

FORMACIÓN DE LÍDERES Y  
MOVIMIENTOS SOCIALES  
Experiencias y propuestas educativas

*Fernando Rosero Garcés (Coordinador)*

*Maria da Gloria Gohn*

*Mark Ritchie*

*Sebastián Betancourt*

*Alli Gilla*

*Silvio Marzaroli*

*Raúl Bidart*

*Danilo Streck*

*Valburga Schimiedt Streck*

*Marriet Pronk*

*María Stela Santos Graciani*

*Francisca Rodrigues de Oliveira Pini*

*Moema L. Viezzer*

*Denise Carreira*

*Fernando Rosero Garcés*



*Fernando Rosero Garcés*  
(Coordinador)

FORMACIÓN DE LÍDERES Y  
MOVIMIENTOS SOCIALES.  
Experiencias y propuestas educativas

INSTITUTO DE ESTUDIOS  
ECUATORIANOS (IEE)

FPH/APM

INSTITUTO PAULO FREIRE

NTC PUC-SP

ABYA YALA  
2002

## HACIA NUEVOS ENFOQUES PARA LA FORMACIÓN DE LÍDERES SOCIALES

### Experiencias y propuestas pedagógicas

*Fernando Rosero Garcés (Coordinador)*

*Maria da Gloria Gohn, Mark Ritchie, Sebastián Betancourt, Alli Gilla, Silvio Marzaroli, Raúl Bidart, Danilo Streck, Valburga Schimiedt Streck, Marriet Pronk, María Stela Santos Graciani, Francisca Rodrigues de Oliveira Pini, Moema L. Viezzer, Denise Carreira, Fernando Rosero Garcés.*

Director: José E. Juncosa  
• Ediciones ABYA-YALA  
12 de Octubre 14-30 y Wilson  
Casilla: 17-12-719  
Teléfono: (593 2) 2 562 633 - 2 506 247  
Fax: (593 2) 2 506 255  
E-mail: [editorial@abyayala.org](mailto:editorial@abyayala.org)  
Quito - Ecuador

• INSTITUTO DE ESTUDIOS ECUATORIANOS

• FUNDACION CHARLES LEOPOLD MAYER PARA EL PROGRESO DEL HOMBRE (FPH) - PROGRAMA AGRICULTURAS CAMPESINAS, SOCIEDAD Y MUNDIALIZACION (APM)

• INSTITUTO PAULO FREIRE

• NUCLEOS DE TRABAJOS COMUNITARIOS DE LA PUC-SAO PAULO

ISBN 9978-22-196-4

Impresión: Producciones digitales Abya-Yala  
Quito - Ecuador

# ÍNDICE

---

PRESENTACIÓN	
<i>Fernando Guerrero</i> .....	7
INTRODUCCIÓN	
<i>Fernando Rosero Garcés</i> .....	9
<b>I. Movimientos sociales y procesos de formación</b>	
Movimientos sociales, participación sociopolítica y educación en el nuevo milenio	
<i>Maria da Gloria Gohn</i> .....	25
Procesos de construcción de la ciudadanía global	
<i>Mark Ritchie</i> .....	55
LARZAC: Una historia de no-violencia	
<i>Sebastián Betancourt</i> .....	67
<b>II. Experiencias y aprendizajes</b>	
MVIWATA	
<i>Alli Gilla</i> .....	87
Formación de líderes dirigentes de organizaciones de agricultores familiares en el MERCOSUR	
<i>Silvio Marzaroli y Raúl Bidart</i> .....	103
Un escuchar pedagógico al presupuesto participativo Algunas constataciones e incógnitas	
<i>Danilo R. Streck</i> .....	129

Familia y escuela: en búsqueda de condiciones de empoderamiento <i>Valburga Schimiedt Streck</i> .....	153
---	-----

### III. Propuestas pedagógicas innovadoras

Las escuelas populares de Holanda <i>Marriet Pronk</i> .....	175
---	-----

La pedagogía social como directriz paradigmática en la formación de líderes sociales <i>Maria Stela Santos Graciani</i> <i>Francisca Rodrigues de Oliveira Pini</i> .....	195
--	-----

Cambiando el mundo: La formación de mujeres líderes transformadoras <i>Moema L. Viezzer y Denise Carreira</i> .....	205
---	-----

Nuevos movimientos sociales y demandas de profesionalización: La experiencia de la Escuela de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible <i>Fernando Rosero Garcés</i> .....	233
--	-----

## PRESENTACIÓN

---

Al Instituto de Estudios Ecuatorianos (IEE) le complace presentar el libro « Formación de líderes y movimientos sociales: Experiencias y propuestas educativas », por dos motivos. Primero porque recoge las presentaciones avanzadas por educadores populares de Africa, Europa, Norte-América y América Latina en la primera versión del Foro Social Mundial, realizada en Porto Alegre, en enero del 2001, y, segundo, por tratarse de un significativo avance del proyecto de sistematización de experiencias de formación de líderes sociales auspiciado por la Fundación franco-suiza Charles Léopold Mayer para el Progreso del Hombre (FPH), y ejecutado por el IEE mediante la coordinación de Fernando Rosero Garcés.

El IEE viene trabajando, desde 1985, en investigación sobre temas agrarios, organizaciones campesinas e indígenas, dinámicas poblacionales y políticas sociales. Desde fines de los años noventa combina los estudios con el apoyo a la participación de las organizaciones campesinas e indígenas en la gestión del desarrollo local, especialmente en Cotacachi, Guamote, Saquisilí, Otavalo, Alausí y actualmente apoya el diseño participativo del plan de desarrollo de la provincia de Cotopaxi.

Para atender los desafíos planteados por el desarrollo local, el IEE ha visto la necesidad de fortalecer las capacidades locales y, de manera especial, la formación de nuevos líderes con saberes y habilidades sobre planificación participativa, administración de proyectos de desarrollo, reforma institucional y polí-

ticas públicas. Los procesos de capacitación, entre los que se encuentra la Escuela de Formación de Líderes, que se está realizando en coordinación con otras organizaciones sociales que trabajan en desarrollo local, muestran la necesidad de promover el intercambio de experiencias entre propuestas de formación de líderes sociales en otros países del Sur, pero también de Europa, Estados Unidos y Canadá. Por ello, el IEE aceptó el reto de empujar la sistematización de experiencias de diversos países y apoyó el intercambio presencial de doble vía promovido por el taller sobre formación de líderes sociales realizado en Porto Alegre. Además del apoyo logístico de la FPH, estos intercambios fueron posibles gracias a los apoyos de los Círculos de Cultura del Instituto Paulo Freire y del Núcleo de Trabajos Comunitarios de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo.

Los materiales presentados en este libro se caracterizan por su actualidad, por el carácter coloquial de las exposiciones, por la claridad de las presentaciones y por su contribución a la construcción de propuestas pedagógicas innovadoras para la formación de líderes sociales.

*Fernando Guerrero Cazar*  
Director  
IEE



# INTRODUCCION

---

*Fernando Rosero Garcés*

## **Nuevos retos de los líderes sociales en el siglo XXI**

La explosión social argentina de diciembre del 2001 y el colapso de las Torres Gemelas de Nueva York marcan un hito en la historia de la globalización, pues ponen en evidencia la crisis del modelo neoliberal y sus resultados: la concentración de la riqueza, la masificación de la pobreza y un creciente descontento de los pueblos del mundo.

En la nueva encrucijada aparentemente se enfrentan, en un conflicto de consecuencias incalculables, los grupos de terroristas de extrema derecha, otrora armados y entrenados por la misma CIA, con el gobierno de los Estados Unidos. Pero, más allá de la propaganda repetitiva de los grandes medios de comunicación, se encuentra la mayoría de la población del planeta azul, incluidos los pueblos de los Estados Unidos de Norte América, que desean construir, en un ambiente de paz, una sociedad más equitativa y respetuosa del medio ambiente. Las diferencias de fondo no pasan entre el señor Bin Laden y el gobierno del presidente Bush sino, más bien, entre los movimientos sociales y las transnacionales de las armas y de las finanzas. Los actos terroristas son, sin duda, condenables, especialmente cuando son victimados niños, jóvenes, mujeres y empleados civiles como los que perdieron la vida en las Torres Gemelas. Pero también es condenable la guerra declarada, de manera unilateral y generalí-

zada, contra todas las fuerzas del cambio con el pretexto de combatir el narcoterrorismo.

De Washington a Madrid y Roma se afirma que las causas de los actuales problemas de la humanidad están en los movimientos antiglobalización, de Bin Laden a los movimientos sociales. En realidad, las causas de la crisis actual están en las profundas desigualdades generadas por el modelo neoliberal y sus consecuencias a nivel social (mayor pobreza, corrupción), económico (privatización, desempleo, recesión) y político (crisis de la democracia representativa y del sistema de las Naciones Unidas). Los pequeños grupos de terroristas talibanes, que hacen una lectura particular del Corán, no representan a las poblaciones islámicas de los diferentes países del mundo y menos aún a los movimientos sociales. Mientras el señor Bin Laden se opone a la globalización desde posiciones anticapitalistas tribales y sus activistas buscan la muerte como medio de redención personal y social, los movimientos sociales están concientes de que la globalización de las economías y de las sociedades es inevitable y luchan por la vida con la certeza de que es posible cambiar, de que es posible superar el neoliberalismo y construir una sociedad más justa y humana<sup>1</sup>. Mientras los señores Bin Laden y Bush pregonan sus propias guerras santas, la mayoría de la población del mundo y los movimientos sociales trabajan creativamente para la construcción de la paz.

En la actualidad, la construcción de la paz pasa por la resistencia a las políticas neoliberales y por la propuesta de alternativas concretas y viables a nivel local, nacional, regional y global. Las formas de resistencia incluyen la crítica al pensamiento único y sus derivados, en el campo económico y político, pero también en el ámbito de la ética. Para la difusión de la protesta,

---

1 Como recogen las conclusiones del Foro Social Mundial, realizado en Porto Alegre, Brasil, en enero del 2001.

los movimientos sociales se han tomado las calles y la fuerza pública ha abusado de la represión y de los equipos de muerte impregnando de sangre las calles de Buenos Aires y Cuenca recientemente y de otras ciudades anteriormente. Pero, para responder a los retos generados por los cambios neoliberales en la estructura del Estado, en las políticas públicas y en las economías, los movimientos sociales han motivado y puesto en práctica nuevas estrategias, desde iniciativas locales innovadoras, la re-estructuración de los gobiernos locales y seccionales, hasta la incidencia en las orientaciones de las políticas públicas mediante la participación en los parlamentos o congresos nacionales y en la función ejecutiva, como en el caso del movimiento indígena ecuatoriano.

Los cambios en el Estado y la economía han condicionado la acción de los movimientos sociales, pero la resistencia creativa y propositiva de las organizaciones sociales ha modificado el curso de las recetas del Banco Mundial y de la Organización Mundial del Comercio (OMC). En este proceso los líderes sociales (*mujeres y hombres*) tradicionales se han visto obligados a cambiar de pensamiento y de comportamiento bajo pena de quedarse rezagados y han surgido facilitadores sociales de nuevo tipo, en los cuales se combina la protesta con la propuesta, la capacidad de gestión con la comunicación y difusión, pero, de manera especial, la capacidad de generar alianzas y coaliciones con otros sectores sociales a fin de empujar el cambio.

Este proceso ha revestido diversas formas y ritmos según los continentes y países, en función de los gobiernos locales, la incidencia del BM y de la OMC, y de la trama y dinamismo de los movimientos sociales. Pero, en general, se trata de un proceso que ha cubierto las dos últimas décadas.

Estas dinámicas han sido estudiadas desde ópticas diversas, pero muy pocas organizaciones y centros de investigación se han ocupado de los procesos desde la perspectiva del capital hu-

mano y del capital social, menos aún desde el punto de vista de los líderes sociales. La red Agriculturas Campesinas, Sociedad y Mundialización – conocida como APM por sus siglas en francés -, conformada por productores agrícolas familiares y de profesionales vinculados a ONGs y a Universidades, tuvo el acierto de plantearse este tema desde sus inicios, es decir desde el período de construcción de las redes regionales en América, África y Europa, a comienzos de los años noventa. Efectivamente, la Red Interamericana de Agricultura y Democracia (RIAD), la red APM-África, la Red de Agricultura Durable (RAD) de Europa Occidental y el Foro de los Países de Europa Central y Oriental (FORO PECO) se plantearon desde sus asambleas fundacionales el tema de los cambios en las organizaciones sociales y en sus formas de liderazgo. Estas redes regionales han tenido un desarrollo desigual en función de los contextos y del entramado organizativo de cada país y continente, pero todas ellas han incidido, en las políticas públicas relacionadas con la agricultura familiar a nivel local, nacional, regional e internacional, sobre temas como agricultura sustentable, seguridad alimentaria, organizaciones campesinas e indígenas y poderes locales, reforma agraria y comercio internacional.

A fin de atender las demandas de las organizaciones campesinas e indígenas, de las organizaciones privadas de desarrollo, de las universidades y de las redes regionales, la Fundación Charles Léopold Mayer para el Progreso de la Humanidad (FPH) y, en particular el equipo APM, resolvieron apoyar la capitalización de experiencias de formación de líderes sociales con miras a la elaboración de un conjunto de propuestas de cara a los desafíos del siglo XXI. El estudio se inició en agosto del 2000, y en enero del 2001 fue enriquecido con el Taller sobre Formación de Líderes Sociales realizado en la primera edición del Foro Social Mundial de Porto Alegre. En el taller se compartieron experiencias innovadoras de formación de líderes sociales de Tanzania, Senegal, Francia, Holanda, Estados Unidos, Ecuador, Brasil y Uruguay,

gracias al apoyo del equipo APM, del Instituto de estudios Ecuatorianos (IEE), de los Círculos de Cultura del Instituto Paulo Freire (IPF) y del Núcleo de trabajos Comunitarios de la Pontificia Universidad católica de Sao Paulo (NTC de la PUC-SP). A lo largo de las presentaciones y discusiones de las experiencias de capacitación y formación de líderes sociales se plantearon interrogantes y reflexiones sobre sus vinculaciones con los movimientos sociales, sus enfoques teórico metodológicos (filosóficos o epistemológicos, como los llamaron algunos de los participantes), las características de los currícula, sus relaciones con las ONGs y universidades, los procesos de institucionalización, sus formas de financiamiento, los niveles de acción y los desafíos de cara al futuro. La diversidad de experiencias y países, de enfoques y de métodos, sorprendió a los participantes que colmaron la sala 423 del edificio principal de la Pontificia Universidad Católica de Porto Alegre, y nos planteó el desafío de dar a conocer las presentaciones a otras personas y organizaciones que trabajan sobre el tema. La idea se gestó hasta mediados del 2001 y cobró forma a fines del 2001. Y ahora nos complace poder compartir estos avances con el ánimo de facilitar los intercambios de saberes entre los centros o espacios formales e informales que trabajan en la formación de líderes sociales transformadores.

Para facilitar la lectura, los textos corregidos, aumentados y traducidos – cuando fue menester – los hemos ordenado en tres grandes partes: las interrelaciones entre movimientos sociales y procesos de formación, las experiencias concretas y sus aprendizajes, y, finalmente las propuestas pedagógicas innovadoras en marcha.

Luego de revisar la literatura norteamericana, europea y latinoamericana sobre los movimientos sociales, María Da Gloria Gohn sintetiza las características fundamentales de los movimientos sociales contemporáneos en cuatro elementos: la defensa de las culturas locales como proceso vinculado a la construc-

ción de un nuevo patrón civilizatorio; la ética en la política no como un deseo piadoso sino, más bien, como un elemento del control social sobre la actuación de todos, especialmente de los gobiernos; la superación de la clásica diferencia entre el individuo y lo social mediante el reconocimiento de lo personal y de la subjetividad de los actores; finalmente, pero no por ello menos importante, la autonomía de los movimientos sociales en el sentido de la formulación conjunta y creativa de un proyecto político propio y flexible en el cual se universalizan las demandas particulares. Pero esta utopía social, si bien refleja los sueños de los actores, también estimula la construcción cotidiana de la ciudadanía a través de propuestas alternativas; éstas son posibles gracias a la capacitación de personal, el fortalecimiento organizativo, y la utilización de herramientas como la planificación estratégica.

El texto de Mark Ritchie traza el proceso de globalización de los movimientos sociales, a partir de las experiencias de los Estados Unidos de Norte América y de la centralidad del rol del mercado. Pero, a diferencia, de los movimientos sociales tradicionales, desde el boicot a la Nestlé, pasando por la crisis agrícola de los años ochenta, hasta los planteamientos de un comercio justo en los años noventa, “el problema no es si el comercio es bueno o malo, lo que está en discusión es qué tipo de comercio y en interés de quién”. La movilización contra la leche para bebés recién nacidos de la Nestlé ya mostró el rol emergente del mercado en un contexto global dominado por las corporaciones multinacionales y la necesidad de desencadenar acciones globales para responder a problemas globales. Los contactos creados en el curso de esta acción y las redes de capacitación de dirigentes, como la de High Lander Center, sirvieron para la movilización de los productores familiares de los Estados Unidos afectados por la quiebra producida por la política de precios de los productos agrícolas en los años ochenta. Los aprendizajes de estas dos acciones sirvieron, en su momento, de base para el mo-

vimiento por el comercio justo de los años noventa y para la construcción de un movimiento ciudadano global. Este se caracteriza, según Ritchie, por el descubrimiento de las reglas comerciales y sus impactos; por la creación y desarrollo de una trama, cada vez más compleja, de relaciones interpersonales inherentes al Internet; por la necesidad de ser proactivo en asuntos comerciales; por la superación de viejas divisiones ideológicas; por la aparición y desarrollo de nuevos temas, como el de los organismos genéticamente modificados (OGMs).

Estas reflexiones sobre las mega tendencias de los movimientos sociales fueron ilustradas por la experiencia paradigmática de Larzac, Francia, relatada por Christine Thelen y por Christian Roqueirol. El artículo de Sebastián Betancourt recoge la riqueza de estos testimonios y los incorpora a la reflexión sobre la acción no-violenta y la articulación de los niveles local, regional, nacional y global, siguiendo el hilo de la formación de líderes a través de la práctica.

Entre las experiencias innovadoras más recientes resaltan las de la Red de Agricultores de Tanzania (MVIWATA), del Centro del Centro para la Formación de Líderes Rurales de Uruguay (CEFODIR), y dos de Brasil: la del presupuesto participativo y la de la comunidad escolar que utiliza nuevos instrumentos de planificación y enseñanza.

MVIWATA, expuesta por Alli Gilla, nos deja algunos aprendizajes respecto de la forma de organización y las orientaciones pedagógicas. Se trata de una red en la que participan organizaciones locales y personas vinculadas a organizaciones de base con el fin de formar líderes sociales para el cambio. Esta red, de carácter ágil y no burocrático, articula los niveles personal, grupal, local, nacional y global, pues MVIWATA también se articula a redes globales como APM. Los capacitandos son elegidos por los grupos de base o por las redes locales, como manifestación práctica del control social. Los procesos de capacitación y

formación parten de las experiencias y necesidades de la gente y se articulan con los conocimientos académicos, sin romper con la vida cotidiana de los pequeños productores rurales. Al igual que en otras experiencias de comienzos del nuevo milenio, los contenidos de las capacitaciones giran en torno a temas de organización, de gestión y de generación de empleo e ingresos.

Bara Gouiaby, dirigente campesino senegalés y líder de APM-África expuso oralmente la joven experiencia de la Universidad Campesina Africana, UPFAFA por sus siglas en francés. La iniciativa de crear una universidad de los campesinos y para los pequeños productores agropecuarios de África, nació en el Comité Ampliado de la red Agricultura Campesina, Sociedad y Mundialización de África (APM-África), espacio de coordinación de las organizaciones campesinas africanas, de las organizaciones privadas de desarrollo y de las agencias de desarrollo que las apoyan. Se trata de una experiencia ambiciosa pues, a pesar de las grandes distancias y de las limitaciones financieras, busca formar cuadros campesinos de alto nivel, provenientes de diferentes culturas y tradición organizativa. Al igual que otras experiencias de formación de líderes sociales, la UPFAFA está formando dirigentes campesinos de diferentes países, culturas y lenguas, para que combinen el conocimiento de los procesos históricos de la agricultura africana, sus cambios económicos y el manejo de instrumentos de planificación. La formación por alternancia capitaliza experiencias anteriores realizadas en países europeos y africanos con el fin de evitar rupturas entre la vida cotidiana y la capacitación.

La creación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) a comienzos de los años noventa modificó profundamente las reglas del juego para las economías del Cono Sur, especialmente para los pequeños productores agropecuarios familiares. Estos estaban habituados, hasta entonces, a moverse entre sus parcelas y las políticas nacionales; el comportamiento de los mercados



externos era un referente para las exportaciones de sus productos y para la importación de materias primas y equipamiento. El MERCOSUR rompió con estos esquemas a través de la liberalización de los mercados y de la creación de una nueva institucionalidad para el estudio y la toma de decisiones sobre las políticas de producción y de comercialización en la región. Los dirigentes no estaban preparados para dar este salto. Las organizaciones de productores familiares de los diferentes países promovieron, con el apoyo de la Red Interamericana de Agricultura y Democracia (RIAD) y de varias ONGs, los intercambios de experiencias, la creación de espacios comunes más allá de las fronteras y los procesos de capacitación sobre la integración regional, el GATT, y posteriormente la OMC. Al comienzo, estas iniciativas fueron puntuales (conferencias, seminarios, talleres, etc.), pero pronto se vio la necesidad de articular y desarrollar, de manera sostenida, procesos de formación de nuevos dirigentes, en los cuales se integren los niveles familiar, local, nacional, regional y global, mediante el manejo de técnicas de gestión y de elaboración y manejo de políticas públicas. El CEFODIR –descrito en el texto de Silvio Marzaroli y Raul Bidart- nació para satisfacer estas demandas y actualmente desarrolla sus actividades gracias al apoyo de las organizaciones de productores familiares, de la Universidad, de la RIAD y del programa APM.

La escucha de Danilo Streck del proceso de elaboración del presupuesto participativo en el Estado de Río Grande del Sur, Brasil, aporta nuevos elementos. Desde la realización de la cumbre de Habitat, en Estambul, en 1996, se ha puesto mucho interés en las experiencias brasileñas de presupuesto participativo, vistas desde la planificación y la organización. Danilo aporta con nuevos elementos pues se centra en los aprendizajes de esta experiencia por parte de los consejeros y de los ciudadanos participantes. Desde esta perspectiva, se puede constatar que el proceso de participación en la elaboración del presupuesto del Estado desmitifica las técnicas económicas y financieras, introduce

una visión de conjunto sobre los requerimientos y potencialidades de cada una de los actores y circunscripciones participantes y ofrece alternativas concretas para el diseño de políticas públicas. Además de un proceso de alcance económico, financiero y macropolítico, el presupuesto participativo es una escuela de formación personal y política de los dirigentes sociales.

La lectura que hace Valburga Schimiedt Streck de la relación entre escuela y familia en Brasil, a la luz de las teorías y prácticas del empoderamiento del constructivismo social, aporta nuevos elementos sobre la educación de niños, la formación permanente de maestros y la participación de los padres y madres de familia de sectores excluidos. Desde esta perspectiva, la generación de poderes alternativos no sólo pasa por el fortalecimiento organizativo sino, además, por la construcción de la autoestima personal y familiar de los educandos, de los padres de familia y de los educadores.

Además de la presentación de experiencias nuevas, en el taller del Foro Social Mundial de Porto Alegre se expusieron los procesos y resultados de experiencias que cuentan con propuestas pedagógicas innovadoras probadas, como las Escuelas Populares de Holanda, la pedagogía social generada con los niños de la calle y el liderazgo de mujeres transformadas en Brasil, y la profesionalización de dirigentes populares en Ecuador.

