visto bueno para el reconocimiento de la universidad. Entre los pretextos asoman principalmente la falta de dinero lo que mencionan desde la UNISUR; es difícil de creer, puesto que en ese periodo de la lucha para obtener su reconocimiento se han creado en el estado de Guerrero alrededor de siete universidades. Mientras señalan, que el empeño en confrontarlos, criminalizarlos y combatirlos es la única estrategia que ha utilizado el gobierno contra los indígenas y afros de Guerrero, ya que piensan “que matándonos van acabar con la desigualdad”.<sup>259</sup>

Evidentemente uno de los principales problemas de no estar reconocidos y acceder a los recursos que esto supone, es no tener maestros estables y permanentes, ya que el plantel docente se caracteriza por ser itinerante y cambiante, los maestros pagan los viajes para ir a dar clases a la UNISUR y si bien reciben apoyo por parte de las comunidades para la cuestión del alojamiento y comida, al final de cuentas es un trabajo no remunerado.<sup>260</sup>

---

<sup>258</sup> *Universidades indígenas sin reconocimiento (segunda parte).*

<sup>259</sup> *UNISUR.*

<sup>260</sup> *La UNISUR en UACM: La mirada y la palabra.*

Y a pesar que la planta docente tiene esas características, se ha logrado mantener en funcionamiento diez años a la UNISUR, el apoyo de alumnos, comunidad y el compromiso de los maestros que no reciben ningún tipo de pago muestran que un proyecto que si responde a las necesidades de la colectividad es difícil no reconocerla cómo un actor importante en la educación intercultural en su propia comunidad, a diferencia de lo que pasa con profesores de las interculturales oficiales, que no quieren trabajar ahí y los que lo hacen esperan otro trabajo para de inmediato abandonar esas universidades. En un reportaje de *Animal Político* sobre universidades indígenas<sup>261</sup> la reportera se cuestiona respecto a la UNISUR por qué existen dos universidades interculturales en un estado y no solo uno. Manifestando que sería mejor que uno de los dos proyectos se sumara al otro para no generar confusión y poder representar mejor a las minorías indígenas y afro mexicanas dentro del proyecto intercultural.

En este sentido, es el gobierno que se ha empeñado con la creación de la UIEG de disminuir la influencia de la UNISUR, lo que no ha logrado y en el camino la UIEG ha dejado de tener la libertad en cuanto a su estructura curricular que gozaba en los primeros años para sumarse a la educación empresarial y por competencias que ya se aplica en todas las universidades interculturales de la SEP; de ahí la importancia de la UNISUR, para estas poblaciones que se sostenga y que en caso de que se mantenga una de las universidades para poner en práctica la educación intercultural, sería a todas luces el proyecto de la UNISUR.

Y aunque la lucha ha resultado difícil para la comunidad de la UNISUR, no cabe duda que ha sido un proceso de aprendizaje para los que se encargan de llevar el proyecto, se dieron cuenta del funcionamiento del aparato burocrático del Estado, de lo complicado que era entender cómo era posible que a pesar de ya cumplir con todos los requisitos para ser reconocidos se insistía en no reconocerlos; pero en el proceso, se han ido ganando la simpatía de varios

---

<sup>261</sup> *Universidades indígenas sin reconocimiento del estado (primera parte).*

actores, universidades, organizaciones, incluso de mismas instancias gubernamentales e internacionales como las que enlistamos.<sup>262</sup>

Entre los simpatizantes de este proyecto, destaca el rector de la UACM (Universidad Autónoma de la Ciudad de México), EL Dr. Hugo Aboites, el intelectual más importante en temas de educación en México, que en sus funciones de rector en el año 2015 validó los planes de estudio de la UNISUR, lo que en términos concretos significó titular a cuatro generaciones de estudiantes egresados a parte de la validación referida a sus programas de estudio.<sup>263</sup>

Pero este apoyo no se limita solo a reconocer sus planes de estudio, han aportado con planta docente que ha ido a dar clases sumándose a su proyecto; y no solo maestros , también alumnos que egresan de la UACM y que están dispuestos a incorporarse a la planta docente itineraria de la UNISUR y de igual forma han recibido profesores de la UNAM, UAM (Universidad Autónoma de México) y la UAGro (Universidad Autónoma de Guerrero).<sup>264</sup>

A pesar de que este respaldo es muy importante, más las ayudas económicas que enlistamos de otras organizaciones que ayudan en ciertos aspectos a la UNISUR; el reconocimiento es y seguirá siendo la prioridad, se tiene claro que no cesarán en esta tarea, al igual de que son conscientes de lo difícil que resultará lograrlo, puesto que la diferencia elemental se reduce a un tema meramente político ya que es un proyecto que no está dispuesto a someterse a los lineamientos del gobierno, que disfraza de interculturalidad una propuesta renovada de mexicanizar y modernizar a través del neoliberalismo a los indígenas y afrodescendientes en México.

---

<sup>262</sup> *La UNISUR y la filosofía política de la educación*, consultado en junio de 2017, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Ew6zM4ScoNs&t=16s>

<sup>263</sup> *UACM respalda planes de estudio de la UNISUR*, consultado en junio de 2017, disponible: [http://www.milenio.com/df/UACM\\_Unisur\\_Guerrero-incorporacion\\_UACM-planes\\_de\\_estudio-universidades\\_0\\_568743397.html](http://www.milenio.com/df/UACM_Unisur_Guerrero-incorporacion_UACM-planes_de_estudio-universidades_0_568743397.html)

<sup>264</sup> *La UNISUR en UACM: La mirada y la palabra*.

#### **Capítulo IV.- Los desafíos de la UNISUR y los Bachilleratos Populares: Defensa del Territorio, la educación popular y Resistencias en la globalización neoliberal.**

En el análisis tanto de los Bachilleratos Populares como de la Universidad de los Pueblos del Sur, hemos visto que, desde el ámbito urbano y rural la cuestión del territorio es un elemento importante a considerar en la identidad y construcción de proyectos políticos en ambos casos. Tenemos que resaltar que la región de América Latina tiene la particularidad de abordarse desde dos aspectos; en primer lugar el espacio urbano, un terreno que refleja las aspiraciones de la zona con miras hacia el futuro, con los múltiples proyectos que han buscado la modernización y la mejora de la vida de los habitantes de todos los países del cono sur, pero también esta otro componente; el rural y comunitario, esferas en las que conviven agricultores, indígenas y afrodescendientes intentando sobrevivir no solo al abandono del gobierno, también a las embestidas emprendidas por la apropiación de los recursos naturales que yacen en el subsuelo de dichas comunidades.

Es por eso que abordaremos en este primer aspecto el espectro en el que están insertos proyectos como los Bachilleratos Populares desde el ámbito urbano y por otro lado la UNISUR desde la esfera comunitaria y de qué modo es que se desarrollan las luchas por las regiones en ambas latitudes. Los bachilleratos populares se suman a los proyectos que buscan recuperar el espacio público y reclamarlo como un sitio que le corresponde a los ciudadanos; por el otro, la UNISUR que dentro de los territorios se suman a los movimientos que se emprenden en la defensa de los mismos frente a proyectos que amenazan los recursos naturales, sus viviendas, modos de vida, derechos sobre sus áreas y en general la existencia de las comunidades indígenas que están bajo la mira de las mineras con capital extranjero.

Pero estos movimientos en defensa de su espacio vital se nutren de procesos históricos y culturales para alimentar sus organizaciones y al mismo tiempo generar nuevas prácticas políticas para hacer frente al Estado, en un

contexto donde surgen muchos grupos a nivel mundial; sobre todo en Latinoamérica, que aun con diferentes proyectos (feministas, ecologistas, indígenas, diversidad sexual) comparten un mismo objetivo y construyen redes de solidaridad, dejan huellas de su experiencia de la cual beben y aprenden estas dos propuestas educativas situados en escenarios disimiles.

Al mismo tiempo, al analizar los métodos empleados en las luchas por la defensa del lugar, nos podemos dar cuenta de la forma en que los gobiernos pretenden contrarrestar a estas organizaciones en términos de controlar y disminuir el impacto de cualquier grupo disidente (defensa y recuperación del espacio), con el objetivo de que las funciones del Estado no se vean afectados por ambas estrategias sociales.

### **1.- La recuperación del espacio público: participación ciudadana y manifestaciones sociales en la era contemporánea.**

Recuperar el espacio público y hacer válido el derecho a la ciudadanía es un problema importante tanto para las provincias como los barrios populares de la capital, el hecho de tener una casa ya no garantiza que las condiciones básicas requeridas para poder desarrollarse plenamente sean satisfechas. Los problemas que se configuran en la relación economía-territorio-sociedad continúan teniendo como eje central a la pobreza ya que sigue siendo el principal problema estructural de las ciudades<sup>265</sup> En el caso del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas, el resarcimiento del espacio público no es algo que se tuviera presupuestado en sus objetivos inmediatos, sus preocupaciones giraban en torno a la economía de las familias de los trabajadores que perdieron su fuente de ingreso al quedar las fábricas abandonas. Es en el proceso de sus luchas que la experiencia los llevó a demandar otros derechos ciudadanos, empezando por el educativo que devino en la formación de los bachilleratos populares y a su vez estos dieron paso a otros reclamos esenciales para la ciudadanía. La exigencia por un empleo digno, pasaba a formar parte de una serie de requerimientos que

---

<sup>265</sup> ZICCARDI, Alicia, *Espacio público y participación ciudadana. El caso del Programa Comunitario de Mejoramiento Barrial de la Ciudad de México*, p. 188.



tenían el propósito de hacer visible a los habitantes que conformaban los barrios populares de la capital de Buenos Aires.

Es evidente que en la lucha por la conquista del espacio público se hacen presentes los elementos conflictuales como el riesgo, iniciativa, fuerza acumulada, negociación y alianzas.<sup>266</sup> En este caso el conflicto se presentó cuando los trabajadores de las fábricas se quedaron sin su sustento económico, en un segundo momento encontramos la iniciativa que surge a partir de que los trabajadores una vez que intentaron encontrar trabajo en el contexto de la crisis económica del 2001, se dan cuenta que las fábricas que han sido literalmente abandonadas por sus dueños, cuentan aún con la maquinaria para continuar funcionando. Es en este momento de recuperación de fábricas que surge la iniciativa de un Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas en Argentina que se echa a andar para el beneficio de los trabajadores de las fábricas que quedaron abandonadas.

Es a partir de esta iniciativa, que tenía como objetivo único e inmediato la recuperación del empleo a través de la apropiación de las fábricas abandonadas, cuando se da el paso a la construcción de los bachilleratos populares y en esa medida la apropiación de la zona urbana, entendida no solo como la adjudicación de lugares físicos; nos referimos, a la recuperación del espacio público sobre todo en la dimensión de la exigencia de derechos de la ciudadanía y la educación se constituyó a modo de un primer paso en esta reivindicación de la población urbana.

Al mismo tiempo que el movimiento fue avanzando se atendieron problemáticas que fueron ignoradas por los gobiernos argentinos, como el caso de la fábrica que construyó un centro de salud que los colonos habían exigido por años o tantas otras fábricas, que en conjunto con los proyectos de los bachilleratos populares abrieron en sus espacios de trabajo, talleres artísticos dirigidos a todos los vecinos del barrio, esta evolución en las demandas y

---

<sup>266</sup> BORJA, Jordi, *El espacio público ciudad y ciudadanía*, p. 72.

propuestas se deben a las formas políticas que fueron adoptando a lo largo de este proceso de lucha.

Estas acciones solidarias están encaminados para lograr la legitimación del movimiento de empresas recuperadas y de los bachilleratos populares; la construcción de centros de salud, donación de materiales para la edificación de hospitales, la apertura de talleres artísticos, atender la educación de los jóvenes de los barrios populares, son en su conjunto acciones que al final dotan de legitimidad a estos grupos y también fortaleza y alianzas que suman a la hora de verse confrontados con el Estado.

Estos elementos , se reflejaron y se siguen reflejando en los momentos de conflicto, los cuales nos permiten ver las alianzas y la fortaleza de estas organizaciones; como es el caso, en que las fábricas recuperadas son ocupadas por la policía para que los antiguos dueños puedan recuperarlas y en consecuencia no solo los trabajadores de las fábricas o los maestros de los bachilleratos populares; sino también, los vecinos de las colonias, salen a las calles a enfrentar a la policía y al final logran reapropiarse de los edificios que significan trabajo, educación y cultura para los habitantes de dichas colonias. Esta defensa al proyecto de las empresas y los bachilleratos populares, no es por una cuestión de simpatía o simple reconocimiento a su lucha, al pretender arrebatar esas áreas, se intenta quitarle la posibilidad de la educación, del trabajo y de otros aspectos culturales a los vecinos; es por ello su reacción solidaria para con los trabajadores. Un apoyo que se han ganado a través de más de 10 años de lucha y solidaridad con los menos favorecidos no solo de la capital también de otras provincias de Argentina.

Este tipo de manifestaciones donde los trabajadores, ciudadanía y maestros rodeaban a los policías mientras gritaban consignas, son acciones que son tomadas en asambleas; todo el accionar político, es efectuado en los tribunales para la defensa legal de las fábricas, pero también se lleva a cabo en las calles con manifestaciones pacíficas que recogen tradiciones de luchas históricas, así

como nuevas formas de resistencia, como en aquel 2001 con los cacerolazos y con las consignas “que se vayan todos”.

La movilización fue pacífica y multitudinaria, desde trabajadores que salían de sus oficinas hasta gente que solo iba pasando, la espontaneidad y organización después, dejaron sin respuesta represiva al Estado; así como en la actualidad, sin enfrentamientos violentos de por medio los policías se ven obligados a abandonar al verse rodeados por todos los habitantes de las colonias populares que respaldan a los bachilleratos populares y a los trabajadores de las empresas recuperadas. Ante tal apoyo y superados en número, los aparatos represivos del Estado, cesan en su intentona de apropiarse de estas fábricas para “devolverla” a los dueños que las abandonaron. Esta más que claro que sin la legitimación de la que gozan ambos movimientos sería imposible imaginar un escenario donde pudieran resistir frente a las insistentes embestidas del Estado. Es así como podemos relacionar todos los elementos que consideramos en este proceso, legitimación, alianzas y conflicto.

Este tipo de manifestaciones están enmarcadas en los diversos métodos de protesta que los movimientos sociales urbanos están descubriendo en la actualidad, dejando atrás viejas formas de lucha contra el Estado, por otras novedosas que dejan confundidos al gobierno y sin respuesta efectiva. Al respecto en una entrevista que se le hace al Dr. Don Mitchell, respecto a las marchas de las organizaciones y el espacio público, este define la importancia que tiene encontrar nuevos métodos de resistencia ante las cuales los gobiernos no sepan como reaccionar, para ganar terreno en la consecución de sus objetivos.

En dicha entrevista se vislumbran las reflexiones que hace el Dr. Mitchell, respecto a las nuevas formas de manifestarse de los movimientos sociales en Latinoamérica y sobre todo cómo influye la centralidad de un gobierno como los latinoamericanos y la descentralización en Estados Unidos de América, lo que nos muestra un interesante panorama del por qué y del cómo de las manifestaciones en el norte y sur del continente americano, esta situación nos arroja luces de como

los movimientos sociales en América Latina, pretenden ser encasillados y reglamentados en la forma que se hace en el vecino país del norte.

