

# DISOÑAR OTRA ESCUELA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

## Ciudadanos del Mundo, pero También Hijos de la Aldea, Desiguales y Excluidos<sup>1</sup>

(Aceito para publicação em junho de 2000) Marco Raúl Mejía Jiménez

**Resumen:** Es necesario producir una educación para dar poder a los pobres en el sentido de que se incluyan con sus culturas, identidades y luchas de frente al conjunto de las sociedades globalizadas y se impongan ante la hegemonía cultural de las élites. El afán modernizador no produjo una escuela capaz de promover la integración social de la mayoría de la población, desconociendo la heterogeneidad cultural por la homogenización basada en la racionalidad instrumental y en las demandas del mercado excluyente con enseñanza de baja calidad, producida sin la participación del profesor en el debate político-educativo. El modelo de formación de profesores, en Colombia, es del siglo XIX. La escuela es masificadora, autoritaria, taylorista.

**Palabras-clave:** educación popular, exclusión, reforma educacional, movimientos sociales, democracia participativa.

### DESENHAR OUTRA ESCOLA DESDE A EDUCAÇÃO POPULAR

**Resumo:** É preciso produzir uma educação para dar poder aos pobres no sentido de que se incluam, com suas culturas, identidades e lutas, de frente ao conjunto das sociedades globalizadas, e se imponham ante a hegemonia cultural das elites. O afã modernizador não produziu uma escola capaz de promover a integração social da maioria da população, desconhecendo a heterogeneidade cultural pela homogeneização baseada na racionalidade instrumental e nas demandas do mercado excluyente com ensino de baixa qualidade, produzido sem a participação do professor no debate político-educativo. O modelo de formação de professores, na Colômbia, é do século XIX. A escola é massificadora, autoritária, taylorista.

**Palavras-chave:** educação popular, exclusão, reforma educacional, movimentos sociais, democracia participativa.

### TO DRAW ANOTHER SCHOOL FROM THE POPULAR EDUCATION

**Abstract:** It is necessary to provide education to the poor in order to empower the poor in the sense that they include themselves, with their cultures, identities and struggles, facing the set of global societies and that they impose before culture hegemony of elite. The modernizing effort did not produce a school capable of producing a social integration of the majority of the population, ignoring the cultural heterogeneity by homogeneity based in the instrumental reasoning and on the market demands, excluding with the teaching of low quality, producing without the participation of the teacher in the political-educative debate. The model of graduating teachers, in Colombia, is from the 19<sup>th</sup> century. The school is authoritarian and tailoring.

**Keywords:** popular education, exclusion, educational reform, social movements, community democracy.

“La sociedad del conocimiento que se constituye es una metamorfosis del concepto de capital humano y expresa la nueva base ideológica y la forma que asumen las relaciones del capitalismo globalizado sobre una nueva base científico-técnica.” (Frigotto)

Como bien lo refleja la cita, nos encontramos frente a transformaciones profundas las cuales nos redefinen la relación naturaleza-cultura, mostrándonos cómo hoy adquiere un nuevo lugar fundamental en los procesos tecnológicos de la revolución científico-técnica. Estos aspectos llevan a transformaciones de fondo del modelo de acumulación capitalista, centrado sobre el capital constante, fundado en la intensificación tecnológica y en el uso del conocimiento para los procesos productivos. Y es desde ése nuevo lugar histórico, desde donde se produce un vacío de las formas de acción, de comprensión, y de praxis.

Esto se hace visible en las teorías críticas de ayer, que al tener que intentar interpretar una nueva realidad y una nueva forma de dominación, se encuentra que el Estado analizado se ha mudado; la forma de explotación ha sufrido una metamorfosis y entonces se requiere un nuevo instrumental para dar cuenta de él. Lo que es claro es que las relaciones sociales dominantes son de tipo capitalista, basadas en una transnacionalización del capital con una hegemonía del capital financiero y con unos mecanismos supranacionales fijando políticas (FMI, Banco Mundial, y demás organismos multilaterales) que debilitan los estados-nación y en muchos casos sustituyen las políticas nacionales por procesos que tienen una cierta homogeneidad en el ámbito internacional. Igualmente, se produce una intensificación de la industria cultural de masas, produciendo un fenómeno de mundialización cultural que rompe los viejos núcleos de las culturas populares.

Es en ese mundo en el cual entra el análisis de América Latina que debemos realizar, para darnos respuesta a la pregunta de qué pueden esperar hoy los pobres del mundo globalizado, y cuáles son los sentidos de la educación que les queremos dar, porque en el fondo

el éxito de cualquier proyecto educativo popular hoy se va a medir por la manera como seamos capaces de resolver con especificidad de educadores populares la educación de los niños y niñas que vienen de las familias pobres. Porque precisamente en este mundo globalizado ellos son los que más van a requerir de la escuela para obtener la educación que les permita ser de estos tiempos, desde sus especificidades sociales y culturales.

Pero la paradoja está en que nosotros no podemos simplemente modernizar la escuela capitalista según los requerimientos de sus planificadores y difusores, sino que tenemos que avanzar – desde la educación popular – construyendo procedimientos específicos, produciendo fisuras en los métodos tradicionales y en sus renovaciones para lograr que los y las jóvenes se empoderen. Que conociendo más sus realidades ligadas a lo universal hagan valer sus reivindicaciones y sus culturas, haciendo que las necesidades suyas y de su conglomerado humano sean satisfechas no por la simple inclusión, sino por la ampliación de la sociedad al aceptar sus formas culturales, sus identidades y sus luchas.<sup>2</sup>

Para desarrollar estas hipótesis básicas, trataré de hacer una entrada muy rápida sobre el problema de la globalización, haciendo un énfasis sobre las críticas al modelo globalizador, que dejan asomar ya esos desajustes que comienza a producir ese nuevo modelo de acumulación. Y en el aparte más de fondo, en un primer momento señalaré las exclusiones que también ha hecho la modernidad al intentar construir una de sus principales de socialización en nuestro continente; luego, buscaré mostrar cómo esa escuela debe ser reconstruida aun por ese mismo capitalismo para ser funcional a él en estos tiempos de globalización y cómo quienes recuperamos la tradición crítica de la educación popular debemos deconstruirla con sentido para nuestra gente y nuestro continente, para ser fiel a nuestras búsquedas e intentar construir una educación que permita a los excluidos y desiguales no una simple integración, sino una validación de sus culturas y de sus formas de relación con la sociedad global.

## LA GLOBALIZACIÓN: ¿UNA OPCIÓN INEVITABLE?

Cuando se planteó la reunión del GATT (Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio) de 1993, en la cual se planteaba la desreglamentación del intercambio comercial y la libertad total del mercado, allí mismo, se avizoraba cómo estos cambios producirían una elevación del nivel de vida y unas sociedades más justas para todos, señalando cómo la globalización era un proyecto que nadie podía controlar, ya que el capital que genera empleo fluye libremente hacia donde puede ser más productivo y no hacia donde lo orienten los gobiernos.