La presentación de Marriet Pronk llamó la atención tanto por la proyección histórica de las Escuelas Populares de Holanda cuanto por los recursos pedagógicos de la expositora. Luego de una breve introducción en la que se mencionó la experiencia danesa de las Escuelas para la Vida, fundadas a fines del siglo XIX por el filósofo Grundtvig, Marriet retrazó el proceso de la primera Escuela Popular Independiente, abierta en 1932, como antecedente para la creación de la Escuela de Bergen en 1945. En este contexto describió rápidamente la experiencia del curso de cuatro semanas para jóvenes rurales y la planificación regional con

enfoque ecológico, para cerrar su intervención con la presentación del enfoque teórico-metodológico, adaptable a las necesidades de los participantes.

La experiencia con niños de la calle del equipo del Núcleo de Trabajos Comunitarios de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo ( NTC/PUC) ha impulsado el crecimiento personal y grupal de los niños y adolescentes de la calle, de los estudiantes que hicieron sus pasantías y de los profesores que han colaborado con las diversas iniciativas elaboradas, con una creatividad extraordinaria. Pero, además de los beneficios personales y de la contribución al fortalecimiento organizativo, el trabajo del equipo ha formulado importantes contribuciones a la pedagogía de formación de líderes sociales, como puede verse en el artículo de María Stela Santos Graciani y de Francisca Rodríguez de Oliveira. La pedagogía social propuesta por el equipo del NTC rompe con los paradigmas de la educación tradicional y enriquece la propuesta freireana de educación popular. Para María Stela y Francisca, “La formación de líderes sociales y comunitarios es un momento de producción de su propia identidad y se da en el contexto de la lucha histórica, a través de un proyecto pedagógico –explícito o implícito- de carácter multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, en la construcción de competencias como parámetros organizadores de la práctica social que incluye: sensibilidad política, movilización social, participación comprometida y organización popular”.

Este proceso permanente se da a partir de la realidad, de las prácticas actuales, y genera nuevos conocimientos e innovaciones con la participación de los actores del movimiento social. El líder social articula y sistematiza las necesidades, prácticas y potencialidades de este proceso. Desde esta perspectiva, “Comprendemos la formación continua de líderes sociales como una formación de la ciudadanía inserta en la concepción de democracia y derechos humanos en un determinado contexto social,

cultural, político y económico. Democracia entendida como sinónimo de soberanía popular, con total respeto a los derechos humanos y fundada en los principios de libertad e igualdad”.

La capacitación en género y liderazgo de la Red de Mujeres en la Educación (RME) de Brasil se inscribe en el programa iniciado por un grupo pionero de mujeres profesionales a comienzos de los años ochenta y articula los aportes de varias corrientes de pensamiento, de metodologías y de prácticas de educación de adultos, marcadas por las orientaciones freireanas, así como también por las contribuciones de las modernas ciencias de la gestión. A fin de identificar los factores que obstaculizan el liderazgo de las mujeres, el proceso de capacitación se inicia con el trabajo sobre instrumentos de autodiagnóstico participativo; los resultados de estos ejercicios sirven de materia prima para la reflexión personal y grupal sobre los problemas y los instrumentos para superarlos a través del crecimiento personal, las rectificaciones en las estructuras organizativas, la potenciación de las capacidades de gestión con visión de género, es decir promoviendo relaciones más equitativas entre los hombres y las mujeres de una organización local, zonal, nacional e internacional. De manera similar a otras experiencias, la RME, presentada por Moema Viezzer y Denise Carreira, se mueve en varios ámbitos (valores, conceptos e instrumentos para la acción) y promueve amplias alianzas con otros actores e instituciones, en el marco de una concepción militante de liderazgo transformador, en la cual se trata no solamente de hacer respetar mis derechos personales para participar en la toma de decisiones sino, además, promoverlos en la propia organización, en el seno de otras organizaciones, entre las instituciones gubernamentales y al interior de las agencias de desarrollo (*advocacy*) para cambiar, desde abajo, el modelo de globalización neoliberal y sus consecuencias.

La iniciativa de la Escuela de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible surgió de profesionales ecuatorianos vinculados

a organizaciones de base, a organizaciones privadas de desarrollo social y a agencias de cooperación internacional, con el fin de promover el desarrollo de las capacidades locales. Desde sus inicios esta propuesta recibió el apoyo de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito, centro de educación orientado a la educación de jóvenes de los diversos pueblos del Ecuador. La Escuela capitalizó las experiencias de capacitación anteriores de diversas organizaciones sociales y fue diseñada a partir de un estudio de mercado de las necesidades de capacitación de los actores locales y sus dirigentes. La propuesta, que recoge los aportes de la educación popular y del constructivismo social busca profesionalizar a los dirigentes locales mediante la reflexión sobre sus prácticas a la luz de los aportes más avanzados y actualizados de las ciencias económicas, sociales y de la administración. Durante los cuatro primeros años, la Escuela ha formado alrededor de 200 dirigentes en el manejo interdisciplinario de las teorías, métodos e instrumentos de desarrollo local y ha logrado capitalizar una buena parte de sus experiencias sin desvincular a los estudiantes de sus escenarios de gestión.

*Fernando Rosero Garcés*  
Quito, a 14 de enero del 2002

I  
MOVIMIENTOS SOCIALES  
Y PROCESOS DE FORMACIÓN



# MOVIMIENTOS SOCIALES

---

participación sociopolítica  
y educación en el Nuevo Milenio

*Maria Da Gloria Gohn*

## **Consideraciones preliminares: los movimientos sociales**

Es preciso delimitar nuestro entendimiento sobre lo que son movimientos sociales: los entendemos como acciones sociales colectivas, de carácter sociopolítico y cultural, que viabilizan distintas formas de organización y de expresión de las demandas de la población. En la acción concreta, esas formas adoptan diferentes estrategias que van desde la simple denuncia, pasando por la presión directa (movilizaciones, marchas, concentraciones, disturbios del orden constituido, actos de desobediencia civil, negociaciones, etc.), hasta las presiones indirectas. En la actualidad, los principales movimientos sociales actúan por medio de redes sociales, locales, regionales, nacionales, e internacionales, y se valen en gran medida de los nuevos medios de comunicación e información -como el Internet. Por esto, ejercen lo que Habermas denominó como la acción comunicativa. La creación y el desarrollo de nuevos saberes son productos de esa comunicación.

En la realidad histórica, los movimientos siempre existieron y creemos que siempre existirán. Esto porque ellos representan fuerzas sociales organizadas, porque aglutinan las personas no como fuerza de trabajo, de orden numérico, sino como cam-



po de actividades y de experimentación social, y esas actividades son fuentes generadoras de creatividad e innovaciones socioculturales. La experiencia de la que son portadores no proviene de fuerzas congeladas en el pasado –aunque éste tenga importancia crucial al crear una memoria que, cuando es rescatada, da sentido a las luchas del presente. La experiencia se recrea cotidianamente, en la adversidad de situaciones que enfrentan. Estamos de acuerdo con análisis previos de Touraine cuando afirmó que los movimientos son el corazón, el pulso de la sociedad. Ellos expresan energías de resistencia frente a lo viejo que nos oprime o de construcción de lo nuevo que nos libera. Energías sociales antes dispersas son canalizadas y potenciadas por medio de sus prácticas en un “hacer propositivo”.

Los movimientos realizan diagnósticos sobre la realidad social, construyen propuestas. Actuando en redes, construyen acciones colectivas que resisten a la exclusión y luchan por la inclusión social. Ellos constituyen el desarrollo del llamado “empowerment” de actores de la sociedad civil, organizada a medida que se crean sujetos sociales para esa actuación en red. Tanto los movimientos sociales de los años 80 como los actuales, han construido representaciones simbólicas afirmativas, por medio de los discursos y prácticas. Ellos crean identidades entre grupos, antes dispersos y desorganizados, como ya lo enfatizó Melluci (1994). Al realizar estas acciones proyectan sentimientos de pertenencia social entre sus participantes. Aquellos que eran excluidos de algo pasan a sentirse incluidos en algún tipo de acción de un grupo activo.

Al inicio de este nuevo milenio, los movimientos sociales están retornando a la escena y a los medios de comunicación. En ellos se destacan cuatro puntos:

1. Las luchas de defensa de las culturas locales contra los efectos devastadores de la globalización. Están ayudando a construir un nuevo patrón civilizatorio, orientado al ser humano y

no al el mercado -como anhelan las políticas neoliberales de carácter excluyente. Otro papel importante a ser destacado en los movimientos actuales es el rescate del carácter y del sentido de los elementos públicos -espacios, instituciones, políticas, etc.

2. Al reivindicar la ética en la política y, al mismo tiempo, al ejercer vigilancia sobre la actuación estatal/gubernamental, los movimientos sociales orientan la atención de la población hacia lo que debería ser la política y lo que está sucediendo. El desvío de la política para el tratamiento particular que, supuestamente, estaría orientada hacia algo que es el bien público, como cuando los impuestos recaudados de la población son mal administrados, etc.

3. Los movimientos han cubierto áreas de la cotidianidad de difícil penetración por otras entidades o instituciones como partidos políticos, sindicatos e iglesias. Así, aspectos de la subjetividad de las personas, relativos al sexo, creencias, valores, etc. han encontrado sus vías de manifestación porque el grado de tolerancia es alto en la mayoría de movimientos sociales. Pero no podemos dejar de lado o ignorar que la intolerancia también existe y ella ha estado presente en movimientos fanático/religiosos o en el surgimiento de movimientos nacionalistas, con sus ideologías no democráticas, generadoras de odios y guerras.

4. Los movimientos se encuentran en un proceso de construcción de un entendimiento, sobre la cuestión de la autonomía, diferente al que existía en los años 80. Actualmente, tener autonomía no es estar en contra de todo y de todos, estar aislado o de espaldas al Estado, actuando al margen de lo instituido. Tener autonomía es, fundamentalmente, tener proyectos y pensar en los intereses de los grupos involucrados como autodeterminación; y tener planificación estratégica en términos de metas y programas; es hacer crítica pero también propuestas de solución del conflicto en el que se está envuelto; es ser flexible para incorporar a los que todavía no participan pero tienen deseo de

participar, de cambiar la forma actual de las cosas y los acontecimientos; es intentar siempre otorgar universalidad a las demandas particulares, hacer política venciendo los desafíos de los localismos; tener autonomía es priorizar la ciudadanía, construyéndola donde no existe, rescatándola donde fue corrompida. Finalmente, tener autonomía es tener personal capacitado para representar a los movimientos en las negociaciones, en los foros de debates, en las reuniones de políticas públicas (es grande el número de militantes/asesores de movimientos, venidos de ONGs, que asisten a los programas de Postgrado de la academia). Resulta también que varios de ellos, luego de terminar sus estudios, se convierten en profesores universitarios y se vuelcan enteramente hacia la academia, por lo el movimiento permanece apenas como “objeto” de estudio e investigaciones. Las ONGs permanecen como laboratorios de iniciación participativa al estar compuestas, mayoritariamente, por novatos).

### **La danza de los conceptos y las nuevas formas de “asociativismo”**

El “asociativismo” predominante de los años 90 no deriva de procesos de movilización de masa sino de procesos puntuales de movilización. ¿Cuál es la diferencia? En el primer caso, la movilización se logra a partir de núcleos de militantes que se dedican a una causa, según las directrices de una organización. En el segundo caso, la movilización se logra al atender el llamado de una entidad plural, fundamentada en objetivos humanitarios. Puede ser una organización internacional (Amnistía, Greenpeace), nacional (Campaña Contra el Hambre), o local. Pero, en todos los casos, es en lo local donde se desarrollan las formas de movilización y sociabilidad. Este tipo de “asociativismo” no demanda de los individuos, obligaciones y deberes permanentes para con una organización. Y la movilización se efectúa independientemente de los lazos anteriores, lo que no ocurre con el “asociativismo” de la militancia político-ideológica. En suma, el nuevo “asociativismo” es más propositivo, operativo y menos reivin-

dicativo –produce menos movilizaciones o grandes manifestaciones, es más estratégico. El concepto básico que da fundamento a las acciones de este nuevo “asociativismo” es el de Participación Ciudadana.

La participación ciudadana es transformada en un concepto amplio de ciudadanía, que no se restringe al derecho al voto sino al derecho a la vida del ser humano, como un todo. Detrás de éste hay otro concepto, el de cultura ciudadana, fundado en valores éticos universales, impersonales. La participación ciudadana se funda también en una concepción democrática radical que busca fortalecer la sociedad civil en el sentido de construir o apuntar caminos para una nueva realidad social, sin desigualdades ni exclusiones de cualquier naturaleza. Se busca la igualdad pero se reconoce la diversidad cultural. Hay un nuevo proyecto, emancipador y civilizador, por detrás de esa concepción que tiene como horizonte la construcción de una sociedad democrática y sin injusticias sociales.

La participación ciudadana involucra derechos y deberes (en contraposición con la concepción neoliberal de la ciudadanía que excluye los derechos y sólo destaca los deberes. El ciudadano es visto como un mero cliente del mercado o un usuario de un servicio prestado). Los deberes, desde la perspectiva ciudadana, se articulan con la idea de civilidad, con la concepción republicana de ciudadano.

En la participación ciudadana, la sociedad civil organizada es vista como socia permanente. La llamada “comunidad” es tratada como un sujeto activo y no como coadyuvante (auxiliar) de programas definidos desde arriba hacia abajo. La participación pasa a ser concebida como una intervención social periódica y planificada, a lo largo de todo el circuito de formulación e implementación de una política pública. Para que tenga lugar la Participación Ciudadana, los sujetos de una localidad/comunidad deben estar organizados/movilizados de tal manera que

idearios múltiples fragmentados puedan ser articulados.

Aún más, se destaca, en los años 90, la construcción de otros nuevos conceptos como el de ciudadanía planetaria, sustentabilidad democrática, participación ciudadana, etc. (ver Sousa Santos, 2000; Scherer-Warrem, 1999; Gohn, 2001). Estos conceptos preconizan el respeto a las diferencias culturales, los valores, hábitos y comportamientos, de grupos e individuos, pertenecientes a una sociedad globalizada por la economía y por las múltiples interacciones mediáticas dadas por la TV, Internet y otros. En realidad los nuevos conceptos fueron generados al interior de otros movimientos sociales tales como “Ética en la Política”.

### **Movimientos sociales en Brasil: manifestaciones en la actualidad**

En Brasil, y en otros países de América Latina, a fines de la década del 70 y parte de los años 80, se hicieron famosos los movimientos sociales populares articulados por grupos de oposición al entonces régimen militar, especialmente por los movimientos de base cristianos, bajo la inspiración de la Teología de la Liberación. A finales de los años 80, y a lo largo de los años 90, el escenario socio político se transformó radicalmente. Inicialmente se tuvo un declive de las manifestaciones en las calles que conferían visibilidad a los movimientos populares en las ciudades. Algunos analistas diagnosticaron que ellos estaban en crisis porque habían perdido su fin (objetivo) y enemigo principal, el régimen militar. En realidad, las causas de la desmovilización son varias. El hecho innegable es que los movimientos sociales de los años 70/80 contribuyeron decisivamente, vía demandas y presiones organizadas, a la conquista de varios nuevos derechos sociales, que fueron inscritos en leyes de la nueva Constitución Brasileña de 1988.

A partir de 1990 surgieron otras formas de organización

popular, más institucionalizadas, como la constitución de Foros Nacionales de lucha por la Vivienda, por la Reforma Urbana; Foro Nacional de Participación Popular, etc. Los foros establecieron la práctica de encuentros nacionales en gran escala, generando grandes diagnósticos de los problemas sociales, así como definiendo metas y objetivos estratégicos para solucionarlos. Emergieron varias iniciativas en la población civil organizada y el poder público, impulsadas por las políticas estatales tales como la experiencia del Presupuesto Participativo, la política de la Renta Mínima, beca/escuela, etc. Todos actúan en cuestiones que relacionadas con la participación de los ciudadanos en la gestión de los temas públicos. La creación de una Central de los Movimientos Populares fue otro hecho que marcó los años 90, en el plano organizativo. Esta organización estructuró varios movimientos populares, a escala nacional, tales como la lucha por la vivienda, así como también buscó articular y crear colaboraciones entre diferentes tipos de movimientos sociales, populares y no populares.

Ética en la Política fue un movimiento que, a inicio de los años 90, tuvo una gran importancia histórica porque contribuyó decisivamente para la destitución –vía proceso democrático- de un presidente de la república por actos de corrupción, hecho hasta entonces inédito en el país. Esto contribuyó en la época, al surgimiento del movimiento de los estudiantes, con nuevo perfil de actuación, los “cara-pintada”.

A medida que las políticas neoliberales avanzaron, fueron surgiendo otros movimientos sociales contra las reformas estatales, la Acción de la Ciudadanía contra el Hambre, movimientos de desempleados, acciones de retirados o pensionistas del sistema de seguridad social. Las luchas de algunas categorías profesionales emergieron en el contexto del crecimiento de la economía informal, como por ejemplo, en el sector de transportes aparecieron los llamados transportes alternativos (“perueiros”); en el sistema de transporte de cargas pesadas en las carreteras, los

“camioneros”. Algunas de esas acciones colectivas surgieron como respuesta a la crisis socioeconómica, actuando más como grupos de presión que como movimientos sociales estructurados. Los actos y manifestaciones por la paz, contra la violencia urbana, también son ejemplos de esta categoría. Si antes la paz era contra puesta a la guerra, ahora ella es anhelada como necesidad del ciudadano-ciudadana común, en su vida cotidiana, principalmente en las calles, cuando los conductores son víctimas de asaltos relámpagos, secuestros y muertes.

Grupos de mujeres se organizaron, en los años 90, en función de su actuación en la política, creando redes de concientización de sus derechos y frentes de lucha contra las discriminaciones. El movimiento de homosexuales también ganó impulso y en las calles se organizaron marchas (passeatas) y actos de protesta. En una sociedad marcada por el machismo eso también es una novedad histórica. Lo mismo ocurre con el movimiento negro que dejó de ser casi predominantemente movimiento de manifestaciones culturales para ser también movimientos de construcción de la identidad y lucha contra la discriminación racial. Los jóvenes también lideraron numerosos movimientos culturales, especialmente en el área de la música, privilegiando temas de protesta.

Se debe destacar todavía tres movimientos sociales importantes en Brasil, en los años 90: el de los indígenas, el de los funcionarios públicos, especialmente de las áreas de educación y de salud, y el de los ecologistas. Los primeros crecieron en número y en organización en esta década; ellos pasaron a luchar por la delimitación de sus tierras y por la venta de sus productos a precios justos y en mercados competitivos. Los segundos, se organizaron en asociaciones y sindicatos en contra de las reformas gubernamentales que progresivamente eliminaban derechos sociales, reestructuraban las profesiones, y ajustaban los salarios en nombre de la necesidad de ajustes fiscales. Los terceros, los mo-

vimientos ecologistas, proliferaron luego de la conferencia ECO 92, dando origen a numerosas ONGs (Organizaciones no Gubernamentales). Además, las ONGs pasaron a tener mucha más importancia en los años 90 que los propios movimientos sociales. Se trata de ONGs diferentes de las que actuaban en los años 80 junto con los movimientos populares. Ahora son ONGs inscritas en el universo del Tercer Sector, volcadas hacia la ejecución de políticas de articulación entre el poder público y la sociedad, actuando en áreas donde la prestación de servicios sociales es precaria, o incluso ausente, como en la educación y la salud, para niños y niñas que viven en las calles, mujeres de bajos ingresos, escuelas de enseñanza básica, etc.

### **La complejidad del nuevo universo de las ONGs: El Tercer Sector**

Las ONGs son la fase más visible del Tercer Sector, pero son sólo uno de los frentes de las acciones colectivas que lo componen. Las ONGs son muy diferentes entre sí, en cuanto a sus objetivos, proyectos, formas de actuación y acción colectiva, paradigmas y estilo de participación y, fundamentalmente, supuestos políticos e ideológicos que cimientan sus prácticas (tanto las discursivas como las acciones concretas). En este texto procuramos delimitar las diferencias entre dos tipos de ONGs de los años 90: las ONGs oriundas o herederas de la cultura participativa, identitaria y autónoma de los años 70/80, a las cuales denominaremos militantes; y las ONGs propositivas, que actúan según acciones estratégicas, utilizando lógicas instrumentales, racionales y del mercado.

En Brasil, en los años 70/80, las ONGs militantes estuvieron detrás de la mayoría de movimientos sociales populares urbanos que crearon un escenario de gran participación de la sociedad civil, trayendo a la escena pública nuevos personajes, contribuyendo decisivamente para el declive del régimen militar y para la transición democrática en el país. Estas contribuyeron a



la reconstrucción del concepto de “sociedad civil” y a la innovación de las luchas sociales, inscribiendo como sujetos de derechos categorías hasta entonces olvidadas, creando un nuevo campo ético político y cultural, por medio de acciones colectivas desarrolladas en espacios alternativos de expresión ciudadana.

Las ONGs militantes fundamentaron sus acciones en la conquista de diversos tipos de derechos, lucharon por la igualdad con justicia social, ayudaron a crear el “discurso de la participación popular” como una necesidad y un componente de la democracia. Sus características eran similares a los movimientos populares: tenían bases en la sociedad, participación mística estimulada por iconos emblemáticos (como la cruz), crítica y rebeldía, disciplina organizativa, formas de lucha social, priorización de los espacios en la sociedad civil, poca relación e interlocución con órganos públicos institucionalizados, y uso recurrente de prácticas de desobediencia civil o prácticas no circunscritas en la legalidad instituida.

Se debe destacar también, que una nueva cultura política fue construida a partir de aquella herencia, con relación al espacio público y a los temas de interés colectivo como medio ambiente, salud, ocio, etc., o temas de interés de colectivos específicos como los portadores de deficiencias físicas, mentales, o del virus del SIDA, etc. De esta manera, las ONGs ciudadanas/ militantes, juntos con los movimientos sociales reivindicatorios de los años 80, construyeron un conjunto de prácticas que se traducen en una cultura de ciudadanía, algo nuevo en un país de tradición centralizadora, autoritaria, patrimonialista y clientelista. Sus acciones abrieron espacios que delimitaron nuevos “lugares” para la acción política, especialmente a nivel del poder local y, en el medio urbano, de la gestión de las ciudades.

Paulo Freire afirmó que cuando hablamos de una nueva cultura política, estamos suponiendo que existe una vieja. Eso nos obliga a reflexionar sobre como se constituyó lo nuevo. El re-

cuerda que toda novedad nace en el cuerpo de una ex-novedad, que comenzó a envejecer. Y las novedades no surgen por decreto pues hay una interrelación entre las cosas que van quedando viejas y las cosas que van naciendo (1995: 71). En el caso que nos atañe, la cuestión a investigarse es preguntar por la herencia de aquella cultura política en el escenario de los años 90.

En los años 80, a pesar de que las ONGs eran, en su gran mayoría, opuestas al Estado, éstas contribuyeron para la creación de espacios de interlocución entre el Estado y la sociedad civil. A finales de aquella década, las ONGs militantes pasaron a enfrentar un dilema: participar o no de las nuevas políticas sociales estimuladas por el Estado. El proceso Constituyente y la promulgación de la nueva Constitución brasileña, en 1988, constituyeron un divisor de aguas, un gran momento de inflexión y de ruptura con la tradición hasta entonces predominante: estar contra el Estado. Una nueva concepción de participación inició su construcción, uniendo la democracia directa y la democracia representativa. Se trataba de participar de un nuevo momento político que era la definición de formas de gestión de los equipamientos y servicios, la definición e implantación de las leyes estatales y municipales, la construcción de los diferentes Consejos y Cámaras de interlocución del Estado con la sociedad. En suma, participar de la gestión de los derechos. No contentarse con estar incluido en la ley, vía un derecho adquirido, sino luchar para que éstas se cumplan y se ejecuten.

El Estatuto del Niño y del Adolescente, ECA, (por sus siglas en portugués), la Ley Orgánica de Asistencia Social, LOAS, la Reforma Sanitaria que llevó a la creación del SUS, Sistema Único de Salud, la lucha por la Reforma Urbana, las Cámaras Sectoriales tripartitas en la industria automovilística, las experiencias del Presupuesto Participativo en diferentes ciudades brasileñas, los diferentes consejos gestores de políticas de vivienda, de los derechos de la mujer, de las personas portadoras de de-

ficiencias, de los ancianos, de las escuelas, y otras formas de colegiados y estructuras de mediación entre el Estado y la sociedad civil, son ejemplos vivos de conquistas y de fuerza de aquella participación organizada. Se trata de espacios de negociación y de nivelación de conflictos de intereses, en una gestión democrática, generadora de una nueva cultura participativa en la sociedad brasileña.