El Dr. Mitchell señala el papel fundamental que juega la centralización y descentralización en el gobierno, siendo este un componente importante que unifica a los movimientos sociales o los divide. Es decir, las organizaciones que enarbolan ciertos reclamos, sea cual sea su naturaleza en América Latina casi siempre tienen un objetivo definido: El Estado. Al identificar un destinatario de sus protestas esto facilita su accionar en cuanto a que políticas adoptar, a que lugares marchar, que consignas grita. La comparación que hace el Dr. Mitchell respecto a las formas de protesta en los Estados Unidos, es interesante y nos permite ver desde otras latitudes las diferencias que existen entre diversas regiones tanto en sus objetivos, prácticas y resultados.

En Estados Unidos cuando acontece algo que afecta a la población, es difícil encontrar un objetivo para las manifestaciones teniendo en cuenta que el gobierno está altamente descentralizado, esto complica el accionar de aquellos movimientos sociales, solo cuando el problema es tan grande se hace claro contra quien hay que actuar y este problema tiene que tener definido el sujeto de la protesta y ganar el repudio de la sociedad, como para los ecologistas en el caso de *British Petroleum*. Solo entonces encuentran apoyo y solidaridad por parte de la ciudadanía, en cambio para cualquier otra circunstancia son confrontados por los mismos que ven con malos ojos las manifestaciones<sup>267</sup> acusándolos de estar en contra del libre mercado o de solo causar problemas porque no tienen nada más que hacer. En términos generales concluye el Dr. Mitchell que, con el debilitamiento del Estado provocado por el fin del Estado Benefactor, apuntar al gobierno como objetivo no es una buena idea por parte de estos movimientos.

A diferencia de lo que ocurre en América Latina, donde todos los males que aquejan a la nación tienen de objetivo al Estado. Como ejemplo se menciona por parte del entrevistador que unos pescadores chilenos le decían que la única forma

---

<sup>267</sup> BUSTOS, Beatriz y OPAZO, Daniel, *Espacio político y movimientos sociales: Entrevista con Dr. Don Mitchell*, p. 252.

de llamar la atención del gobierno central era tomándose los caminos, quemando neumáticos en medio de la carretera para que la autoridad central los atendiera.<sup>268</sup> un escenario que resulta familiar en cualquier región de América latina, ya sea en México o en Argentina, donde muchos de los problemas locales son resueltos por instancias federales ya que las locales muchas veces se ven rebasados.

Este ejercicio comparativo entre los Estados Unidos y Latinoamérica, no es un análisis ocioso, ya que nos permite ver no solo la diferencia, inclusive podemos visualizar cual podría ser el futuro de estas manifestaciones en Latinoamérica ya que, en la actualidad, hay muchos países legislando para regular los movimientos sociales. Y este análisis de las marchas en Estados Unidos y el impacto nulo que han tenido en esa nación son evidencia de lo que pasa cuando las organizaciones se subordinan al Estado.

Esto ocurrió en el año de 1939, en el momento que se aprobó en Estados Unidos la Doctrina del Foro Público, cuando se llevó a la práctica se regularon las expresiones sociales en aquel país, la policía normaliza las marchas, incluso los detenidos son negociados antes de que siquiera inicie, las consignas son revisadas por la policía a detalle para ver si pueden molestar a la ciudadanía y evitar que ello ocurra; por último, establecen una ruta que deben seguir los inconformes. Por lo que es importante establecer que recuperar el espacio público no llegara únicamente por medio de demandas respetuosas dentro de los marcos y procedimientos legales<sup>269</sup>, con lo que coincide Mitchell al mencionar que los movimientos sociales solo pueden ser efectivos cuando están dispuestos a romper con la ley.

En el caso de Latinoamérica, bajo las dictaduras muchos de los sindicatos respondían a los intereses de los dictadores o gobernadores, antes que a los obreros que representaban, debido a las negociaciones que había entre el Estado y las organizaciones de trabajadores a través de los sindicatos; sin embargo, en la

---

<sup>268</sup> BUSTOS y OPAZO, *Espacio político y movimientos sociales*, p. 252.

<sup>269</sup> BORJA, *El espacio público ciudad y ciudadanía*, p. 72.

actualidad existen nuevas manifestaciones políticas en todo el cono sur. Debido principalmente a que los nuevos gobiernos neoliberales han desechado a los movimientos obreros como los receptores de las demandas ciudadanas.

Este escenario que se cernió sobre América Latina, es resultado en parte del debilitamiento de los trabajadores y sus organizaciones quienes antaño lograron transformar las demandas individuales en colectivas, esa dinámica los llevó a utilizar estos derechos civiles colectivos para negociar su aplicación y también para ampliarlos, estas prácticas de favorecer cada vez más a los derechos civiles tuvo como eje fundamental la confrontación que hubo en el ámbito de la esfera pública donde las demandas ciudadanas se ampliaban mas a diferentes sectores de la ciudad, aunque había voces que se oponían a que se incrementaran y aprobaran cada vez mas leyes a favor de los ciudadanos, ya que consideraban que podía ser un peligro que el Estado cediera en muchos aspectos, lo que podría desencadenar en ingobernabilidad y sobre todo se vería amenazada la propiedad privada; pero por otro lado, estaba muy latente la amenaza de la revolución en una zona como la de Latinoamérica, que contaba con la influencia de la revolución cubana.<sup>270</sup>

Ante este escenario fueron los movimientos obreros que negociaron con los grandes capitales y con el Estado para lograr un compromiso de clase, lo cual nos deja claro porque los derechos reconocidos en la época del Estado Benefactor, llevaron las categorías de: hombre, trabajador, nacional, etc.<sup>271</sup> Es evidente que la configuración de estas demandas dejaron con el tiempo de lado a la de muchos otros personajes que no fueron reconocidos en la política, como las mujeres, la diversidad sexual, ecologistas, indígenas, etc. Que buscan demandas que escapan a la categorización que se dio a lo largo de toda la década de los cuarenta a los setenta en el Estado Benefactor.

En ese sentido, el Dr. Mitchell, nos señala que no solo los actores van cambiando también las acciones que construyen en torno a sus demandas y uno

---

<sup>270</sup> TEJERINA, Benjamín, *Movimientos sociales, espacio público y ciudadanía: Los caminos de la utopía*,70.

<sup>271</sup> TEJERINA, *Movimientos sociales, espacio público y ciudadanía*, p.72.

de esos ejemplos fue lo acontecido con el movimiento de *Occupy Wall Street*, lo que derivó en dos cosas, una manifestación que no siguió las reglas de la “Doctrina del Foro Público” vigentes en Estados Unidos y el hecho de no utilizar las formas de manifestación tradicionales como la confrontación directa contra la policía, en este caso ni la policía ni el gobierno supieron que hacer hasta tres meses después y precisamente estas formas y expresiones de inconformidad tuvieron un auge importante con el huracán Sandy. El movimiento se solidarizó en ese desastre natural y se volvió tan importante que la misma Cruz Roja y otras organizaciones dependieron mucho de su ayuda para poder hacer llegar los víveres a los refugiados; sin duda, en un país como Estados Unidos, esto les fue generando respeto entre la ciudadanía y fueron encontrando eco a sus reclamos.<sup>272</sup>

Sin embargo, esto que el Dr. Mitchell menciona como una novedad respecto a los métodos de protesta empleados en ese caso<sup>273</sup>, no son los únicos ya que los movimientos de fábricas recuperadas y bachilleratos populares, como dimos cuenta anteriormente han tejido relaciones sociales y en la figura de asambleas se gestan las expresiones de protesta y acciones a tomar que siempre buscan innovar para hacer frente al Estado y también muchos otros sectores como el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra en Brasil, lo que nos muestra que décadas de experiencia de movilización social en Latinoamérica también fructificaron en nuevos procesos, como las mencionadas asambleas que fueron heredadas desde los movimientos sociales argentinos que datan de los noventa y que retomaron los bachilleratos populares. Y en general podemos hablar de muchas y novedosas formas de protesta de los grupos subalternos en Latinoamérica; en busca de recuperar el espacio público, que han resultado más exitosas que las mencionadas por el Dr. Mitchell. Ya que han permitido la vigencia de esos movimientos, el tejido de relación que legitiman su organización y que lo hacen un actor reconocido allá donde están insertos.

---

<sup>272</sup> BUSTOS y OPAZO, *Espacio político y movimientos sociales*, p. 255.

<sup>273</sup> El Dr. Mitchell se refiere a protestas que rompen con los moldes tradicionales de las mismas, mencionando que el *Occupy Wall Street*, es una novedad en Estados Unidos.

En cualquier caso, en ambas cuestiones tanto el de *Occupy Wall Street* como el de los bachilleratos populares, como movimientos contemporáneos han demostrado romper con los viejos moldes y métodos de protesta que se daban en la época de oro del capitalismo, donde el Estado podía negociar con los obreros y encontrar una salida a los problemas, incluso en muchos países de América Latina con las dictaduras en boga era común que los sindicatos fueran parte del estado. Por lo que esas estructuras verticales no ponían en aprietos a dichos gobiernos, mientras que en Estados Unidos las manifestaciones prácticamente eran actuadas. Sin embargo, estos movimientos sociales han demostrado con sus nuevas dinámicas ser un verdadero problema para el Estado, principalmente y debido a que estos a diferencia de las protestas de las organizaciones de obreros de antaño; tienen autonomía, respecto a los sistemas políticos ya que los ecologistas, indígenas, feministas, sectores populares, no son una organización sindical que pueda ser chantajeada y moldeada de acuerdo a los intereses del Estado y por ende sus demandas no pueden ser negociadas a cambio de que cesen sus reclamos, quizá por ello es que en el neoliberalismo, son precisamente estos movimientos los más radicales en cuanto a sus demandas.<sup>274</sup>

## **2.- La defensa del territorio y de la identidad en un mundo globalizado.**

A diferencia de los bachilleratos populares que parten de la recuperación del espacio público y la demanda de trabajos con salarios dignos a través de la educación. La UNISUR bajo un proyecto educativo hace un llamado al Estado a respetar derechos indígenas que han ganado pero que en la práctica nunca se han respetado. La lucha por el espacio urbano y el comunitario, tiene su esencial diferencia por parte de los actores mismos y lo que representan: indígenas y mestizos.

Sin embargo, el conjunto de problemas que enfrentan los indígenas en México, muchas veces obedece no solo al abandono del Estado como en el caso de los espacios urbanos, incluso muchos de sus problemas derivan de la acción directa del gobierno en contra de las comunidades indígenas, ya sea incentivando

---

<sup>274</sup> TEJERINA, *Movimientos sociales, espacio público y ciudadanía*, p.82.



la corrupción en sus cuerpos policiacos cuando de hacer justicia a los indígenas se trata, pero sobre todo afectando al territorio que habitan los indígenas.

En el caso de México, las comunidades indígenas y la cuestión del territorio gira en torno a su defensa, se centra en la defensa a sus derechos que se les han reconocido no solo a nivel nacional, también internacional. Estos derechos están hechos para salvaguardar no solo sus comunidades, también su identidad, ya que la identidad se crea y recrea sobre un espacio físico, así como el Estado es en si la delimitación de una zona geográfica.

La defensa de la comunidad por parte de los indígenas, se traduce en el resguardo de sus recursos naturales, en la conservación del espacio vital al que pertenecen, de su identidad, al igual que reclamar para sí mismos los mismos derechos que como mexicanos deberían gozar, como lo es la salud, la educación y un trabajo y vida dignos. Pero en el caso de las comunidades indígenas las cosas no han sido fáciles, en primer lugar, porque al estar prácticamente abandonados por los gobiernos han sufrido la gran mayoría problemas de inseguridad que han devenido directamente en experiencias de policías comunitarias o en la expulsión de figuras políticamente tradicionales como en el caso de Cherán al ver nulos resultados respecto a sus peticiones al gobierno.

Pero la conservación de sus territorios en el aspecto de la seguridad ha llevado a los pueblos indígenas a reconocer que el abandono por parte del Estado no solo es en ese aspecto y que se requieren acciones igual de agresivas para poder solucionar los principales problemas que los aquejan, en ese tenor la UNISUR cobra importancia por ser de los pocos proyectos educativos que se plantean desde la comunidad indígena, pero también hay un problema que afecta a los indios del país. Y tiene que ver con la cuestión de la minería. Y es que los recursos minerales que abundan en el país, se encuentran en su mayoría bajo suelo de los pueblos originarios, lo cual en los últimos 10 años ha sido un problema, ante la nueva ola de mineras extranjeras que devastan sus territorios con nuevos métodos de extracción de metales que amenazan su existencia.

En los últimos tiempos ha tomado fuerza la industria minera en nuestro país, debido principalmente a tres acontecimientos mundiales que han impulsado esta actividad. Por un lado la necesidad de recursos materiales en obras de construcción que han requerido en China y por el otro la crisis del 2008<sup>275</sup> que sigue teniendo repercusiones en la actualidad y también la crisis económica europea entre otros aspectos que suceden de manera coyuntural.

A pesar de estos repuntes históricos de la minería en México, debemos remontarnos a los gobiernos que crearon las circunstancias para que la minería pudiera en la actualidad tener todas las facilidades de las que goza y es con el ex presidente Carlos Salinas de Gortari que se crearon estas condiciones, cuyos sucesores en el cargo solo han continuado esa línea, iniciada por Salinas de Gortari. Con la creación del FIFOMI (Fideicomiso de Fomento Minero), se buscó fomentar y promover el desarrollo de la minería nacional a través del otorgamiento de créditos y asistencia técnica especializada en busca de fortalecer todo lo que concerniera a las actividades mineras en el país. El FIFOMI cabe resaltar, apoya las actividades mineras con fondos estatales<sup>276</sup> siendo esta actividad una de las principales en el país, respaldada por los Tratados de Libre Comercio y la Ley Minera vigente que data de 1992.

El problema de la minería es que según la “World Resources” explica que los territorios en manos de los indígenas contienen el 80% de la biodiversidad del planeta y que la mayoría de los bosques se encuentran en tierras comunales en América Latina. Este organismo especifica que los ecosistemas ubicados en los territorios comunitarios están mejor protegidos y pone el ejemplo de la Amazonía que indica que la deforestación es 50% menos en territorios indígenas que el resto de la Amazonía.<sup>277</sup>

La cuestión de la minería a nivel mundial y sobre todo la explotación intensiva de la misma sobre las reservas mineras les permitió a muchos países en

---

<sup>275</sup> RODRIGUEZ, Carlos, *El México bárbaro de las mineras canadienses y las comunidades rurales*, p. 148.

<sup>276</sup> GARCIA, Feliciano, *La minería en México. Espacios para el capital a cielo abierto*, p. 129.