El mismo Fondo Monetario Internacional lo definía como:

“La interdependencia económica creciente en el conjunto de los países del mundo provocados por el aumento del volumen y de la variedad de las transacciones transfronterizas de bienes y servicios, así como de flujos internacionales de capitales a la par que por la difusión acelerada y generalizada de la tecnología”.<sup>3</sup>

Se ha señalado que el fenómeno de la mundialización tiene como base para su ampliación la tecnología, pero que políticamente va a ser la liberalización quien la desencadena. Para ello sus defensores citan dos datos que muestran cómo en el mundo, en el año 1970, sólo 35 países habían abolido el control de cambios y para el año '97 ya lo habían realizado 137. Igualmente, muestran la manera como al bajar los costos se produce un consumo masivo que genera mejores ingresos. Por ejemplo, en el año 1930, el transporte aéreo tenía un costo de US\$0.68 por milla. Para el año 1990, vale US\$0.11. Igualmente, se destaca cómo una llamada telefónica de 3 minutos entre Londres y Nueva York en 1930 valía US\$ 244.65, y en 1990 vale US\$3.32.

En el discurso del primer ministro inglés, Blair, a los sindicatos, les decía que tuvieran en cuenta tres elementos que eran claves para entender el mundo de la globalización:

- el primero, que los servicios han desplazado a la manufactura, en cuanto emplea más gente y contribuye a la riqueza nacional de un modo más significativo;
- el segundo, que observaran cómo había más gente trabajando en diseño que en la industria automotriz;
- y el tercero, cómo hoy se vendía más música rock que acero.

Hace quince años era impensable un capitalismo en una forma global como el que nos encontramos actualmente, en el cual aparecemos:

- enlazados por el libre comercio;
- compartimos la conversión de monedas;
- permitimos los flujos libres de moneda extranjera;
- se generan los compromisos políticos para privatizar la maquinaria estatal;
- se da un crecimiento económico sostenido.

Todas estas políticas nos muestran un capitalismo que hoy cubre cerca del 90% de la población mundial, enlazado por el denominado fenómeno de la globalización. Si comparamos con lo que pasaba a comienzos de la década del 80, nos encontramos que allí el capitalismo sólo estaba en Europa Occidental, América del Norte y un puñado de países en el Este asiático, es decir, un 20% del total de la población de la humanidad. Un tercio del mundo era socialista; y otros buscaban terceras alternativas. En una revista Time reciente sobre el tema, se muestra cómo hace 20 años el Grupo de los Siete generaba el 90% de la producción de todo el capital. Hoy, debido a la expansión del capital, al cubrir más territorio y al construir unos mercados emergentes, este grupo ha reducido su participación al 59%.

Todas estas transformaciones han ido construyendo un pesimismo a la vez que la creencia de que es imposible cualquier cambio global o sistemático de la sociedad, aparejado con una

reflexión que muestra las diferentes fragmentaciones de ella. Y en el plano ideológico, se afirman como la única forma de relaciones sociales históricamente posibles las actuales relaciones del capital. No en vano nos hemos encontrado frente a una oleada de planteamientos que hablan de fin de la historia, de fin de las utopías, de fin de las ideologías, de fin de las visiones globales. Y en medio de ello, la globalización como una opción inevitable.

En ese sentido, la globalización va a aparecer como parte de un capitalismo global orientado por las leyes que lo generan. Igualmente, comienzan a aparecer lecturas críticas que ven la globalización posible de la construcción de un ser humano global con una perspectiva emancipadora y que también trabaja por la superación de ese capitalismo. En ese sentido, lo diferencian del neo liberalismo, que es la manera como hoy se administra la globalización por este capitalismo. Es interesante anotar cómo un financista internacional – y uno de los hombres más ricos del mundo – como George Soros, se convierte en crítico del neo liberalismo, señalándolo como “la principal amenaza para la sociedad abierta y democrática”: “el verdadero enemigo de la sociedad abierta, creo, no es ya el comunismo, sino la amenaza capitalista, manifestada en su manejo neo liberal.”(Soros).<sup>4</sup>

## DESAJUSTES DE LA GLOBALIZACIÓN

Las preguntas sobre el costo humano que se ha venido generando en este capitalismo de fin de siglo globalizado, ha comenzado a producir reacciones y análisis que muestran cómo parte de su ideología es invisibilizar los problemas que genera. Miremos muy rápidamente algunas de esas anotaciones que se le hacen.

A. *Ha profundizado: la desigualdad entre las naciones; al interior de los países ricos; en los países pobres; y entre las personas*

Allí se señala con mucha fuerza la manera como África ha ido disminuyendo tanto en inversión directa como en el total de la producción mundial. Algunos estudios del PNUD plantean que no sólo empobrece, sino que se deshumaniza, mostrando cómo el porcentaje de pobres ha aumentado en África, América Latina, el Caribe, EEUU y en los países europeos.

B. *El salario y el empleo han disminuido, con la ampliación del sector informal*

Por ejemplo, el empleo manufacturero en 1970, en Europa, ocupaba el 30% de la PEA. En Estados Unidos el 28%. A 1994, en este último se redujo el 16%, y en la Unión Europea al 20%.

Los sociólogos norteamericanos han construido una nueva categoría, "working poor", los que se empobrecen trabajando. Y muestran cómo el salario/hora de estos grupos, que es el que no tiene certificado de estudios secundarios, en 1973 era de US\$11.83, y en 1994 es de US\$8.64.

Además, en Europa, en el período de la postguerra no se ha conocido nunca un número de desempleados tan alto como el que existe actualmente, calculado entre 18 y 22 millones de personas.

C. *Se rompen pactos mundiales*

Aparece una nueva división internacional del trabajo en donde pasa por encima, por ejemplo, de la libertad sindical; de la movilidad entre los países; de la explotación del trabajo infantil; generándose un nuevo costo especialmente para los países del sur, ya que hacia allí se desplazan procesos productivos fragmentados que no cumplen los requerimientos ecológicos del norte que busca menos costo de la mano de obra, que hacen aflojar la legislación laboral para montar maquilas y zonas francas. Estos aspectos hacen que esa misma hora de trabajo mencionada anteriormente, en Honduras valga US\$0.28.

#### D. *Una destrucción de los medios naturales*

Cuando estas fábricas se trasladan al sur buscando las ventajas comparativas, se le regala al capital la contaminación que generan, ya que estos problemas de contaminación de aguas, suelo y aire no aparecen incorporados en los precios y por lo tanto son trasladados como costos a la humanidad.