Las ONGs militantes se hicieron, en los años 90, minoritarias en el universo de las acciones colectivas desarrolladas en los espacios públicos sin fines de lucro. Aunque éstas participan de actividades y eventos conjuntos con las nuevas ONGs del Tercer Sector, las primeras tienen origen y matrices discursivas de los movimientos populares de base de la Iglesia, de los años 70/80, del nuevo sindicalismo de los años 70, y de la nueva izquierda que dio origen al Partido de los Trabajadores (PT) y a otras alas progresistas de algunos partidos políticos.

Dos fueron los aspectos cruciales que determinaron el cambio en el tipo predominante de “asociativismo” de los años 90 y la crisis de identidad y revisión del campo de actuación de las ONGs militantes. El surgimiento y/o reorganización de otras redes asociativas –como las de las nuevas ONGs del Tercer Sector (que no quieren ser llamadas ni confundidas con las antiguas ONGs, y se autodenominan simplemente como Tercer Sector). Los cambios en las políticas sociales de los Estados Nacionales, producidos por la implantación de un nuevo modelo de desarrollo que implicaba la desconcentración de varias actividades estatales, del área social, transfiriendo las operaciones de varios servicios al sector privado sin fines de lucro, etc.

Las nuevas ONGs del Tercer Sector no tienen perfil ideológico definido, hablan en nombre de un pluralismo, defienden las políticas conjuntas entre el sector público y las entidades privadas sin fines de lucro y la ampliación del espacio público no estatal. La mayoría de estas organizaciones fueron creadas en los

años 90 y no tienen respaldo de movimientos o asociaciones comunitarias militantes. Muchas de ellas surgieron por la iniciativa de empresarios y grupos económicos, y su discurso se acerca más al de las agencias financieras internacionales; otras surgieron por iniciativas de personalidades del mundo artístico y deportivo.

En cuanto a organizaciones/empresas que actúan en el área de la ciudadanía social, el Tercer Sector incorpora criterios de la economía de mercado del capitalismo para la búsqueda de calidad y eficacia de sus acciones, actúa según estrategias de marketing y utiliza los medios para divulgar sus acciones y desarrollar una cultura política favorable al trabajo voluntario en esos proyectos. Utilizan la racionalidad instrumental empírica, volcada hacia la conquista de objetivos inmediatos.

La actuación del Tercer Sector ha generado un universo contradictorio de acciones colectivas: por un lado refuerzan las políticas sociales compensatorias al intermediar las acciones de asistencia del gobierno; y por otro lado, ellas actúan en espacios asociativos generadores de solidaridad y que ejercen un papel educativo junto a la población, aumentando su conciencia en cuanto a los problemas sociales y políticos de la realidad.

Si recordamos el famoso debate que tuvo lugar en los años 80, en los Estados Unidos y en Europa, sobre el significado y el sentido de los movimientos y acciones colectivas de los años 60/70 y 80, tuvo dos posiciones: los defensores de la tesis de que los movimientos eran acciones estratégicas de determinados grupos sociales (MacAdam, McCarthy, Morris, y otros), versus los que postulaban la tesis de que los movimientos eran luchas y acciones para la construcción de nuevas identidades -sociales, culturales y políticas- (Melucci, Cohen y Arato, y Touraine). En los años 90, en Brasil, hubo en realidad una fusión de las dos corrientes, con cierto predominio de las acciones estratégicas. Las

mismas alas progresistas de las ONGs afirman, actualmente, que ya no bastan principios generales y buenos análisis de la sociedad. Es necesario contar con buenos análisis para armar estrategias políticas viables según la correlación de fuerzas políticas presentes en la coyuntura.

### **Movimiento por la Vivienda Popular**

Para que se entienda un poco la trayectoria de los movimientos populares de los años 90, es importante registrar que éstos no desaparecieron, ellos cambiaron sus prácticas y dinámicas en función de los cambios económicos y políticos y de la nueva correlación de fuerzas. Pasaron a actuar más en el plano institucional. Así, en la lucha por la vivienda se debe registrar que ésta cuenta con un mayor número de asesores y organizaciones “calificadas”, es decir, con un cuerpo de especialistas y analistas y no con apenas voluntarios o militantes.

El Movimiento por la Vivienda Popular, tiene un respaldo de una trayectoria de más de veinte años de luchas, iniciada por los movimientos de las favelas, de los suburbios y barrios bajos, de los lotes clandestinos populares, en los años 70. Está apoyado por las luchas de las ocupaciones urbanas, por la construcción de viviendas vía mutualistas; movimientos contra los aumentos en las prestaciones del antiguo Banco Nacional de la Vivienda (BNH por sus siglas en portugués), por parte de los socios; luchas de los moradores de conjuntos habitacionales populares, como el Programa de Vivienda Popular (PROMORAR en portugués); de inquilinos pertenecientes a estratos medios de los años 80; hasta las luchas de los que viven en las calles, en los años 90. La cuestión de la vivienda popular acumuló el mayor acervo de conocimientos, en términos de experiencias concretas y en términos de conocimiento producido, entre todas las áreas-problemas reclamadas por la población.

La mayor expresión de organización por la vivienda, en

los años 90, es el Foro Nacional de Reforma Urbana, FNRU. Este se fortaleció luego de la Constitución de 1988, puesto que aquella Carta contiene un capítulo sobre la reforma urbana. El FNRU colocó a las luchas por la vivienda en un nuevo nivel. Las banderas localizadas y las reivindicaciones parciales fueron sustituidas por un ideario donde lo que se pide es el derecho a la ciudad como un todo; se incluye, no sólo los derechos específicamente urbanos que quieren acabar con la injusticia social en el espacio de las ciudades, sino también el derecho de participación en la gestión de los elementos públicos. La Segunda Conferencia Internacional sobre Asentamientos Humanos (Hábitat II), realizada en 1996, en Estocolmo, proyectó las actividades del Foro más allá de las fronteras nacionales y dio respaldo a la lucha por la vivienda en la medida en que la aprobó como un derecho humano y subrayó la obligación de los gobiernos para implementar este derecho progresivamente.

### **Movimientos Sociales en el Campo**

A lo largo de la década de los 90, los conflictos sociales que involucraban luchas directas, se trasladaron de la ciudad al campo, con los movimientos de los sin tierra. De entre varios grupos organizados que surgieron, se destaca el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, MST, que ganó atención incluso en el plano internacional. Las principales movilizaciones organizadas por el MST ocurrieron en las ciudades: marchas, concentraciones, campamentos en plazas públicas, ocupaciones de los predios públicos, etc. Al poco tiempo este movimiento se volvió una referencia para las luchas de otras categorías sociales, de estratos populares, estratos medios y hasta algunos empresarios, como el caso de aquellos que salieron a las calles de Belo Horizonte, en marcha, con cintas o gorras blancas (una de las marcas emblemáticas del MST es el uso de gorras rojas).

Para Tarrow (1994), el poder de los movimientos sociales deriva de un conjunto de recursos internos y externos. Para que

un movimiento tenga éxito depende no sólo de su organización, sino de las redes sociales que dan soporte al movimiento y de las estructuras de movilización que une a los diversos integrantes. Depende también, en las sociedades modernas, de los medios con los que cuentan para comunicarse con sus aliados y enemigos y para innovar los repertorios que utilizan para llegar a un público más amplio. En el MST, las redes que dan apoyo a sus acciones provienen del clero católico, de alas de la izquierda brasileña, y de sectores del universo de las ONGs ligadas a la estructura de la cooperación internacional. El MST, está compuesto por una coordinación de no menos de 100 personas; ellas sustentan un movimiento de masas que ellos mismos tienen dificultad de contabilizar en términos del número de militantes, seguidores y adeptos. En lo que se refiere a los medios de comunicación, su relación con el MST ha sido conflictiva, pero el movimiento trata de construir acciones “espectaculares” para ganar los titulares de la prensa, como recurso para presionar a las estructuras gubernamentales en la cuestión de la reforma agraria.

Tarrow afirma que las decisiones de los movimientos son tomadas en las redes sociales, de acuerdo con las oportunidades políticas. En estas decisiones las coordinaciones de los movimientos tienen gran importancia. Existe un punto fundamental para entender el proceso de creación y la dinámica de los movimientos sociales: comprender la estructura de las oportunidades políticas, no solamente las estructuras formales, como las instituciones estatales, sino también las estructuras de conflicto y alianzas pues éstas son señales indicadoras para las acciones movilizadoras. En 1997, estas señales fueron aprovechadas por los líderes del MST que avizoraron, en el plano del gobierno federal, la posibilidad de interferir en la agenda que el gobierno organizaba para el tema de la tierra en el país (la tierra tenía un precio muy bajo, habían muchos propietarios ansiosos de venderlas debido a la crisis económica, y había la posibilidad de financiamiento internacional para pagar a los propietarios, en una ope-

ración que involucraba la intermediación del gobierno para esa compra, y la posterior venta, y el financiamiento de la tierra de los asentados). El MST aprovechó esta coyuntura, e insertó su proyecto de reforma agraria (que no contemplaba la compra pero sí la expropiación de tierras que eran fértiles pero se encontraban en un estado improductivo). Hizo esto vía grandes movilizaciones de masa, destacándose la gran Marcha para Brasilia, en abril de 1997 (ver Gohn 2000).

En los años siguientes, nuevas marchas fueron organizadas, pero no obtuvieron el mismo éxito en términos de visibilidad política ni en términos de apoyo de la población o de sectores creadores de opinión. La coyuntura política era otra y las nuevas tácticas del movimiento de ocupación de predios públicos urbanos, que iban de la mano con saqueos de camiones con alimentos provenientes del nordeste, propiciaron un enfriamiento de la simpatía popular que el movimiento había llegado a tener en 1997. La exposición excesiva de los líderes en los medios de comunicación también ayudó a desgastar y a producir cierto “cansancio” en la opinión pública sobre las acciones del MST. Otros grupos de sin tierra surgieron luego del 97, con otras propuestas luego de que el gobierno formulara una nueva política sobre la cuestión de tierras, en una dirección opuesta al MST.

Los movimientos, principalmente los ciclos de variaciones de los movimientos, son los principales catalizadores de los cambios sociales y como tales son parte de las luchas nacionales por el poder. Esta dimensión de análisis inscribe a los movimientos en el proceso político más amplio y nos provee elementos para el entendimiento de los movimientos como fuerza social y como parte de la lucha más general por el control del poder en la sociedad civil y política. Teniendo en cuenta las articulaciones del MST con sectores de la izquierda, los medios de comunicación relacionaron, entre 1997 y 1998, todas las acciones del MST con las elecciones para la presidencia de la República, ocurrida en octubre del 98. En realidad, las posibilidades de articulación y éxi-



to del MST denotan no sólo su fuerza (o fragilidad), sino también la situación de otros grupos sociales que igualmente luchan contra las desigualdades y la exclusión social.

### **Movimientos contra la globalización**

En la teoría de la Movilización Política, los movimientos se producen cuando ellos “demuestran la existencia de aliados y cuando ellos revelan la vulnerabilidad de sus oponentes” (Tarrow 1994: 23). Los movimientos contra la globalización se constituyen en la gran novedad política a inicios del nuevo siglo. El concepto de oportunidades políticas, nos ayuda a entender cómo se difundieron los movimientos, cómo se han constituido las redes, y cómo se han ampliado y creado las oportunidades. En realidad, las protestas contra la globalización forman un gran movimiento a partir de redes de interlocución de pequeños grupos, redes sociales de movimientos sociales y de ONGs, y los enlaces entre ellos. El Internet ha sido el principal instrumento de mediación/enlace de esa red, contribuyendo para que, simultáneamente, las acciones sean difundidas en puntos distantes del planeta, como por ejemplo, Porto Alegre/ Davos, en enero de 2001.

Los movimientos se manifiestan a partir de las agendas creadas por otros actores sociales, las grandes reuniones de cúpulas de dirigentes gubernamentales y propietarios de las grandes corporaciones. Las protestas se han volcado contra la globalización y las políticas neoliberales de forma inusitada: en las grandes conferencias de los grupos y élites económicas. Seattle, en los Estados Unidos, en 1999, durante la Conferencia Ministerial de la Organización Mundial de Comercio fue el inicio de esa nueva forma de protesta donde el FMI y el BIRD eran los grandes villanos; siguieron en la lista Davos/Suiza, durante el Encuentro Anual del Foro Económico Mundial; Washington en la reunión de primavera del FMI/BIRD, de 1999; Bangkok, durante la reunión de la UNCTAD; Japón, Melbourne/Australia y Pra-

ga, en septiembre de 2000, cuando las protestas ganaron una sigla: IPENG, Iniciativas contra la Globalización Económica. Se suma a estas manifestaciones la protesta liderada por José Bové, en Francia, contra la red *MacDonald's*. En Brasil, la versión de esas protestas fue el Plebiscito sobre la deuda externa, realizado a inicios de septiembre del 2000, y el Foro Social Mundial de enero del 2001, en Porto Alegre. Una primera victoria se obtuvo en septiembre del 2000 cuando se anunció un esquema para la condonación de la deuda de 20 países pobres, denominados en 1999 como HIPC's, Países Pobres Altamente Endeudados. Las ONGs que lideraban las protestas afirmaron que los países pobres gastan US60 millones por día para el pago de la deuda, en lugar de invertir en salud y educación.

La reunión de las cúpulas económicas, en Praga, a inicios de octubre del 2000, generó las mayores movilizaciones de este género, razón por la cual los organizadores del evento tuvieron que anticipar su clausura. Las reacciones en los medios de comunicación a las manifestaciones en Praga fueron de espanto. Comentarios sobre la necesidad de acciones más decisivas en el combate a la pobreza y a la desigualdad, pasando por la descalificación de los manifestantes como sectores sociales de los países ricos, tildados como un bando de *punks*, ecologistas desligados de los procesos internacionales, estudiantes, etc. Mientras tanto, los medios de comunicación también registraron la movilización de 11 mil policías para proteger la reunión de los burócratas. Este gesto, por sí, indica que hay algo equivocado con los organismos internacionales que formulan las políticas de globalización. Uno de los *slogans* de la protesta decía: “*Personas, no lucro*”. O sea, lo que se estaba cuestionando e intentando colocar en la agenda de los burócratas era la “*cultura del lucro*”. Esta cultura debe ser sustituida por la cultura del ser humano pleno, con derecho a la vida, sociedad con *ética* y respeto a los derechos humanos fundamentales.

### **Movimientos y Consejos Municipales en el área de educación**

El último ítem de este trabajo es un análisis de los Consejos Municipales de Educación. Esta área empezó a tener importancia, en la actualidad, en el discurso de las políticas gubernamentales en los que confieren a las escuelas atributos que sobrepasan su dimensión de enseñanza/aprendizaje. Se pretende que se transformen en espacios de socialización y de prestación de servicios públicos municipales. Se habla del papel fundamental que la educación pasó a tener en el nuevo paradigma del mundo del trabajo. Desde 1995, el gobierno federal ha elaborado programas y directrices nacionales que han provocado transformaciones profundas, desde el punto de vista organizacional, en los diferentes niveles de la educación brasileña. Las diversas reformas educacionales gestadas a nivel federal proveen las bases para la implementación de las políticas estatales. La red de enseñanza pública de nivel básico y medio, en los estados brasileños, es en su mayoría responsabilidad estatal y municipal, aunque hay, excepcionalmente, la oferta de la Unión Federal (algunos cursos técnicos vinculados a las universidades federales públicas). Usualmente la red que atiende la Educación Infantil (de 0 a 6 años de edad) es de responsabilidad del municipio.

En la educación, el principio de la democracia participativa ha orientado, en los años 90, a la creación de una serie de estructuras participativas donde se destacan diferentes tipos de consejos (nacionales, estatales y municipales). La importancia de estos órganos es creciente, porque la transferencia y la recepción de recursos financieros, por parte de los municipios, están vinculadas, por ley federal, a la existencia de estos consejos. La ley exige tres consejos de gestión a nivel del poder municipal, todos con carácter consultivo, ligados al poder ejecutivo, a saber: el Consejo Municipal de Educación, el Consejo de Alimentación Escolar y el Consejo de Acompañamiento y Control Social, CACS, del Fondo de Manutención y Desarrollo de Enseñanza

Básica y de Valorización del Magisterio, FUNDEF. Tenemos también los Consejos de Escuela, de Clase y de Serie, en el interior de las unidades escolares, pero éstos son de otra naturaleza.

Los Consejos Municipales son reglamentados por las leyes estatales y federales pero éstos deben ser creados por ley municipal, siendo definidos como “órgano normativo, consultivo y deliberativo del sistema municipal de enseñanza”, creados e instalados por iniciativa del Poder Ejecutivo Municipal. Estos consejos están compuestos por representantes del Poder Ejecutivo y por representantes de los varios segmentos de la sociedad civil local, destacándose las entidades y organizaciones no gubernamentales prestadoras de servicios o de defensa de los derechos, organizaciones comunitarias, sindicatos, asociaciones de usuarios, instituciones de investigación, etc. Un segmento de los miembros de los consejos es elegido por sus miembros y otra es escogida por los representantes de la administración pública. Todos ellos deben ser nombrados por el alcalde del municipio. Este hecho confiere fuerza y legitimidad al consejo, pero es también un punto de fragilidad dados los riesgos que esta nominación involucra. Por eso, la comunidad educativa que se ha reunido para debatir la cuestión de los consejos de representantes de la sociedad civil junto al poder público, por ejemplo, la iniciativa del Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de São Paulo, hace hincapié en la necesidad de que cualquier tipo de consejo sea electo por varios sectores de la sociedad civil y política.

El Consejo Municipal, junto con los otros dos consejos, conforma la red de escuelas propiamente dicha y la Secretaría Municipal de la Educación (órgano ejecutivo) o Sistema Municipal de Enseñanza. Según la legislación, el municipio debe también elaborar un Plan Municipal de Enseñanza que establezca metas con el fin de obtener, progresivamente, la autonomía de las escuelas capaces de elaborar y ejecutar su proyecto pedagógico, garantizando la gestión democrática de la enseñanza pública.

En la tradición brasileña, la tendencia dominante en el área de educación es restringir el universo de actores que se involucran en el proceso educacional a un solo segmento de la comunidad educativa: el de la comunidad escolar, compuesta por los dirigentes, profesores, alumnos y funcionarios de las escuelas. Cuando se habla ampliamente de las escuelas para la comunidad, los padres son los actores por excelencia para ser tomados en cuenta. En casos raros se toman en cuenta a otras instituciones, organizaciones o asociaciones, del propio barrio o de la comunidad, que están articuladas a la escuela, como los sindicatos y las asociaciones de docentes, entre otras. Parte de estos actores desconocen los espacios públicos de participación de la sociedad civil en las nuevas políticas destinadas a las áreas sociales dando lugar a que las propias autoridades no cumplan las leyes. Un ejemplo son los Consejos Municipales de Alimentación Escolar, COMAE, encargados de fiscalizar los gastos de la alimentación escolar y la calidad de los alimentos. Estos están compuestos por un representante del Poder Ejecutivo, nombrado por el alcalde; uno del Poder Legislativo, nombrado por la mesa directiva de la Cámara de los Concejales; dos representantes de los profesores, nombrados por el sindicato de la categoría; dos representantes de los padres de los alumnos, escogidos por la Asociaciones de Padres; y un representante de la sociedad civil local. Lo que se destaca en la creación del COMAE es su tipo de conformación y el no involucramiento de los representantes del poder público en la consolidación de esta organización. El gobierno federal, por medio del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación, FNDE, promulgó una medida provisoria que daba como plazo hasta el 02/09/00 para que todos los municipios brasileños creasen los COMAE. El diario nacional de la Red Globo informó, el 29/08/00, que hasta esa fecha, de los 5.500 municipios de Brasil, 3.700 no habían cumplido con el plazo y estaban siendo amenazados con no recibir recursos y, en la mayoría de los 1.800 casos donde existían estos consejos, éstos habían sido creados antes de

la medida provisoria. Con la presión gubernamental, divulgando a través de los medios de comunicación las amenazas de suspensión de los envíos de dinero para la alimentación escolar, hubo una urgencia para la formación de los consejos, dando lugar a un proceso de participación otorgada y no al fruto de un proceso de ciudadanía activa.

### **La posición de los sindicatos de profesores con relación a las reformas**

Un examen de las propuestas y programas de los sindicatos y entidades de los profesores, respecto de las reformas educativas en vigencia en la escuela pública, nos indica que éstos tienen conocimiento de los graves problemas que afligen a las escuelas, y tienen, al menos a nivel discursivo, propuestas de soluciones. Sin embargo, los sindicatos no son escuchados por los planificadores y no existe un canal de interlocución. La mayoría de las veces son considerados, *a priori*, “de la oposición”, excepto cuando se trata de entidades heredadas del clásico clientelismo o de entidades postmodernas, compuestas de líderes individualistas, sin trayectoria en experiencias asociativas anteriores y totalmente “formateadas” según las palabras de orden del vocabulario pretendidamente moderno. Se registra también que los sindicatos, de una manera general, han alterado muy lentamente sus prácticas. Acciones para intervenir efectivamente en foros y que han decidido los rumbos de la Educación, son pocas. Estamos refiriéndonos, por ejemplo, a iniciativas de participación de los Consejos Municipales de Educación como un derecho constitucional. Los sindicatos han visto a las atribuciones de los consejos como políticas que alivian al Estado de su obligación en las áreas sociales; iniciativas para privatizar la educación por medio de la transferencia de sus responsabilidades, principalmente de orden financiero, a la propia comunidad para que ella administre la ‘misericordia’ o cree/tome iniciativas para resolver los problemas a través de asociaciones, donaciones, trabajo voluntario, etc.

Los consejos municipales, en el área de la educación, son innovaciones recientes que todavía no han sido apropiadas por la población como espacios reales de participación. Los consejos ligados al FUNDEF, por ejemplo, deberían fiscalizar la correcta aplicación de los recursos de ese fondo, pues los medios de comunicación ya han registrado denuncias de desvío de los recursos y de los fines de este fondo. Los sindicatos prefieren sus propios canales y, entre los grupos y movimientos sociales más organizados, existen dudas en cuanto a la eficacia de participar en tales canales institucionalizados, así como hay dificultades para asumir otros papeles, más propositivos y no sólo reivindicativos. Sin embargo, en la política no se puede ignorar la necesidad de la búsqueda de un consenso. La participación en los consejos genera convivencia, estimula la manifestación del conflicto, fruto de las diferencias entre los puntos de vista de distintos grupos, estratos y clases sociales, conflicto que debe ser visto como algo natural y necesario en un contexto de participación democrática.

Las posibilidades de que los consejos actúen como mecanismos democráticos de gestión social son vistos con descrédito y desconfianza por los sindicatos de los profesores de educación básica, y ellos tienen sus razones: son actores fundamentales para cualquier proceso de reforma educacional pero, de hecho, no han sido escuchados o consultados en las acciones cotidianas elaboradas por la mayoría de poderes públicos que han conducido las reformas estatales o federales. Mientras tanto, ocupar espacios en los consejos puede ser una manera de estar presente en el terreno en donde se deciden los destinos de las asignaciones y las prioridades en la gestión de bienes públicos; es una forma de ser escuchado y de continuar luchando para transformar el Estado por la vía de la democratización de las políticas públicas. Los consejos deben ser espacios y mecanismos operativos a favor de la democracia y del ejercicio de la ciudadanía, en todas las áreas y en cualquier contexto socio político. Los consejos pueden transformarse en aliados potenciales, estratégicos, en la democratización de la gestión de políticas sociales.

## **Sociedades y alianzas que se han formado en el área de la educación, incluyendo ONGs y movimientos sociales**

Sociedades Directas: Organizaciones de la Sociedad Civil que actúan en Acciones Gubernamentales.