<sup>277</sup> Mineras canadienses y pueblos indígenas, <http://www.animalpolitico.com/blogueros-codices-geek/2017/03/24/mineras-canadienses-pueblos-indigenas/>

un primer momento impulsar su proceso de industrialización, pero eso a su vez provocó el agotamiento de sus yacimientos o la imposibilidad de seguir costeadando la extracción de minerales. Lo que suscitó un impulso en los avances tecnológicos que favorecieron la actividad minera; por un lado, dejando progresivamente atrás la extracción por vías subterráneas (como tradicionalmente se continua haciendo en muchos lugares), lo que sin lugar a dudas facilitaba los costes reduciéndolos considerablemente sobre todo por el hecho de que la extracción subterránea generaba un alto gasto en contratar trabajadores, esta minería moderna impulsada por la tecnología, se ha caracterizado por emplear un método conocido como de *cielo abierto*, con mínimos requerimientos en cuanto mano de obra, pero con la particularidad de dejar grandes devastaciones en la naturaleza.<sup>278</sup>

Este nuevo frente contra los indígenas, por parte de las mineras internacionales, con la complacencia del gobierno es a lo que tiene que hacer frente las comunidades de los pueblos originarios que han sido afectadas por estas nuevas técnicas que en busca de ahorrarse costos en la extracción de minerales; a su paso, van devastando comunidades enteras con la ley minera del 92 como respaldo legal junto a los tratados internacionales de comercio.

En el caso del estado de Guerrero también se han enfrentado a esta situación y es ahí donde la UNISUR cumple uno de sus papeles más fundamentales entre la población, ya que sus alumnos crean equipos de investigación que monitorean las actividades de las mineras en sus territorios e informan a las comunidades para advertir de los peligros que supone esto no solo para la naturaleza, en general para su existencia como comunidades indígenas, al ser violentados sus territorios y despojados de sus tierras.

Estos equipos que informan a la comunidad lo hacen con el fin de crear organización o sumarse a otros movimientos que, como ellos, tienen por bandera la defensa de los recursos naturales. Incluso en el año del 2011 dos estudiantes universitarios de la UNISUR, en su labor de informar por toda la región de la Costa Chica y la Montaña, fueron interceptados por hombres encapuchados los

---

<sup>278</sup> CARDENAS, Jaime, *La minería en México: despojo a la nación*, p. 24.

cuales los bajaron del carro donde se transportaban y los agredieron instándolos a dejar de meterse en temas que no los competen, según les gritaban los agresores.<sup>279</sup>

Una cuestión que nos ayudaría a resumir y ejemplificar el peligro que supone para los indígenas las nuevas técnicas de explotación mineras a sus territorios, la complicidad del gobierno y la ambición de estas empresas es el caso de la comunidad de San Miguel del Progreso, la cual está ubicada en Malinaltepec, donde se encuentra precisamente la rectoría de la UNISUR en la comunidad vecina de Santa Cruz Del Rincón.

En la comunidad de San Miguel de ascendencia Me'phaa (Tlapaneca) se ubican alrededor de 3800 habitantes en la región de la montaña, sus habitantes viven de la siembra de maíz, café y otros árboles frutales. Es una comunidad que vive bajo la figura reconocida de bienes comunales y que un día del 2013 dieron cuenta de como una empresa minera empezaba a realizar sus trabajos en su territorio. De inmediato se formó una asamblea para decidir lo que se tenía que hacer al respecto, por lo que solicitaron al IFAI (Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales) información sobre las concesiones, obteniendo respuesta de que dichas concesiones le pertenecían a la empresa minera Hochschild (con sede en Perú, pero de capital inglés), la cual tenía los derechos de extracción y explotación del suelo.<sup>280</sup>

Una vez que obtuvieron respuesta, la comunidad se indignó y empezó a temer por su territorio, por la tala de árboles, la desaparición de sus mantos, la contaminación del agua en sí y todo lo que ello conllevaba para su identidad como indígenas, por lo que comenzaron a organizarse en defensa del lugar a donde pertenecen, enfocando sus esfuerzos en hacerle frente a la ley que permitió a una empresa minera amenazar su vida comunitaria, es decir a la ley minera del 92.

---

<sup>279</sup> *Encapuchados agredieron a estudiantes de la UNISUR*, consultado en julio de 2017, disponible en:

<http://www.lajornadaguerrero.com.mx/2011/07/02/index.php?section=regiones&article=007n1reg>

<sup>280</sup> TLACHINOLLAN, Centro de Derechos Humanos de la Montaña, *Jubá Wajíim: Una batalla a cielo abierto en la Montaña de Guerrero por la defensa del territorio y la vida*, p. 9.

Amparados en el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales, firmado por México en 1990 y con el apoyo del centro de Derechos Humanos de la Montaña Tlachinollan, la comunidad de San Miguel, a lo largo de 4 años ha centrado su objetivo en la inconstitucionalidad de dicha ley.<sup>281</sup>

De inmediato interpusieron un amparo el cual ganaron, pero recibieron una respuesta del gobierno federal con el que perdieron, decidiendo llevar el caso a la Suprema Corte de Justicia de la Nación. En el alegato del gobierno a través de la Secretaría de Economía se expuso lo siguiente:

- 1) Que la demanda de San Miguel del Progreso fue extemporánea y que la comunidad consintió tácitamente los actos reclamados – es decir, la expedición de las concesiones-, aduciendo que tuvieron conocimiento de estos desde al menos el 17 de abril de 2011
- 2) Que la comunidad de san miguel del progreso no es una comunidad indígena, pues esta tiene carácter únicamente de comunidad agraria, por lo que solo es susceptible de protección en términos de la ley agraria y no del convenio 169 de la OIT. En este mismo apartado, señala el representante de la secretaría de economía que san miguel del progreso no precisó qué proporciones de su territorio son afectados, ni de qué manera concreta se lesionan su cultura y sus valores como pueblo Me'phaa. De esto deduce la autoridad que ni siquiera hay interés legítimo para promover el juicio de amparo.
- 3) Que el juez de distrito no fue exhaustivo en tanto no analizó a fondo si efectivamente se ha materializado alguna afectación contra la comunidad, lo que en el concepto de la Secretaría de Economía no ha ocurrido. Textualmente, señala la secretaría de economía que San Miguel del Progreso no comprobó que en su territorio haya sitios sagrados “ni la conciencia de identidad en relación con este, en términos de los artículos 13 y 15 del convenio 169[...]”. Al respecto, añade la autoridad que la

---

<sup>281</sup> *San Miguel del Progreso rebelión anti minera*, consultado en julio de 2017, disponible en: <http://www.proceso.com.mx/359292/san-miguel-el-progreso-rebelion-antiminera>

minería es una “actividad prioritaria” en términos del artículo 27 constitucional y señala que “los conceptos de territorio y propiedad de tierras comunales es (sic) distinto [...] añadiendo que “[...] es al Estado al que pertenece la propiedad de los minerales o de los recursos del subsuelo [...]”, como ya lo había señalado en el juicio de amparo. Finalmente, en este argumento señala la Secretaría de Economía que la sentencia es ilegal dado que San Miguel del Progreso no acreditó -a su juicio- una afectación a sus derechos ni “la ocupación de sus tierras” o que “las utilizan para el desarrollo de sus usos y costumbres como pueblo indígena”<sup>282</sup>

El caso tuvo que ser turnado en la Suprema Corte de Justicia debido a que la comunidad de San Miguel del Progreso, considero que era un caso que podía servir como ejemplo en todo el país y sobre todo porque a pesar de que ganaron en un inicio un amparo, en realidad el pueblo de San Miguel a parte de la defensa de su territorio tenía como prioridad que se declarara inconstitucional la ley minera, por lo que como testigos del proceso que llevó a cabo la Suprema Corte de Justicia de la Nación dieron cuenta de cómo la Secretaría de Economía; por fuera de los cauces legales, manifestaba su preocupación a dicho organismo de que se revisara la constitucionalidad de la ley minera lo que pondría en una situación difícil al gobierno, por lo que en un hecho sin precedentes se le informo a los oriundos de San Miguel del Progreso antes siquiera de que concluyera el juicio, que las concesiones habían sido retiradas.<sup>283</sup>

De este fallo sin precedentes en la historia de las luchas indígenas en defensa de su territorio frente a los aparatos del gobierno en contubernio con empresas extranjeras; se pueden concluir muchas cosas, pero la principal es que no se trata de una victoria definitiva, ni para los pueblos indígenas y ni siquiera para la misma región de San Miguel, hay muchos millones de dólares en ganancias en el mercado internacional, la demanda de minerales es muy alta para

---

<sup>282</sup> TLACHINOLLAN, Centro de Derechos Humanos de la Montaña, *Jubá Wajíim*, p. 33.

<sup>283</sup> TLACHINOLLAN, Centro de Derechos Humanos de la Montaña, *Jubá Wajíim*, p. 43.

que un pueblo pequeño como la de San Miguel del Progreso con apenas más de tres mil habitantes ponga en riesgo todo ese negocio.

Como muestra de ello, después de publicar la resolución del caso en el Diario Oficial de la Nación, se mencionó que a partir de dicha publicación el 24 de noviembre de 2015, en los siguientes 30 días hábiles, por fin serían libres los territorios, lo cual fue interpretado por la comunidad como libertad de las tierras también. Nada más lejos de la realidad, la libertad a la que se refería el gobierno, era para que otras empresas mineras tuvieran la posibilidad de reclamar las concesiones que abandonó la empresa minera de Hochschild para sí mismas y explotar los minerales con la anuencia del gobierno, esto llevó a otro juicio al pueblo de San Miguel del Progreso que nuevamente ganaron. En dicha victoria legal se especificó que la Secretaría de Economía no podría admitir solicitudes de concesiones hasta que se resolviera el fondo del juicio.<sup>284</sup>

La experiencia de la comunidad de San Miguel del Progreso, le ha dejado un enorme aprendizaje respecto a la defensa del territorio, el apoyo de organizaciones de toda índole les sirvió como en el caso de las empresas recuperadas, a encontrar ayuda con organizaciones que defienden a los pueblos indígenas y sus territorios. La problemática les sirvió también para tener claro que a pesar de que ganaron los amparos y juicios aun así el gobierno no cesó en su intento de entregar las tierras de la región a otras empresas, lo que los mantiene en estado de alerta permanente; de hecho, la comunidad no ha cesado en su lucha jurídica de proclamar a la ley minera como anticonstitucional y no descartan impulsar un movimiento social al que se sumarían 24 pueblos de la montaña<sup>285</sup>, para expulsar a las mineras del territorio guerrerense, una lucha que recuerda en sus inicios a la CRAC-PC, que de hecho ha sido junto a la UNISUR y otros movimientos como la REMA (Red Mexicana de Afectados por la Minería) solo algunas de las organizaciones que han apoyado a las comunidades no solo de

---

<sup>284</sup> TLACHINOLLAN, Centro de Derechos Humanos de la Montaña, *Jubá Wajjím*, p. 48.

<sup>285</sup> *Pobladores de San Miguel del Progreso ratifican rechazo a mineras*, consultado agosto de 2017, disponible en:  
[http://www.milenio.com/estados/pobladores\\_de\\_san\\_miguel\\_del\\_progreso\\_ratifican\\_rechazo\\_a\\_mineras\\_0\\_941306168.html](http://www.milenio.com/estados/pobladores_de_san_miguel_del_progreso_ratifican_rechazo_a_mineras_0_941306168.html)

San Miguel del Progreso; en general, a toda la región de La Montaña y La Costa Chica, en su lucha contra las empresas mineras. Mostrando la amplitud de proyectos políticos que emana de la lucha indígena que van desde el ámbito de seguridad, educativo y territorial.

Estas experiencias urbanas e indígenas, respecto al territorio nos muestran todo el espectro que aborda un tema como el de la educación popular e intercultural; dos proyectos diferentes, que no se conforman con solo brindar educación a las personas que han sido relegadas por el sistema de un derecho tan fundamental como lo es el educativo. Tanto los bachilleratos populares como la UNISUR, fijan sus objetivos en varios frentes, sobre todo con una posición solidaria, por sus alcances y objetivos primarios es difícil; por ejemplo, que lleven la defensa legal de las fábricas recuperadas en el caso de la UNISUR, no puede ser la que abandere con sus limitados recursos, la lucha contra las mineras en territorio indígena. Pero si son solidarios no solo en manifiestos también en acciones, que si bien no son suficientes (debido principalmente al tema de los recursos humanos), si muestran el camino que deben seguir los movimientos sociales en la actualidad para poder crecer, los cuales son buscar legitimidad y alianzas, solo así los movimientos se retroalimentan y se fortalecen frente al embate del Estado neoliberal.

Esto deviene en una especie de simbiosis social, en la que los bachilleratos populares se solidarizan y apoyan al movimiento de fábricas recuperadas porque de ellos dependen muchos bachilleratos populares en cuanto a lugares para desarrollar sus proyectos y los vecinos que se benefician de ambos proyectos; así la UNISUR, se solidariza con los movimientos que luchan contra las mineras y con la CRAC-PC ya que son organizaciones que cuidan los recursos naturales y dotan de seguridad esas zonas abandonadas por el gobierno. Lo que va tejiendo mas redes sociales en busca de apoyo, pero también van generando conciencia de otros problemas que tienen que resolverse en el espacio ya sea urbano o comunitario.



### **3.- Una nueva educación para un nuevo hombre: las ideas de Gramsci y Freire en un contexto posmoderno.**

Las ideas de Antonio Gramsci y Paulo Freire van más allá de su vigencia pedagógica en los movimientos sociales de América Latina que hoy en día buscan, en la educación, una propuesta para cambiar su entorno y su realidad concreta. Entendiendo las obras de ambos autores; podemos ver, que su verdadera preocupación pedagógica siempre fue en términos políticos y estos fines políticos, no podían ser alcanzados sin la construcción de una nueva pedagogía, por ello es importante tener en cuenta este binomio en la filosofía de estos pensadores.

La educación popular es ampliamente reconocida como un aporte del pedagogo Paulo Freire quien tuvo el mérito de influenciar a absolutamente todos los movimientos interculturales, indígenas y urbanos de la región Latinoamericana. Todo movimiento social que se ha planteado un programa educativo en la consecución de sus objetivos ha bebido de la teoría freiriana para guiar sus acciones a lo largo de sus luchas.

Sin embargo, es también importante señalar la importancia de las ideas de Antonio Gramsci en esa búsqueda de una pedagogía liberadora por parte de esos movimientos sociales y sobre todo en el contexto actual. Si bien es cierto que Freire tuvo la fortuna de ver el desarrollo de los movimientos sociales en América Latina hasta muy entrado la década de los noventa; y Gramsci por el contrario, nos pareciera un personaje lejano sobre todo si observamos su contexto: un italiano que vivió en la década de los veinte y treinta, que desarrolló sus teorías políticas en un momento donde el fascismo estaba vigente en Italia y que sus teorías educativas, no siendo pedagogo, las desarrolló como parte de su pensamiento político y que sus "obras" tengan que rastrearse en sus *Cuadernos de la cárcel* hace muy difícil relacionarlo y reconocerlo como el verdadero padre de la educación popular que se ha puesto en práctica en América Latina gracias a los aportes de Paulo Freire.

El reconocimiento que hacemos a la figura de Gramsci como el fundador de la educación popular, nos lleva al conocimiento de su obra, la cual aporta varios conceptos y elementos que nos permiten dilucidar con más claridad el objetivo de la educación popular en los movimientos sociales actuales.

#### **a) Una educación liberadora.**

Tomando en cuenta que, aunque Gramsci sentó las bases para desarrollar la teoría de la educación popular, encontramos en la obra de Freire una inquietud común en todos los sectores que se han sentido ampliamente rechazados por las estructuras del gobierno, a nivel salud, empleo, educación, etc. Este desencanto tiene que ver con la búsqueda de espacios que no encuentran en el Estado a pesar de que legalmente tienen derecho a ello. Esta inquietud Freire supo traducirla en sus libros de pedagogía y su influencia de inmediato se hizo notar.