#### E. *Va a trastocar la idea de democracia*

Comienza a separar las decisiones de las personas afectadas por ella, colocando cada vez más en la tecnocracia esa producción de decisiones. La desterritorialización de lo financiero ha mostrado en la crisis de México y la reciente de Tailandia la imposibilidad de controlar esos procesos; la separación entre productores y consumidores de los bienes y servicios termina por acabar la idea de bien común.

#### F. *Un aumento exagerado de la pobreza*

Cuando en 1992 el informe de desarrollo humano del PNUD nos traía en su carátula para mostrarnos el problema de las diferencias entre pobres y ricos, la imagen de una copa de champaña sobre un fondo de cinco secciones horizontales del mismo alto (simulando los quintiles de la estadística), para representar la distribución del ingreso en el mundo, hacía muy visible cómo la parte mayor donde está el licor representa el 20% de la población mundial, recibiendo anualmente el 82,7% de todas las riquezas de la tierra. Los otros cuatro quintiles recibían:

11,7

2,3

1,9

1,4

Si contrastamos ese informe con el de 1996, en el cual nos han anunciado una globalización que genera mayor bien universal, el quintil mayor pasó a tener el 85% de la riqueza y el quintil más pobre

bajó al 1,1%. Es de anotar que en el año 1970 el 20% más rico tenía el 70%. El mismo informe de 1996 nos dice que 358 personas que son las más ricas del planeta, han acumulado más riqueza que los 2,300 millones de seres más pobres de la tierra. Y ellos tienen el 150% de los ingresos de todos los países menos avanzados.

El informe de UNICEF de 1997, titulado *El progreso de las naciones*, muestra cómo la ayuda al desarrollo concedida por los países industrializados se encuentra estancada. Es el 0,27% del PNB, el nivel más bajo en los últimos 45 años. Allí aparecen Estados Unidos e Italia como los últimos, con US\$28 per cápita, y Dinamarca con US\$311 per cápita, como el que más aporta proporcionalmente.

Curiosamente, también es una situación del Norte. El Departamento de Censo de Estados Unidos en un informe publicado en 1992, habla de que uno de cada cinco niños norteamericanos son pobres, produciendo un globo de 14 millones de niños pobres.

Para 1990, el 26% de la población mundial disponía del 78% de la producción total. 81% del gasto energético. El 70% del uso de fertilizantes químicos.

El consumo de energía de un norteamericano es el equivalente al de 7 mexicanos, 55 hindúes, 168 tanzanios y 900 nepaleses. La relación rico-pobre muestra unas tablas que hablan por sí solas de la realidad latinoamericana:<sup>5</sup>

|          |        |
|----------|--------|
| Suecia   | 5 a 1  |
| India    | 8 a 1  |
| México   | 20 a 1 |
| Brasil   | 33 a 1 |
| Colombia | 40 a 1 |

### G. Los dragones como modelo

Los vendedores del modelo de la globalización y de su proyecto neo liberal han planteado a lo largo y ancho de nuestros países la idea de que la manera como crecieron los países del sudeste asiático

(Corea, Taiwan, Hong Kong, Tailandia, Indonesia) era una buena aplicación a la tarea del modelo neo liberal. Sin embargo, los estudiosos (Cassen) han desmentido el que esto haya sucedido así y muestran cómo Corea del Sur, Taiwan y China han levantado su potencia industrial merced a la intervención del Estado y al proteccionismo.

La mayoría de ellos recibieron ayuda norteamericana masiva en dinero y en tecnología como parte de su vinculación a la guerra fría, manifestándose también en un proteccionismo absoluto para preservar las industrias nacionales; un comercio administrado estatalmente – en el caso chino, una presencia total del Estado –; una interdicción a los sindicatos; unos salarios deprimidos; represión política y social – en el caso chino se utiliza el trabajo forzado de los reclusos para la producción; se establecen políticas restrictivas del comercio internacional. Es decir, su crecimiento se hizo muy a espaldas del modelo neo liberal que intentan vender.

## **LAS EXCLUSIONES DE LA MODERNIDAD EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA**

En el afán por construir políticas educativas de América Latina que nos hicieran modernos, se fueron produciendo una serie de exclusiones y negaciones que hicieron que el sistema educativo no fuera realizado ni como modernidad ni como modernización, logrando un poco el triunfo de los que estaban en mayores capacidades por las condiciones previas de llegar a él. Igualmente, se da una separación entre lo público y lo privado que profundiza la separación de la escuela estableciendo redes de calidad al interior de ella. Pudiéramos decir que hicimos una mala copia de la escuela europea y americana que no lograron la integración social de la mayoría de su población. Miremos algunos de esos elementos en los cuales no se produjo integración:

1. *La heterogeneidad de nuestra cultura*: que nos coloca frente al problema de racionalidades diversas, disímiles y contradictorias. La homogeneización propuesta por la escuela en la primacía de la racionalidad instrumental y del mercado, ubicada en un escenario heterogéneo, negó el otro lado.
2. *No sólo culturas diferentes sino desiguales*: nuestra educación fue incapaz de pensar la existencia de distintas temporalidades históricas en América Latina, y en ese sentido se convirtió en generadora de discriminación cultural, profundizó la exclusión socioeconómica y marginó de los mecanismos de ciudadanía y participación. Hoy se muestra incapaz de establecer un diálogo con las nuevas culturas del mundo de la telemática.
3. *Magisterio femenino, cultura escolar patriarcal*: tal vez la paradoja más clara develada por las luchas de género de estos tiempos, es encontrar que a lo largo del continente, el 70 a 80% de las docentes son mujeres, que son propiciadoras de una cultura que no las representa y las niega y las excluye. Sin embargo, la encarnan y la enseñan como algo natural.
4. *Exclusión que precede a negación*: lo otro, que nunca pudo entrar a la escuela, ni siquiera para ser designado en los contenidos como existente, se vio sometido a una exclusión que como bien dice Bravo:

«En el pensamiento latinoamericano e incluso en las ideas del progreso y del desarrollo, estas jerarquías se perpetúan todavía hoy como diferenciación entre el lugar del logos y el lugar del rito. El otro, indio, autóctono, no occidental, es el de la realidad mágica, el del folklore, el del saber precientífico. El logos como dominio de la razón del discurso verdadero de la ciencia y del desarrollo es el dominio del blanco, del occidental.»
5. *Una universalización tardía*: Durante mucho tiempo, el intento de convertir a la escuela en el lugar fundamental de la homogeneización y de la igualdad social a través de la formación terminó cumpliendo la tarea, produciendo un fenómeno correspondiente de baja calidad en la educación pública, en cuanto tuvo que reducir horas de trabajo, materiales, jornadas del maestro.