- a. Aprendizaje de alumnos con distorsión de edad-serie. Ejemplo: CENPEC-SP.
- b. Producción de material pedagógico. Ejemplo: Instituto Paulo Freire.
- c. Proyecto de evaluación del sistema educativo. Ejemplo: Fundación Carlos Chagas-SP.
- d. Elaboración de parámetros curriculares para la educación de jóvenes y adultos. Ejemplo: Acción Educativa-SP; Instituto Paulo Freire-SP.
- e. Formación continua de profesores.

Desarrollo de Proyectos Sociales Educativos por parte de Empresas Privadas (con financiamiento de las propias empresas).

Ejemplo: Fundación Bradesco, Itaú, Tiendas C&A, etc.

Programas y Proyectos Sociales desarrollados por ONGs, Sindicatos y Movimientos Sociales que actúan en áreas con problemas sociales y buscan movilizar y capacitar a la población para la lucha: contra el trabajo infantil, por la protección del niño y el adolescente, contra la evasión escolar, etc.

- a. CEDECA-Centro de Defensa del Niño y Adolescente.
- b. ANCA-Asociación Nacional de Cooperación Agrícola.
- c. Fundación Abirng.  
Elaboración de Estudios, Investigaciones y Producción de Material. Creación de paquetes de documentos y memoria histórica de lugares y eventos. Apoyo de las Empresas.

Ejemplo; CENPEC-SP



Acciones específicas relacionadas con los jóvenes.

Ejemplo: Acciones educativas y Instituto Ayrton Senna-SP.

Desarrollo permanente de proyectos junto a determinados sectores de la población.

Ejemplo: Proyecto Axé-Bahía.

### **Conclusiones**

Con el cambio de milenio la coyuntura política cambió y el perfil de los movimientos sociales se modificó y se redefinieron en función de estos cambios. Pero los movimientos también fueron coartífices de esta nueva coyuntura, por lo que ella contenía de positivo en términos de conquistas de nuevos derechos sociales, resultado de las presiones y movilizaciones de los años 80. Sin embargo, los movimientos también fueron víctimas de esa coyuntura que, por medio de políticas neoliberales, buscó desorganizar y debilitar a los sectores organizados. Por eso, a lo largo de los años 90, los movimientos sociales en general, y los populares en especial, tuvieron que abandonar las posturas más críticas y se hicieron más activos/propositivos. Pasaron a actuar en red y en colaboración con otros actores sociales, dentro de los marcos de la institucionalidad existente y ya no al margen, a espaldas del Estado, ni solamente al interior de la sociedad civil, como en el período anterior, en la fase del régimen militar. La nueva fase generó prácticas nuevas, exigió la calificación de los militantes; ONGs y movimientos redefinieron sus lazos y relaciones. En lo urbano los movimientos con matices político-partidarios fuertes se debilitaron, mientras que se fortalecieron los movimientos con perfil de demandas más universales, más plurales en términos de composición social, como los ecologistas y pacifistas. En el campo, la lucha social recrudeció y los movimientos sociales con perfil de luchas de resistencia y de clase crecieron y tuvieron su auge. Ahora entran al nuevo milenio un tan-

to desgastados pero como parte de la agenda de los conflictos sociales del país, por ejemplo, el MST.

El ejercicio de nuevas prácticas trajo también un conocimiento más profundo de la política estatal, de los gobiernos y su maquinaria. Demandas por el ejercicio de la ética en la política y una nueva concepción de la esfera pública fueron los primeros aspectos de este aprendizaje, seguidos de un completo rechazo al rumbo de las actuales políticas neoliberales, generadoras de desempleo y exclusión social. Las redes, las alianzas entre movimientos y ONGs dieron lugar a un nuevo movimiento social: contra la globalización predominante, generadora de miseria; ellos claman, articulados con redes internacionales, por la defensa de una vida con dignidad. El perfil del militante de los movimientos sociales cambió y las teorías nos exigirán explicaciones más consistentes.

Una sociedad civil participativa, autónoma, con sus derechos de ciudadanía conquistados, respetados, y ejercidos en varias dimensiones, exige también voluntad política de los gobernantes, principalmente de aquellos que fueron electos como representantes del pueblo, pues se trata de una tarea que no es sólo responsabilidad de ciudadanos aislados. Las dificultades de representatividad existentes en los diversos consejos del área de educación, acusadas de no ser transparentes en las gestiones públicas, dato que no ha sido publicado, corroboran nuestras afirmaciones. En la lucha por la igualdad, la sociedad debe organizarse políticamente para acabar con las distorsiones del mercado (y no apenas corregir sus desigualdades), luchar para impedir los abusos de los políticos y administradores inescrupulosos. La exigencia de una democracia participativa debe combinar luchas sociales con luchas institucionales y el área de educación es un gran espacio para esas acciones, vía la participación en los consejos. Consideramos a estos últimos como parte de un nuevo modo de gestión de los temas públicos que fue reivindicado por los propios movimientos sociales en los años 80, cuando lucha-

ron por la democratización de los órganos y aparatos estatales. Estos consejos hacen parte de un nuevo modelo de desarrollo que está siendo implementado en todo el mundo, el de la gestión pública estatal vía alianzas con la sociedad civil organizada, que tienen como fin la formulación y el control de políticas sociales. Estos consejos representan la posibilidad de la institucionalización de la participación a través de una de sus formas de expresión: la cogestión, que implica la posibilidad de desarrollo de un espacio público, que no se resume y no se confunde con el espacio estatal/gubernamental, y la posibilidad de la sociedad civil de intervenir en la gestión pública vía alianzas con el Estado. Los consejos amplían el espacio público, siendo todavía agentes de mediación de los conflictos. Como tales, llevan consigo contradicciones y oposiciones. Pueden catapultar el proceso de participación de grupos organizados como también pueden estancar el sentimiento de pertenencia de otros, si son monopolizados por individuos que no representan de hecho a las comunidades que los nombraron/eligieron. Ellos no sustituyen a los movimientos de presión, organización de masas, que todavía son necesarios para que las propias políticas públicas adquieran agilidad.

## Bibliografía

- COHEN, Jean y ARATO Andrew  
1992 *Civil society and political theory*, Cambridge, MIT Press.
- FREIRE, Paulo  
1995 “A Constituição de uma nova cultura política”. In Villas-Boas. R. e Telles, V.S. *Poder local, participação popular, construção da cidadania*, São Paulo, Instituto Cajamar/Instituto Pólis/FASE e IBASE.
- HABERMAS, Jürgen  
1985 *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- GOHN, M.Gloria  
2000 *Mídia, terceiro setor e MST*. Petrópolis, Vozes.  
2001 *Conselhos gestores e participação sociopolítica*, São Paulo, Cortez (no prelo).
- MCADAM, Doug; MCCARTHY, John D. y ZALD, Mayer N.  
1996 *Comparative perspectives on social movements*, Cambridge, Cambridge U. Press.
- MELUCCI, Alberto  
1996 *Challenging codes*. Cambridge, Cambridge U. Press.
- MORRIS, Aldon D. y MUELLER, Carol M.  
1992 *Frontiers in social movement theory*, New Haven, Yale U. Press.
- SANTOS, Boaventura Souza  
2000 *A crítica da razão indolente*, São Paulo, Cortez Editora.
- TARROW, S.  
1994 *The Power of movements*, Cambridge, Cambridge U. Press.
- TOURAINÉ, A  
1978 *La voix et le regard*. Paris. Seuil.  
1977 *Podremos vivir juntos?*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.



# PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN

---

de la ciudadanía global

*Mark Ritchie*

En esta sesión nos proponemos intercambiar información y compartir nuestras experiencias con relación a la educación política y social. Nuestro objetivo es ayudar a los actuales y futuros movimientos sociales a incorporar los aprendizajes de nuestra experiencia política dentro de un proceso sistemático de formación de líderes sociales.

Hablaré acerca de tres movimientos sociales que me han impactado profundamente. En el corto tiempo del que dispongo, me centraré en los aprendizajes más importantes para la discusión de hoy. Los tres movimientos a los que hago referencia son: el boicot a la Nestlé, en los años 70; el resurgimiento del movimiento de granjeros de los Estados Unidos, en los años 80; y el movimiento por un comercio justo, en los años 90.

El boicot a la Nestlé fue una campaña internacional para presionar a la Corporación Nestlé a detener las ventas de la fórmula infantil artificial, lanzada al mercado con el propósito de disuadir a las madres de dar el pecho a sus niños, o de utilizar otras alternativas seguras. UNICEF estimaba que un millón de niños morían, cada año, por el uso agresivo y peligroso de la fórmula infantil de Nestlé y de una docena más de empresas. Aunque esta campaña fue global en ciertos períodos, yo fui parte de

un pequeño grupo que transformó el activismo en contra de esta actividad criminal en un boicot organizado de consumidores que trataba de presionar a la Nestlé y a las otras empresas para que cambiaran de rumbo.

Por supuesto, no fuimos los primeros en hablar acerca de esta práctica. De hecho, nuestras acciones fueron tardías. Por ejemplo, al final de la década de los 30 e inicios de los 40, algunos médicos, con el propósito de lograr un cambio, llamaron la atención del público acerca de las prácticas de Nestlé. Permítanme leer una pequeña cita del discurso pronunciado por la Dra. Cicely Williams, Pediatra inglesa, en 1939, ante el Club Rotario de Singapur. Su discurso se llamó “Leche y Asesinato”.

“Si ustedes fueran juristas pensarían que el título de este discurso debería ser “Leche y Homicidio no premeditado”, pero si sus vidas estuviesen amargadas como la mía, por ver día tras día esta masacre de inocentes por una alimentación inapropiada, creo que sentirían como yo, que esta propaganda malintencionada de alimentación de niños debe ser castigada como la forma más criminal de sedición y que estas muertes deben ser consideradas como asesinatos”.

Muchos médicos han hablado ya sobre este tema, pero con pocos resultados. Muchas cosas pasaron a fines de los 70 y dieron lugar a que la situación empezara a cambiar. Una de las más importantes fue la producción de una película acerca de los peligros de esta promoción, llamada Niños de Biberón, que fue exhibida en todo el mundo. Esta película fue la que me llegó al corazón y me condujo a dedicarme a este tema, como lo hizo con millones de personas más. En segundo lugar, un brillante estratega político, Leah Margulies, manifestaba que millones de personas en el norte podían ser integradas a una campaña consumista, pero que ésta podía tener implicaciones diferentes e incidir en la vida de la gente más pobre en todo el mundo principalmente, aunque no exclusivamente, en el sur. En tercer lugar, gru-

pos activistas de todo el mundo empezaban a usar nuevas formas de comunicación y transporte lo que hizo posible el trabajo con colegas, con el fin de intercambiar información acerca de los temas, condiciones, desafíos y oportunidades y desarrollar y ejecutar estrategias, tácticas y campañas comunes. El uso masivo del fax y de la computadora, junto con los bajos costos del teléfono y de los viajes, abrió nuevas posibilidades de trabajo conjunto no pensadas diez años antes.

Una de las lecciones claves aprendidas de este movimiento fue la emergencia del mercado en un contexto global, con la presencia de corporaciones multinacionales como líderes del mercado y con una actividad orientada a cambiar el estilo de vida de la gente y convertirlos en buenos consumidores de sus productos.

Otra lección importante fue la necesidad de una acción global para atacar un problema global. Escogimos como primer blanco a la Nestlé, por tratarse de la compañía más grande involucrada en el problema. El propósito era ejercer presión sobre esta compañía, de cualquier manera y en cualquier lugar, para llamar su atención y forzarla a cambiar sus prácticas de muerte. Fue en este contexto que yo (y muchos otros) me vi envuelto directamente en el sistema de Naciones Unidas. Algunos gobiernos presionaron hasta lograr que la Organización Mundial de la Salud se involucrara en esta controversia y liderara la adopción del primer código de conducta para las multinacionales, el Código de Comercialización de los Substitutos de Leche Materna, promovido por la Organización Mundial de la Salud y UNICEF. Mucho antes de que yo prestara atención al GATT o la OMC, formé parte de un grupo que presionaba por un acuerdo de comercio justo, que pensara en la salud de los niños antes que en las ambiciones de las corporaciones privadas, de sus propietarios y funcionarios.



Finalmente, he aprendido que si queremos lograr algo tendremos que estar vigilantes por mucho tiempo. Tratando de conseguir la aprobación del código de conducta y las promesas de Nestlé y de otras compañías, hemos estado ya veinte años en esta campaña y queda todavía un largo camino por recorrer para lograr el total cumplimiento de las ofertas. En efecto, una de las compañías utilizó con éxito el GATT para incumplir el Código, en Guatemala, pero me estoy adelantando.

Podría hablar durante muchos días sobre las lecciones que he aprendido de esta campaña, pero permítanme moverme hacia adelante una década, a los años 80, y hablar acerca del movimiento de granjeros en los Estados Unidos.

A inicios de los 80, el resultado lógico de las políticas agrícolas cayó sobre las familias de granjeros con la fuerza de un huracán. En razón de la fijación de precios, muy por debajo de los costos de producción, los pequeños y medianos productores de los Estados Unidos se vieron forzados a endeudarse aún más. A mediados de los 80, el castillo de arena comenzó a derrumbarse. Los granjeros en quiebra se vieron forzados, por sí mismos o por el alguacil local, a participar en el mercado. Grandes extensiones de tierra y maquinaria salieron a la venta, ocasionando una baja de precios. Muchas comunidades rurales y escuelas, cuyos ingresos dependían de los impuestos prediales para cubrir sus gastos básicos, se encontraron en la misma situación de crisis que los granjeros. Se trataba de un ciclo de crisis económica muy familiar a los granjeros y campesinos en casi todos los países del mundo.

En medio de esta crisis surgió un movimiento nacional de granjeros -por algún tiempo se llamó Movimiento Americano de Agricultura- y cientos de granjeros, habitantes de pueblos pequeños, y sus simpatizantes, se comprometieron con una amplia gama de tácticas, a detener a los banqueros y conseguir mejores precios a través de acciones directas y reformas de las políticas.

Se realizaron subastas “del centavo” para impedir los embargos. Se establecieron mercados en donde los granjeros vendían sus productos directamente a los consumidores eliminando, de esta manera, a los intermediarios y consiguiendo mejores precios para unos y otros. Uno de los logros más importantes de este período fue la solidaridad del otro lado de la frontera.

Granjeros de Canadá, quienes desarrollaban estrategias innovadoras para bajar los precios, asistieron a la convención del Movimiento Americano de Agricultura, realizada en San Luis, e hicieron llamados a la audiencia para realizar acciones conjuntas en contra del comercio de granos. Algunos de los más importantes líderes de los granjeros canadienses se convirtieron en oradores habituales de las manifestaciones realizadas en los Estados Unidos y algunos de los activistas norteamericanos claves retribuyeron el favor en numerosas ocasiones. Quizás el estímulo más importante para la globalización del movimiento de los granjeros fue la realización de la Primera Cumbre Internacional de la Crisis Agraria, organizada por algunos activistas de la Asociación de Granjeros Norteamericanos, y por mí, en Ottawa, Canadá, en 1983. Con el apoyo y la ayuda del Ministro de Agricultura canadiense, Eugene Whelan, quien dio el discurso central, pudimos utilizar el edificio del parlamento y sus excelentes traductores. Líderes granjeros y campesinos de todo el continente llegaron para discutir acerca de su situación de crisis. Descubrimos que la misma historia repetía.

Uno después de otro, los líderes se pusieron de pie y hablaron de las políticas de sus gobiernos para echar a los granjeros de sus tierras y llevarlos a las ciudades -la estrategia principal de los gobiernos para lograrlo fue bajar los precios. Cuando los representantes de una docena de países, o más, hubieron contado la misma historia, se produjo una ola de entendimiento que se extendió sobre todos los participantes. Estaba claro que la crisis que tuvimos que enfrentar no era un acto de Dios o algo inevitable era, en efecto, el resultado de políticas concientes. En ca-

si todos los lugares del mundo la situación de los granjeros y de los campesinos era la misma. La excepción era Europa, lo que se manifestó como un contraste interesante. Pero otra vez me estoy adelantando.

El gran salto que se dio en Canadá no podría haber sucedido sin contar con la gente precisa en el momento preciso, y no hubiera sido posible encontrar la gente precisa, ese momento, sin dos puntos de contacto importantes. El primero fue el Boicot a la Nestlé que me proporcionó contactos, en países de todo el mundo, con quienes pude comunicarme por fax y preguntarles su opinión e información sobre gente y grupos para participar. En todos los casos, estos contactos me orientaron hacia la gente precisa.

El segundo fue una red internacional más antigua desarrollada alrededor de lo que se conocía como escuelas populares. En los Estados Unidos, el Centro Highlander fue establecido en los años 40 como un centro rural de educación política y social para adultos, especialmente residentes del área rural del sur. Miles Horton, el fundador, estuvo en contacto y trabajó muy cerca de algunos de los líderes del movimiento de las escuelas populares en Europa, especialmente en Holanda. Highlander y la Escuela Popular de Bergen, Holanda, fueron establecidas casi al mismo tiempo, y sus dos fundadores eran amigos. Después de algunos años, Highlander y la Escuela Popular de Bergen se mantuvieron en estrecho contacto.

En los inicios de la crisis de los años 80, Highlander jugó un rol importante al agrupar a la gente de su región, pero también fue mi contacto con un líder importante del movimiento de granjeros de Holanda, Arie van den Brand. Highlander nos puso en contacto por correo electrónico y Arie tomó a cargo la tarea de invitar a la gente de Europa a la Cumbre de la Crisis Agraria de Ottawa. Arie permaneció en los Estados Unidos durante 6 meses, colaborando con la organización de la gente y ayudando-

nos con la educación al introducir elementos de las experiencias y políticas de Europa. Sin la historia de 50 años del movimiento de educación global para adultos, no hubiera sido posible este contacto fundamental, y el proceso de globalización del movimiento de granjeros no hubiera tenido lugar.

Existen muchas, muchas lecciones importantes sobre el movimiento social de este período, pero me centraré en una, especialmente importante para el futuro. En primer lugar, empezamos a construir un movimiento solidario (como la solidaridad de los activistas del norte con los del sur en su lucha en contra de la Nestlé, etc.) que reconocía que muchos de nosotros —norte y sur— enfrentábamos las mismas políticas nocivas de los gobiernos y corporaciones y que todos estábamos siendo involucrados en la crisis económica y arrojados de nuestras tierras. Se empezó a reconocer que la emergencia de un sistema global creaba miseria para mucha gente, y de la misma forma, en todo el mundo. Es cierto, sin embargo, que los granjeros desplazados en los Estados Unidos y Canadá tienen más opciones para encontrar nuevas formas de salir adelante con sus familias que aquellos que se encuentran en la misma situación, en la Isla de los Negros, en Filipinas. Sin embargo, la sustitución de las granjas familiares y de los productores con una agricultura industrial es igualmente peligrosa en cualquier continente. Y es igualmente doloroso, para cualquier persona arrojada de su tierra, no solamente perder su medio de vida y su sustento sino también las raíces culturales y espirituales.

El reconocimiento de amenazas y experiencias comunes hizo posible la ayuda mutua sin fronteras. El Movimiento Nacional Campesino de Nicaragua ayudó a los granjeros en lucha en los Estados Unidos y en el Japón. Los campesinos franceses, que luchaban en contra la ocupación militar del Larzac, recibieron apoyo de los granjeros de más de 50 países. Estos “movimientos de ayuda” fueron fundamentales para mantener activas las luchas en todo el mundo.

Tanto el Boicot a la Nestlé, como los movimientos de crisis de los años 80, se constituyeron en los antecedentes para la emergencia de un movimiento global de libre mercado, en los años 90.

En los Estados Unidos, el movimiento de granjeros empezó a tener incidencia en el cambio de políticas de gobierno, a escala nacional. En una ocasión, los cambios solicitados por el Movimiento Americano de Agricultura pasaron a la Cámara de Representantes pero fueron dejados de lado en la reunión del comité. Al mismo tiempo, algunos movimientos sociales, especialmente el movimiento ambientalista, empezaron a ganar importantes victorias en el ámbito nacional con la aprobación de algunas leyes claves. Las corporaciones opuestas a estas nuevas leyes ambientales, y aquellos que temían que los granjeros presionaran al Congreso para lograr un aumento de los precios de los productos agrícolas, implementaron una nueva estrategia para restringir o desconocer las importantes victorias populares logradas en el ámbito de las negociaciones internacionales de comercio.

De acuerdo con las leyes vigentes en los Estados Unidos, muchas de las negociaciones comerciales son realizadas en secreto por el Ejecutivo (la Casa Blanca y las agencias ejecutivas) y luego son sometidas en paquete al Congreso, quien no tiene la facultad para debatirlas a fondo o enmendarlas. Se vota por el paquete completo, tal como está. Este inusual proceso antidemocrático, llamado “Fast Track” (Vía Rápida), fue creado por el ex Presidente Nixon y utilizado más ampliamente por el Presidente Clinton. Las corporaciones empezaron a darse cuenta de que si existía una ley con la que no estaban de acuerdo o tenían temor de una propuesta de ley, ellos podían conducir a los negociadores de las políticas comerciales de los Estados Unidos a incidir en los nuevos acuerdos comerciales, como el Tratado General de Aranceles y Comercio (GATT) —actualmente la Organización Mundial de Comercio, OMC— o el Tratado de Libre Comercio

de Norte América (TLCNA), para invalidar o prevenir la aprobación de las nuevas leyes.

Ya que las negociaciones sobre el libre comercio, mantenidas en el marco del GATT, se conservaron en secreto por largo tiempo, las corporaciones asumieron que éstas podían ser demasiado generosas en el proceso de eliminación de los beneficios para los granjeros, consumidores y ambientalistas. Sin embargo, las corporaciones escogieron ser muy mezquinas en la utilización de las negociaciones del GATT para lograr sus propósitos. Cuando el resultado del escrutinio público se transformó finalmente en negociaciones, su excesiva mezquindad se convirtió en combustible para la construcción de un movimiento global que fue más visible en Seattle, pero que se manifiesta día a día, en todo el mundo.

Algunas personas claves, como Chakravarthi Raghavan, editor del periódico del Servicio Especial de las Naciones Unidas, en Ginebra; Martín Khor, de Malasia, y Vandana Shiva, de India, empezaron a escribir y dar discursos exponiendo las propuestas realizadas por los gobiernos en el marco de las negociaciones del GATT y analizando sus potenciales implicaciones. Algunos grupos en Canadá se movilizaron como consecuencia del pre Tratado de Libre Comercio, NAFTA, entre Estados Unidos y Canadá. Este tratado fue uno de los primeros en los que las organizaciones ciudadanas identificaron ataques al medio ambiente y a los granjeros. Y por primera vez, estos temas fueron ubicados en el centro del debate. La contribución realizada por los canadienses Michelle Swenarchuk y Steve Shrybman, en esta etapa temprana del pensamiento, fue de enorme importancia y todavía marca el debate actual.

Exponer la historia de la construcción del movimiento global no es posible en el corto tiempo que tenemos hoy, sin embargo, permítanme señalar cinco elementos claves que han sido fundamentales en este proceso.

**Primero.** El movimiento se construyó sobre la base de compartir preocupaciones. Los movimientos sociales en todos los países, ricos o pobres, urbanos o rurales, del norte o del sur, han descubierto que las reglas del mercado, las nuevas negociaciones y propuestas, y el comercio mismo, tienen un impacto enorme en la vida de la gente y que en el futuro será aún más profundo. Grupos de granjeros y campesinos, de los Estados Unidos y de México, han trabajado juntos para tratar de influenciar en las negociaciones de comercio agrícola de la OMC, puesto que los riesgos potenciales para nuestros granjeros eran conocidos por todos. Grupos ambientalistas de todo el mundo se unieron para detener el esfuerzo que realizaban las compañías madereras para conseguir que las negociaciones de comercio acabaran con las victorias locales alcanzadas para proteger los bosques.

Mientras que la solidaridad entre grupos sigue siendo importante, este movimiento se ha alimentado con el interés mutuo y compartido.