En las entrevistas tanto de alumnos de la UNISUR y de los bachilleratos populares, ambos sectores sociales que componen estos proyectos educativos (indígenas y ciudadanos de la periferia) coinciden en que, por su edad, por sus años sin estudiar, por sus responsabilidades (trabajo, ser padres) ya no “encajaban” en los sistemas estatales de educación.

Cuando ellos querían ingresar o reintegrarse a estos sistemas, muchas veces ni siquiera se les daba la posibilidad de hacer los trámites puesto que ya no tenían el perfil “deseable” para poder continuar con sus estudios, siendo relegados a los sistemas de educación para adultos, que por lo general cumplen una función específica y la cual no les aporta ni da esperanzas de continuar estudios en niveles superiores.

Otro aspecto fundamental que ya habíamos señalado es la experiencia que tuvieron los alumnos de ambos proyectos en la educación formal y sobre lo que insistimos, ya que esta crítica hacia la educación institucional es punto de partida para las ideas de Antonio Gramsci y Paulo Freire por igual; y estas ideas, tienen que ver con la relación entre alumnos y profesores. Los alumnos comentaban que no pocos profesores practicaban más el egoísmo que la solidaridad, era muy

frecuente en esos maestros la intolerancia para quienes el aprendizaje se les dificultaba y constantemente eran humillados por su poca capacidad para progresar a medida que los cursos avanzaban.

Muchos de los alumnos mencionan este tipo de actitudes como una causa, entre otras, para la deserción escolar ya que tenían muy inculcada la idea que realmente el problema eran ellos (los que no sabían eran ellos) y conforme avanzaban de grados se iban retrasando con respecto al grupo, esto y evidentemente las condiciones sociales de cada uno enfrentaba eran abono para desertar de la educación formal; sin embargo, la realidad les hizo comprender que no tenían muchas opciones en el mundo laboral si al menos no tenían una educación básica, lo cual los hacía regresar a la escuela aunque fuera en su vertiente de educación para adultos.

Desde estas experiencias y visiones parten las ideas de Freire y sobre ello ahondan sus obras desde *Educación como práctica de la Libertad* hasta su obra más reconocida *La pedagogía del Oprimido* y evidentemente el resto de libros que compone su pensamiento siempre apuntando a transformar la educación y el entorno en el que este se lleva a cabo. Paulo Freire a diferencia de otros tantos autores de la pedagogía como el más reconocido de todos ellos, Jean Piaget, pone énfasis en la colectividad por encima de la individualidad para poder explicar el proceso de la educación que él propone. Incluso Jean Piaget en sus explicaciones pedagógicas, siempre antepone las etapas del desarrollo personal como fundamentales para el proceso de aprendizaje-enseñanza y usualmente subestimó los alcances del entorno del individuo, pese a que su teoría sigue siendo bastante relevante hoy en día, si es un aspecto que nos sirve para tomar distancias entre Freire y los pedagogos de su tiempo, ya que Freire fue el primero no en abordar el tema del entorno, pero si el que le dio más importancia al grado de que a partir del ambiente es que desarrolla su pensamiento pedagógico.

Para Freire es necesario una nueva educación para dar nacimiento a una nueva humanidad, que desde su concepción no tiene que confundirse con *humanitarismo*, el humanitarismo, es en palabras de Freire el que ejercen los

opresores desde una falsa solidaridad que se ve manifiesta en sus acciones. Esto resulta desde una posición histórica en la que la clase opresora posee para sí la riqueza y da un significado para su clase *en sí*, sobre valores como libertad y derechos humanos, así la humanidad es un valor que ejercen solo ellos y la humanidad que práctica la clase oprimida entra de los valores negativos y se le conoce como subversión<sup>286</sup>.

El mismo Mao Zedong ya había desarrollado esta idea, respecto a que no se podía hablar de un solo valor de humanidad, la cual estaba dividida en la humanidad burguesa y la humanidad proletaria, de esta forma Freire parte de la misma estructura conceptual respecto a la humanidad. El humanitarismo<sup>287</sup> lo podemos identificar como un valor de la burguesía y la humanización desde una perspectiva que nace desde las clases oprimidas y es esta humanidad a la cual debe aspirar la clase oprimida.

Siguiendo con la concepción humanitarista y cómo impacta en los campos de la educación, Freire menciona que esta es una forma de domesticar a la fuerza o con soluciones paternalistas a la clase oprimida. La solidaridad que es la que práctica la clase opresora se refleja en las medidas asistencialistas de las cuales damos cuenta en la educación intercultural, que se refleja sobre todo en las becas que sacan programas de empresas privadas a nivel internacional, en la que se beca por lo general a estudiantes provenientes de los estratos sociales más bajos, para visibilizar a estos sectores, cuando en realidad lo que se oculta es el sistema que mantiene a estos estratos en la parte inferior de la cadena social. El verdadero apoyo no consiste en prestar asistencia a 30 o a 100 alumnos, eso es mantenerlos en dependencia y reforzar el sistema que ayuda a la exclusión de estas minorías.<sup>288</sup>

En toda la obra de Paulo Freire esta es la idea más importante que desarrolló y en la que gira su teoría pedagógica, el hecho de combatir la falsa generosidad de los opresores “la educación nueva tiene que ser elaborada con el

---

<sup>286</sup> FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, p. 40.

<sup>287</sup> Así define Freire a la humanidad burguesa.

<sup>288</sup> FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, p. 30.

grupo y no para él”<sup>289</sup>. Esta crítica que esboza en su obra fundamental de *la pedagogía del oprimido* nace en 1970, justo en la siguiente década se pondría en marcha de manera progresiva la educación intercultural institucional en América Latina, que precisamente representa la esencia de lo que tanto criticaba Paulo Freire, una educación que era elaborada para ellos los oprimidos y no con ellos.

Para Paulo Freire la pedagogía no solo no tenía que ser construida desde una posición de superioridad que reflejaba solidaridad o como lo decía falsa generosidad, esta nueva pedagogía tenía que ser construido con los oprimidos, ver sus problemas y a partir de ahí elaborar un sistema de aprendizaje que fuera acorde a sus necesidades, en este sentido la pedagogía tenía que ser ante todo una pedagogía que fuera política<sup>290</sup>

Otro de los aspectos más importantes a combatir a parte de la falsa generosidad y de los proyectos que se hacen desde los escritorios burocráticos desde el gobierno, es la que tiene que ver con la educación bancaria, que consiste en la transmisión de saberes que se presentan estáticos y absolutos y que contribuyen a la absolutización de la ignorancia es una cuestión que interiorizan no solo los alumnos, sino cualquier trabajador con una educación básica.

Freire recordaba como una ocasión tuvo la oportunidad de charlar con unos campesinos y ellos mismos se asumían como unos ignorantes y Freire a base de preguntas les fue mostrando su conocimiento en otras áreas y que corroboró que este tipo de educación bancaria sirve para homogeneizar la idea entre los oprimidos que ellos son ignorantes sin más dado que sus conocimientos al no ser adquiridos en espacios de educación formal eran de alguna manera inválidos o insuficientes. Para Freire la sabiduría no se presenta necesariamente en los espacios académicos y por ello la importancia de dialogar saberes y edificar sistemas de educación a partir de la experiencia y los conocimientos de todos los involucrados en el proceso de construcción de una nueva educación.<sup>291</sup>

---

<sup>289</sup> FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, p. 26.

<sup>290</sup> GOMEZ, Marcos, *Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire*, p. 3.

<sup>291</sup> GOMEZ, *Ideas filosóficas que fundamentan*, p. 5.

Al contrario, en la escuela formal, el dialogo no se presenta como condición necesaria para poder avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el educador se pregunta y cuestiona sobre el contenido solo cuando organiza su programa; la organiza en su individualidad, nunca consultando al grupo muchas veces este programa ya tiene definido un temario que desde la misma escuela o institución educativa se exige para que elabore el profesor y que la misma sea puesta en práctica en el grupo designado. Entonces el dialogo siempre se da encaminado y de manera unidireccional.

Este tipo de educación institucional y bancaria nunca pone énfasis en la cuestión de la praxis, puesto que este tipo de educación no tiene como fundamento aprender para transformar el mundo, sino solo para cumplir los créditos tanto del profesor, alumno e institución, es este engranaje académico lo que mantiene la hegemonía en la sociedad en palabras de Gramsci.

#### **b) El objetivo de la educación popular en América Latina: ¿Transformación o financiamiento?**

Ya hacíamos referencia que tenemos de Gramsci (en términos generales), la impresión de que es un teórico que esta alejado en tiempo y espacio de las problemáticas de América Latina; sin embargo, sus pensamientos han influido a la par de los esbozados por Paulo Freire, debido principalmente a la vigencia que han tenido en las décadas recientes términos como hegemonía, educación prefigurativa y subalternidad, conceptos que son a día de hoy esenciales en el estudio de los movimientos sociales que abiertamente buscan una nueva sociedad.

Es evidente que la obra de Gramsci fue también muy importante para la de Freire, ya desde la perspectiva de la filosofía de la praxis que era concebida como la unión entre la teoría y la práctica, Gramsci proponía desde muchas décadas antes que Freire que la figura de los intelectuales y la masa tenían que educarse

mutuamente, era una acción conjunta cuyas acciones solo podrían traer una nueva cultura<sup>292</sup>.

La figura del intelectual, evidentemente, hacía referencia al papel que tiene que asumir desde su espacio y conocimiento todo aquel pensador cuya tarea sea guiar a las masas al camino hacia la revolución, esta era entendida por él como el intelectual orgánico que es muy diferente al intelectual académico que se encarga de llevar acabo la educación bancaria.

Adelantando también el pensamiento de Freire, Gramsci pone en un papel fundamental el autoconocimiento, él mismo encarno este concepto en vida; ya que, a pesar de haber ingresado a la universidad, la abandono y fue un practicante del pensamiento autodidacta, criticaba al igual que Freire a los hombres que se dedicaban a engrosar su masa encefálica y que con ello se pensaban superiores a otros.

Gramsci directamente señalaba a este tipo de intelectuales como ejecutores de un elitismo improductivo<sup>293</sup> y un reflejo de como están separados completamente de la masa, y que un verdadero intelectual bajo la figura de la educación popular tenía que aspirar a una nueva educación, una educación humana y al igual que Freire no concebía esta nueva educación si el intelectual orgánico no la construía con las masas, sin entender sus deseos y necesidades, no era posible aspirar a una nueva educación.

Esta nueva educación tenía que romper con la hegemonía, término clave para poder entender con mayor amplitud la función de la educación popular, esta idea se refiere a las prácticas que se constituyen al interior de las sociedades civiles y sus instituciones, la hegemonía es la función que desempeña el Estado en cuanto crear y reproducir un nuevo tipo de ciudadano. En palabras de Gramsci la hegemonía no es otra cosa que una relación pedagógica de los dominantes y

---

<sup>292</sup> HIERRO, Graciela, *Gramsci y la educación*, p. 1.

<sup>293</sup> HIERRO, *Gramsci y la educación*, p. 3.

los dominados, la cual se condensa cuando de esta lucha entre opresores y oprimidos nace un hombre colectivo y un conformismo social<sup>294</sup>

En este sentido desde la misma explicación de Gramsci encontramos que la hegemonía en sí, es una práctica educativa que construye un nuevo hombre y que esta solo puede ser destruida creando una nueva hegemonía que construya un nuevo hombre. Todas las instituciones están encaminadas a reforzar la hegemonía que es dominante y por ello el papel central de la educación y también la necesidad de entender la educación en su aspecto político, como también señaló Freire; y no solo a la educación, Gramsci insistía en la necesidad de entender y ver la pedagogía más allá de las instituciones clásicas escolares, ver la pedagogía como el componente que atraviesa al conjunto de la sociedad,<sup>295</sup> es por esta razón que tanto para Freire y Gramsci, separar la pedagogía de la política es un sin sentido, porque así se hace a un lado la verdadera esencia de la educación; la cual es transformar. La educación popular no tiene sentido como modelo pedagógico, sino se reconoce su aspecto político que no es otro que la búsqueda de la transformación social.

La verdadera esencia de la educación popular por tanto es prefigurativa, y esto significa luchar por el porvenir de la sociedad futura acelerar su proceso y en este sentido Gramsci también hace referencia al papel del educador como un actor importante en esta educación popular cuyo fin es prefigurar la sociedad. El rol que debe asumir el educador es desde la diferencia de saberes y no desde la jerarquía del saber-no saber, por lo tanto, también se opone a la relación alumno-recipiente. En este sentido el papel del intelectual no se limita a un individuo, sino que también reconoce a los movimientos sociales que buscan en la educación la transformación de la sociedad, como intelectuales colectivos, animando siempre tanto a la masa como a los intelectuales a constantemente explorar el autoconocimiento, puesto que para Gramsci solo la burguesía tiene el privilegio de la ignorancia. Tanto en Gramsci como en Freire se hace muy presente la idea del

---

<sup>294</sup> PORTANTEIRO, Juan Carlos, *Gramsci y la educación*, p. 2.

<sup>295</sup> OSERA, *Educación popular y disputa hegemónica: los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales*, p. 3.



método socrático “nadie aprende lo que no le interesa” el educador debe averiguar con el alumno; es por ello, que el papel del líder político tiene que ser la educación<sup>296</sup> tanto del intelectual orgánico como del colectivo.

En esta amalgama de conceptos clave que nos permiten comprender el desarrollo de los movimientos sociales y fijar sus objetivos aparece también la figura de la subalternidad cuyo término a juicio de Massimo Modonesi se ha convertido en un *pasepartout* precisamente de los intelectuales académicos que tanto criticaba Gramsci, pero que sea un concepto que utilizan tanto estos intelectuales como el de hegemonía, no demerita la noción en lo absoluto en cuanto herramienta de análisis. El concepto de subalternidad va ligado al de hegemonía, ya que en el esquema analítico de Gramsci ambos términos son la representación de los dominados (subalternidad) y dominantes (hegemonía), no se podría entender la hegemonía sin los grupos que se resisten a ella. Los subalternos Gramsci los ubica en la periferia de la sociedad civil que sumado a la sociedad política conforman el Estado ampliado y esta ubicación periférica dentro de esta estructura gramsciana está caracterizada por reconocer a los grupos subalternos como *integrantes*<sup>297</sup> de esa sociedad civil mas no de estar *integrados* en dicho sistema.

Es este el lugar al que pertenecen tanto los trabajadores y colonos de la periferia en Buenos Aires como los indígenas de toda Latinoamérica y particularmente de los afrodescendientes, las políticas que ha seguido el Estado para este último sector demuestran una y otra vez como se intenta integrar a estos sectores sin éxito alguno, estas políticas que han sido particularmente extendidas en América latina, demuestran que a los indígenas y afrodescendientes nunca se les ha considerado como parte de la sociedad y por ende que la lucha entre la obediencia y resistencia caracterice a los indígenas y afrodescendientes como grupos subalternos que se niegan a ser *integrados* (en términos gramscianos) a la sociedad.

---

<sup>296</sup> HIERRO, *Gramsci y la educación*, p. 5.

<sup>297</sup> MODONESI, Massimo, *Subalternidad, antagonismo, autonomía*, p. 56.