6. *Trabajo sobre el currículo ideal*: Siempre el trabajo de diseño curricular estuvo centrado sobre los técnicos y expertos que en la distancia con el currículo real practicado por los maestros, no lograron una negociación del sentido de la escuela con los docentes, produciéndose un encuentro en el cual la escuela funcionó siempre en el currículo real y en el currículo oculto.
7. *Los maestros están ausentes del debate político-educativo*: Sólo en casos muy aislados de algunas organizaciones gremiales en el continente se generaron procesos en torno a lo pedagógico (v. gr. Brasil, Colombia, Perú) muy cortos en el tiempo y en muchos casos con serias limitaciones en lo gremial, lo que no permitió que el docente se apropiara de una concepción profesional.
8. *Profesionalización liberal de modelos anteriores*: Si bien en estos últimos años ha ido quedando clara la idea de que el capitalismo de final de siglo necesita un docente profesionalizado, las reflexiones sobre este aspecto no van orientadas a construirlo como profesional del siglo XXI (un nuevo estatuto de la profesionalización) sino como profesional liberal del siglo XIX.

## 2. RECONSTRUIR LA ESCUELA NO SÓLO COMO MODERNIZACIÓN

Hoy los modernizadores de la escuela capitalista en el mundo, encabezados por el Banco Mundial, exigen y organizan en los diferentes países modelos de reforma educativa con los cuales buscan poner a tono la escuela de este final de siglo con las tareas de la globalización.

Ya la escuela en su conformación histórica en estos últimos 200 años había ido construyéndose de elementos recogidos de esa institucionalidad que se iba organizando en una sociedad signada por la dominación. Su espacio físico había sido tomado del panóptico

francés, su manera de interrogar y hacer exámenes, del sistema judicial. Ante la masividad de una escuela para todos, tomó prestados sus procesos administrativos de la fábrica norteamericana; al tener que darle una forma organizada al proceso de trabajo, el currículo sufrió la influencia del señor Taylor; y la pedagogía, saber propio de los educadores, también fue hecha desde otros ámbitos profesionales como la psicología, la medicina, la teología, la filosofía, la sociología, la política, etc.

Ante los cambios vertiginosos de la sociedad microelectrónica (predominio del capital constante sobre el capital variable) esa escuela ha comenzado a transformarse para hacerla útil al capitalismo de estos tiempos, y en ese intento por hacerla diferente, concurrimos hoy diferentes miradas para disputar que esa nueva versión de escuela que se intenta recomponer en estos tiempos tome una configuración que nos hable también de los mundos que soñamos.

Por eso hoy, la educación y la escuela son un nuevo campo de confrontación al que concurren soñadores de distinto tipo, tecnócratas de nuevo cuño y simplemente realizadores de la tarea. Esta confrontación se hace visible en la manera como se intenta resolver en la práctica y en lo cotidiano de las relaciones sociales escolares y educativas las nuevas leyes de educación que se han realizado en el mundo y a lo largo y ancho del continente. Por ello es común encontramos hoy posiciones neoliberales, neoconservadoras, modernizadoras y críticas de todos los cuños: marxistas, postmarxistas, postmodernas, de relectura latinoamericana, etc. Y todas estas posiciones con sus diferentes tonos y exigencias confrontan el hacer diferente esa institución básica de un capitalismo de fin de siglo centrado en el conocimiento y en la globalización de los procesos tecnológicos. Por ello, desde nuestro punto de vista plantearse el problema de la escuela es disputar en el campo en el cual se hace la nueva articulación de la fragmentación con la cual las formas de dominación del final de siglo intentan hacer desaparecer intereses, ideologías.

En la redefinición de la escuela no estamos frente a un simple problema técnico, sino frente a una nueva institucionalidad que devela con claridad las nuevas formas y las nuevas materialidades de lo político, lo ideológico y lo cultural en estos tiempos.

Estamos frente a un momento histórico propicio por las necesidades que tiene el sistema social de organizar la escuela como reorganizadora y reestructuradora cultural que une lo local y lo universal, de tratar de intervenir en ella de tal manera que podamos encontrar las síntesis de las exigencias de una nueva época que reorganiza el poder desde lo micro y las tareas aplazadas. Creo que la tarea central es convertir las tareas de la escuela y sus necesidades no satisfechas por los distintos sectores: capital, gobierno, entidades corporativas de la descentralización, en una serie de procesos organizativos que conduzcan a la construcción de nuevos movimientos sociales gestados en la urgencia de la reorganización de la escuela. Estos movimientos que tendrán la particularidad de ser transdimensionales (pedagógico, de género, de clase, de etnia, de defensa de la educación pública, etc.) serán los llamados a reconstruir con un nuevo sentido frágil las luchas de una escuela realmente democrática.

En ese sentido, las luchas en el marco de la ley general de educación deberán enfrentar el construir las formas organizativas al interior de la escuela, que no se desarrollen en un horizonte de democracia delegativa, sino que reconstruyan realmente el sentido de la democracia participativa, ya que en muchos casos nos estamos encontrando que las nuevas instituciones en la escuela (gobierno escolar, consejo directivo, personero, etc.), no hacen sino reproducir la democracia política existente, convirtiendo estos instrumentos en una reorganización burocrática de la vieja escuela.

En ese sentido, se hace necesaria también una transformación profunda de los procesos de gestión: administrativa, curricular, pedagógica, de orden y disciplina, que reintroduzcan un horizonte desde los nuevos paradigmas y de los cambios de gestión en los organismos de control y vigilancia, que deben sacar a las autoridades de los procesos que actualmente agencian de control y vigilancia (policías del PEI).

Igualmente, se hace necesario que el plan decenal se plantee claramente los problemas de exclusión en los que vive la escuela pública colombiana, ya que parece exorcisar estos problemas hablando de equidad. También es urgente que algunas de sus elaboraciones (en aras del pluralismo y la atomización de final de siglo), den cabida a que en sus trabajos existan planteamientos de estos paradigmas alternativos. También se hace necesario construir una "discriminación positiva" que plantee seriamente los problemas de exclusión y los problemas de formación desde una perspectiva en donde no sean únicamente los técnicos quienes legitimen las verdades educativas, sino que exista la posibilidad de que los maestros entren allí para dar un sentido de comunidad docente a las formulaciones.

Señalamos en esta dirección algunas de las tareas de la escuela en estos tiempos para apuntar hacia el próximo milenio, inscritas en la discusión global desde la especificidad de nuestro medio. No lo hacemos mediante una clasificación, ni pretendemos agotar, sino dar pistas para una discusión que apenas comienza.