**Segundo.** Las relaciones personales construidas a lo largo de años de campaña se intensificaron por medio de conferencias y del Internet, permitiendo coordinar, compartir información, tomar decisiones estratégicas y planificar acciones a nivel global. Años de trabajo para detener los daños (para detener la construcción de represas), para lograr la prohibición de minas y para proteger a los niños y a los granjeros, han logrado crear un grupo importante de activistas que se conocen entre ellos y sus trabajos. Esto hace posible seguir adelante sobre bases de confianza y con la ayuda de la nueva tecnología.

**Tercero.** Existe un sentimiento general sobre la necesidad de ser proactivos en asuntos de comercio, lo que ha permitido el surgimiento de una serie de iniciativas con relación a la definición y al compromiso con el libre mercado. El comercio en sí mismo es una actividad humana muy antigua y es posible anali-

zar los buenos y los malos aspectos. Ha sido posible, para los grupos, desarrollar criterios y regulaciones para definir el libre comercio de una serie de productos, como el café, a pesar de las dificultades inherentes a este ejercicio. Al mismo tiempo, se ha realizado un gran trabajo sobre las regulaciones que requiere el comercio global y aquellas que no se requieren y la forma como estas se ajustan a los asuntos locales y nacionales.

**Cuarto.** Se ha desarrollado un esfuerzo consciente por superar viejas divisiones ideológicas en el proceso de trabajo. Por ejemplo, en los Estados Unidos, las corporaciones y sus partidarios políticos opinaban que una mayor apertura comercial (en el sentido de des-regulación del comercio) era positiva para la gente de los países del sur y que la gente progresista debía apoyar el libre comercio. El ex presidente Bill Clinton y el vicepresidente Al Gore fueron los portavoces más visibles de este línea, pero hubo muchos más.

Planteaban también que quienes criticaban a la Organización Mundial de Comercio o al libre comercio, como un concepto, pertenecían a la derecha, eran conservadores xenófobos. Llevó muchos años de trabajo político serio para enfrentar estas posiciones ideológicas y para presionar por un debate público, desde una perspectiva real, sobre los méritos del comercio y los tratados. Seattle fue quizás la primera vez en la que fue posible demostrar con firmeza que la gente progresista había leído los tratados de comercio, había mirado los resultados y llegado a la conclusión de que eran negativos para mucha gente en el mundo y que necesitaban ser modificados. De la misma manera, otra gente que no se consideraba parte del movimiento progresista empezó a mirar de cerca las promesas y la realidad y llegó a la misma conclusión, que estos nuevos tratados de comercio se orientaban hacia prácticas que no beneficiaban a la mayor parte de la población ni al medio ambiente.



Esto cambió el panorama ideológico, no sólo en relación con el debate, sino con muchos otros asuntos también, como la ingeniería genética (IG). Muchos representantes de las corporaciones han argumentado que toda tecnología es progreso y que los progresistas deben apoyar la IG y que quien enfrenta la IG es por broma. Esto ha tenido éxito con algunas personas, pero el debate acerca del comercio ha llevado a que mucha gente pensante estuviera más vigilante y más dispuesta a enfrentar a las corporaciones.

Finalmente, este movimiento ha reintroducido, en muchos debates políticos, el tema de los intereses económicos. El comercio no es bueno ni malo —este no es el problema. Lo que está en cuestión es qué tipo de comercio y a quién beneficia. Este elemento económico, que estuvo ausente en muchos de los debates políticos de los 70, nos volvió vulnerables. En los 80, un fuerte deseo de promover los intereses del capital sobre todos los otros aspectos (liderados por Thatcher, Col, Reagan, Mickle Moore) nos dejó sin movimiento. El debate sobre el comercio, de los 90, nos devolvió nuestro ímpetu al profundizar nuestro análisis social con lo económico. Esto nos permitió impugnar la agenda de las corporaciones con una mayor fuerza. El debate sobre el comercio ha integrado el tema de las clases sociales en el análisis de la orientación política, y contenidos del mundo real en el debate sobre el mundo que queremos para vivir y para dejar a nuestros hijos. Esto, en mi opinión, constituye un paso hacia delante en nuestra tarea de construcción de un sistema global nuevo, de respeto, solidaridad y de un gobierno del, por y para el pueblo.

# LARZAC

---

una historia de no-violencia

*Sebastián Betancourt*

*“Llegará un tiempo en que los pájaros caerán del cielo,  
los animales de los bosques morirán,  
el mar se ennegrecerá y los ríos correrán envenenados.  
En ese tiempo, hombres de todas las razas  
y pueblos se unirán como guerreros del arco iris  
para luchar contra la destrucción de la tierra”.*

*(Leyenda de los indios Cree)*

## **De las palabras a los hechos**

Estamos en medio de las predicciones que, desde tiempos inmemorables, los más sabios narraban delante de quienes aún creían en sus palabras. En ese entonces, la palabra era la mayor de las riquezas y no había necesidad de firmar tratados para entender lo más sencillo: el respeto a la vida en todas sus formas y manifestaciones, la legitimación del otro/a simplemente por ser otro/a, el derecho a la tierra colectiva y el derecho a la seguridad de poder cumplir con el ciclo natural de la existencia sin tener que atravesar con muletas las precipitadas autopistas construidas a empellones a lo largo de la historia.

Cuando las palabras dejaron de ser escuchadas hubo quienes hábilmente se dedicaron a escribir lo que posteriormente debería ser interpretado y puesto en práctica por todos los seres

humanos; eso es lo que hasta el momento actual se sigue realizando. De todas esas prácticas, nuestra cultura ha privilegiado para la enseñanza aquellas en las que aparecen la violencia y sus héroes como actores principales de la historia. Poca importancia se ha otorgado a las expresiones no-violentas, a las luchas de miles de seres humanos que han querido leer la realidad pasada, presente y futura, desempolvando los principios enterrados a fuerza de fusil.

La violencia - tal como la entendemos y vivimos la mayor parte de los y las habitantes del mal llamado “*tercer y cuarto mundo*”- no se expresa únicamente a través de la simbología armamentista. Gandhi consideraba que los métodos de explotación y producción promovidos por el capitalismo eran potenciales generadores de violencia; esta violencia se traduce en el incremento de la pobreza en todos los ámbitos de la cotidianidad y está presente incluso en espacios considerados “*buenos*”, es decir, dentro de los llamados países del primer mundo.

La tendencia radical a clasificar en buenos o malos a todos los hechos y personas niega la posibilidad de visualizar objetivamente espacios intermedios de la sociedad donde, en el transcurso del tiempo, se han ido acumulando episodios violentos que explican la dramática situación actual. Ahora, cuando el mundo se encuentra presenciando un fracaso más de la inteligencia, cabe preguntarse ¿qué otro camino queda que no sea el de la guerra?

La historia de luchas no-violentas es muy extensa (ver anexo No. 1). Cada una de ellas representa un valioso ejemplo de la lucha por la paz, de la rebeldía contra el arrebato y la imposición. Lo que sucedió en Larzac, una meseta al sur de Francia, es una muestra representativa de la construcción del camino de regreso hacia lo humano.

### **Para saber de dónde viene...**

En 1159, época de las Cruzadas, el conde de Barcelona, rey de Aragón, confió a Elie de Montbrun, señor del Templo de Rouergue, sus posesiones en la meseta de Larzac<sup>1</sup>. Los monjes-soldados, denominados “Templarios”, construyeron una fortaleza y se dedicaron a proteger el nuevo territorio desarrollando paralelamente habilidades para la agricultura y la crianza de ganado ovino. Después de las guerras de religión de 1562, los habitantes de varios rincones de la meseta, como los de la Couvertoirade, lograron establecer una relativa prosperidad basada en la producción de trigo, crianza de caballos y ovejas. En 1768, la monarquía francesa nombró a Riquetti, Barón de Mirabeau, Comendador de la región; en este estado los sorprendió la revolución, casi cien años después, confiscando de paso gran parte de sus posesiones. A finales del siglo XIX, Larzac comenzó a ser abandonado a causa de las difíciles condiciones que debía enfrentar el sector rural, el éxodo se tornó inminente; sin embargo, algunos campesinos decidieron permanecer en sus tierras con la certeza de poder continuar -en otros casos, recomenzar- la búsqueda de una estabilidad para poder vivir de sus labores productivas.

Para entonces, la historia de esta localidad francesa -al igual que aquella de muchos otros pueblos- formaba parte del *casi-anonimato* y seguiría así de no haber sido por la paradójica intervención de las fuerzas armadas que, en 1970, con el anuncio del proyecto de extensión de un campamento militar, dieron la pauta para el surgimiento de una importante experiencia de resistencia y lucha por la tierra y en contra de la violencia.

### **... esta historia de no-violencia**

La efervescencia de mayo 68 seguía presente en la cotidianidad francesa y del mundo entero cuando, en octubre de 1971, el entonces primer ministro de defensa del General de Gaulle,

Michel Debré, haciendo caso omiso de la oposición -principalmente campesina- hizo el anuncio oficial de ampliación de 14.000 hectáreas del campo militar de La Cavalerie, ubicado dentro de la meseta de Larzac. El propósito de la invasión era puramente armamentista: realizar maniobras con tanques AMX-30. El paisaje agreste y aparentemente estéril que acogía a cientos de ovejas, había sido visto como el lugar ideal para la práctica de actividades bélicas.

A pesar de que “legalmente” las tierras pertenecían a las fuerzas armadas, los campesinos estaban decididos a desobedecer la brutal ordenanza del ministro. La consigna era: “*Par des moutons contre les cannons*” (*Por las ovejas contra los cañones*). El acto de resistencia atrajo a miles de simpatizantes de toda Francia. Los primeros en alinearse con la causa campesina fueron los mismos campesinos/as de otros lugares, a ellos/as se sumaron intelectuales convencidos/as, extranjeros, sindicatos, artistas, personalidades políticas y líderes como Bernard Lambert fundador de la organización de campesinos trabajadores.

En aquella época, el departamento de Aveyron, y particularmente Larzac, eran localidades profundamente católicas. Por un lado, asociaciones como la Juventud Agrícola Católica (JAC), Cristianos en el Mundo Rural (CMR) y, por otro, la creación de una comunidad pacifista L'Arché impulsada por Lanza del Vasto, seguidor de Gandhi, motivaron la adopción de la no-violencia como estrategia de lucha. A partir de ese momento comenzaron a realizarse múltiples actividades, que iban desde manifestaciones artísticas hasta huelgas de hambre, uniendo lo político con lo poético, lo imaginario con lo real y lo simbólico con lo concreto. Todas éstas bajo una consigna de paz.

La palabra y los actos se constituyeron entonces en el principal arsenal de combate. Por primera vez en Larzac los/as campesinos/as, pastores/as y obreros/as, eran responsables directos de defender y transmitir su propio discurso: “*seamos realistas*,

*una tierra convertida en símbolo es un organismo vivo, arrebatarse un pedazo sería matarla*” (Baillon, 1997: 6). En 1981, después de diez años de resistencia campesina, el ex-presidente François Mitterrand cumple con su promesa de campaña y anula la ampliación del campo militar. Durante esos diez años, las acciones no violentas impulsadas por campesinos/as y apoyadas por miles de seguidores/as, tuvieron como lema: “Larzac da vida, las fuerzas armadas representan la muerte y la destrucción” (Ver Anexo 2). En la meseta se organizaron permanentemente encuentros a manera de espacios de reflexión y análisis, de toma de decisiones y de búsqueda de estrategias políticas; sin embargo, el propósito no era únicamente defender la tierra, sino también proponer alternativas viables sobre cómo construir un nuevo tipo de sociedad, apropiada para vivir.

En ese sentido, desde un inicio, el movimiento en Larzac tuvo como objetivo superar la coyuntura de la época a fin de generar cambios significativos en las formas de vida, reivindicando el principio de que la tierra pertenece a quién la trabaja y con ello haciendo respetar el derecho a mantener una alimentación saludable, sin distinciones de la cultura a la que se pertenezca. En Larzac -como ya se ha mencionado- el tema inicial fue la defensa de la tierra frente a la extensión de un campo militar. En marzo de 1972, en rechazo a la pretensión de las Fuerzas Armadas de comprar las posesiones comunales de la meseta, 103 campesinos firmaron la promesa de nunca vender sus tierras a los militares. Este acto se convirtió en uno de los símbolos colectivos más importantes de todo el proceso de resistencia (Thelen: 2001: 05). Un jefe indio diría: *¿Cómo podemos comprar el calor de la tierra si la frescura del aire y el resplandor del agua no nos pertenece?* A pesar de aquello, para 1978 los militares habían logrado comprar cerca de 8.500 hectáreas del terreno comunal. En 1973, el movimiento adquirió mayor empuje con la creación de la Asociación para la Promoción de la Agricultura en Larzac (APAL) cuya función era la de ayudar a los agricultores a realizar sus propios pro-

yectos. La APAL se lanzó en la construcción del aprisco de la Blaquière, ubicado dentro del territorio perteneciente a las Fuerzas Armadas (Thelen: 2001: 06). En ese año y en el siguiente se produjeron las mayores concentraciones en respaldo a los campesinos (60.000 personas en 1973 y 100.000 en 1974). Ahí convergieron varios movimientos sociales de la época: huelguitas de Lip<sup>2</sup>, objetores de conciencia, presos sublevados, feministas, militantes regionalistas, gente de izquierda moderada y radical, pacifistas japoneses, representantes de movimientos populares, entre otros.

A partir de ese momento la lucha por la tierra de Larzac se vio enriquecida con la introducción de una nueva idea: la agricultura de resistencia. Al slogan de *“por las ovejas contra los cañones”* se unió el de *“El trigo da vida, las armas dan muerte”*. En 1975, como un mecanismo de presión, los/as campesino/as de la meseta decidieron asentarse dentro del campamento militar. A ellos se unieron varios seguidores *“neo-rurales”*, convencidos antimilitaristas, que no eran de origen campesino pero que se instalaron en las granjas en ruinas, las reconstruyeron y emprendieron la difícil tarea de tornarlas habitables y productivas. Para entonces -al igual que cientos de años antes- la producción se centraba en la crianza de ovejas. Esta simbiosis entre campesinos locales y neo-rurales exigía la urgente organización comunitaria, puesto que el asentamiento era demasiado vulnerable al desalojo por no poseer una estructura organizativa propia. En un primer momento, en 1978, con el apoyo de la Organización de Campesinos Trabajadores, se creó el Centro Cantonal de Agricultores Jóvenes con la finalidad de obtener representatividad en las negociaciones y poder defender, con mayor firmeza, su posición de no ceder ni un sólo metro cuadrado de tierra a las Fuerzas Armadas.

Un segundo momento importante se produjo en 1981, cuando el proyecto de ampliación del campamento militar se interrumpió y 6.300 hectáreas de tierra fueron devueltas al territo-

rio comunal. Se creó la Comisión de Instalación con el propósito de manejar la gestión colectiva de las tierras. Posteriormente, en 1985, a través de un contrato enfiteútico con el Estado, se consiguió el marco jurídico para la gestión colectiva de tierras bajo la forma de Sociedad Civil de Tierras de Larzac (SCTL).

Caben resaltar -entre otras, igualmente representativas- las figuras de José Bové y Alice Monier, líderes neo-rurales, actores importantes en el fortalecimiento organizativo de la meseta y precursores de la crianza de ganado ovino para la producción de queso roquefort. Bové, codirector de la Sociedad Civil de Tierras de Larzac (SCTL), funda y dirige el Comité Roquefort, el mismo que posteriormente se convertirá en el Sindicato de Productores de leche de oveja, afiliado a la Confederación Roquefort.

A medida de que la organización comunal avanzaba, aparecían nuevas asociaciones y cooperativas, gran parte de ellas concentradas en la localidad de Montredon, lugar de residencia de 18 habitantes, todos neo-rurales. Cada una de estas instituciones ha contribuido, y sigue contribuyendo, al desarrollo de Larzac, creando un amplio tejido social. Entre estas organizaciones las más representativas son:

- La Asociación para la Promoción de la Agricultura en Larzac (APAL), encargada de administrar los asuntos socio-culturales y económicos, así como un lugar de venta de productos artesanales y de las granjas locales.
- La Sociedad Civil de Tierras de Larzac (SCTL), encargada de manejar las tierras e inmuebles recuperados.
- La Agrupación de Bienes Raíces Agrícolas (GFA), encargada de la gestión y arrendamiento de tierras.
- El Grupo de Interés Económico (GIE), que realiza la venta directa de productores a consumidores.
- La Cooperativa de Utilización de Material Agrícola Colectivo (CUMA).



- La Cooperativa de Pastores de Larzac (CBL), encargada de la producción de queso de oveja.
- El Centro de Iniciativa Rural (CIR), cuyo objetivo es la formación de líderes rurales.
- El periódico militante Gardarem Lo Larzac (GLL).
- El Centro de Estudio y de Investigación sobre la no-violencia (CUN).
- La Cardabella, encargada de animaciones culturales.
- El Grupo Agrícola de Explotación en Común (GAEC), liderado por José Bové, encargado de realizar una producción diversificada (ovejas de leche y carne, vacas, cerdos) que busca generar empleo antes que acumular capital. Dentro del GAEC la repartición de la producción se da de manera equitativa entre todos los miembros.<sup>3</sup>

Los diez años de lucha no-violenta, dentro y fuera de la meseta de Larzac (1971-1981), y la victoria obtenida con la interrupción de la ampliación del campamento militar, se constituyeron en el hilo conductor de acciones posteriores dirigidas principalmente al fortalecimiento de las ideas de la *agricultura de resistencia*.

### **Una agricultura de resistencia... ¿a qué?**

Principalmente resistencia a la pérdida de la soberanía alimentaria de todos los pueblos. Resistencia a cargar la sombra de la revolución verde, a la introducción de transgénicos y hormonas, a la inadecuada utilización de plaguicidas y fertilizantes. Resistencia a las políticas de libre mercado inyectadas por la globalización neoliberal y validadas por la Organización Mundial de Comercio (OMC).

El 12 de agosto de 1999, en Millau, los campesinos/as criadores de ovejas de Larzac desmontaron uno de los restaurantes de McDonald's. Esta acción se dio en rechazo a la decisión estadounidense de castigar a los productos agropecuarios europeos

con el incremento del 100% en las tasas arancelarias en respuesta a la negativa europea de importar carne norteamericana con hormonas. Con ocasión de esta manifestación, José Bové explicaba:

“La palabra “hormona” da miedo, al igual que ahora la palabra transgénicos u organismos genéticamente modificados (OGMs), porque toca a la integridad física de lo viviente, de la alimentación. A esto se añade el peso cultural de la alimentación: de pronto se ha tomado conciencia que la mundialización podría obligarnos a engullir hormonas... Nosotros no queremos hormonas en los alimentos porque afecta la salud pública y nuestra ética como campesinos respecto de la manera de trabajar. Y, más profundamente, está la libertad de los pueblos a elegir su alimentación y su cultura en lugar de aceptar imposiciones;...nosotros queremos otras reglas de juego diferentes a la sola libertad sin barreras del mercado y la economía liberal... La soberanía alimentaria, el mantenimiento de los campesinos, el rechazo de los OGM, la biodiversidad, la ocupación del territorio, la diversidad cultural, la protección del medio ambiente, la lucha contra las empresas multinacionales, de las cuales algunas de las más importantes son agroquímicas o agroalimentarias, son reivindicaciones que hacen de la agricultura un desafío, una cuestión central. La agricultura es la actividad más compartida en el mundo y está convirtiéndose en un eje central de resistencia” (Luneau: 2000: 30).

### **Reflexión final**

El período de lucha no-violenta, en Larzac, se caracterizó por la utilización de mecanismos innovadores que permitieron la consecución de la victoria, entre ellos, acciones no-violentas, creación de asociaciones de defensa del medio ambiente y del desarrollo agrícola, apoyo exterior organizado y buen manejo de la información por parte de los medios de comunicación. El movimiento de Larzac ha motivado el surgimiento de varias organizaciones, entre ellas la Confederación Campesina, y ha promo-

vido encuentros de reflexión frente a los nuevos conflictos que se dibujan intempestivamente tanto en el ámbito nacional como internacional.

Elisabeth Baillon, artista, pintora, habitante de la meseta, resume lo anterior de la siguiente manera:

“Pragmática y soñadora a la vez, nuestra lucha de Larzac. Estrategas y poetas, obreros y pastores que nosotros fuimos. Nosotros quisimos cantar como la cigarra y articularnos como la hormiga. Entre la flor y el abono nosotros no hemos escogido ya que la alegría de lo uno proviene de lo otro; nunca uno de los pies ha caminado sobre el otro... es por eso que funcionó, que hemos sostenido, que hemos ganado.... Nuestra lucha está hecha a la imagen misma de nuestro país Larzac: con la tierra, con el cielo...” (Baillon, 1997: 10).

Al estar inmersos en el tema de la no-violencia, es imposible dejar de lado una reflexión de cara a los acontecimientos ocurridos el 11 de septiembre del 2001, en New York, y de la respuesta armada contra Afganistán por parte de los países aliados, liderados por la super potencia belicista, Estados Unidos de Norte América.

¿Por qué esperar a que los pájaros caigan del cielo, a que los animales de los bosques mueran, a que los mares se ennegrezcan, a que los ríos corran envenenados y a que la especie humana esté al borde de la desaparición para empezar a luchar contra la destrucción de la tierra? Evidentemente, este elemental cuestionamiento ha estado ausente de las conjeturas capitalistas – neoliberales, del país del norte, ahora herido por su propia daga. ¿Por qué esperar a transgredir los límites para empezar a improvisar una solidaridad sentimentaloides y robotizada?

La historia nos da cuenta de un sin número de manifestaciones que han escogido la no-violencia como mecanismo de combate. ¿Cómo lo han hecho? Sin duda, emprender una lucha

pacífica significa reconocer que no existen verdades absolutas y que las acciones no pueden ser medidas unidireccionalmente sino considerando y respetando la multiplicidad de criterios y culturas de los actores/as comprometidos/as. ¿Por qué los pueblos del mundo debemos justificar una intervención violenta -armada o no- que acentúe el deterioro de las condiciones humana y ecológica? Es necesario rechazar abiertamente la manipulación mediática de la cual hemos sido y seguimos siendo objetos. No se puede aceptar que después de las bombas caigan sacos de alimento y medicinas pretendiendo aliviar la destrucción.

Sería interesante remitirse a experiencias no violentas -como la de Larzac- no con la intención de convertirlas en verdades absolutas sino con el propósito de evidenciar que la justicia no se consigue a través de la filosofía del “*ojo por ojo...*”. La justicia es aquella que, sin necesidad de imponer la fuerza, logra motivar la organización colectiva a fin de generar cambios significativos en beneficio común. La fortaleza del movimiento de Larzac no se constata únicamente por las multitudinarias manifestaciones realizadas sino, principalmente, por la capacidad organizativa e innovadora de los involucrados. En un mundo violento, como el nuestro, lo innovador es la no-violencia. La mayor parte de los habitantes del planeta deseamos la paz. Sin embargo, es lo último que se hace dentro de la esfera familiar como en niveles más amplios como el barrio, la ciudad, el continente, el mundo y el universo.

Cuando los habitantes de un pueblo se pronuncian en contra de acciones violentas, entendiendo a la violencia en todas sus formas y dimensiones, no significa que se está a favor del terrorismo ni en contra de Estados Unidos. Resulta por demás caprichoso adoptar posiciones radicales al tratarse de la paz mundial, peor aún cuando dicha postura proviene de una nación cuyos líderes y organismos -por supuesto sin generalizar- son poseedores de uno de los registros violentos más acuciantes en la historia de la humanidad. Figurativamente: ¿quién gana cuando

se mata a un terrorista, sino el terrorista? Recordemos que no solamente somos responsables de lo que hacemos sino también de lo que permitimos que se haga. En este sentido cabe la pregunta: nosotros/as, actores y actoras sociales, convencido/as de la necesidad urgente de re-construir la paz, ¿qué estamos haciendo? En nuestras sociedades existe una falta de coherencia generalizada, ¿acaso no sería sensato volver a compartir la sencilla pero tenaz reflexión nacida de la gente que hace no muchos años habitaba un mundo menos violento?:

*“Solamente los peces muertos van en el mismo sentido que la corriente”.*

### Anexo I

#### Algunas luchas no violentas a partir del Siglo XVIII

##### EN EL MUNDO

1770: Primera Fase de lucha de los colonos americanos contra la dominación inglesa.