Sin embargo, la ubicación periférica de los grupos subalternos en el Estado ampliado no es la única particularidad de los mismos, la principal diferencia tiene que ver con el potencial de transformación que tienen estos grupos y esa virtud de evolución es precisamente lo que les da el rasgo de subalternidad. La experiencia subalterna de estas minorías consiste en la imposición no violenta de los valores hegemónicos de la sociedad dominante y la asimilación de esta subordinación, en la subalternidad se encuentran los rasgos de iniciativa autónoma que sin embargo dice Gramsci no pueden romper del todo con su condición de subordinación ya que incluso en la rebelión son subalternos<sup>298</sup>. Lo que implica que solo la construcción de una nueva hegemonía podría romper del todo con esta subalternidad, mientras solo pueden aspirar a la construcción de una autonomía.

Otro de los frentes que abre Gramsci para que los intelectuales tomen en cuenta es la lucha decidida contra el lenguaje dominante, ya que considera que el lenguaje es la interiorización del pensamiento hegemónico, hecho gramática, e invita a los grupos subalternos a hacer hincapié en inventar un nuevo idioma, en este análisis que concibe del lenguaje y del valor del intelectual a la hora de dialogar con los grupos subalternos señala la importancia de no olvidar este elemento del lenguaje dominante cuya vigencia se puede ver en la actualidad.

Esta advertencia puede ejemplificarse en el caso de la UNISUR, cuando en el umbral de la decisión del proyecto político a seguir por parte de la comunidad y de los maestros involucrados en él, se llevó al extremo diferentes posiciones desde la que se hacía hincapié en que era una oportunidad para salir del atraso y aspirar al progreso hasta la que rechazaba todo conocimiento occidental en pro de uno exclusivamente indígena. Es ahí donde tiene cabida la advertencia de Gramsci “solo escuchar y dejar que las comunidades *decidan por sí mismos*”<sup>299</sup> implica desconocer que la voz de los sectores populares no es siempre su auténtica voz, que la clase dominante también habla por ellos a través de sus palabras.

---

<sup>298</sup> MODONESI, *Subalternidad, antagonismo, autonomía*, p. 55.

<sup>299</sup> OSERA, *Educación popular y disputa hegemónica*, p. 13.

Esta advertencia de que solo escuchar y dejar que las comunidades decidan por sí mismas, evidentemente señala los rasgos dominantes que se filtran en la voz de los pueblos indígenas, en ellos y en su constitución los valores dominantes también se encuentran los rasgos de la sociedad actual, egoísmo, machismo, violencia; y el intelectual orgánico, debe dar la batalla en construir un nuevo lenguaje una vez que entiende este dominio gramatical, es ahí donde se cobra la importancia de descolonizar el saber y construir uno nuevo.

### **c) La vía autónoma y la toma del poder popular.**

Los puntos coincidentes entre la teoría de Gramsci y Freire apuntan directamente a la organización y acción con el fin de lograr una autonomía integral como movimientos, lo que se consigue teniendo como base la construcción de un proyecto educativo popular que consiste en el dialogo de saberes, el modelo educativo popular ante todo tiene que construirse a la par tanto por las comunidades tanto como por los intelectuales ya que solo esa comunidad puede conocer sus necesidades; por ello, la educación popular no es un modelo cerrado que aplique igual a diferentes realidades. Sino que en cada comunidad brota un nuevo modelo educativo popular que ante todo sea inédito y viable.<sup>300</sup>

Desde la UNISUR a los bachilleratos populares construirán su propia educación popular de acuerdo a su contexto, a diferencia de los proyectos educativos modernos que siempre se presentan como éxito en países ajenos a la realidad a la que pretenden aplicarse.

En este sentido no se puede decir que exista un “modelo” como tal, pero en ambos teóricos, hay una base que puede servir tanto a la UNISUR y los bachilleratos populares, como en su generalidad todos los movimientos sociales que tienen un proyecto educativo pedagógico, aunque no exclusivamente tienen que ser proyectos pedagógicos orientados a la educación escolar ya que tanto para Gramsci como para Freire la pedagogía se práctica en todos los campos de la vida social.

---

<sup>300</sup> OSERA, *Educación popular y disputa hegemónica*, p. 16.

Gramsci llega a mencionarle a su esposa en una de las cartas de la cárcel, que inclusive ella en su papel de madre encargada de sus hijos, podía combatir molecularmente las estructuras del sistema hegemónico a través de la enseñanza de sus hijos, por lo que pedagogía y la política la perciben como un binomio ineludible. En todos los aspectos de la vida aprendemos, enseñamos y nos involucramos para obtener ciertos grados de autonomía.

Los bachilleratos populares y la UNISUR, evidentemente han seguido este modelo de educación popular para la consecución de sus objetivos, la lucha por el trabajo y la defensa del territorio ante las mineras y los grupos narcotraficantes que dio origen a estos proyectos, no constituyen en si dos luchas distintas o distantes; todo lo contrario, tanto la defensa del territorio y el combate a la inseguridad por un lado; como la lucha por mantener espacios de trabajo por el otro, son también movimientos pedagógicos en la medida que los trabajadores desde las fábricas han adquirido grados importantes de autonomía y procesos complejos de pedagogía política que los han llevado a construir y apoyar a los bachilleratos populares. Esos grados de autonomía llevaron a las empresas recuperadas a aglutinarse en torno al Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas y la solidaridad de los maestros de varias universidades de argentina lograron la creación de los bachilleratos populares.

Por otro lado desde la gran variedad de movimientos que hay en torno a la CRAC-PC en defensa del territorio, la lucha que ha involucrado a los indígenas y afrodescendientes para expulsar a las mineras canadienses y también no olvidemos la lucha que han emprendido por la inseguridad que azotaba a la región, han llevado a los indígenas y afrodescendientes de la Montaña y la Costa Chica a un proceso pedagógico bastante amplio, donde aprendieron a llevar sus demandas por las vías legales, ver cómo funciona el aparato jurídico de México, cómo se resolvían los problemas en ese terreno, estar en los tribunales de la SCJN; y esto, los ha llevado a entender muchas cosas que incluso en la escuela formal no se ve más que en la teoría, pero la praxis ha guiado a los indígenas y afrodescendientes en estos frentes. Que, acompañados por maestros,

profesionistas han visto la necesidad de una educación popular que responda a sus problemas y esto se ha materializado en la creación de la UNISUR. Un proyecto que se suma a la defensa y reconocimiento de los indígenas y afrodescendientes.

La UNISUR y los bachilleratos populares, tienen más de diez años de lucha y ambos han cruzado el umbral de la conquista de su autonomía espacial (luchar solo por sus intereses) en búsqueda de una autonomía más integral (luchar por los intereses de todos los movimientos sociales) a la cual Gramsci hacía referencia solo podía darse cuando estos movimientos alcanzan un grado de desarrollo político pedagógico superior; que como intelectuales orgánicos o intelectuales colectivos, les ha permitido ver que la auténtica conquista de la autonomía integral pasa sí y solo sí por la práctica de la verdadera solidaridad y no la falsa solidaridad que Freire achacaba a la burguesía y sus programas que él señalaba como humanitarista.

La práctica de esta auténtica solidaridad tiene su concreción en el momento en que estos movimientos que desarrollan proyectos para, en su condición de subalternos, resistir a la dominación del Estado ampliado son capaces de ver que otros movimientos al igual que ellos han sufrido la embestida del Estado y se unen a ellos a pesar de la diferencia de sus proyectos para hacer frente y resistir juntos. En el caso de la CRAC-PC, se puede rastrear cuando estos se unieron a los maestros de la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación) en su lucha contra la reforma educativa o en el caso de los bachilleratos populares que se unieron al Movimiento de las Madres de la Plaza de Mayo y viceversa y también la UNISUR, en su campaña de información contra las mineras que actúan en territorio de la Montaña y Costa Chica, haciendo trabajo informativo dentro de sus posibilidades, esta solidaridad solo significa que cada proyecto por mucho que persiga diferentes objetivos, han desarrollado la capacidad política pedagógica suficiente, para entender que el enemigo es el Estado y que solo aglutinándose con otros proyectos pueden fortalecerse y hacerle frente.

En el caso de la CRAC-PC fue este momento de solidaridad con los maestros de la CNTE lo que les valió que el gobierno federal y estatal pusieran en marcha un plan para frenarlos cooptando y reprimiendo el movimiento; y en el caso de las fábricas recuperadas y bachilleratos populares, la represión llegó por medio de recuperar las fábricas que son el espacio donde ambos proyectos coinciden, estas acciones del Estado para confrontar a estos movimientos que se han vuelto un problema para su hegemonía han logrado menguar y dividirlos, pero su fortaleza organizativa les ha permitido reagruparse y continuar resistiendo a las embestidas del gobierno; sobre todo, por el gran apoyo de los habitantes de su mismo territorio quienes al ser beneficiados por estos proyectos ven en las acciones del Estado una afrenta hacia ellos, que se ataquen estos movimientos que son también sus movimientos, genera un sentimiento de rechazo y solidaridad. Esto explica cómo el movimiento de fábricas recuperadas logró en muchos casos revertir la decisión de los jueces de devolver esas empresas a sus antiguos dueños, ya que muchos habitantes salían también a su lado para protestar contra estas medidas.

#### **4.- Perspectivas y retos a futuro.**

Haciendo hincapié en el hecho de que los movimientos de educación alternativa que aquí hemos analizado no tienen el peso de organizaciones grandes apoyándolos, centramos nuestras conclusiones en dos de los aspectos más importantes que consideramos para ambos: su visión teórica tanto como sus necesidades prácticas. La primera referida a los ideales de la educación popular e intercultural que encarnan en los ámbitos urbano y rural/indígena, los bachilleratos populares y la UNISUR; por otro lado, la cuestión del financiamiento que supone un doble dilema como hemos abordado anteriormente.

Los bachilleratos populares y la UNISUR, como alternativas educativas tienen un componente ideológico que los distingue de muchas otras experiencias de educación sobre todo del ámbito oficial, que propias ha hecho también las ramificaciones de la educación para adultos y la intercultural en sus instituciones, con el decidido propósito de vaciar de contenido político sus significados y

significantes, reemplazándolos por los modelos educativos que la hegemonía dicta se han de seguir. Y remarcamos que estos no cuentan con una base social que de cierta manera subsidie sus propuestas educativas, porque son propuestas alternativas de educación relativamente pequeñas y recientes que cuentan con una base teórica popular e intercultural que funciona fuera de los márgenes del Estado; hacemos hincapié en esta cuestión, dado que investigadores que no dominan el tema de la educación y menos su vertiente política creen que este tipo de educación y la privada son lo mismo. “Si no reciben subsidio del Estado, pues son privadas”. Por lo que haremos una brevísima referencia a esto que señalan quienes desde otras especializaciones cuestionan el carácter de lo popular en dichas experiencias políticas.

Y no es el propósito caer en reduccionismos para contestar otros reduccionismos, pero es evidente que la educación privada no tiene como objetivo únicamente impartir educación, el objetivo primordial para constituirse y funcionar así mismo, es el lucro, como cualquier empresa y la empresa educativa privada no podía ser la excepción, teniendo como base el lucro de estas instituciones educativas podemos fijar otros fines o propósitos, como ocurre con varias de ellas respecto a una enseñanza religiosa dentro de la impartición de sus clases, puesto que funcionan reglamentadas por el Estado en su concepción, pero independientes de él en sus objetivos educativos. Al igual que las hay escuelas privadas con objetivos progresistas, pero sin desvincularse de las enseñanzas oficiales. Independientemente de la variedad de instituciones privadas, todas comparten un elemento central que son para personas que puedan costearse el gasto de una colegiatura.

Esa es su característica fundamental (negocio) puesto que, en términos educativos, no difiere de las escuelas públicas; en cambio la educación popular e intercultural en estos proyectos educativos, tiene un propósito completamente distinto a la enseñanza oficial y sus alumnos no pagan colegiaturas para ingresar en ellas. El propósito de estas experiencias educativas es conseguir la

emancipación cultural e ideológica que reproduce las condiciones que abonan a sus condiciones de pobreza.

Esta educación alternativa basa sus propuestas en las de Freire y Gramsci como hemos abordado anteriormente, pero también hay un importante componente intercultural que defiende los saberes de los indígenas sobre algunas enseñanzas occidentales, este tipo de educación intercultural busca lidiar ambos conocimientos para beneficiar a los indígenas.

Este tipo de educación alternativa no existe porque se luche contra la educación oficial o porque se acuse de falsas las enseñanzas que en ella se dan; la educación alternativa existe, debido a que la educación oficial desde la década de los noventa y con el abandono de las políticas del Estado de bienestar, se ha vuelto cada vez más elitista para el acceso de las periferias en las zonas urbanas y de los campesinos, indígenas y afrodescendientes en las zonas rurales. El modelo por competencias, la sociedad del conocimiento, la búsqueda de la calidad solo ha logrado incrementar el número de alumnos que abandonan la escuela y que no pueden continuar con sus estudios.

El discurso de que es mejor calidad que cantidad, ha dejado una inmensa cantidad de niños, jóvenes y adultos sin posibilidad de continuar con sus estudios, los que conforman esas cantidades son en resumen los pobres que viven en zonas urbanas y los pobres que viven en zonas rurales. La educación oficial les ha cerrado la puerta, los programas sociales que apoyan con becas a algunos jóvenes que pertenecen a estos espectros sociales son solo formas de aparentemente distribuir el conocimiento científico de manera equitativa<sup>301</sup>; pero la realidad nos muestra que esta es imposible de lograrse mientras que como modelo económico el capitalismo siga vigente. La educación nacional fracasa, la educación expansiva también, la educación de calidad lo está haciendo incluso más que las anteriores; el problema, no son que se apliquen mal estas políticas

---

<sup>301</sup> DE SOUSA SANTOS, Boaventura, *Para descolonizar occidente: Más allá del pensamiento abismal*, p. 35.



públicas; el problema, son las desigualdades económicas que el capitalismo ha incentivado a lo largo de las décadas en los países de América Latina.

Pero evidentemente el capitalismo, no solo ha excluido de sus instituciones de enseñanza a las clases más desfavorecidas, sino que directamente ha atacado y arrinconado a los indígenas/afrodescendientes de los lugares donde estos habitan, el caso del estado de Guerrero es un caso por demás ejemplificador, siendo que en la actualidad se han librado y se siguen librando luchas entre estos y las empresas mineras de capital extranjero, luchas que no solo se quedan en el terreno de las demandas; sino que han llegado a los muertos, producto de fuerzas armadas contratadas por las empresas mineras para hacer a un lado a los habitantes de las montañas para poder seguir ejerciendo la explotación a cielo abierto para la extracción de minerales precios, métodos que acaban con el hábitat de los habitantes, técnicas que literalmente desaparecen cerros enteros como se muestra en la siguiente imagen:



El conocimiento científico, es el árbitro de estos atropellos en contra de estas comunidades, puesto que el árbitro científico ha declarado que el conocimiento occidental es progreso, cualesquiera que se oponga a ello es un estorbo para el progreso e intereses de los habitantes de toda una nación. Los conocimientos occidentales se imponen ante los “saberes” de las comunidades,

<sup>302</sup> Ellos piden permiso a la montaña por un quelite, y la minera quería la montaña entera. Ya la pararon <http://www.sinembargo.mx/24-07-2017/3269316>

las cuales se juzgan pobres. Precisamente la UNISUR, tiene como objetivo y propósito desarrollar un conocimiento que nivele tanto los conocimientos occidentales como sus saberes ancestrales. La mitificación del conocimiento científico occidental, ha sido tal, que se ignora por completo que la ciencia en si no es neutral. Las ciencias a lo largo de la historia han respondido a los intereses de una clase, las creencias que ahora juzgamos erróneas de la edad media, eran saberes científicos e incuestionables para su época; la ciencia del renacimiento y sobre todo de la revolución industrial ha beneficiado a la clase burguesa por encima de todas, pero estos avances científicos innegables, no pueden ser juzgados como la panacea e ignorar que el conocimiento científico no tiene como objetivo el progreso; tiene como objetivo las ganancias, el lucro de quienes apuestan por estas investigaciones y juzgar otros tipos de conocimiento por su “trivialidad indígena” es erróneo.