1. *Se requiere deconstruir la vieja cultura escolar.* Es necesario reconocer los dispositivos de poder-saber que funcionan en la actual cultura escolar, y tener la capacidad de pensarlos de cara al próximo milenio y a nuestras necesidades para recoger de allí lo que sirva para la reconstrucción de una nueva cultura escolar.
2. *Deconstrucción-reconstrucción desde las posibilidades de los docentes.* La nueva cultura escolar sólo será posible si los actores y profesionales de la actividad escolar son capaces en el ejercicio de construir su sentido, su control y su desarrollo de los dispositivos de poder-saber que van a utilizar.
3. *Pensar la escuela pública en sectores populares.* Esta escuela, en profunda desventaja frente a la escuela privada y también frente a la pública de sectores medios, debe ser pensada en la manera como sus contenidos y su pedagogía son elaborados, generando unos circuitos de negociación cultural entre contextos

e instituciones, que reconstruyan el sentido de la escuela para estos grupos, desde los que queremos una escuela alternativa y desde las expectativas que ya tienen en la escuela estos grupos.

4. *Cambio profundo en contenidos.* Si algo ha quedado claro a la luz de la nueva realidad, es que estamos frente a una nueva reorganización del conocimiento, tanto en su estatuto como en su organización y su valor, y esto requiere un replanteamiento de los planes de estudio y de los saberes que va a privilegiar la escuela.
5. *Construcción de comunidad pedagógica de docentes.* Si algo queda claro en esta crisis, es la distancia establecida entre la vida cotidiana y la cultura de expertos, que ha introducido en el pensamiento educativo y pedagógico una serie de técnicos y expertos que no han construido el puente con la comunidad ejecutante y practicante de la pedagogía. Establecer ese puente requiere de la construcción de esa comunidad y la disposición del poder de los técnicos para propiciarla.
6. *Construir "justicia curricular".* Este nombre apropiado por Conell, nos indica que las discriminaciones que acontecen en la escuela, tanto de tipo cultural, social y del saber, requieren ser trabajados en una forma consciente en las relaciones sociales escolares que también constituyen parte del ejercicio curricular.<sup>6</sup>
7. *Dar cabida al currículo extra escolar.* Tanto en sus contenidos como en sus formas, si algo va mostrando la cultura juvenil e infantil, es que ante un mundo informatizado éstos llegan con mucha información y con preconcepciones sobre cantidad de procesos sociales, lo que produce un desplazamiento entre el tipo de conocimiento e información que entrega la escuela y a su vez exige construir los dispositivos para una negociación cultural de tipo pedagógico diferente a la que se daba en la instrucción.
8. *Elaborar una nueva pedagogía para subjetividades fragmentadas.* Se hace necesario encontrar la manera como funcionan las comunidades de resistencia y las resistencias individuales en las aulas de clase a lo que pudiéramos llamar el discurso y las

sensaciones oficiales de la escuela. Esto significa capacidad de disputar en lo micro un nuevo sentido negociado que vislumbra nuevas pedagogías, muchas de ellas todavía no existentes.

9. *Trabajar lo excluido en forma no esencialista.* Uno de los peligros centrales está en naturalizar las dominaciones para construir mecanismos de resistencia permanente. Por eso es necesario construir unas prácticas de política cultural que permitan disputar espacios a distintos niveles en los que tiene manifestación el conflicto.
10. *Construir una actitud crítica ante sistemas de verdad.* Enfrentar el racionalismo dualista, las narrativas androcéntricas. Significa la capacidad de construir una relación autoreflexiva con respecto a esas organizaciones del saber vistas como únicas.
11. *Construir prácticas de los nuevos lenguajes.* Poder ver los procesos de materialización en donde el cuerpo está presente como relación social básica, en donde se construyen nuevas relaciones intersubjetivas, donde entran los procesos afectivos. Va a ser importante para construir unas interacciones diferentes.
12. *Criticar los relativismos que introduzcan dominación.* En algunos casos, posiciones dominadas ante eventos de micropoder entran en prácticas que introducen en sus relaciones aquello que critican. Eso significa la necesidad de estar alerta contra estas posibilidades.
13. *Enfrentar jerarquías en el aula.* Ya que esto representa formas del poder que obtienen su privilegio del saber que circula como verdad tanto de la escuela como más amplias de la sociedad, es decir, construir una posibilidad de enfrentar las jerarquías de raza, clase, género y conocimiento.
14. *Reconstruir la solidaridad.* Éste va a ser un proceso difícil, porque significa la capacidad de reconocer diferentes identidades e individualidades, es decir, la capacidad de construcción del otro y el acceso de él a ciertas formas de poder, así como la

construcción del colectivo como sujeto. Esta pauta va a ser muy importante para la construcción colectiva de normas y del otro y de los otros como sujeto(s).

Los elementos de la discusión están planteados. Los caminos no son claros, sólo se alcanzan a balbucear ideas que reconstruyan un nuevo sentido para una construcción indispensable en este final de siglo, institución que se convierte en campo de lucha y de conflicto entre diversas concepciones de la democracia, la sociedad civil y de la misma escuela para plantear proyectos que reconstruyan un nuevo tejido social crítico haciendo visibles la invisibilidad de las dominaciones de este capitalismo de final de siglo, porque como bien decía el maestro Giroux:

“El punto crucial que enfrenta a los educadores es que una actitud antiutópica fundamental, creciente entre algunos elementos de la izquierda, se ha aliado ahora, desde el punto de vista ideológico, con una nueva derecha. Esta alianza antinatural produce un discurso que ataca la lógica democrática, al limitar la posibilidad de que los intelectuales entren a formar parte de aquellos movimientos sociales que actualmente están comprometidos en la defensa y ampliación de los valores universales representados por la libertad, la vida y la justicia. Es decir, el discurso neo-derechista/izquierdista en educación representa una tendencia teórica que niega los fundamentos mismos a partir de los cuales puede legitimarse la práctica intelectual.” (Giroux, p. 269-70)

## PREGUNTAS PARA UN EDUCADOR POPULAR EN LA ESCUELA DE LA GLOBALIZACIÓN

Una de las grandes visiones de futuro que tuvo el P. Vélaz al fundar a Fe y Alegría, fue haber entendido con mucho tiempo de anterioridad a la reflexión latinoamericana que uno de los lugares centrales de la educación popular debía ser la escuela, hecho que se

hace mucho más visible en este fin de siglo, en el cual el conocimiento al convertirse en central en la reorganización capitalista, el acceso a él va a ser determinante para los procesos de vinculación social y productiva. Es decir, en este capitalismo de final de siglo alguien sin escuela sufre una doble penalización: la de su pobreza y la de la no-escolaridad. Por eso hoy se retoma este debate con mucha fuerza en la reflexión latinoamericana de la educación popular. (cf. Torres)

Desde la especificidad de nuestro continente no basta con pensar la escuela y su transformación, sino que se hace necesario pensar específicamente el problema de los grupos más pobres para acceder a una escuela de calidad. Al fin y al cabo, la escuela estatal los cubre a ellos y cada vez más a sectores medios empobrecidos.