1859-1867: Resistencia del pueblo húngaro a la dominación austriaca.

1875-1900: Acción de la Liga Agraria en Irlanda contra los terratenientes británicos.

1898-1905: Resistencia del pueblo finlandés a la “rusificación” del país.

1906-1914: Lucha de la comunidad india de Sudáfrica contra las leyes raciales británicas.

1915-1947: Lucha del pueblo de la India por su independencia.

##### EN FRANCIA

1943-1944: Desobediencia a la ley sobre el servicio de trabajo obligatorio en la Francia de Vichy.

1957-1962: Campaña de acción cívica no-violenta contra la intervención de “sospechosos” durante la guerra de Argelia.

1971-1981: Oposición de los campesinos de Larzac a la extensión del campo militar.

1972-1973: Envío de barcos en protesta a los ensayos nucleares de Mururoa.

1970-80: Campaña de bloqueo de las naranjas Outspan contra el apartheid en Africa.

1981: Huelga de hambre contra la expulsión de jóvenes magrebinos residentes en Francia.

1920: Resistencia del gobierno de Weimar al pronunciamiento de Kapp.

1923: Resistencia de la población alemana a la ocupación franco-belga, de la cuenca de Ruhr.

1940-1945: Movimiento de educación clandestina en Polonia

1942: Lucha de los educadores noruegos contra la “nazificación” de la educación.

1943: Rescate de los judíos de Dinamarca.

1944: Derrocamiento de la dictadura del general Ubisco en Guatemala

1944: Derrocamiento de la dictadura de Maximiliano Hernández Martínez en el Salvador.

1953: Levantamiento obrero en la república democrática Alemana.

1960: Etapa no-violenta de la lucha de los negros de Sudáfrica contra el apartheid.

1968: Resistencia del pueblo checoslovaco a la toma de control del país después de la invasión de las fuerzas del Pacto de Varsovia.

1975-1976: Movimiento Peace People de las mujeres de Irlanda del Norte.

1977-1982: Lucha de las Madres de la Plaza de Mayo contra las desapariciones políticas en Argentina.

1983: Marcha pacífica por la igualdad contra el racismo.

1983: Huelgas de hambre de grupos cristianos contra la aprobación de los ensayos nucleares por parte del episcopado.

1981-1984: Movimiento a favor de la reforma del status de los objetores de conciencia.

1980-90: Acciones no-violentas en las afueras de las bodegas de armamento de Satory y Bourget.

1991: Acciones no-violentas contra la guerra del Golfo.

1980-90: Acciones del abad Pierre y de DAL para la reubicación de familias expulsadas y sin domicilio.

1990: Movimiento de apoyo a los “Sin Papeles”.

**1978:** Huelga de hambre colectiva contra la dictadura militar en Bolivia.

**1981-1985:** Movilización del pueblo de Uruguay para el retorno a la democracia.

**1980-1989:** Movimiento Solidarnosc en Polonia, y resistencia civil al golpe de Estado del general Jaruzelski.

**1983:** Movimiento sindicalista de protesta nacional contra la dictadura del general Pinochet en Chile.

**1986:** Derrocamiento del presidente Marcos en Filipinas.

**1989:** Movimiento de estudiantes por la democracia en China.

**1989:** Caída del muro de Berlín.

**1989:** Desmoronamiento del régimen de la ex Checoslovaquia.

**1988-1990:** Derrocamiento del presidente Mathieu Kérékou en Benín.

**1990:** Marcha pacífica por la tierra de indígenas amazónicos en Ecuador

**1991-1993:** Oposición del pueblo malgache al régimen del presidente Ratsiraka.

**1991:** Resistencia de la población albanesa de Kosovo contra la dominación serbia.

**1997:** Derrocamiento popular del presidente Abdalá Bucaram en Ecuador.

1999: Derrocamiento del presidente  
Jamil Mahuad por parte del  
movimiento indígena y grupos  
sociales en Ecuador.

## Anexo 2

### Breve cronología de la lucha no-violenta en Larzac

FECHA	ACCIONES
Octubre 1970 - septiembre 1972	<ul style="list-style-type: none"><li>- Anuncio del proyecto de extensión del campo militar.</li><li>- Nacimiento de la lucha de no-violencia.</li><li>- Marcha de 1.500 personas desde Millau hasta La Cavalerie.</li><li>- Desfile de 6.000 manifestantes en las calles de Millau.</li><li>- Huelga de hambre de Lanza del Vasto.</li><li>- 103 campesinos hacen el juramento de nunca vender sus tierras a las Fuerzas Armadas.</li><li>- Desfile de 70 tractores y 20.000 personas en Rodez.</li></ul>
Octubre 1972 – septiembre 1974	<ul style="list-style-type: none"><li>- Declaración de utilidad pública del proyecto de extensión.</li><li>- Movilización en París con 60 ovejas bajo la torre Eiffel.</li><li>- 25 tractores parten de Larzac, en caravana, a París.</li><li>- Construcción del aprisco “La Blaquièrè”.</li><li>- 60 campesinos se declaran objetores de conciencia y envían de vuelta sus papeles a la milicia.</li><li>- Apertura de una escuela en la meseta.</li><li>- Constitución de la primera agrupación de bienes raíces agrícolas.</li><li>- Manifestación de 60.000 personas (1973) y otra de 100.000 personas (1974), dentro de la meseta.</li></ul>
Octubre 1974 – septiembre 1975	<ul style="list-style-type: none"><li>- Proceso preparatorio a la expropiación de tierras.</li><li>- Explosión promovida por la oposición militar destruye parte de la Blaquièrè.</li><li>- Organización de la resistencia.</li><li>- Ocupación de la granja Truels, propiedad de las Fuerzas Armadas.</li><li>- Creación de la Asociación Universidades de Larzac.</li><li>- Aparecimiento del periódico Gardarem lo Larzac.</li><li>- Reuniones de Defensores de Larzac en toda Francia.</li></ul>
Octubre 1975 – Septiembre 1978	<ul style="list-style-type: none"><li>- La expropiación de tierras hace una pausa de tres años a causa de la presión popular.</li><li>- Propuesta de “mini-extensión” del campo militar.</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pretensiones de compra de tierras comunales por parte de las Fuerzas Armadas.</li><li>- Campesinos y campesinas ocupan las propiedades militares y explotan sus tierras.</li><li>- Se abren canteras para el acondicionamiento de caminos, inmuebles, instalación de agua y teléfono.</li><li>- Creación del Centro de Investigaciones no-violentas.</li><li>- 20 campesinos allanan las oficinas militares y se apropian de los registros de propiedad de las tierras de Larzac.</li><li>- Tercera gran manifestación, con 50.000 personas.</li></ul>
Septiembre 1978- abril 1981	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reinicio de la expropiación.</li><li>- Marcha de 40.000 personas de Larzac a París.</li><li>- Victoria jurídica (1980).</li><li>- Campamento de diez días de campesinos/as en París.</li><li>- Arremetida de la prefectura contra los intereses de campesinos y campesinas.</li><li>- Miles de libretas militares son reenviadas en apoyo al movimiento.</li></ul>
Mayo - junio 1981	<ul style="list-style-type: none"><li>- Francois Mitterrand decide poner fin al proyecto de extensión del campo militar. Campesinos y campesinas se declaran dueños legítimos de las tierras de Larzac.</li></ul>

## Notas

- 1 Larzac, una de las mesetas más extensas (100.000 has.), está ubicada en el departamento de Aveyron, al sur de Francia, entre 600 y 800 metros de altitud. Zona agreste de inviernos rigurosos y de secos veranos.
- 2 La fábrica de relojes LIP, ubicada en Besançon, en los años 70, se convirtió en una alternativa simbólica de trabajo y de vida puesto que los trabajadores habían asumido la autogestión como estrategia para superar la quiebra propuesta por sus patrones.
- 3 THELEN, Christine, "Larzac: Tierra en Marcha" artículo escrito en ocasión al taller de formación de líderes sociales realizado en Poto Alegre en el marco del primer Foro Social Mundial 2001.

## Bibliografía

BAILLON, Elizabeth

1997 *Larzac. Terre en Marche*, Francia, Imprimerie CAUSSES-CEVENNE.

LUNEAU, Gilles

2000 *Le monde n'est pas une marchandise. Des paysans contre la mal-bouffe*, París, Ediciones La Découverte.

THELEN, Christine

2001 *Larzac: Tierra en Marcha* Foro Social Mundial.

## Bibliografía en red

*Conservatoire Larzac Templier et Hospitalier* <http://www.conservatoire-larzac.fr/>.

*Larzac: vallée de la Dourbie* <http://perso.wanadoo.fr/jeanclaudelarrieu/html/larzac.htm>

*Le Cun du Larzac* <http://www.dfjw.org/part/cun/>

*Charte Lodévois-Larzac* [www.ifrance.com/charte/](http://www.ifrance.com/charte/)

*Plate-forme interactive n° 21: Templiers du Larzac* (... [www.templiers.org/plateforme0021.html](http://www.templiers.org/plateforme0021.html))

*Die Larzac Homepage* <http://www.uni-kassel.de/~kayser/larzac/special.htm>

*Le Causse du Larzac, Pays templier et hospitalier.* [www.vivreaupays.fr/parc/larzac.htm](http://www.vivreaupays.fr/parc/larzac.htm)

*Terroir du causse du Larzac* [www.vivreaupays.fr/terroirs/larzac.htm](http://www.vivreaupays.fr/terroirs/larzac.htm)

*Le Larzac, Laboratoire Foncier* [www.confederationpaysanne.fr/cs-155doslarzac.htm](http://www.confederationpaysanne.fr/cs-155doslarzac.htm)

*Les rendez-vous du Larzac* [http://www.buddhaline.net/article.php3?id\\_article=598](http://www.buddhaline.net/article.php3?id_article=598)

*Larzac. Blocs de la Blaquèrerie* <http://perso.wanadoo.fr/nicolas.tormo/herault/larzac.html>

*Hochplateau Larzac* <http://www.seranne.de/ausflug/larzac.htm>

*José Bové Confédération paysane Agriculture Mondialisation...* [www.republique-des-lettres.com/b1/bove.shtml](http://www.republique-des-lettres.com/b1/bove.shtml)

*Die Larzac-Seiten* <http://www.larzac.de>

## II EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES

# MVIWATA

---

## Red de agricultores de Tanzania

*Alli Gilla*

### **Historia y formación de Mviwata**

En Tanzania se ha discutido, por muchos años, la suerte de los pequeños agricultores pero sin llegar a soluciones concretas. ¿Dónde están las voces de los granjeros? Existen algunas organizaciones que han defendido los intereses de los granjeros, en el discurso, no en la práctica, pues han desarrollado estructuras tecnocráticas en beneficio de sus propios intereses. ¿Por qué los granjeros no discuten acerca de sus problemas? Entre las razones para ello está la pobre comunicación entre los granjeros, sus representantes y otros actores sociales involucrados en el proceso de desarrollo. Este hecho fue ilustrado durante los dos talleres organizados por la Universidad de Agricultura de Sokoine, dirigido a representantes de los agricultores de seis regiones de Tanzania, en 1993. La mayoría de los agricultores forman grupos que tienen actividades, metas y problemas diferentes y no existe comunicación entre ellos. Esta pobre comunicación ha impedido la articulación, en una sola voz, de las necesidades de los agricultores. En otros países, los agricultores se han organizado y han hablado de los acontecimientos que afectan su vida. Los agricultores han logrado resultados que han traído cambios positivos para sus problemas.

Con las nuevas políticas de cooperación en Tanzania y el retiro del Estado en la provisión de servicios públicos, la forma-

ción de organizaciones de agricultores se presenta como una alternativa en el proceso de auto desarrollo en el medio rural.

### **El inicio**

*“Existe la necesidad de institucionalizar la red de intercambio de información entre agricultores, organizaciones de agricultores, investigación y extensión y crear un banco de datos. Esta fue una de las recomendaciones de los dos talleres organizados por la Universidad para la Agricultura de Sokoine.*

Estos talleres fueron el punto de partida para el surgimiento de la red Mviwata, en Swahili, *Mtandao wa Vikundi Vya Wakulima Tanzania*, que significa Red de Agricultores de Tanzania. La red se inició de manera informal y estuvo integrada por varios grupos.

La comunicación entre estos y otros grupos nuevos continuó lo que permitió la identificación de otros grupos, en quince regiones de Tanzania. El Swahili, lengua común hablada por los tanzanios de diferentes áreas, facilitó la comunicación entre sí en el proceso de sensibilización y movilización.

### **Estatuto legal**

Mviwata fue oficialmente registrada como una ONG, como una red de voluntarios, en septiembre de 1995, amparada en la ley de sociedades de 1954, con registro SO 8612 y registrada luego, en el año 2000, como Fondo de Inversión.

De acuerdo con su estatuto de constitución, los miembros fundadores, provenientes de diferentes regiones, han contribuido significativamente para su organización.

La Red está guiada por los principios de la libre adhesión. Cada miembro es responsable de proteger su libertad. La red no puede forzar ni ser forzada a realizar algo por otra organización.

## **Estructura de la Red**

Esta red se asemeja a una “cob-web” en la que cada componente está comunicado con el otro. Esta red está guiada por relaciones horizontales, todos los miembros son iguales. Mviwata no es un apéndice de los grupos de agricultores de Tanzania.

## **Situación de los Miembros**

Mviwata tiene más de 3000 miembros individuales pertenecientes a grupos de agricultores, de 65 redes locales de 16 regiones de Tanzania, incluyendo a Zanzíbar. A pesar de que el grupo parece ser pequeño, un gran número de agricultores de Tanzania está en contacto con Mviwata a través de los grupos y redes locales de la red. Sin embargo, aunque el objetivo de la red es fortalecer su crecimiento, los aspectos cualitativos de los miembros son más importantes que los aspectos cuantitativos.

Existen dos categorías de miembros:

1. La Membresía Ordinaria, reconocida a agricultores individuales que pertenecen a grupos identificados de su localidad. Están obligados a cumplir las reglas de la red que incluyen el pago de un monto de inscripción y una suscripción anual.
2. La Membresía Asociada, conferida a individuos específicos u organizaciones por decisión de la Asamblea Anual de la Red, AGM (por sus siglas en inglés).

## **Liderazgo y coordinación**

Mviwata tiene un Consejo Directivo elegido que incluye al presidente, vicepresidente, secretario, tesorero, y cinco directores. El Consejo Directivo (agricultores) es elegido a través de la observancia de las reglas democráticas y procedimientos, tal como lo detalla la constitución de la red.

Las decisiones importantes son tomadas durante las reuniones oficiales:

- Reuniones del Comité Ejecutivo
- Asamblea General Anual
- Reunión General Extraordinaria, cuando lo amerite el caso
- Comités Especiales para coordinación de temas específicos: juventud, cabildeo e influencia política, capacitación de líderes y auditoría interna.

El directorio de la red se reúne rotativamente cada tres meses para planificar y coordinar las actividades de la red.

La coordinación y el funcionamiento de las actividades de la red son realizados por el equipo de directivos. Mviwata cuenta con un equipo de asesores de la Universidad para la Agricultura y Desarrollo de Proyectos de Sokoine y del Colegio Cooperativo.

### **Redes Locales**

Las redes están formadas por grupos de agricultores de áreas determinadas. Ellos son las células vivas y la fuente de la red Mviwata.

Gracias a esta cercanía, las redes locales ofrecen a sus miembros una forma única de encontrarse físicamente para intercambiar ideas, conocimientos y experiencias, y eventualmente hacer acuerdos.

### **Capacidad de MVIWATA para apoyar a los grupos de agricultores asociados**

#### *a. Entrenamiento de líderes*

La capacitación de los grupos de líderes de Mviwata se plantea los siguientes objetivos: formar líderes comprometidos



con el cambio, el desarrollo de sus comunidades y con el fortalecimiento del instrumento nacional que permita a los agricultores expresarse. Lograr que los agricultores enfrenten los problemas y mejoren sus niveles de vida. Lograr su reconocimiento para la defensa de sus intereses y su capacitación para planificar e implementar sus proyectos económicos.

En diciembre de 1995, Mviwata decidió mejorar la capacitación de sus dirigentes, agricultores de varias redes locales. Se inició este proceso con un día de capacitación de los miembros del directorio durante sus reuniones periódicas.

En 1998 se estableció el programa de capacitación para sensibilizar a los agricultores respecto de su organización. Se dio inicio a este proceso invitando a participantes de diferentes redes locales, seleccionados bajo la supervisión de los agricultores.

Las actividades de este programa incluyen:

1. Vinculación de las acciones de los dirigentes al proceso de reflexión por medio de:
  - Identificación de compromisos individuales
  - Organización del ciclo ordinario de capacitación de tres módulos de dos semanas cada uno
  - Organización de prácticas y visitas de campo
2. Capacitación en el campo, donde existen grupos de agricultores y redes locales, con el fin de propiciar el surgimiento de más redes.

El programa ha identificado las diferentes situaciones que son la base de la capacitación.

- Dinamización de las redes locales a través de visitas y seminarios
- Desarrollo de un equipo de capacitadores para la transformación social, para el liderazgo y el manejo de proyectos

a través de intercambios de experiencias/evaluaciones con otras organizaciones de capacitación

- Evaluación. Los facilitadores realizan una evaluación informal a través de discusiones, materiales, participantes y las reacciones de los participantes
- Seguimiento después de la capacitación de los grupos y a las redes locales con el fin de medir el impacto de la capacitación. Esto se realiza en cada región en donde todos los participantes se reúnen para evaluar su trabajo de socialización de las experiencias, de los conocimientos y de las destrezas adquiridas durante seis semanas.

El primer ciclo de seis semanas de entrenamiento, dirigido a 20 agricultores, se inició en 1998. Los participantes representaban a las redes locales de 5 regiones: Iringa (4); Mbeya (3); Morogoro (4); Dodoma (5); Kilimanjaro (4).

Las mujeres son motivadas a participar en la capacitación. En los tres años de duración del proceso (1998-2000), las mujeres constituyeron el 41% del total de participantes.

Los temas han sido identificados a través de reuniones en las que se trataban las necesidades de los grupos, redes locales y de la red nacional. Los temas tratados fueron: Liderazgo y gestión; Comunicación; Inicio y gestión de una pequeña actividad económica.

### **1. Liderazgo y gestión**

Mviwata seleccionó este tópico con la finalidad de proporcionar a los dirigentes un patrón para lograr el interés del grupo, de la organización y de los miembros como una totalidad.

La gestión es un proceso que trata de cumplir los objetivos a través de actividades generadas por conocimientos y experiencias previos, de esta manera, la capacitación en gestión de las

comunidades y de sus líderes es muy importante, no sólo para transferir destrezas de gestión a los individuos sino también para lograr el empoderamiento de las comunidades para que lleguen a ser efectivas, propositivas y motivadas. Esto les posibilitará plantear y el cumplir sus metas, transformar su propia situación y poner su destino en sus propias manos.

Sin embargo, el estilo de liderazgo es extremadamente importante para todo grupo u organización de agricultores que plantea que la total participación es un deber de los líderes de las organizaciones.

En los temas de liderazgo y gestión los participantes fueron capacitados en:

- Factores que caracterizan los problemas de liderazgo
- Buen gobierno
- Responsabilidades del liderazgo
- Cualidades de los buenos líderes
- Constitución
- Estilos de liderazgo, fortalezas y debilidades de cada uno
- Condiciones para que los líderes se posicionen y mantengan su liderazgo
- Proceso de toma de decisiones

## **2. Comunicación**

El crecimiento y desarrollo de Mviwata depende en mucho de su fundación y raíces que, en este caso, son los grupos y las redes locales. Esta es la razón principal para que Mviwata organice un sistema de capacitación que tenga impacto de cambio en los agricultores/miembros, quienes percibirán que su organización propicia el cambio a través de sus miembros, y que ellos, al ser parte de Mviwata, son los actores principales de las actividades emprendidas pro Mviwata.

“No existe Mviwata si no existen grupos fuertes y redes locales”.

Los participantes serán capaces de entender la importancia de la formación de grupos como la mejor vía para que los esfuerzos colectivos de las comunidades aporten a su propio desarrollo. El objetivo del tema fue compartir experiencias entre los diferentes participantes sobre cómo opera cada una de las redes locales, sobre la estructura de Mviwata respecto de la comunicación, así como también la coordinación de las actividades en los grupos y redes locales.

Mviwata promueve la formación de grupos de agricultores y de redes locales en diferentes áreas. También promueve las reuniones regulares de las redes locales con el propósito de discutir acerca de los aspectos que afectan a la comunidad rural y sobre la necesidad de articular a varios actores en el ámbito local. Promueve la interacción entre grupos individuales de agricultores, ONGs locales, instituciones de los gobiernos locales y proyectos de desarrollo rural. Las redes locales tienen como meta propiciar el surgimiento de nuevos grupos de agricultores que puedan tomar en sus manos los nuevos retos identificados con las redes locales.

No es suficiente reunirse en el ámbito local. Para lograr un desarrollo significativo y sostenible en las condiciones de los agricultores, la voz de los agricultores tiene que ser construida y escuchada a diferentes niveles, local, nacional e internacional donde las decisiones y políticas que afectan en general la vida rural y en particular el bienestar de los agricultores, son creadas.

Mviwata provee servicios y actúa como la voz colectiva ahí donde los pequeños agricultores se organizan y trabajan por un cambio de la realidad rural. También apoya a los agricultores familiares en la toma de decisiones y en la construcción de la solidaridad, de tal manera que estas decisiones reflejen los intereses de los pequeños agricultores de Tanzania.

Los participantes aprendieron lo siguiente:

- Qué es comunicación
- Qué es Mviwata
- Quién es Mviwata
- La relación entre Mviwata y las redes locales, los grupos y los miembros
- Las actividades realizadas por Mviwata, por las redes locales, los grupos, y los miembros, y las responsabilidades de cada uno
- Los aspectos importantes a recordar para formar un grupo
- Los problemas que emergen en los grupos, redes locales y red nacional
- Autoevaluación grupal
- Las fuentes de comunicación y su importancia
- Cómo fortalecer la comunicación al interior de redes locales
- El rol de las redes locales en la comunidad.

### **3. Inicio y manejo de una pequeña actividad económica**

Mviwata prepara a los agricultores para que sean autónomos al empezar una actividad económica en pequeña escala para que ésta beneficie directamente a los agricultores, grupos y redes locales y finalmente a Mviwata, a nivel nacional.

Los temas cubiertos fueron:

- Selección e inicio de actividades económicas
- Dirección de pequeños proyectos económicos
- Contabilidad (cálculo de costos)
- Qué es ahorro
- Qué es un crédito
- Qué es una ayuda
- Qué es el interés, por qué es importante

- Por qué la gente necesita crédito
- Qué es la principal actividad de las instituciones financieras rurales
- La relación entre crédito rural y actividades de ahorro y la liberalización del mercado
- Políticas de negocios
- Liderazgo y dirección
- Aspectos a considerar cuando se inicia una institución financiera en áreas rurales
- Problemas
- La relación entre bancos y redes locales

Para expresar la real situación, se utilizaron ejemplos de los grupos y redes locales. Se realizaron dinámicas como grupos de discusión, lluvia de ideas y juego de roles para lograr que los participantes entiendan y participen activamente en el proceso de capacitación.

Esta capacitación, que tiende a que los agricultores mejoren su nivel de vida, a que tengan el poder de defender sus intereses y a ser capaces de planificar y desarrollar sus propios proyectos económicos, es concebida como un proceso de empoderamiento de las comunidades y no solamente un acto de transferencia de destrezas a los participantes.