Un ejemplo de ello es el que nos señala Boaventura de Souza, cuando menciona que todos los conocimientos tienen un propósito:

En la década de los sesenta, los sistemas de irrigación de los campos de arroz de Bali de mil años de antigüedad, fueron remplazados por sistemas científicos de irrigación promovidos por los partidarios de la revolución verde. Los sistemas de irrigación tradicionales estaban basados en conocimientos ancestrales y religiosos, y fueron utilizados por los sacerdotes de un templo hindú-budista dedicado a Dewi-Danu, la divinidad del lago. Estos sistemas fueron reemplazados precisamente porque se consideran basados en la magia y la superstición, el “culto del arroz” como fueron despectivamente llamados. Sucedió que su remplazo tuvo resultados desastrosos para en los campos de arroz, las cosechas declinaron más de un 50%<sup>303</sup>

Posteriormente y dado los resultados tan desastrosos que se dieron, los sistemas científicos de irrigación tuvieron que ser retirados y los métodos “del culto al arroz” fueron puestos en marcha de nuevo. Este ejemplo ilustra mucho de lo que queremos decir, al mismo tiempo que representa la esencia de lo que busca una educación intercultural, cuyo objetivo no es negar los importantes avances de la ciencia, sino respetar el medio ambiente de la ambición capitalista que tiene y usa a la ciencia para sus propósitos. El problema no es que el conocimiento científico sea errado, sino el uso que se le da desde la vision hegemónica del progreso, volar cerros y destruir ecosistemas en nombre del progreso no es

---

<sup>303</sup> DE SOUSA SANTOS, *Para descolonizar occidente*, p. 39.

conocimiento científico. El progreso es una idea social que se materializa con los avances científicos, la ciencia no es neutral obedece a quien la hace y para los propósitos de estos grupos. Es por ello que Bourdieu, destacaba como la ciencia se ha vuelto en el incuestionable árbitro de la verdad y el progreso.

Estos conocimientos y propósitos hegemónicos reflejados en el discurso del progreso, son a lo que los grupos subalternos tienen que combatir a través de la educación alternativa y aunque si bien Gramsci, mencionaba que incluso en la lucha siempre existirán rasgos de subalternidad, reconoce la cuestión dialéctica dentro del sujeto real que no es otra que la siempre latente tendencia hacia la autonomía. Esta autonomía también y con mayor énfasis, se da en el terreno del conocimiento popular contra el conocimiento imperial, entendido este último como la supresión de los diferentes saberes no occidentales.<sup>304</sup>

Una supresión de los diferentes saberes que ha sido justificada por diferentes teóricos tanto de Europa como de Estados Unidos y si cabe decir lo obvio, emanados de las universidades más prestigiosas del mundo<sup>305</sup> tal lo dice Paul Ricoeur, quien señalaba que la cultura universal tiene como fundamento la ciencia, la cual llegara a universalizar el modo de vida occidental y aunque en sus escritos era consiente que existían otras culturas que se oponían a la cultura universal, decía que estas tenían como base el binomio ético-mítico, haciendo una diferencia importante con la del espíritu científico de la cultura universal y que en última instancia todas estas culturas que no asimilaran la universal, solo tenía como ineludible destino desaparecer.

Ante esta perspectiva tan sombría los movimientos subalternos, solo tienen la posibilidad de tener éxito en su lucha y no dedicarse únicamente a resistir las embestidas de nuevas políticas excluyentes a través de la unión, puesto que su historia se entiende a la par de la sociedad civil que conforma el Estado ampliado, pero este entendimiento tiene la característica de tener a los subalternos como parte desagregada de la sociedad civil y por lo tanto de la historia de los estados.

---

<sup>304</sup> DE SOUSA SANTOS, *Para descolonizar occidente*, p. 109.

<sup>305</sup> DUSSEL, Enrique, *Hacia una filosofía política crítica*, p. 349.

Los subalternos entonces, nunca podrán estar unificados hasta que se constituyan como Estado.<sup>306</sup>

El financiamiento de sus proyectos es una cuestión importante a tener en cuenta, toda vez que de ello depende que pueda sostenerse sin problemas financieros, les permitiría tener una base de maestros que no rotaran con tanta frecuencia, las instalaciones, etc. El problema que hemos discutido se centra en que la autonomía por la que han luchado y que han logrado al mantenerse al margen del Estado, tiene como epicentro sus planes y vision educativas. Toda vez que como vimos en el apartado de la UNISUR, hay muchas escuelas interculturales que tuvieron que adecuarse a la educación por competencias para no perder dicho financiamiento.

Es cierto que tanto los bachilleratos populares como la UNISUR, tienen mucho respaldo por parte de algunas universidades y organizaciones civiles, pero también lo es, que las dificultades que han tenido que sortear son difícilmente eludibles a largo plazo; sobre todo, teniendo en cuenta la coyuntura política de ambos países, para nadie es un secreto que la UACM, una de las universidades que más apoyan a la UNISUR, tiene una filiación política con MORENA (Movimiento de Regeneración Nacional) y que su rector el Dr. Hugo Aboites tiene un decisivo apoyo para con la UNISUR a la cual le ha dado el respaldo de la UACM y que de llegar a la presidencia el abanderado de dicho partido tendría altas posibilidades no solo de conseguir el financiamiento que la SEP les ha negado por años pese a cumplir todos los requisitos de dicha instancia, sino que también nos atreveríamos a decir que por ser un movimiento (el de MORENA) de corte socialdemócrata, no intervendría en los procesos educativos de la UNISUR. Aunque es una posibilidad lejana aún, ya que en la actualidad la UNISUR vive momentos muy complejos.

En el caso de los bachilleratos populares, el panorama luce particularmente más complicado, ya que no solo los socialdemócratas kirchneristas que en el papel debieron ser aliados, fueron los que más atacaron su proyecto, sino que

---

<sup>306</sup> MODONESI, *Subalternidad, antagonismo, autonomía*, p. 34.

uno de los personajes políticos que más crítico a los bachilleratos populares, Mauricio Macri, es el actual Presidente de Argentina y acaba de obtener una victoria contundente en el senado; a favor podemos decir que los bachilleratos populares tienen un respaldo social más amplio que la UNISUR ya que cuenta con el apoyo moral y solidario del movimiento de empresas recuperadas y los alumnos que la conforman y lo han conformado.

Podríamos aventurarnos a decir, que los bachilleratos populares, tienen una perspectiva de desarrollo y consolidación más amplia que la UNISUR y que el hecho de que desde su concepción se han formado y desarrollado en la adversidad y que nunca han tenido aliados en la política que respalden sus posturas, los ha consolidado. Aunque la UNISUR, también se ha desarrollado en la adversidad con una universidad intercultural oficial como competencia y sin los recursos de esta, pero con el apoyo de los indígenas y afrodescendientes. En todo caso, aunque ambos tienen proyectos sólidos de educación popular e intercultural respectivamente y por mucho que ambos estén consolidados, son proyectos educativos que difícilmente podrán mantenerse si no dan a sus alumnos la certidumbre de un reconocimiento oficial a sus estudios y una base de maestros que apunte el proyecto.

Puesto que por mucho empeño que se ponga a la cuestión social, a la vinculación de conocimientos entre la realidad y la enseñanza, a la contra hegemonía, no tendrán perspectivas de futuro los estudiantes para sortear la realidad y el futuro que se presenta cada vez más exigente, racista, elitista, y para la sociedad civil en general y para las clases más desfavorecidas en particular los trabajadores con poco recorrido educativo, indígenas y afrodescendientes.

## **Conclusiones**

El análisis de los movimientos sociales y de educación popular que hacemos en esta investigación desde el ámbito urbano y otro desde las comunidades indígenas, nos ha permitido aportar elementos importantes en la definición de estos espacios político-pedagógicos y sus alcances. Elementos que enriquecerán el debate para los estudios de educación popular que han proliferado en América Latina principalmente en las décadas de los sesentas y setentas; y que un análisis histórico de los mismos, dejan claro que estos movimientos sociales tienen su génesis en la lucha de los subalternos por combatir una educación capitalista que naturaliza el desempleo entre los sectores más desfavorecidos y justifica el despojo de sus tierras a nombre del progreso. La educación popular se legitima como una herramienta aún vigente a pesar de la crisis que significó para todos los cuestionamientos hacia las izquierdas. Aunque la transformación de la sociedad que se proponía la educación popular paralela a la emancipación del oprimido se ha dejado en el discurso y no queda claro que persiguen ahora los movimientos sociales cuando asumen a la educación popular dentro de su praxis política.

A manera de conclusión, podemos asegurar que las preguntas guías de nuestra investigación y objetivos se han resuelto satisfactoriamente al comprobar nuestras hipótesis en la cual sentenciábamos que la educación popular seguirá siendo vigente en el contexto de opresión y exclusión, una vigencia que sin embargo no se traduce en la consolidación de los movimientos sociales que asumen la educación popular dentro de su praxis. Esto debido a que como hemos señalado a lo largo de la investigación, estos movimientos sociales han centrado muchos de sus esfuerzos en conseguir financiamiento para mantener una planta docente fija y condiciones adecuadas para la impartición de clases, con resultados disimiles para ambos movimientos, en el caso de la UNISUR se han cerrado cinco unidades académicas debido a los problemas de no conseguir financiamiento, por otro lado los bachilleratos populares han logrado consolidarse y expandirse a pesar de enfrentar los mismos problemas respecto a la falta de reconocimiento y por ende de financiamiento. En ambos casos, se puede observar que la lucha por

el financiamiento se ha convertido en pilar de las luchas de los movimientos de educación popular y que conseguir o no el financiamiento puede derivar en su desaparición como proyecto político-educativo. Esto sin duda demuestra que los movimientos sociales han abandonado los discursos que tenían por objetivo la transformación de la sociedad y han apostado por la defensa como única táctica y estrategia, defensa de la educación, tierras y el empleo. Ya no se plantea la transformación de la sociedad capitalista, se plantea el vivir bien dentro del sistema, por lo que enunciábamos el carácter reformista que han adquirido estos movimientos.

Y es que la educación popular había cobrado sentido en su aparición como herramienta político-pedagógica, porque aspiraba a la transformación del mundo, por ello su vínculo con el marxismo. En la actualidad los movimientos sociales que asumen la educación popular, a pesar que mantienen el discurso transformador, la realidad es que esa transformación solo se da en el aula, cualquier movimiento de educación popular que no tenga como objetivo la transformación de la sociedad y solo se quede en los elementos discursivos de una educación para todos o búsqueda de financiamiento de sus respectivos proyectos, se vuelve un movimiento asistencialista, que hace el trabajo que el Estado abandono y que a la larga le es funcional al mismo.

Pese a ello no podemos demeritar los esfuerzos por ese “vivir bien aquí y ahora”, donde observamos como la UNISUR plantea una estrategia importante contra las mineras en franca unión con los pobladores de las zonas afectadas. Los bachilleratos populares crean espacios artísticos y culturales donde fomentan la sensibilidad hacia el otro, reivindicando el arte como un derecho de la sociedad. Ambas experiencias han atacado de manera exitosa los niveles de analfabetismo en la población más desfavorecida de sus territorios y esto sin duda se traduce en la resistencia de ambos movimientos a pesar de los embates del gobierno.

Que los movimientos sociales ya no se planteen transformaciones y solo apuesten por defensas, no demerita que la educación popular sea más vigente hoy en día, que en su mismo nacimiento. Debido principalmente al papel que

ejerce la educación como opresor del pensamiento y legitimador de las desigualdades manejando un discurso racista que se pretende científico, valiéndose de la evaluación que se la ha sustraído como elemento de un engranaje más de la educación, a un fin en sí mismo, de esta manera las clases dominantes encontraron en la evaluación su justificación como dominadores. Solo los que pasan los exámenes tienen derecho a un nivel de educación superior y de calidad. Esta situación es precisamente la que genera que miles de jóvenes cada año sean rechazados de las universidades públicas, con el fin de que la clase en el poder justifique su hegemonía.

Pero la legitimación de clase no solo se manifiesta en la evaluación, otra expresión de dominación ideológica de las clases en el poder se hace eco a través del tipo de educación impartida en las escuelas oficiales, las cuales se encargan de transmitir su verdad, ya que la verdad solo la transmite quien tiene el poder, algo que han demostrado claramente personajes como Antonio Gramsci, Paulo Freire, Jean Paul Sartre, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, entre muchos otros. Al centrar su crítica a la educación bancaria impartida por los maestros y el afán de muchos de estos profesores formados en una educación individualista y alejada de su entorno, convirtiéndolos en intelectuales glotones (Jean Paul Sartre) que contribuyen a consolidar las relaciones de poder que se dan al interior de las instituciones.

Es ante este tipo de educación que la construcción de una educación popular encuentra su justificación histórica, como el rescate de lo público y común ante lo individual y privado, este es uno de los debates esenciales de nuestra investigación. Y como decía Gramsci no se puede hablar de política sin pedagogía y viceversa, es también inconcebible pensar en los movimientos educativos populares sin los movimientos sociales que los hicieron posibles. Tanto en el caso de los bachilleratos populares como la UNISUR, hablamos de experiencias educativas que surgieron una vez que los movimientos sociales que los precedieron se consolidaron. No fueron movimientos que en primera instancia fueran planteados como una necesidad dentro de estas organizaciones.



Los bachilleratos populares nacieron del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas en Buenos Aires, Argentina, la necesidad de buscar trabajo después del cierre de las fábricas llevó a los trabajadores a la frustración al no encontrar buenos empleos, sobre todo por su “poca educación”, resultando en reuniones entre trabajadores para recuperar las fábricas que habían sido abandonadas con todo y herramientas. Muy pronto los trabajadores de varias empresas y fábricas abandonadas se fueron aglutinando en una organización más amplia que terminó en la conformación del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas.

En los juicios que llevaron a cabo varias empresas recuperadas por el reconocimiento del Estado para hacer uso de dichos espacios abandonados; los trabajadores fueron creando formas de lucha, como el método asambleario que consistía en tomar la decisión teniendo de base a todos los trabajadores de la respectiva fábrica. Es así como los trabajadores fueron adquiriendo experiencia organizativa lo que fue generando simpatía y solidaridad entre la población, incluso en los medios de comunicación que veían con buenos ojos que los trabajadores recuperaran espacios que habían sido dejadas por sus antiguos dueños, con el fin de contribuir a la economía de sus familias y para conservar sus trabajos que, en la Argentina de la crisis neoliberal, difícilmente podrían encontrar en otro lado.