También en el imaginario de los sectores populares la escuela se convierte en portadora de esperanza de un futuro mejor como propiciadora de ascenso social. Igualmente, esa presencia múltiple llegando hasta los últimos confines de los ámbitos rurales, fruto de las políticas de universalización, hacen que la escuela sea una institución que refleja el poder del Estado y de las posibilidades de su intervención. Por ello podríamos afirmar que la escuela para los sectores populares es vista como una institución poderosa.

Pensar las relaciones pobreza y educación significa abandonar todo intento por dualizarlas y separarlas. Es necesario verlas como una unidad producto del capitalismo de final de siglo. Sólo viéndola así nos va a permitir avanzar en la deconstrucción de ella para reconstruirla como cultura y a la educación como un todo en la sociedad.

Pero significa también abandonar toda la idea de cultura de la pobreza que creyó que el pobre es diferente en términos de cultura y aptitudes y por ello es pobre.

Igualmente, significa abandonar la creencia de que la corrección de la desventaja en educación es un puro problema técnico.

Y también, de que es un problema de conocimiento especializado.

Por ello, para salir de estas concepciones que se han movido en las teorías de la compensación en educación, desde el informe Coleman de Estados Unidos en 1966, hasta nuestros días, tenemos que afirmar que las desigualdades sociales generadas en la desigualdad de clase y en las exclusiones culturales y étnicas y de géneros, atraviesan todo el sistema escolar. Por ello, el problema no es de *inclusión* en la llamada modernidad, ya que los niños pobres no son un caso aislado. Están en los efectos perversos de un patrón mucho más amplio.

Por eso, Bernstein ya había cuestionado a toda la educación compensatoria como forma para salir de la cultura de la pobreza afirmando que “la idea de cultura de la pobreza se ha convertido en la ideología orgánica de los programas compensatorios”. Si no entendemos que la desigualdad siempre se produce a través de mecanismos que producen poder para quienes lo hacen, podemos entrar en miradas de currículos neutros, compensatorios, como un puro problema técnico. Es desde allí donde una opción por el cambio educativo a favor de los pobres no está exenta de conflictos, ya que el poder irá a presionar para no perder su fuerza. Y allí operan los poderes globales, pero también los poderes específicos de la escolaridad.

Construir una real legitimidad en la competencia educativa para los más pobres requiere como presupuesto básico depender de la posibilidad de nivelar las condiciones con las cuales las personas entran en ese juego. Estudios en los países del Norte han mostrado cómo esa nivelación presupone la posibilidad de un gasto igual. En la investigación de Taylor y Piche, los gastos por alumno en Estados Unidos en los colegios de ricos eran de US\$11,752. En cambio, en los más pobres eran de US\$1,324, mostrando cómo esa diferencia era central para la calidad de las escuelas.

Por ello, pensar integralmente esa legitimidad de la competencia educativa significa que no podemos dejar por fuera problemas de crianza, de alimentación adecuada, de seguridad física, de atención de adultos, de libros en casa, de experiencias de socialización en la

familia, es decir, vamos a una agenda más amplia. Una agenda que al entrar al mundo de la escuela y de la educación se coloca como horizonte las transformaciones generales de la sociedad para producir, no la inclusión simple de los excluidos, sino la vinculación de su mundo al grueso de la sociedad menor que, fruto de poseer el poder, los desconoce como mayoría.

Por eso hoy, en la agenda de los educadores populares en tiempos de globalización, es necesario colocar los siguientes temas:

1. Preguntarnos cuáles son las desventajas que tienen los pobres en los sistemas educativos modernos.

No en vano, los procesos de deserción, repitencia, dificultad de logros, acceso a niveles superiores, son más marcados para estos grupos. Y esto va a requerir de nosotros pasar de la acción educativa a procesos de investigación que nos permitan ir encontrando claves para construir la especificidad de los procesos que enfrenten estas desventajas.

2. La pregunta por la manera como la escuela estimula y construye la desigualdad. Es decir, vamos a tener que apersonarnos de la manera cómo la dinámica institucional avala niveles de poder presentes en su mundo que no contribuyen al uso y la redistribución democrática de éste. Igualmente, se requiere una mirada sobre los métodos de enseñanza y la manera como sufren una recontextualización de los procesos culturales en los que acontece.
3. Preguntarnos por la manera de ejecutar las reformas educativas en nuestros contextos no es una mera cuestión técnica. Allí los pobres no tienen ninguna capacidad de responder las visiones de las élites (políticas, intelectuales y económicas) elaboradoras de políticas públicas. Los pobres terminan siendo simples objetos de esas políticas, muy lejanos de ser coautores y cogestores de esas transformaciones.
4. Preguntarnos por los patrones y modelos con los cuales se estructuran las políticas públicas. Esto es poder entender el modelo como se está construyendo y se está configurando hoy por las dinámicas internacionales (Banco Mundial) las políticas educativas del Continente.

5. Preguntarnos por el papel de la movilización social y de los movimientos sociales en la construcción de las políticas públicas. Significa la capacidad de reconstruir lo público y el tejido social desde la exigencia de una escuela pública de calidad como precondition de democracia real.
6. Tenemos que preguntarnos por el poder institucional y la manera cómo éste moldea la interacción docente-alumno/a construyendo unas relaciones sociales escolares en las cuales los procesos del imaginario patriarcal configuran la vida de las escuelas. Esto significa discutir más allá de los géneros la patriarcalidad de nuestros centros escolares.
7. Significa preguntarnos también por la manera como las diferencias regionales no están totalmente superadas en la globalización, generando procesos de identidad en donde lo local muchas veces no se disuelve, sino que se fortalece. Es una escuela abierta a lo universal, pero comprometida ética y socialmente con su mundo local.
8. Es preguntarnos por proyectos de futuro transformador, entendiendo que la nueva formación, al ser flexible, nos exige hacerla más global, y en ese dimensionamiento, mantener una perspectiva diferente de necesidad de transformar las nuevas desigualdades gestadas en el capitalismo globalizado.
9. Preguntarnos por cómo cultivar la nueva crítica a las nuevas realidades para reaprender el camino de la indignación y reconstruir las nuevas fuerzas transformadoras de la sociedad.

Por eso, una de las tareas centrales va a ser la reconstrucción de las relaciones sociales escolares en el cotidiano de nuestras escuelas, de cara al mundo real que atendemos, mostrando que nuestro proyecto es más fuerte que una simple reorganización y modernización de la escuela capitalista de final de siglo.

## TRANSFORMACIONES TAMBIÉN EN EL CURRÍCULO

Pensar en currículo significa colocarnos en una institución que como la escuela representa en nuestras comunidades de los barrios populares, una autoridad cultural y que adquiere en su poder institucional la legitimidad del saber social. En ese sentido, el currículo tradicional va a ser un componente clave del problema de cómo resolvemos el poder en nuestras escuelas, ya que está vivo en las rutinas y en los ritos cotidianos de nuestros centros, y conforman ese proceso por el cual pasa la enseñanza-aprendizaje en nuestros centros.