Este proceso toma tiempo. Los participantes requieren de apoyo permanente para compartir experiencias y generar soluciones a los problemas encontrados en el campo. Por lo tanto, la capacitación deberá mantenerse y ser continuamente revisada de acuerdo con los cambios en las condiciones y en las metas nacionales e internacionales.

### **Facilitación**

El proceso fue facilitado por instructores de Mviwata, especialistas en planificar y ejecutores del programa. Estos instructores han realizado varios cursos y tienen experiencia en

educación y capacitación, especialmente en **capacitación para el cambio**. También han adquirido conocimientos en capacitación de adultos y metodología de la comunicación, en instituciones nacionales y extranjeras.

### **Colaboradores**

Para ejecutar este programa, Mviwata colabora con proyectos de desarrollo, con las instituciones del interior del país.

### **Participación en el programa**

Los participantes se involucraron plenamente en las sesiones de capacitación. Utilizaron sus experiencias de campo lo que constituyó una importante contribución para el desarrollo del proceso de capacitación. Mviwata ha continuado con la metodología de aprendizaje a través de la experiencia y la reflexión sobre las acciones realizadas por los mismos agricultores. Esta metodología ha sido desarrollada y expuesta a los agricultores e instructores para lograr una atmósfera de compromiso, creatividad y flexibilidad durante el proceso de capacitación. Las visitas de campo a las redes locales del centro de capacitación constituyeron un excelente proceso de enseñanza. Mviwata tuvo contactos directos con varios grupos de agricultores, de alrededor del centro, para la realización de las sesiones prácticas.

### **Materiales y herramientas empleadas**

Los facilitadores emplearon diferentes métodos que lograron que los participantes adquiriesen los conocimientos que deseaban alcanzar.

Lecturas, papelotes, hojas y videos fueron el material usado durante las sesiones de capacitación. La formación de grupos de discusión y visitas de campo fueron las herramientas experienciales empleadas. Las tarjetas fueron usadas para recoger las ideas de los participantes y los juegos de roles fueron realizados

por ambos, instructores y participantes. Un comité de tres participantes fue seleccionado en cada fase para documentar los eventos realizados durante las actividades de capacitación. Este comité logró que los instructores realizaran la producción de folletos que fueron repartidos luego de cada fase de la capacitación.

#### *b. Sociedades de ahorro y crédito*

En el ámbito financiero, Mviwata tiene como principio no apoyar las iniciativas monetarias. En su lugar, promueve la transformación de esas iniciativas en políticas permitiendo, de esta manera, su continuidad. En sus visitas internacionales, visitas de campo y talleres, Mviwata ha construido un medioambiente financiero institucional de ayuda a la gran mayoría de pequeños agricultores a quienes les toma mucho tiempo viajar para tomar contacto con las instituciones financieras urbanas.

Gracias a estas visitas de intercambio y a los talleres, los representantes de los agricultores han logrado movilizar a sus miembros para que apoyen la iniciativa de ahorro y crédito. Organizaciones asociadas y ONGs, como UMADEP, LVIA e INADES, han decidido apoyar las iniciativas de ahorro y crédito para el desarrollo de las actividades de los agricultores. Durante la implementación de los proyectos: UMADEP 1995, LVIA 1997, INADES 1997 y las redes locales, normalmente discuten los avances y las limitaciones de este proceso.

Los agricultores que han asistido a los talleres y visitas de campo se encuentran más comprometidos con la implementación de este programa.

#### *c. Adquisición de tecnologías agrarias mejoradas*

Este proceso es manejado por los agricultores durante las visitas de intercambio. Mviwata apoya las reuniones e intercambios de experiencias entre los agricultores de acuerdo con sus



propios intereses. Las tema de las tecnologías agrícolas no es el mayor objetivo de Mviwata. La introducción de tecnologías y su seguimiento posterior son funciones de los Proyectos de Desarrollo y de las ONGs que tienen como principal objetivo el desarrollo de estas tecnologías. Sin embargo Mviwata apoya a los agricultores que optan por esta iniciativa y que requieren comunicarse con otros agricultores a través de la red.

*d. Aprovechamiento de las oportunidades del nuevo mercado e información de mercado*

*e. Promoción de empresas de agricultores*

*f. Provisión de otras ayudas*

### **El rol futuro de MVIWATA: Estrategias y actividades sugeridas**

#### *Fortalecimiento del proceso de comunicación*

Grupos de agricultores, redes locales, Mviwata y otros socios estarán en el proceso. Esta participación se debe lograr a través de las siguientes actividades:

*a. Organización de intercambios entre agricultores*

Más trabajo deberá ser realizado para:

- Apoyar a las redes locales
- Facilitar las relaciones entre redes en colaboración con otros proyectos de desarrollo
- Identificar y establecer vínculos con otras redes de agricultores, fuera del país

Se organizarán algunos intercambios con los países vecinos para consolidar el proceso de comunicación con los agricultores

### **Inicio de debates sobre tópicos importantes y relevantes para los agricultores**

- Realización de talleres nacionales e internacionales cada año. Se invitará a gente de diferentes sectores y agricultores de diferentes regiones, quienes podrán compartir e intercambiar experiencias e ideas relacionadas con los temas específicos y tener una posición y solución común para los temas en cuestión.
- Publicación y socialización de varias experiencias rurales y procedimientos relevantes sobre el uso de medios de comunicación por parte de los agricultores (folletos, videos, radio y diapositivas).
- Publicación y socialización del informativo de Mviwata, *Pambazuko Sauti ya Wakulima* como la voz de los agricultores.

Estos artículos son esperados por los agricultores. La distribución será realizada por los mismos agricultores y los proyectos locales de desarrollo.

### **Vías de desarrollo sustentable para la procuración de recursos para los grupos de agricultores y la red nacional**

Todos los grupos de agricultores que realizan actividades económicas y afiliadas a Mviwata formarán parte de la población objetivo. Las actividades a realizarse incluye:

- Promoción para la creación de grupos de agricultores orientados a la generación de recursos y actividades financieras. Mviwata centra su atención en agricultores que asumen actividades generadoras de recursos.
- Hacer lobby con organizaciones asociadas para que compartan este tema
- Producir pautas éticas para los grupos
- Enlace entre grupos de agricultores y donantes como una

garantía ética. Mviwata ofrece la posibilidad de enlazar a los grupos de agricultores orientados hacia actividades económicas y donantes interesados en potenciar la capacidad financiera de esos grupos:

- Establecer contratos
- Informar y asesorar a los grupos de agricultores. Mviwata impulsará el surgimiento de instituciones financieras legítimamente establecidas en la sociedad rural. Los esquemas de ahorro y crédito y bancos rurales, controlados por grupos de agricultores, son promovidos para tomar en sus manos el financiamiento rural.
- Provisión de servicios financieros
- Apoyar directamente como auspiciante o indirectamente como garante, propuestas de actividades generadoras de recursos realizadas por grupos de agricultores afiliados a Mviwata.

Para desarrollar la capacidad de auditoría, el departamento financiero de Mviwata realizarán auditorías internas de las asistencia financiera recibida por los grupos. Los costos serán cubiertos progresivamente por los ingresos generados por las actividades de los grupos de agricultores. Mviwata propone mecanismos financieros y firma contratos con los grupos de agricultores.

### **Registro de Mviwata como un Fondo de Inversión**

Esto es considerado importante para una red pues le permitirá movilizar fondos para el desarrollo de pequeños agricultores y para lograr ser financieramente sustentable. Mviwata pretende ofrecer una amplia gama de patrocinadores. Se creará un departamento Financiero de Mviwata que será quien maneje el Fondo de Inversión con transparencia y competencia.

### **Mejoramiento de la eficiencia y eficacia de la Unidad de Coordinación**

Las actividades incluirán:

- Apoyo al comité ejecutivo compuesto por miembros electos, a través de reuniones, procesos de autoevaluación y promover su relación con las actividades de Mviwata en sus localidades.
- Apoyo al equipo en la presentación de cuentas y reportes periódicos.
- Construcción de una capacidad institucional y desarrollo de la capacidad de intervención legal para lograr un amplio reconocimiento de Mviwata.

### **Continuación del proceso de capacitación de los líderes**

Esta es la principal actividad de Mviwata. Mviwata continuará con la organización de sesiones básicas de capacitación y capacitación a nivel de las redes locales. Se espera capacitar a cerca de 60 líderes agricultores en el año 2001 y a cerca de 10 redes locales. En colaboración con APM-Africa (UPAFA), Mviwata participará en un ciclo de capacitación organizado por APM. Esto le dará la oportunidad de interactuar, exponer y aprender más sobre otros países africanos.

# FORMACIÓN DE LÍDERES

---

dirigentes de organizaciones de agricultores  
familiares en el Mercosur

*Silvio Marzaroli y Raúl Bidart<sup>1</sup>*

## **1. Los cambios económicos y sociales de las últimas décadas y sus efectos sobre los pequeños agricultores familiares**

Las dos últimas décadas del siglo 20 han constituido un escenario de cambios profundos, en múltiples áreas, irreversibles y recurrentes que, a su vez, han dado lugar a otros cambios, en áreas diferentes y aún dentro de la misma área. De esta manera, es válida la frase: “la realidad es el cambio”.

Estos cambios son:

- La globalización de la economía y de la sociedad, que se apoya en la liberalización, la apertura comercial de los países y en el desarrollo de nuevas y más eficientes tecnologías de comunicación.
- La reforma del Estado emprendida, por la mayoría de los países, desde una perspectiva orientada a transformar su papel, de actor importante en los programas de desarrollo

---

<sup>1</sup> La presente ponencia recoge la experiencia, reflexiones e iniciativas de un grupo de personas que han participado de la problemática de la pequeña agricultura familiar y han encarado el proceso de formación de un centro para la formación de dirigentes rurales-CEFODIR, Uruguay.

en observador. Para lograr este cambio se implementan políticas de ajustes fiscales que restringen fuertemente la prestación de servicios sociales, la ocupación en el sector público y el gasto público.

- La transformación de las empresas con la incorporación de avances tecnológicos en la producción y en la comunicación, Las empresas aprovechan los nuevos parámetros del comercio mundial y se transnacionalizan en la búsqueda de dominio de los mercados.
- El enfoque ecológico del consumo. Se manifiesta una creciente preocupación de individuos y gobiernos en relación con el cuidado del medio ambiente lo que da lugar al surgimiento de un enfoque ecológico del consumo. Si bien es cierto que este enfoque aún no ha dado resultados globales, se manifiesta progresivamente en las pautas de consumo, en las políticas restrictivas de la polución y contaminación y en el crecimiento de movimientos de opinión y grupos de presión sobre el tema.

Los agricultores familiares han orientado tradicionalmente su producción hacia *comóditie*s, es decir, productos de consumo fresco para los mercados de poblaciones vecinas y, en algunos casos, los han comercializado a través de organizaciones cooperativas. Han realizado, de esta manera, actividades relacionadas con la conservación, industrialización y distribución de estos productos. Los cambios han sacudido y transformado tanto los canales por los que orientan su producción como los medios por los que la sociedad urbana se relaciona con los agricultores.

Entre las transformaciones que afectan a los agricultores podemos señalar que los mercados locales están dejando de existir y que todos los rincones del mundo son permeables a las ofertas realizadas desde cualquier otra parte del planeta. Los agricultores compiten así, en su localidad, con productos de múltiples procedencias.

Los mecanismos modernos de distribución generan operaciones en gran escala, sobre todo, con artículos de consumo, y las organizaciones empresariales están ajustando los mecanismos de suministro mediante acuerdos estables, de mediano plazo, entre empresas productoras y comercializadoras que aseguren cantidad y calidad. Cada día es menos común producir para luego vender.

Los requerimientos de capital para la actualización tecnológica son cada día mayores y exigen acceso a formas de financiamiento que, en general, estuvieron y estarán alejadas de los agricultores familiares individuales.

La globalización está alterando también, en algunos casos desde su interior, la estructura de valores de la familia agrícola por la mayor exposición a las propuestas consumistas difundidas ampliamente por los medios de comunicación, como la radio y la televisión. La atención a las “necesidades” emergentes exige, sin duda, una mayor monetarización de la actividad de estas familias agrícolas o alienta su emigración hacia el medio urbano.

Pero quizás el cambio sustancial está dado en la tendencia que se manifiesta a que cada individuo sea el empresario de su propio destino. Los agricultores no son ajenos a ella y no podrán esperar, como en el pasado, a realizar una actividad orientada desde el Estado que, además de los errores que se dieron en su ejecución, eximía de iniciativa a los agricultores que no iban más allá de solicitar acciones al gobierno de turno.

## **2. Los agricultores familiares en el MERCOSUR y posibles estrategias de acción**

Las unidades productivas familiares se caracterizan por ser el principal medio de supervivencia de una familia rural, mediante el trabajo familiar en una parcela de tierra, ya sea organizado en unidades independientes, ya en unidades comunitarias

u otras formas tradicionales de organización del trabajo de la población agrícola de nuestros países.

Con más de 5'000.000 de establecimientos los campesinos constituyen un contingente de población muy importante, no sólo con relación a la población residente en áreas rurales de nuestros países, sino con el total de la población. Contribuyen con una proporción muy importante de los bienes de la canasta de alimentos de consumo popular y realizan también una importante contribución a las exportaciones de origen agropecuario.

Los campesinos son decisivos para mantener la seguridad alimentaria de nuestros países porque son capaces de producir alimentos durante más tiempo, bajo condiciones adversas. Son ellos quienes proporcionan más puesto de trabajo por unidad de capital invertido. Por lo tanto, apoyar la agricultura familiar es una de las formas más económicas de generación de ocupación.

La producción familiar es la que mejor aprovecha la tierra, obteniendo más valor de producción por hectárea trabajada. Permite mantener el equilibrio social y espacial de nuestras sociedades poblando el interior de nuestros países y evitando la formación de grandes centros urbanos donde la vida se hace cada vez más difícil.

La producción familiar ha demostrado, a lo largo de la historia, que tiene capacidades para cuidar los recursos naturales: la tierra, el agua, los bosques, las praderas, y que, por tanto, podría asegurar las condiciones de sustentabilidad de nuestra agricultura aunque, en muchos casos, la supervivencia de la familia obligue a sobreexplotar los recursos.

La producción familiar realiza una contribución decisiva a la consolidación de la democracia, a la que todos aspiramos, ya que emerge de y resulta en una distribución más equitativa de los recursos naturales, el capital y los ingresos.



Los cambios verificados en las últimas décadas hacen necesario impulsar el proceso de transformación de las unidades productivas familiares en empresas. Es necesario que, por su eficiencia, puedan sostenerse y competir en el mercado. Así surgen algunas líneas orientadas a generar cambios en cuatro aspectos:

- Incremento y adecuación de las capacidades personales de los agricultores, y su núcleo familiar, como empresarios agrícolas.

Es necesario que se den procesos de capacitación en técnicas de gestión e incorporación de las mismas a las rutinas de administración de las empresas familiares. Involucramiento de los miembros más jóvenes y de las mujeres en el proceso de modernización de la cultura empresarial de las pequeñas unidades familiares.

- Mejoramiento de la forma de inserción de las unidades productivas en el mercado. Es necesario aumentar el valor agregado de la producción agrícola mediante el agrupamiento y la cooperación interempresarial; la realización de acuerdos de suministro con empresas industriales y distribuidoras e incluso *joint-ventures* con empresas desarrolladas.
- Ampliación del acceso a recursos productivos para la empresa y para la infraestructura colectiva. Es necesario generar mecanismos, tanto financieros como comerciales, que faciliten la incorporación de bienes a la producción y al desarrollo de la infraestructura para que esa producción se desenvuelva con total normalidad y eficiencia.
- Incremento y perfeccionamiento de los mecanismos de representatividad de los agricultores familiares. Es necesario ampliar las formas de relación de los agricultores con otros sectores de la sociedad y con el mercado para facilitar acuerdos de cooperación sobre la base de un reconoci-

miento mutuo. Esto permitirá también organizar la representación de los agricultores en instancias de consulta, negociación o reivindicación que aseguren la exposición genuina de sus propios intereses.

El número de agricultores familiares, la heterogeneidad de situaciones y su dispersión en amplios territorios, son aspectos que exigen definir un cierto marco de prioridades para orientar los recursos que, asumimos, serán escasos, y lograr objetivos realistas de reconversión. Para alcanzar un efecto multiplicador importante es necesario el fortalecimiento de las organizaciones de agricultores de tal manera que puedan actuar como eslabón en el proceso de reinserción de los agricultores en la sociedad globalizada.

### **3. Acciones emprendidas para mejorar el posicionamiento de los agricultores familiares**

Desde octubre de 1993, varias organizaciones de agricultores familiares del MERCOSUR han asumido la coordinación de actividades para ubicar el tema de la agricultura familiar en el proceso de integración regional y también para promover la adopción de políticas diferenciadas, para los agricultores, en cada país de la región.

En el inicio del proceso se instaló una Mesa Coordinadora de Organizaciones de Agricultores Familiares del MERCOSUR que, en cada país, era avalada por distintas organizaciones nacionales.

Argentina estuvo representada por la Federación Agraria Argentina (FAA); Brasil por la Confederación de Trabajadores de la Agricultura (CONTAG) y la Confederación Unica de Trabajadores (CUT); Paraguay por la Federación Nacional Campesina (FNC) y Uruguay por la Comisión Nacional de Fomento Rural (CNFR), la Asociación de Colonos del Uruguay (ACU) y la Intergremial de Productores de Leche (IPL).

Luego de que Chile y Bolivia se asociaron al MERCOSUR se ampliaron los contactos con organizaciones de estos países. MUCECH de Chile ha participado activamente en eventos de la coordinadora. Recientemente, Federaciones Campesinas de Bolivia han tomado contacto activo con la coordinadora y, a partir del año 2000, se integraron plenamente al proceso.

La acción de esta coordinadora permitió la realización de varios eventos en cada país, y también en la región, en los que se pudo tratar aspectos relacionados con la situación y perspectivas de los agricultores familiares de los respectivos países y del conjunto de la región.

A estos encuentros se invitó también a representantes de los organismos administradores del MERCOSUR. En el encuentro realizado en Montevideo, entre el 13 y el 17 de junio de 1995, participaron representantes de organizaciones de agricultores de Europa y personas vinculadas al proceso de la NAFTA. A partir de estos eventos, la coordinadora fue obteniendo un reconocimiento de las autoridades del MERCOSUR y pudo, de esta manera, tener participación en algunas instancias convocadas por las autoridades del Grupo 8, relacionadas con la agricultura.

A su vez, con el apoyo de la RIAD, se han realizado actividades, en varios de los países, tendientes a fortalecer a las organizaciones de agricultores en sus estructuras participativas y en la elaboración de propuestas para la agricultura familiar.

A fines de 1996/1997, la coordinadora elaboró un perfil de políticas diferenciadas para la agricultura familiar y, a finales de 1997, se decidió impulsar la creación del Centro para la Formación de Dirigentes Rurales (CEFODIR), como órgano independiente pero con apoyo de la mesa coordinadora.

Los años de 1998 y 1999 fueron muy difíciles para la agricultura familiar de los países del MERCOSUR. Los cambios, en

el contexto en el que se desenvolvía la agricultura familiar, continuaron y se profundizaron. Esto puso en evidencia las limitaciones de la dirigencia de las organizaciones de agricultores familiares en la conducción y liderazgo, en la elaboración de propuestas alternativas y, fundamentalmente, en la gestión de las mismas frente a los gobiernos y otros sectores económicos.

Por otro lado, la situación cada vez más crítica de los agricultores alentó manifestaciones espontáneas y reivindicativas de tipo gremial que, en definitiva, perdieron su eficacia en el marco de procesos electorales que se vivieron en Argentina, Brasil y Uruguay durante 1999.

Estos aspectos volvieron lenta la efectiva formalización de acciones como la creación del CEFODIR. Las posturas activistas que predominaron durante este período no lo consideraron prioritario ni generaron los espacios adecuados para la realización de acciones basadas en una perspectiva de mediano y largo plazo.

La experiencia muestra que es indispensable avanzar en actividades de formación con el fin de conseguir un equilibrio entre las acciones que reivindican la superación de las situaciones urgentes y aquellas que se orientan a superar problemas estructurales. Estas, a su vez, se orientan a transformar la manera en que los agricultores familiares se insertan en el contexto económico y su función, la misma que es vista en forma propicia por el resto de la sociedad.

#### **4. Déficit de formación e información de agricultores y organizaciones**

La dinámica del cambio, y sus consecuencias, nos muestran una realidad en la que los sectores de menores recursos, y obviamente los agricultores familiares como parte de ese conjunto, han perdido protagonismo, incluso político, y se ven afec-

tados por el proceso que está alterando sustancialmente las relaciones entre individuos, organizaciones, empresas y estados.

Existen claros desequilibrios entre la formación y las capacidades de los individuos (agricultores y sus familias) para interpretar la situación que viven y plantear alternativas de acción, tanto en el ámbito personal como de las organizaciones que eventualmente dirigen.

Pero esta situación no sólo corresponde a los individuos, también las organizaciones tienen cierto nivel de obsolescencia en la medida en que fueron concebidas en realidades sociales, políticas, económicas y tecnológicas totalmente distintas y sus modalidades de funcionamiento, objetivos, estrategias y actividades, que en general se vinculaban a formas de funcionamiento paternalistas o promotoras por parte de los Estados, hoy son inútiles, en la mayoría de los casos, para lograr mejorar la posición relativa de los agricultores.

Creemos que la frase expresada por Pierre Calame, con ocasión de la reunión de lanzamiento del CEFODIR, sintetiza perfectamente el anacronismo de la situación: “Queremos enfrentar los desafíos del mañana, con las ideas de ayer y las organizaciones de anteayer”.

Es imprescindible superar estas deficiencias en los siguientes aspectos:

- Identificar el papel de la agricultura familiar en la sociedad moderna y definir los valores inherentes a ese papel en el marco de un desarrollo humano aceptable.
- Comprender la naturaleza y la dinámica de los cambios y desarrollar las capacidades para elaborar las estrategias que permitan consolidar el papel de la agricultura familiar.

- Encontrar las respuestas, modelos y paradigmas que permitan disminuir las restricciones para el desarrollo de los agricultores familiares y aprovechar de mejor manera las oportunidades que ofrecen las nuevas condiciones.

Esto implica:

- La necesidad de mejorar el acceso a la información y desarrollar las capacidades de las organizaciones, los dirigentes y los agricultores para buscar la información adecuada a sus necesidades y analizarla prospectivamente.
- Elaborar estrategias y propuestas de desarrollo a nivel de las unidades familiares y de las organizaciones.
- Perfeccionar actitudes y aptitudes para la negociación necesaria para alcanzar las alianzas de implementación de las estrategias y propuestas.
- Desarrollar la capacidad emprendedora y de manejo empresarial

para ejecutar las acciones en las organizaciones y en las unidades familiares.

### **5. El CEFODIR como propuesta de formación complementaria y de dinamización de las acciones de fortalecimiento de la agricultura familiar**

La misión del CEFODIR es la “formación de líderes/dirigentes de organizaciones de agricultores para lograr el desarrollo de la agricultura familiar en la región y mejorar las condiciones de participación de los dirigentes de las organizaciones representantes de estos agricultores en los procesos de integración regional y de relacionamiento interbloques regionales”.

Para ello, el CEFODIR se plantea intervenir a partir de la formación de dirigentes de las organizaciones de agricultores familiares sin pretender, por supuesto, cubrir por sí mismo todas

las demandas de formación que tiene el sector que, como vimos anteriormente, son muchas y en múltiples áreas.

Se busca, fundamentalmente, acelerar el proceso de formación de aquellos dirigentes de organizaciones de agricultores familiares que tienen responsabilidades de dirección. Esto incluye a dirigentes que actúan en representación de sus organizaciones en espacios participativos del esquema institucional del MERCOSUR, a dirigentes de las organizaciones nacionales que representan a los agricultores familiares y, también, a aquellos dirigentes de organizaciones de base, potenciales dirigentes de las organizaciones nacionales.

Con respecto a los contenidos, la atención se centra en:

- La revalorización de la capacitación permanente de los participantes mediante la generación de vínculos estables con el centro.
- La recreación o construcción de un marco conceptual que defina el papel de la agricultura familiar y que plantee las bases para la elaboración de un modelo de desarrollo para el sector. A partir de este marco conceptual se podrán definir las estrategias de acción de las organizaciones.