El reconocimiento de la sociedad llegó cuando los Movimientos de Fábricas empezaron a solidarizarse con los pobladores que habitaban el mismo espacio en que se encontraban estas fábricas, en forma de donación para la construcción de espacios culturales o cualesquiera otros apoyos que les generó de manera inmediata reconocimiento social. Desde ese momento el Movimiento de Fábricas ya había adquirido los elementos pedagógicos suficientes para entender que solo a través de la solidaridad podían fortalecerse.

En esa etapa de crecimiento y lucha política que se encontraba el Movimiento de Fábricas, llegó la solidaridad de un grupo de maestros de la Universidad de Buenos Aires que desde la década de los noventa se habían planteado la creación de movimientos educativos alternativos con miras a una

educación popular que realmente respondiese a las necesidades de los dominados. Teniendo sus primeras experiencias con escuelas para adultos.

En el Movimiento de Fábricas recuperadas vieron el marco perfecto para plantear sus ideas a los trabajadores, quienes vieron con buenos ojos la necesidad de crear espacios educativos en sus sitios de trabajo para que así los trabajadores pudieran adquirir una educación que les respondiera la situación que los llevó a las calles por unos años y ver la importancia de tener que apoyar un plan educativo popular.

Aunque en un principio era un ideal destinado para los trabajadores de las fábricas recuperadas, por una cuestión estratégica de acercamiento con las masas, que en la práctica político-pedagógica habían logrado reclamar como propios sus lugares de trabajo, nunca se pensó con miras a limitarse a los trabajadores y de inmediato se convirtieron en espacios que atendían a todos los trabajadores y jóvenes y adultos en general que habían sido rechazados del sistema educativo oficial y que deseaban seguir estudiando.

La proliferación de los bachilleratos populares en la capital de Argentina, fue inmediata, sobre todo por dos elementos, en primer lugar, muchos bachilleratos estaban dentro de las empresas recuperadas o eran apoyadas directamente por estos y en segundo lugar en todas las áreas que conformaban las zonas más pobres de la capital se asentaban estos bachilleratos populares, siendo más cómodos para las personas de bajos recursos ingresar a los bachilleratos populares.

Dicho de otra forma, el elemento de la territorialidad pedagógica fue una de las estrategias más importantes para los bachilleratos populares, el insertarse con las colonias más pobres de la capital llevó a los jóvenes y adultos a interesarse por estas propuestas que se acercaban a ellos y que no les imponían restricciones de horarios o edad para poder cursar su bachillerato en dichos espacios. Y aunque muchos de los jóvenes no compartían ni intereses ni visiones políticas al respecto de inmediato encajaron con la visión que tenían los bachilleratos populares respecto a la educación, los mismos alumnos al ser entrevistados

identificaron uno de los males de la educación oficial y que en la educación popular lucha como la cuestión de la educación bancaria. Otro aspecto que los alumnos señalan es la cuestión del racismo intelectual, cuando hacen mención que en la escuela oficial muchos maestros hacían mofa de los pocos conocimientos que estos tenían para seguir en la escuela o el hecho que por trabajar acumularan faltas y reprobaran u otro tipo de cuestiones que en los bachilleratos populares no ocurrían.

Esta solidaridad es la que hace posible a los movimientos crecer, unirse y ampliar sus propósitos políticos, hay algunos autores que mencionan que hay cierta idealización respecto a los movimientos sociales y que los que idealizan estos movimientos afirman que en la propia génesis de estos movimientos ya se plantea la necesidad de la educación alternativa, lo cual es bastante aventurado afirmarlo, ya que todo movimiento social analizado dialécticamente, siempre concluye a formas de organización más elevadas que solo se dan con el desarrollo de sus propias experiencias políticas o con la unión de otros actores sociales.

En este sentido los bachilleratos populares han tenido una gran aceptación, pero uno de los problemas más importantes que ha afrontado ha sido el constante acoso del gobierno por reducir su influencia con la creación de programas de bachilleratos para adultos con características similares a la de los bachilleratos populares en cuestión de accesibilidad de horarios, pero con la ventaja de tener reconocimiento oficial, espacios apropiados, becas y una plantilla docente remunerada.

Es por ello que el mayor de los problemas de los bachilleratos populares tiene que ver directamente con su relación con el Estado en términos de financiamiento y es que hay muchos maestros de la Universidad de Buenos Aires que han apoyado a lo largo de los años a los bachilleratos populares, la lucha por una remuneración económica ha sido una de sus demandas más importantes, pero sobre todo el reconocimiento de los bachilleratos populares. Y aunque han tenido bastante aceptación en los territorios que han hecho trabajo, también es

cierto que, sin un reconocimiento oficial, es muy difícil para los alumnos conseguir un trabajo, ya no digamos continuar estudios superiores. Pero el reconocimiento oficial planteó un dilema a los bachilleratos populares que llegó a dividirlos, entre los que buscaban financiamiento del Estado y los que no.

Para poder obtener los recursos y reconocimiento del Estado, necesitan cumplir ciertos requisitos, que a la larga ira sometiéndolos en búsqueda de este financiamiento. Por mucho que tengan bien consolidadas sus bases teóricas y objetivos políticos es casi imposible que un movimiento que sea financiado por el gobierno a posteriori no termine por ser cooptado. Todos los movimientos sociales que han triunfado en América Latina como el EZLN, MST y el Movimiento Cocalero, pudieron resistir la embestida o traición de los gobiernos ya que tenían una base social y política bastante grande y bien estructurada, en la que los objetivos políticos eran claros, donde se tenía identificado que la lucha por el poder popular era lo primordial y no el financiamiento de sus proyectos.

No es que los bachilleratos populares o la UNISUR no tengan estructuras sólidas, de hecho, son de los proyectos de educación popular más respetados de Latinoamérica, pero se tiene que tener en cuenta que su autonomía ha sido posible precisamente porque no han tenido relación directa con el Estado. Y que el preparar cuadros que puedan tomar las riendas de la UNISUR o los bachilleratos populares, debería ser una prioridad y no apostar por una planta itinerante que justificadamente busca una remuneración a su trabajo, pero en la medida en que no se consiga el proyecto político se pierde de vista.

Al igual que los planes fines han sido un problema para los bachilleratos populares, la UNISUR se enfrenta con la Universidad para los Indígenas de Guerrero que es financiada por el gobierno, lo que hace más difícil que logre el reconocimiento y con ello los recursos que pretenden. Aunado a los problemas que ha enfrentado al interior, como acusaciones de corrupción que han sido refutadas o de liderazgos muy marcados, el cierre de cinco de sus ocho unidades académicas han puesto un panorama muy complicado para la UNISUR. Y nos obliga a preguntarnos por qué no se dio prioridad a otros aspectos como la

conformación de cuadros en vez de desgastar a la comunidad en movimientos por el financiamiento.

La UNISUR al igual que los bachilleratos populares, se constituyeron como un movimiento que surgió de la experiencia de un movimiento más grande con características diferentes como lo es la CRAC-PC, es cierto que la UNISUR no fue una necesidad ni se planteó dentro de los marcos de la CRAC-PC pero si surgió dentro de asambleas indígenas en las que la CRAC-PC participó para determinar acciones de solidaridad e impulsar otros planes que resolvieran problemas dentro de la comunidad.

Es así como nació la UNISUR, por esta solidaridad entre pueblos indígenas y afrodescendientes que vieron en la UNISUR las oportunidades de impulsar un proyecto educativo que realmente beneficiara a los pueblos indígenas y afros de Guerrero. Al igual que en el otro espacio de educación alternativa, los indígenas mencionaban que las escuelas oficiales no eran para indígenas ni afros, puesto que la educación que ahí brindaban era inaccesible para ellos y que no sentían que fueran un espacio destinado para sus necesidades. Otra vez se hace presente el elemento del elitismo educativo que hace de sus discursos de calidad uno en el que no se reconocen las minorías. La UNISUR a pesar que ha logrado cumplir con todos los requisitos que le han sido mandatadas por la SEP, no ha logrado obtener el reconocimiento que a lo largo de diez años han buscado, el financiamiento en el caso de Guerrero es aún más significativo, puesto que la inmensa mayoría de los maestros que dan clases vienen de la Universidad de Guerrero y de universidades de México como la UNAM, la UAM o la UACM y a lo largo de más de una década han sorteado los gastos de sus propios bolsillos. Es evidente que al llegar a los pueblos se les brindan facilidades de alimento y hospedaje, pero los gastos siguen siendo significativos para mantener una plantilla docente estable y que ha sido desde siempre cambiante, lo que a veces dificulta seguir de un año a otro un plan institucional. Y mermados en este punto, se vuelve más complicado consolidar este proyecto de educación popular e intercultural. El reto de ser una educación intercultural para la UNISUR, pasa con la solidaridad hacia la región a la que

pertenecen lo que han llevado a la práctica con campañas de información sobre todo en los últimos años que ha irrumpido con fuerza la cuestión de las Mineras Canadienses que han hecho estrago en el territorio de las comunidades indígenas. Es por eso que es importante destacar el territorio como uno de los elementos centrales en los que se mueven los bachilleratos populares y la UNISUR.

Las características del espacio urbano y de la comunidad indígena han dado la pauta para que estas dos experiencias de educación popular desarrollen sus tácticas y estrategias poniendo en la mesa elementos centrales que han sido claves para su desarrollo. En el caso de la UNISUR el espacio les ha permitido una cierta ventaja puesto que al desarrollar sus sedes en los espacios de la Costa chica y la Montaña se han arropado en organizaciones como la CRAC-PC logrando solventar todos los problemas que de otro modo sería imposible. La UNISUR en este sentido, ha desarrollado su propuesta pedagógica en conjunto con la población indígena.

Es precisamente en las asambleas donde los maestros que juegan el papel de intelectuales dan el debate sobre la importancia de tener un plan educativo para los indígenas y afrodescendientes, en su papel de intelectuales su función histórica y social es tomar los preceptos de la educación popular y plantearlos a la comunidad. Esto es dialogar con la comunidad sobre sus problemas, sobre sus visiones y llegar a puntos en común para poder desarrollar de manera más eficaz una educación para todos. Los mismos alumnos, representantes de comunidades de las regiones indígenas y afros de guerrero, estudiantes y por supuesto maestros dan cuenta de cómo se llevaron a cabo esas asambleas y las discusiones. Las cuales relatamos en nuestra investigación.

Y muy lejos de centralizar (en su sentido peyorativo) el proceso educativo, los intelectuales formados en la educación popular como método alternativo y contra-hegemónico, tienen la necesidad de conocer a la comunidad y por supuesto de debatir también ideas y creencias que se tengan al interior de la misma. No tiene que ser un dialogo donde todo sea acuerdos y donde todas las voces sean aceptadas por igual en la conformación de un proyecto pedagógico.

Los estudiantes y comunitarios expresan su necesidad en base a sus vivencias y creencias y los maestros construyen el proyecto junto con ellos, pero teniendo en cuenta que este núcleo de maestros tiene que centralizar las decisiones, la centralización en términos democráticos no es un defecto que practiquen los maestros que conforman el núcleo pedagógico ni de la UNISUR ni de los bachilleratos populares; todo lo contrario, es necesario para la prosperidad del plan educativo. De lo contrario sería un proceso anárquico que aglutine todas las ideas por muy extremas que sean.

Además de que las críticas hacia la centralización de algunos aspectos desconocen esa herramienta como un elemento fundamental en las decisiones de los que asumen el papel de intelectuales, también ignoran que *“dejar que el pueblo decida y nosotros respetarlo”* supone por completo que la dominación cultural y del lenguaje también esta manifiesta en las comunidades indígenas, incluso más en esas comunidades que en ningún otro territorio y dejar que los indígenas hablen y decidan por *si solos sin “imponerles” nada*, eso es idealizar los movimientos indígenas y en general a los subalternos. Así tenemos que, en la UNISUR, los habitantes de las comunidades se dividían en dos bandos, los que abogaban por una educación exclusivamente con sus saberes populares y otros que incluso veían en la UNISUR la oportunidad de salir de su “atraso” y “progresar” con una educación de corte oficial. Precisamente ahí, el debate lo tuvieron que dar los maestros y enseñar una alternativa educativa que recoge ambos saberes, pero con un objetivo específico que es de-construir el saber para combatir la colonización del conocimiento.

En todo caso, la educación popular, lejos de quedar fuera o lejos de críticas, está abierto a ellas por parte de su comunidad puesto que como modelo definido o acabado sería imposible pensarlo, dado sus métodos de dialogo constante que fueron pensados precisamente para no ser cerrados ni dogmáticos, aunque esta apertura ha derivado en que tanto en los bachilleratos populares como en la UNISUR se pierdan los objetivos políticos. Por si solos los bachilleratos populares y la UNISUR, con las dificultades que han sorteado a lo largo de más de diez

años, no podrían continuar con sus proyectos de no ser por el apoyo decidido de los territorios en los que están insertos. El financiamiento de sus experiencias educativas, pondría en riesgo la autonomía que hasta ahora han tenido en sus programas educativos y en sus objetivos políticos; pero por otro lado, la base de esta educación que son los maestros requieren de cierta estabilidad, sobre todo porque un proyecto que requiere el dominio de ciertos conocimientos no solo de su área de la materia a impartir, también del contexto en que surgieron esos proyectos, del conocimiento de esos espacios urbanos o comunidades indígenas y afros, es decir aquel cumulo de saberes que solo la experiencia te da y que no se puede obtener con plantillas de maestros itinerantes. Es por eso, que a pesar que saben de los riesgos que implica que el gobierno financie sus proyectos, tienen en mente poder mantener una plantilla docente que sea estable y que profundice en el proyecto educativo, así como garantizarles a sus estudiantes que sus estudios tengan validez oficial.

Así podemos afirmar que el financiamiento es un dilema para ambos proyectos, puesto que contrario a movimientos como el EZLN y el MST, no son espacios que dependen de aquellos movimientos que los vieron nacer o que apoyaron su creación. Los bachilleratos populares nacieron gracias al Movimiento de Empresas Recuperadas y la UNISUR por las asambleas indígenas en las que participaba la CRAC-PC, pero en ningún caso reciben apoyo de estos más que el moral y solidario.

En cambio, las escuelas zapatistas y las de los Sin tierra, son experiencias que nacieron y dependen directamente de esos movimientos, que tienen una gran base social y un área de influencia enorme en sus respectivos territorios. El EZLN con presencia importante en más de la mitad del territorio en Chiapas y el MST en casi todo Brasil. Estos proyectos con esta fuerte base social pueden sin problemas crear movimientos de educación popular al interior de sus propios movimientos sin plantearse en lo más mínimo la necesidad de obtener financiamiento por parte del Estado y plantearse la lucha por el poder popular; sin embargo, la UNISUR y los bachilleratos populares requieren de ese financiamiento, que a la larga pueda



significar con toda seguridad el sometimiento y modificación de sus programas y por lo tanto el fin de la educación popular al interior de sus movimientos.