Cuando hago esta reflexión, no puedo dejar de lado cómo ha sido construido el currículo dominante en nuestras escuelas, desde que la educación de masas se ha organizado en el último siglo a través de la universalización de la escuela básica. Allí está presente una concepción del ser humano, de prácticas culturales y educacionales de hombres europeos y norteamericanos de clase media. Esta forma de ser humano, que durante muchos años acompañó la idea de currículo centralizado, va a significar una deconstrucción larga y por momentos dolorosa para poder construir la simbiosis universalidad-particularidad local, haciendo de nuestra búsqueda un camino mucho más largo que el planteado por la simple adecuación del plan de estudios.

Por eso aprender bien en las escuelas de los pobres va a requerir un cambio para ver la manera como el contenido es determinado por las especificidades de nuestros medios y con una pedagogía que dé cuenta de las particularidades de nuestros alumnos. Esto significa un cambio hacia currículos que se mueven más en el horizonte de la negociación cultural dentro de una práctica escolar más participativa y por lo tanto con currículos más flexibles y experimentales.

Por eso, el proceso no puede ser distribuir el mismo currículo hegemónico en cuanto a quién requiere cuánto, sin hacerse la pregunta por un *qué fundamental*, y es pensar un currículo del

punto de vista de los más pobres que desde esa especificidad sirve para la organización y producción del conocimiento universal en general. Es decir, es la entrada a lo universal desde las lógicas múltiples y multiculturales en las cuales se mueven los jóvenes que atendemos en nuestras escuelas.

La idea de R. W. Connell de justicia curricular nos ayudaría mucho. Para él, esta justicia significa la tendencia de una estrategia educacional para producir más igualdad en el conjunto global de las relaciones sociales, a las cuales el sistema educacional está vinculado a través de las relaciones sociales escolares específicas. Él señala dos estrategias para garantizar esto:

- un criterio de poder epistemológico; es decir, que a las escuelas deben ir las formas socialmente poderosas del conocimiento, que debaten en el ámbito de las distintas disciplinas (pluralismo);
- seguir el criterio de justicia social; esto es, un currículo que se trabaja en torno a los intereses de los grupos con una mayor desventaja en la sociedad.

Esto va a llevar a que el currículo quede enlazado con la sociedad y no con el simple ejercicio disciplinario. Y como afirman los educadores del Movimiento de los Sin Tierra en el Brasil: “Se enlaza con el movimiento social e incorpora el proyecto de futuro” (Caldart).

Para avanzar en el pensar el currículo desde la educación popular, significa levantar una serie de preguntas que nos lleven por otros caminos:

1. preguntarnos por cómo vamos a desmitificar el currículo único hegemónico haciendo ejercicios en los cuales los docentes y los planificadores entiendan que él constituye apenas uno dentro de las múltiples maneras en las cuales el conocimiento puede ser organizado para su ejercicio en las relaciones sociales escolares (ya los neo conservadores han reaccionado diciendo que se está abandonando el verdadero conocimiento y por tanto la verdadera calidad de la educación);

2. preguntarnos por la manera como podemos producir una organización diferente de todo el campo del conocimiento como un todo y no quedarnos en un simple cambio de contenidos;
3. preguntarnos por la manera como vamos a producir una actualización en los campos del saber que nos permita abrimos a múltiples entendimientos como los que hoy se dan en los campos de la matemática, la física, la biología;
4. preguntarnos por el lugar de una educación multicultural que formando en la identidad, respete la diversidad y pueda construir para estos tiempos identidades híbridas sólidas;
5. preguntarnos por cómo formar en el desarrollo de capacidades y competencias para prácticas sociales específicas, incluido el sustento, sin caer en miradas de capacitación laboral o de formación de mano de obra barata;
6. preguntarnos por los empoderamientos que propiciamos en los procesos de aprendizaje que generamos para constituir a los sujetos de nuestra acción educativa en actores sociales;
7. preguntarnos por la manera como estamos resituando la educación en los contextos en los cuales operamos, colocándola en un ámbito estratégico de transformación social;
8. preguntarnos por la comunidad educativa como construcción y empoderamiento de actores;
9. preguntarnos por la reconstrucción de la pedagogía crítica para estos tiempos, fundada en la tradición de las diversas escuelas pedagógicas.

Pensar desde la educación popular la escuela de los sectores populares, significa salir de la idea de servicio educativo que se le distribuye a los pobres, porque, entendida así, ella misma se constituye en una forma de discriminación. Por ello es necesario volver a ganar un planteamiento estratégico sobre la escuela desde la educación popular, que la coloque en el horizonte de las transformaciones éticas requeridas para construir justicia.

Por ello, repensar el currículo desde la educación popular significa hacerse una serie de preguntas que intentan revertir la hegemonía de los grupos dominantes en el campo de la educación y esto puede ser posible a través de un currículo democrático.

## TRANSFORMACIONES EN EL TRABAJO DOCENTE

Al proyecto capitalista construido desde el escenario de la globalización se le hace indispensable una metamorfosis de la escuela que la adecue a las nuevas exigencias del patrón societal fundado en las nuevas maneras de ser del conocimiento y la tecnología. Allí, en esa urgencia, surge la idea de la profesionalización del docente, quien a lo largo del siglo había sido segundo padre o madre, apóstol, asalariado/a, y se le ofrece, al terminar el siglo, un status de profesional en las relaciones sociales escolares. Es decir, al capitalismo del final de siglo se le hizo indispensable el docente como profesional.

Y en esa profesionalización, el/la docente queda ligado/a a la capacidad de producir currículo. Para ello va a requerir procesos de flexibilidad, creatividad e investigación, lo que significa una deconstrucción de la manera como la profesión de maestro/a había implementado una forma de control administrativo heterónoma y un proceso curricular pre-establecido (diseño instruccional). Esto va a significar la capacidad de pensar la profesión de otra manera, recuperando una autonomía que nace en el control de la gestión, tanto en su planeación, ejecución, como en su praxis reflexiva posterior.

Una de las particularidades es que el trabajo escolar es una actividad cultural que se constituye en su especificidad a través de las actividades que desarrolla el/la maestro/a, y es allí, en ese mundo concreto de las relaciones sociales escolares, en donde se dan las

grandes contradicciones y también las grandes transformaciones. Por eso, pensar el problema de la justicia social en forma global o bajo su especificidad de currículo significa pensar la profesión docente.

Y para nosotros que nos movemos en el campo de la educación popular, preocupados por las exclusiones y desigualdades, significa aceptar que éstas ocurren a través de lo que los/las docentes hacen, no por culpa o planeación premeditada de ellas, sino por la introyección de los procesos sociales y del poder del cual hemos venido hablando en este texto, en sus prácticas específicas de las relaciones sociales escolares. Por ello, la democratización de la vida de la escuela va a pasar por la posibilidad de deconstruir la acción que cada uno de los actores realiza a través de su participación en el mundo escolar.

Por eso, van a aparecer unas preguntas que intentan reorientar nuestra intervención con los docentes para reconstruir la profesión de cara a las necesarias transformaciones:

1. una pregunta por una política de formación de docentes, que abandonando el modelo, basado en el conocimiento de especialista externo que diseña la actividad del/la maestro/a, le devuelva la planeación, ejecución y evaluación a los/las profesores para empoderarlos desde sus prácticas;
2. una pregunta por cómo desarrollar un pensamiento estratégico en los/las docentes que sacado de la especificidad de la disciplina entienda ésta dentro de una comprensión global de la sociedad;
3. una pregunta sobre cómo construir comunidad docente de pensamiento y acción, que construyan redes en las cuales la acción sea mutuamente alimentada desde un control de los ejecutantes;
4. una pregunta por un perfeccionamiento específico para nuestros/as docentes de Fe y Alegría que sepan trabajar la especificidad de las escuelas en los sectores excluidos y desiguales, en un horizonte de escuela pública de calidad;

5. una pregunta por los/las profesores y sus gremios, para que sean partícipes directos/as en la discusión de las políticas públicas globales, pero para nuestro caso, centrados en las discusiones escuela y pobreza;
6. una pregunta por la justicia en términos de salarios con nuestros docentes, ya que al vincularnos a acciones neo liberales de cobertura escolar, sacrificamos el nivel cultural requerido por un/ a maestro/a de calidad en estos tiempos;
7. una pregunta por cómo construir sistemas de formación permanente ligados a los desarrollos universales del conocimiento y a las particularidades de la desigualdad y exclusión.

El problema está planteado. Es posible una agenda, más allá de la confusión de cierto unanimismo técnico sobre la escuela y el conocimiento que ha propiciado la globalización y el neo liberalismo e este fin de siglo. Pero esta tarea requiere de una opción ética de transformación que esté dispuesta a alimentar en el cotidiano de la escuela una nueva acción y una nueva teoría crítica, que abriéndonos al mundo de lo universal nos mantenga en las particularidades de nuestro mundo local. Por eso, si la cita con la que doy inicio a este texto nos remite a esa universalización, permítanme cerrar con el Popol Vuh, que pertenece a las entrañas de nuestra especificidad latinoamericana, quien bellamente y en una forma más poética sintetiza en un verso lo que yo he tratado de elaborar en largas y aburridoras páginas:

“Arrancaron nuestros frutos  
cortaron nuestras ramas;  
quemaron nuestros troncos;  
pero no pudieron matar nuestras raíces.”

## CITAS

<sup>1</sup> Ponencia presentada al II Encuentro de Diseñadores de Futuro, a celebrarse en San Juan de Pasto, mayo 1 a 4 de 1998. Versión ampliada de la presentada al XXVIII Congreso Internacional de Fe y Alegría,

octubre de 1997. Diseñar: “Es propio de quienes diseñan su vida de acuerdo con sus propios sueños.” (León Octavio, *Pensamiento artesanal*, Tomo II, Medellín, Colombia, El Bando Editorial, 1994). Esta ponencia está dedicada a mi amigo y “parcero” del alma Mario Calderón, asesinado por los destructores de sueños. Mario alimentó mi opción ética por los desiguales y excluidos en tiempos difíciles, cuando muchos se acogieron al discurso del fin de la utopía.

<sup>2</sup> Para una ampliación de esta tesis, remito a mis textos: “Educación y escuela en el fin de siglo” (especialmente el capítulo V); “Reconstruyendo la transformación social”; “La refundación de la educación y la escuela: conflicto de neo liberales, neo conservadores, modernizadores y críticos”.

<sup>3</sup> Fondo Monetario Internacional, *Las perspectivas de la economía mundial* (Washington. 1997) citado por Wolf.

<sup>4</sup> En este texto de obligada lectura en estos tiempos y además por venir de quien viene, señala cómo esa sociedad abierta que prevalece está destinada a ser un fenómeno temporal, ya que la ideología del *laissez faire* es incompatible con la sociedad abierta, y es su principal amenaza, en la creencia de 3 “verdades” ideologizadas: la estabilidad económica derivada de mercados totalmente libres; el darwinismo social, la sobrevivencia de los más aptos en el mercado; la mirada sobre lo geo-político, que lleva a preocuparse a los estados de la competitividad y no del bien común.

<sup>5</sup> Los datos han sido extraídos de una fotocopia de Rudolf H. Strahm: “¿Por qué somos tan pobres?”, documento de la Sección de Educación Pública de México.

<sup>6</sup> Este problema se plantea hoy también en una forma profunda para los países del Norte, en cuanto los años de neoliberalismo les han dejado un aumento importante del número de pobres. Es así como en Estados Unidos, al final del gobierno de Bush, uno de cada cinco niños en edad escolar era pobre, para un total de 14'000,000 de niños en situación de pobreza.

## BIBLIOGRAFÍA

BRAVO, Germán. *La estructura íntima del pensamiento latinoamericano: el descubrimiento del otro*. México, D. F., 1992. [Mimeo.]

CALDART, Roseli Salete. Formação de educadores e educadoras no MST: um currículo em movimento. *Contexto & Educação*, n. 47, Ijuí, Rio Grande do Sul, jul.-set. 1997, p. 35-61.

- CASSEN, Bernard. ¡Para salvar la sociedad! *Debate Financial Times/Le Monde Diplomatique*, junio 1997, p. 5.
- CONNELL, R. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, L. H., Azevedo, J. C. (org.). *Reestruturação curricular*. Teoria de prática no cotidiano da escola. Petrópolis : Vozes, 1995. p. 11-35.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: *Pedagogia da exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis : Vozes, 1995. p. 89.
- GIROUX, Henry A. *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona : Paidós Ibérica, 1990.
- SOROS, George. La amenaza capitalista. In: *El Tiempo*, Lecturas Dominicales, Santa Fe de Bogotá, D.C. 15 de junio de 1995, p. 6-9.
- TAYLOR, W., D. PICHE. *A report on shortchanging children*. The impact of fiscal inequity on the education of students at risk. Washington : Committee on Education and Labor. U.S. House of Representatives, 1991.
- TORRES, Rosa María. De críticos a constructores: educación popular, escuela y "Educación para Todos". *Educación de Adultos y Desarrollo*, n. 47, 1996, p. 61-88.
- WOLF, Martin. ¿Pero por qué ese odio hacia los mercados? *Debate Financial Times/Le Monde Diplomatique*. junio 1997, p. 4 e 5.