Sin embargo, independientemente de que estos proyectos con o sin financiamiento sigan por otros diez años más de lucha o desaparezcan en un futuro no muy lejano, no constituirán en sí, un fracaso para los movimientos subalternos, ya que de las experiencias de estos y todos los proyectos de educación popular, se han nutrido muchas experiencias en América Latina. En Guerrero con la creación de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero y en Buenos Aires con los planes Finalización de Planes de Estudios Secundarios (FINPes) que tienen por objetivo reducir la importancia e influencia de estos proyectos, demuestran cómo el Estado en vez de apoyar a las comunidades más desfavorecidas, emplean esfuerzos importantes por destruir sus procesos, en búsqueda de conservar su hegemonía.

El Estado siempre apostara por eliminar este tipo de educación contra-hegemónica que ponen en riesgo sus valores sociales como clase dominante. Y estos movimientos seguirán proliferando puesto que el contexto en el que nacieron no son meramente coyunturales, sino que vienen precedidos por décadas de luchas de movimientos sociales que ven en la educación una forma más de ampliar sus luchas. La educación popular, seguirá encontrando terreno fértil ante una educación que se vuelve más elitista y con la vuelta de gobiernos ampliamente identificados con la derecha que recortan recursos destinados a la educación, que por sí mismos ya eran insuficientes.

Desde la década de los noventa a la actualidad, los objetivos de estos movimientos sociales han ido variando, en defensa del trabajo, contra las mineras, la seguridad y conforme avanzan sus proyectos políticos, se encumbran los movimientos de educación popular en el seno o paralelamente a estos proyectos, lo que sin duda no cesara por mucho ahínco que haga el Estado por cooptar, confrontar, ignorar y reprimir con el fin de volver integrantes y no de integrar a las clases subalternas al esquema del Estado ampliado.

## Fuentes

### Documentos

Reglamento Interno para alumnos de la UNISUR. Documento facilitado por la página de Facebook Raíces UNISUR.

Universidad de los Pueblos del Sur, Raíces de Identidad. Documento Facilitado por la página de Facebook Raíces UNISUR.

SAXTON, Jim, Crisis económica en Argentina: causas y cura, (Un informe político de un representante republicano de New Jersey) 2003.

### Videos

*Barracas Sur* <https://www.youtube.com/watch?v=dGzf1TG0GqI>

*BP Darío Santillán* <https://www.youtube.com/watch?v=0h119tBV0U0>

*BP IMPA* [https://www.youtube.com/watch?v=fBDD7a0ME\\_A&t=8s](https://www.youtube.com/watch?v=fBDD7a0ME_A&t=8s)

*BP IMPA-CEIPH* <https://www.youtube.com/watch?v=NzOznHHTupA&t=785s>

*Horacio Cerutti y José Joaquín Flores Félix: La UNISUR y filosofía política de la educación* <https://www.youtube.com/watch?v=Ew6zM4ScoNs>

*IMPA* <https://www.youtube.com/watch?v=iHi1s-X2vLg>

*La mirada y la palabra: UNISUR* <https://www.youtube.com/watch?v=vF4eEt7hQXE>

*Recorridos de Un BP* <https://www.youtube.com/watch?v=AcJPU1kk93g>

*Una visita al IMPA* <https://www.youtube.com/watch?v=UA6QGr6uQbg>

*Unisur* <https://www.youtube.com/watch?v=ieuwS68VLQY>

*Unisur Cuajinicuilapa 1* <https://www.youtube.com/watch?v=sBbzE6ZWNz0>

*Unisur Cuajinicuilapa 2* <https://www.youtube.com/watch?v=kSN000iRIAE>

*Unisur Xochistlahuaca 1* <https://www.youtube.com/watch?v=oEolt8qn8dU>

*Unisur Xochistlahuaca 2* <https://www.youtube.com/watch?v=wnvK67CPr1c>

*Unisur Xilatla 1* <https://www.youtube.com/watch?v=PHJ8BGIP2KA>

*Unisur Xilatla 2* <https://www.youtube.com/watch?v=zWTM7FfOERg>

## **Documentales**

*Banking on Brutality* <https://www.youtube.com/watch?v=lsagkJ3PCvA&t=2627s>

*The Take* <https://www.youtube.com/watch?v=2K8XNrCuuWg>

## **Artículos**

ALCANTARA, Armando, "Dimensiones de la calidad en educación superior", en *Reencuentro*, diciembre, número 50, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 2007.

ALONSO, Lorena, "La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: Una opción de educación no formal para la población indígena en el Estado de Guerrero", México, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19 núm. 60, 2014.

APARICIO, Pablo, *Crisis de la reforma educativa Argentina en un contexto neoliberal. Los hándicaps de la inclusión educativa y laboral juvenil*, en revista *Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 11 núm. 1, 2011.

ÁVILA ROMERO, León, "Las universidades interculturales de México en la encrucijada", en *Revista Noesis*, volumen 25 núm. 50, 2016.

BENÍTEZ, René, "La policía comunitaria: Experiencia de Organización y lucha en la Montaña de Guerrero", en *Revista Política y Cultura*, núm. 44, 2015.

BENSASSON, Laura, "Educación intercultural en México: ¿Por qué y para quién?", disponible en [www.crim.unam.mx](http://www.crim.unam.mx)

BUENDIA, Angélica, "El concepto de calidad: Una construcción en la educación", en *Reencuentro*, diciembre, número 50, 2007.

BUSTOS, Beatriz y OPAZO, Daniel, "Espacio político y movimientos sociales: Entrevista con Dr. Don Mitchell", en *Revista de Geografía Norte Grande*, núm. 56, 2013.

CARDENAS, Jaime, "La minería en México: despojo a la nación", en *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, núm. 28, 2013.

CHIROLEU, Adriana, "Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los 90's y sus continuidades", en *Revista SAAP*, vol. 2 núm. 3, 2006.

CLAVERIE, Julieta, "El sistema de evaluación de la calidad de la educación superior en la Argentina: El modelo de la CONEAU. Alcances y límites para pensar la mejora", en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, volumen 1 núm. 2, 2008.

DIETZ, Gunther, "Diversidad e interculturalidad en la universidad: logros y desafíos", disponible en [pac.ife.org.mx](http://pac.ife.org.mx)

ESPINOSA, Elia, "Las implicaciones del TLC en la educación superior mexicana", en *Revista Perfiles Educativos*, vol. 19, núm. 77, 1997.

FACIONI, Clara, OSTROWER, Lucia, RUBINSZTAIN, Paola, "Cuando el Estado se hace presente: Los bachilleratos populares a partir del plan FINES" en *X Jornadas de Sociología*, UBA, 2013.

FALGUERAS, Ignacio, "La teoría del capital humano: orígenes y evolución", en *Revista Temas Actuales de Economía*, vol. 2, 2008.

FELDFEBER, Myriam, GLUZ, Nora, "Las políticas educativas en Argentina", en revista *Educación y Sociedad*, vol. 32 núm. 115, 2011.

GALLO, Adriana, "Las relaciones de poder durante el menemismo", en *Revista Espiral*, vol. 14, núm. 44, 2008.

GARCIA, Ana, "La reforma de la educación superior en la Argentina: entre el mercado, la regulación estatal y la lógica de las instituciones", en *Revista Centro de estudios e sociedad*.

GASPARELLO, Giovanna, "Policía comunitaria de Guerrero, investigación y autonomía", disponible en [scielo.org](http://scielo.org), 2009.

GARCÍA, Jaime, “Interculturalidad y educación superior en México; panorama del Estado actual”, en *Revista Dialnet*, vol. 8 núm. 1, 2014.

GARCIA, Feliciano, “La minería en México. Espacios para el capital a cielo abierto”, en *Revista Theomai*, núm. 25, 2012.

GOMEZ, Marcos, “Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, 2008.

HUDSON, Juan Pablo, “Empresas recuperadas en Argentina”, en *Revista de Economía Pública*, núm. 76, 2012.

LANGER, Eduardo, “Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes del bachillerato popular”, en *Revista de Propuesta educativa*, vol. 2 núm. 38, 2012.

LECHINI, Gladys, “La Argentina de los noventa, del milagro a la desilusión”, en *Revista del CESLA*, núm. 4, 2003.

MARTINEZ, Rubí; REYES, Ernesto, “El consenso de Washington: La instauración de las políticas neoliberales en América Latina”, en *Política y Cultura*, núm. 37, 2012.

MOLLIS, Marcela, “La educación superior en Argentina: Balance de una década”, en revista de *Educación superior*, vol. 36 núm. 142, 2007.

NAVARRETE, Zaira, “Universidades interculturales e indígenas en México: Desafíos académicos e institucionales”, en revista *Lusofona de Educao*, núm. 31, 2015.

OSERA, *Dossier de bachilleratos populares*, en *Revista Número 6*, 2012.

Palabras del C. Lic. Carlos Salinas de Gortari, presidente electo de los Estados Unidos Mexicanos, en *Revista Anuies*, núm. 68, 1988.

PORTANTEIRO, Juan Carlos, “Gramsci y la educación,” en *Revista Corrientes educativas*, 1988.

RODRIGUEZ, Carlos, "El México bárbaro de las mineras canadienses y las comunidades rurales", disponible en [tequiojuridico.com](http://tequiojuridico.com)

RUIZ, Guillermo, "La nueva reforma educativa argentina según sus bases legales", en *Revista de Educación* núm. 348, 2008.

RUIZ, Lourdes, "Implicaciones del TLC a nuestra identidad y la extensión universitaria" en *Revista Anuies*, volumen 22, núm. 88, 1993.

SANDOVAL, Ricardo, "Transición a la sociedad del conocimiento. Reflexiones desde el interculturalismo", en *Revista Innovación educativa*, vol. 8, núm. 44, 2008.

SANTOS, Humberto, "Formas de pensamiento y educación de los pueblos originarios", disponible en [www.nacionmulticultural.unam.mx](http://www.nacionmulticultural.unam.mx)

SOLANA, Facundo, "La ley de educación superior Argentina: Un análisis en términos de referenciales de la acción pública", en *Revista de la educación superior* vol. 38, núm. 149, 2009.

SOLEDAD, Areal, TERZIBACHIAN, Fernanda, "La experiencia de los bachilleratos populares en Argentina", en *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol. 17 núm. 53.

TEJERINA, Benjamín, "Movimientos sociales, espacio público y ciudadanía: Los caminos de la utopía", en *Revista Crítica de ciencias sociales*, núm. 72, 2005.

UNIVERSIDAD EAFIT, Capital humano: Una mirada desde la educación y la experiencia laboral, en *Revistas Académicas Eafit*, núm. 56, 2007.

VALLE, Maximiliano, Modernización educativa o reconstrucción de la legitimidad del Estado en México, en *Revista Papeles de Población*, vol. 4, núm. 20, 1999.

VILLALOBOS, Guadalupe y PEDROZA, Rene, Perspectiva de la teoría del capital humano, en *Revista Tiempo de Educar*, 2009.

ZICCARDI, Alicia, Espacio público y participación ciudadana. El caso del Programa Comunitario de Mejoramiento Barrial de la Ciudad de México, en *Revista Gestión y Política Pública*, vol. 21 número especial, 2012.

## **Bibliografía**

AMOROS, Mario, Chile: *La herida abierta*, Madrid, libro disponible en *rebelión.org*, 2001.

ARIAS, Marta y Vera, José, *Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional: ¿Una ayuda para los países pobres?*, Barcelona, Editado por Cristianismeí, 2002.

ABOITES, Hugo, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México: Historia de poder y resistencia (1982-2012)*, CLACSO, 2012.

ABOITES, Hugo, *Viento del Norte: TLC y privatización de la educación superior en México*, México, Plaza y Valdés, 1997.

BANCO MUNDIAL, *Educación superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, 1994.

BEATRIZ, Gladys, *Políticas educativas en la Argentina a finales del siglo XX: Un estudio del plan social educativo*, Buenos Aires, FLACSO, 2001.

BECERRA, María José, *Los estudios afroamericanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro*, CLACSO, 2008.

BEJAR, Raúl; ROSALES, Héctor, *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*, CRIM-UNAM, 2004.

BRADING, David, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, ERA, 1980.

BORJA, Jordi, *El espacio público ciudad y ciudadanía*, Barcelona, 2000.

BOURDIEU, Pierre, *Cuestiones de sociología*, AKAL, 2000.

CASANOVA, Hugo (coordinador), *Nuevas Políticas de Educación Superior*, Serie universidad contemporánea, México, Editorial Netbiblo, 2002.

CHINIGIOLI, Evangelina, *Bachilleratos populares: construyendo contra hegemonía*, tesis UNCUIYO, 2012.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura, *Para descolonizar occidente: Más allá del pensamiento abismal*, CLACSO, 2010.

- DIAZ, Ángel, *La evaluación académica*, México, UNAM, 2000.
- DUSSEL, Enrique, *Hacia una filosofía política crítica*, DESCLEE DE BROUWER, 2002.
- FERENAZ, Juan, *Bachilleratos populares & FINES: luchas por la inclusión, acción estatal y educación popular. Alternativas en un barrio popular*, en UNVM, 2016.
- FERNANDEZ, Norberto, *La educación superior en la Argentina*, IESALC-UNESCO, 2003.
- FLORESCANO, Enrique, *Etnia, estado y nación*, TAURUS, 1998.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, 2005.
- GENTILI, Pablo, *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires, CLACSO, 2011.
- GLUZ, Nora, *Las luchas populares por el derecho a la educación*, CLACSO, 2013.
- HAYEK VON, Friedrich, *La fatal arrogancia: los errores del socialismo*, 1988.
- HIERRO, Graciela, *Gramsci y la educación*, disponible en [resu.anui.es.mx](http://resu.anui.es.mx)
- LAVAL, Christian, *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, PAIDOS, 2004.
- LEGRAIN, Milli, *La crisis argentina de diciembre de 2001*, serie desarrollo y cooperación, 2004.
- LICHTENSZTEJN, Samuel, *The International Monetary Fund and the World Bank. Their Relations with the Financial Power*, traducido por Arsinée Orihuela Ochoa, Mexico, UVM, 2011.
- MARTINEZ, Alberto, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*, Bogotá, Editorial Anthropos, 2004.
- MATIAS, Marco (compilador), *La rebelión ciudadana y la justicia comunitaria en Guerrero*, México, 2014.



- MODONESI, Massimo, *Subalternidad, antagonismo, autonomía*, CLACSO, 2010.
- NASSIF, Ricardo y RAMA, German, *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO, 1984.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL, Programa para la Modernización Educativa 1988-1994.
- PUIGROSS, Adriana, *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista al menemismo*, GALERNA, 1996.
- ROJAS, Luis (coordinador), *Neoliberalismo en América Latina: crisis, tendencias y alternativas*, Asunción, CLACSO, 2015.
- RUGGERI, Andrés, *Las empresas recuperadas: autogestión obrera en Argentina y América Latina*, Edición Continente, 2014.
- SCHMELKES, Sylvia, *Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?*, disponible en [minieducacion.gov.co](http://minieducacion.gov.co)
- SVERDLICK, Ingrid, *Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales*, Buenos Aires, 2008.
- TLACHINOLLAN, Centro de Derechos Humanos de la Montaña, *Jubá Wajíim: Una batalla a cielo abierto en la Montaña de Guerrero por la defensa del territorio y la vida*, Guerrero, 2016.
- VINSON III, Ben, VAUGHN, Bobby, *Afro México: Herramientas para la historia*, FCE, 2004.
- ZACCAGNINI, Mario, JOLIS, María, *Reformas educativas: espejismos de innovación*, disponible en [firgoa.usc.es](http://firgoa.usc.es) 2007.