Las actividades se implementan a partir de:

- Colaboración de instituciones, centros de investigación y técnicos que tengan experiencia en el sector, y de dirigentes con experiencia, tanto de la región como de otras áreas.
- Coordinación de las actividades de formación de dirigentes con aquellas que apuntan al fortalecimiento de las capacidades empresariales, tanto a nivel del agricultor como de las empresas asociativas.
- Consolidación de un espacio de formación de carácter regional que, por un lado, se convierta en un espacio de

oferta permanente de formación de dirigentes y, por otro, consolide el concepto de integración regional para el desarrollo al constituir un ámbito de contacto con experiencias similares en otras regiones del mundo. A través suyo, los dirigentes de las organizaciones del MERCOSUR podrán desarrollar la comunicación con sus similares de otros continentes y aprender de sus experiencias.

## **6. Lineamientos generales de la propuesta del CEFODIR**

### *6.1. Los beneficiarios*

Las actividades formativas del CEFODIR, que se describen más adelante, estarán destinadas principalmente a mejorar las capacidades personales de:

- En forma directa, los actuales y futuros dirigentes de las organizaciones de agricultores familiares de los países asociados al MERCOSUR, que desempeñan su función en la localidad, país o región y que están iniciando el proceso en las organizaciones.
- En forma indirecta, la totalidad de los agricultores y sus organizaciones, los técnicos que, en forma personal o como parte de organizaciones de apoyo, participarán como docentes de las actividades formativas.

### **Objetivos generales**

Mediante la formación de los dirigentes de las organizaciones de agricultores familiares, el CEFODIR pretende lograr los siguientes objetivos generales:

- Mejorar las condiciones de inserción y funcionamiento de los agricultores familiares en el contexto de los mercados globalizados.



- Incrementar su participación en la definición de políticas y programas de desarrollo que conciernen o afectan a los agricultores familiares.
- Perfeccionar la visión de un modelo solidario y reforzar las capacidades para llevar a cabo propuestas solidarias entre los movimientos de agricultores familiares del MERCOSUR e instrumentadas mediante acciones concertadas entre los movimientos.

### **Objetivos específicos**

Los elementos que configuran el perfil del dirigente, que constituye el gran objetivo de este proyecto, están identificados en cinco grandes áreas:

- Comprensión del contexto en el que se desenvuelve la agricultura familia y de las consecuencias que tienen los cambios en la agricultura y la familia agrícola. Para ello, los dirigentes deben tener conocimiento de su realidad, con una amplia visión del conjunto de temas y en todos los niveles. Su enriquecimiento con un análisis permanente les permitirá elaborar propuestas creativas para la acción. La evaluación será continua y se adelantará a los acontecimientos.
- Definición de los objetivos en el marco de estrategias de desarrollo durable y elaboración de los planes operativos correspondientes a las acciones de corto, mediano y largo plazo. Para ello se tomarán en consideración la organización y gestión de los servicios de apoyo a la agricultura y se complementarán las acciones de las organizaciones con propuestas relativas a las políticas y programas promovidos por el Estado, en los niveles local, regional y nacional.
- Negociación de alianzas y acuerdos, con otros actores económicos y con el Estado, que aseguren un clima socio-político favorable, los servicios de apoyo o complemento de las cadenas productivas y el contexto favorable del merca-

do para la evolución de las unidades agrícolas y las organizaciones que las representan.

- Comunicación y actitud de escucha, a los iguales y a los diferentes, que le permitan definir marcos para caminar junto a los otros, utilizando un lenguaje común y propiciando la construcción de una inteligencia colectiva. En el plano personal, el dirigente manejará los instrumentos básicos de la cultura, poseerá un profundo conocimiento de las ideologías y una formación filosófica. Será capaz, básicamente, de comunicar sus pensamientos en todos los ámbitos, con convencimiento, con gran capacidad de negociación y de salir de las negociaciones, si fuese necesario para sus intereses.
- Generación de dirigentes altamente capacitados, que sean capaces de asegurar la continuidad de las organizaciones y el logro de los objetivos de desarrollo que impulsan las mismas. Esto lo lograrán a través de la incorporación de nuevos dirigentes, fundamentalmente jóvenes y mujeres, que podrán aportar perspectivas nuevas a los enfoques anteriores. Formación e incorporación permanente de nuevos dirigentes que aseguren la continuidad de las organizaciones y la integración de las nuevas corrientes de pensamiento que surgen en el seno de las propias familias rurales.

### **Actividades de formación**

El CEFODIR plantea cuatro grandes tipos de actividades de formación.

- Acciones formativas al nivel de dirigentes.
- De manera complementaria se procesarán acciones de sensibilización de grupos de agricultores.
- A nivel de las instituciones se procesarán lo que llamamos “talleres a pedido” que cubrirán necesidades específicas de formación e información de cada institución.

- Por último para asegurar la continuidad del proceso, y una modalidad organizativa descentralizada, se procesan actividades de formación de los equipos de técnicos locales (que estarán radicados en cada país).

### 6.2. Módulos formativos de dirigentes a nivel nacional

Estos módulos están orientados a la formación de dirigentes para la conducción de las organizaciones, en los ámbitos local y nacional, y en forma secundaria inciden en la motivación e información del conjunto de agricultores. En ellos participarán tanto dirigentes activos como futuros dirigentes.

La estructura de los módulos, en el ámbito nacional, está dividida en tres grandes partes, incluso separadas en el tiempo.

Una primera jornada, que tiene como objetivos la motivación, la sensibilización respecto de la problemática del sector y también la definición de los temas principales a ser abordados en el taller central. En la fase de preparación de estos talleres, que se realizará en cada uno de los países, se establecerán contactos con los agricultores y con los dirigentes locales con el propósito de definir sus principales interrogantes respecto de los temas y las carencias más importantes de información y formación que deberían subsanarse con el desarrollo de los talleres. Se definirán también las experiencias y paradigmas locales sobre los que habrá de basarse el proceso de aprendizaje.

Esta fase permitirá una amplia reflexión en la región que será ser capitalizada por los agricultores y por los técnicos locales que formarán parte del cuerpo docente.

- El taller propiamente dicho, que supone una actividad de cinco días para 25 participantes. En el taller se desarrollarán aspectos formativos en las áreas identificadas en la primera jornada dentro de los marcos temáticos que veremos más adelante.

Durante el desarrollo de los talleres se llevarán a cabo algunas sesiones públicas (conferencias) que permitirán que un número importante de agricultores y dirigentes mejoren su nivel de información sobre la problemática de la agricultura familiar en los procesos de globalización e integración.

- Jornadas semestrales de seguimiento en las que los participantes de los talleres analizarán la evolución de las principales variables que forman parte de la situación de la agricultura familiar, las organizaciones y el perfil de los dirigentes, dificultades encontradas y formas de enfrentar la solución a las mismas.

En la fase siguiente al taller central se difundirán los conceptos adquiridos y trabajados durante el taller, mediante mecanismos que se definirán en los talleres y de acuerdo con las modalidades de comunicación de cada lugar. Estos conceptos serán difundidos entre el conjunto de los miembros de las organizaciones, permitiendo un flujo de información que favorecerá a muchos otros dirigentes que, de otra forma, tendrían dificultad para acceder a dicha información.

En cada uno de los seis países se iniciará el proceso, anualmente, con un grupo nuevo de dirigentes. Al mismo tiempo se continuarán realizando las actividades de seguimiento con los participantes de los años anteriores.

### *6.3. Módulos formativos regionales*

Para la formación de dirigentes, vinculados a organizaciones en el ámbito nacional, en aspectos relativos a la participación de estas organizaciones en los procesos de integración regional y articulación solidaria de las organizaciones de agricultores familiares entre sí y con otros movimientos sociales, se realizará anualmente un taller con sede rotativa en distintos países.

Estos talleres que tendrán una duración de 4 días, participarán 15 dirigentes del país sede y 10 dirigentes de los otros cinco países. De la misma manera, mediante la coordinación con organizaciones internacionales (IICA, FAO, PNUD, UE) y organizaciones nacionales de otros países, se buscará la participación de dirigentes experimentados de estas organizaciones.

La temática se centrará fundamentalmente en la evolución de los procesos de integración, su impacto en la agricultura familiar y las alternativas que tienen las organizaciones de agricultores para incidir en el proceso de integración, en la definición y viabilidad de propuestas solidarias y en la clarificación del papel de agricultura familiar y sus organizaciones en la sociedad globalizada e organizada en bloques regionales.

El CEFODIR realizará un seguimiento a los participantes de estos talleres mediante el establecimiento de relaciones directas con los mismos y/o sus organizaciones, vía Internet o correspondencia.

#### *6.4. Becas a dirigentes para formación complementaria*

El establecimiento de una adecuada relación entre el CEFODIR, las organizaciones internacionales y las ONGs vinculadas al sector, tanto de la región como fuera de ella, permitirá conocer aquellas instancias que puedan ser de interés para el proceso formativo de los dirigentes de la región. Una actitud proactiva del Centro, y la disposición de un pequeño fondo, permitirá que anualmente participe un mínimo de tres a cinco dirigentes de organizaciones de agricultores, becados por el CEFODIR.

#### *6.5. Actividades a pedido*

El CEFODIR realiza, a pedido de las organizaciones de agricultores, el diseño y la ejecución de actividades específicas de formación de dirigentes. Estas actividades tienen el propósito de

mejorar las capacidades institucionales de representación de los intereses de los agricultores familiares y de gestión de propuestas de desarrollo para la agricultura familiar.

Estas actividades serán desempeñadas por miembros del equipo central del CEFODIR o por parte de los equipos técnicos vinculados residentes en cada país. El financiamiento de estas actividades dependerá de la institución demandante. El CEFODIR podrá eventualmente apoyar la gestión de financiamiento, si así lo fuera requerido.

#### *6.6. Formación de formadores*

La situación descrita al inicio permite considerar como imposible la formación generada desde dentro del sector mismo de agricultores familiares. Este proceso exige la integración de las capacidades de observación de la realidad, de creación y elaboración de visiones propias del sector de dirigentes con las capacidades de los equipos técnicos que colaboren. Estos equipos trabajarán, fundamentalmente, en el procesamiento de la sobrea-bundante información que llega de todos los rincones del planeta y en su relación con los paradigmas propios de los agricultores familiares.

La creación de esta sociedad forma parte del planteamiento del CEFODIR. Para lograrla se impulsará, desde la unidad central, la conformación de equipos técnicos vinculados al Centro. Estos equipos, que serán identificados en la etapa de establecimiento del programa en cada país, procederán desde el interior de las propias instituciones de agricultores familiares y desde las organizaciones de apoyo a la agricultura familiar (ONGs). Podrán también participar técnicos independientes.

Durante el primer semestre se identificarán los técnicos y se realizarán jornadas de definición metodológica y planificación de las acciones que se desarrollarán en cada país. Estas jor-

nadas estarán coordinadas por miembros del equipo central del CEFODIR. Su finalidad será el desarrollo de las capacidades técnicas necesarias para que el rol de los miembros de los equipos locales sea de facilitadores del proceso de formación.

Estas jornadas, en un primer momento, se realizarán con cada equipo nacional, en dos jornadas, de 8 horas cada una, para definir el perfil del facilitador, incorporar algunas técnicas que favorezcan la participación durante las actividades docentes, y elaborar la estrategia para el desarrollo del programa en el país.

El segundo momento será de formación de los técnicos a través del desarrollo de las tareas. Los miembros del equipo central tendrán un papel de observadores participantes en las jornadas de sensibilización y en el primer taller, en cada país. Los técnicos nacionales recibirán el *feed back* de los miembros del equipo central y su confirmación para etapas posteriores.

Las actividades siguientes serán desarrollarán por parte de los técnicos locales confirmados y contarán con el apoyo del equipo central, a través de un mecanismo de consultas vía Internet.

### 6.7. Selección de los participantes

Los participantes en las actividades de formación de agricultores y dirigentes serán seleccionados, en cada país, por un comité integrado por:

- El grado de compromiso con la organización de agricultores.
- Su vivencia efectiva como agricultor familiar.
- La voluntad para desempeñarse como dirigente.
- Las postulaciones serán presentadas a través de las organizaciones de agricultores, locales o nacionales y, en el caso de talleres regionales, será necesaria la evidencia de la ex-

perencia como dirigente de organizaciones de base o nacionales.

La selección de los participantes en la formación de técnicos será realizada por el equipo central, a partir de propuestas presentadas por las organizaciones de agricultores o de apoyo de cada país.

### **Organización de la actividad del CEFODIR**

#### *6.8. Los contenidos de la formación*

La formación estará pautada por dos grandes ejes:

- Un primer eje es el desarrollo de la capacidad de observación y elaboración de hipótesis prospectivas de la realidad: el contexto de la sociedad en su conjunto y sus distintos componentes (institucionales y sectoriales), los agricultores familiares y las organizaciones de agricultores familiares, así como la persona en el desempeño del rol de dirigente.
- Un segundo eje es el desarrollo de las capacidades más operativas para mejorar el desempeño del rol de dirigente. Se analizarán las distintas facetas de este rol y se realizará un reconocimiento de las técnicas necesarias en los diversos momentos así como las actitudes requeridas para dicho rol.

#### **Diagnóstico y análisis contextual**

- Caracterización de la agricultura familiar.
- Principales factores que inciden y su evolución reciente.  
Económicos.  
Tecnológicos.  
Políticos institucionales.  
Sociales.



- Fundamentos éticos, filosóficos e ideológicos que sostienen las tendencias.
- Situación y Evolución de las organizaciones de Agricultores y su relación con otras organizaciones socio-económicas-gremiales.

### **Prospección. Hacia la construcción de una visión común**

- Papel de la agricultura familiar en la sociedad moderna.  
Factores que la viabilizan  
Factores que la restringen  
Posible papel hacia el futuro
- El papel de las organizaciones de agricultores familiares.  
Como actores gremiales  
Como prestadoras de servicios a la agricultura  
Fortalezas, debilidades, alternativas de acción
- Capacidades del dirigente para la conducción de las organizaciones.  
Factores positivos  
Factores negativos  
Líneas de perfeccionamiento

### **Desempeño. Factores para mejorarlo**

- Planificación estratégica y gestión institucional
- Negociación
- Comunicación y actuación en reuniones

### **Metodología**

Estos contenidos, y otros más, deberán ser trabajados en forma participativa. Se iniciará el trabajo con un conocimiento de la realidad: personal, local, nacional e internacional, para proceder luego a su análisis e interpretación. Esto posibilitará la planificación, ejecución y evaluación posterior de acciones. Este se convertirá en un proceso de retroalimentación que generará nuevos conocimientos.

La metodología será participativa y se apoyará en varias técnicas tales como:

- El “metaplan” para lograr que todos los participantes realicen aportes y se vean reflejados en la creación de una inteligencia colectiva. El trabajo se realizará en grupos pequeños.
- Ejercicios vivenciales y dramatizaciones que, basados en la concepción integral de la persona, permitan a los participantes procesar lo que vivieron e incorporaron desde el punto de vista intelectual, desde el punto de vista afectivo y desde su capacidad de actuar, hacer o aplicar técnicas. Todo esto tendrá relación con los temas tratados en el ejercicio.
- Elaboración y análisis de casos que permitan a los participantes desarrollar la capacidad de objetivar sus percepciones y transmitir las a otros.

El conjunto de los instrumentos metodológicos generará un proceso dialéctico para la creación de nuevos conocimientos. Esto se logrará con la confrontación del propio saber del sector con los conocimientos provenientes de otras fuentes, aportados por los facilitadores, y la elaboración de una síntesis que ubique el nuevo nivel del saber.

Estos procesos son importantes para el desarrollo de capacidades para crear nuevos conocimientos. De esta manera, el ámbito de la formación deberá ser un espacio privilegiado para formar dirigentes y desarrollar en ellos una actitud proactiva hacia la formación permanente y su accionar como multiplicadores hacia el conjunto de los agricultores familiares.

### **El equipo de docentes**

Como ya lo expresamos anteriormente, la estructura docente para el desarrollo de los módulos formativos, a escala na-

cional y regional, será fundamentalmente de carácter nacional. En cada país se incorporarán entre tres y cinco técnicos que se formarán como facilitadores. La forma institucional, en cuyo marco se desarrollará el equipo técnico, será definida de acuerdo con las condiciones existentes en cada país.

A nivel central, la estructura docente será mínima y se basará en un coordinador docente que se apoyará, a su vez, en asesores de acuerdo con las necesidades del momento. Tanto en los eventos nacionales como en los regionales, se prevé la participación de dos técnicos facilitadores, locales o centrales, de acuerdo con el nivel de madurez del proceso, en cada país.

#### *6.9. El centro de documentación*

El centro de documentación tendrá como tarea la sistematización de la información obtenida mediante el rastreo de fuentes nacionales e internacionales. Estas fuentes darán cuenta de la evolución de las variables y se convertirán en el tablero descriptivo de la situación de la agricultura familiar, las organizaciones y el contexto en que ambas se desenvuelven. Se publicarán boletines semestrales.

El centro de documentación estará manejado por el personal permanente del CEFODIR y, en la etapa inicial, contará con el apoyo de consultores para el diseño de los medios informáticos que utilizará.

#### *7.10. Principios organizativos*

El CEFODIR ha sido concebido como una organización muy ágil y flexible, en lo concerniente a su estructura operativa, funcionarios, equipamientos, locales, y a la membresía y los mecanismos para la toma de decisiones. Es una institución sin fines de lucro, con sede en Uruguay. Opera con una Asamblea Social, en la que se elige al grupo de dirección del que depende el equi-

po técnico central. Este equipo estará integrado por personas contratadas, por tareas, y contará con un coordinador técnico estable y una secretaria que, en gran medida, trabajará virtualmente.

El ámbito de acción del CEFODIR es la región conformada por los países suscritos al acuerdo del MERCOSUR: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Es necesario que la organización aproveche al máximo el desarrollo tecnológico en las comunicaciones, lo que significa bajar costos y multiplicar relaciones. Sin embargo, es necesario acelerar un proceso cultural, en personas e instituciones, para abordarlo de esta forma.

Como objetivo específico del CEFODIR, es necesario, también, desde el punto de vista operativo, generar mecanismos efectivos de consulta a las organizaciones de agricultores. Aunque se parta de una situación de debilidad importante de las organizaciones de agricultores familiares, se debe evitar que el CENTRO se subordine a las inercias y dificultades de las instituciones de agricultores para construir su visión.

Los factores dinamizadores del desarrollo de las capacidades de dirigencia pueden ser distintos en cada país. Por ello es necesario posibilitar un ensayo que permita hacer la combinación más apropiada de personas y técnicos, con interés en el desarrollo de la agricultura familiar, de organizaciones de agricultores y de instituciones (ONGs) de apoyo a la agricultura, para realmente construir nuevas alternativas para los agricultores familiares.

Las posibilidades de financiamiento de una organización como el CEFODIR son muy difíciles de ser pensadas en un esquema de autofinanciamiento. Las importantes dificultades económicas que atraviesa el sector no permiten visualizar financiamiento endógeno, más allá de que los dirigentes o instituciones puedan cubrir algunos costos menores relativos a su movilización.

ción y mantenimiento y, en alguna medida, a algunos costos de comunicación. Los aportes pueden ser también en especies, pero difícilmente pueden asegurar el financiamiento con aportes efectivos en dinero. En función de ello, la consolidación operativa del CEFODIR se realizará sobre la base de un apoyo de la cooperación internacional, por lo menos durante los tres primeros años de funcionamiento.

Lo importante, como principio organizativo, es considerar que la continuidad del CEFODIR, para la ejecución del proyecto de formación de dirigentes, no debe plantearse en los términos en los que hoy se analizan. Es probable que la propia dinámica del proyecto desarrolle bases para un cambio institucional del CEFODIR que, hoy, podríamos concebirlo como una organización privada internacional (que asocia estructuras nacionales) y en la que se integran, como expresión efectiva de un nuevo campo de alianzas para el desarrollo de la agricultura familiar, las organizaciones del sector, las instituciones de apoyo, técnicos y otras personas interesadas en aportar su esfuerzo para el desarrollo.



# UN ESCUCHAR PEDAGÓGICO

---

al presupuesto participativo\*  
Algunas constataciones e incógnitas

*Danilo R. Streck*

## **Introducción**

Tal vez, nosotros, como educadores y educadoras, nos sorprendemos al oír a los administradores hablar de sus empresas como “organizaciones que aprenden”, médicos encarando la terapia como proceso de aprendizaje, y comunicadores descubriendo el potencial pedagógico de su trabajo. En realidad, la educación está siempre mezclada con la vida. Se aprende porque la vida, en palabras de Hugo Assmann, gusta de sí misma<sup>1</sup>. Eso vale para todos los seres vivos, pero vale especialmente para los seres humanos. Si a lo largo de la historia hubo momentos en los que se limitó la educación a ciertos tiempos y espacios, hoy en día se verifica un movimiento para recuperarlo como un proceso integral de socialización<sup>2</sup> y, sobre todo, de humanización<sup>3</sup>.

El objetivo de este estudio<sup>4</sup> es conocer y explicitar la mediación pedagógica que existe en el Presupuesto Participativo del

---

\* El título original es “Una escuta pedagógica ao orçamento participativo”. Aunque el título “Una mirada pedagógica al presupuesto participativo” hubiera sido clara, no hubiera hecho justicia a cómo se describe en el texto el espacio del presupuesto participativo: un espacio para escuchar y ser escuchado. (N. del traductor)

Estado de Río Grande del Sur. El proceso de asistencia a las reuniones de implementación del Presupuesto Participativo (PP) aconteció de forma planificada y debidamente anunciada a los organizadores del PP. El equipo observó y documentó más de una decena de reuniones del PP, completando una extensión regional que posibilita una buena percepción de la dinámica que tuvo lugar durante el período de implementación y de consolidación inicial del proceso de discusión y definición del plan presupuestario en el Estado.

Se partió del supuesto de que el PP es un lugar privilegiado para observar el desarrollo de procesos sociales participativos. Prueba de eso es que muchos investigadores que ya venían prestando atención a lo que ocurría en Porto Alegre, vuelven, al poco tiempo, a Río Grande del Sur. Boaventura de Sousa Santos, uno de esos atentos observadores, describe así la razón de este interés:

“Hoy en día existen, repartidas alrededor del mundo, muchas experiencias políticas concretas de la redistribución democrática de los recursos obtenida por mecanismos de democracia participativa o por combinaciones de democracia participativa y democracia representativa. En el Brasil, hay que destacar las experiencias del presupuesto participativo en los municipios, bajo la gestión del PT especialmente, con particular éxito en Porto Alegre. A pesar de que estas experiencias pertenecen al ámbito local, no hay razón para que la aplicación del presupuesto participativo no se extienda a los gobiernos de los Estados, o incluso al gobierno de la Unión. Por ello, es indispensable que esta ampliación ocurra para que se concrete el objetivo de erradicar de una vez la privatización patrimonialista del Estado” (Santos, 1999: 69).

La experiencia de Porto Alegre fue ampliada al Estado, en 1999, con la victoria electoral de la coalición de partidos del Frente Popular, liderados por el Partido de los Trabajadores (PT), y de ella trata este estudio. Se ha puesto más énfasis en las



preguntas que en las conclusiones, preguntas que podrán exponer la búsqueda de nuevas informaciones y la sistematización de los datos ya levantados en las asambleas, a través del cuestionario aplicado a los consejeros en 1999 y de las entrevistas con decenas de participantes. Se trata prioritariamente de ir construyendo una pauta de investigación en la cual las cuestiones de fondo y la lectura de la realidad se encuentren y se crucen.

### **El PP como un lugar para aprender y enseñar**

¿Qué distingue al PP como un lugar de aprendizaje? En primer lugar, se trata de un proceso que involucra un “núcleo duro” (Fedosi, 1999: 107) de la planificación gubernamental. Una cosa es ser invitado o convocado a participar de los trabajos en el predio de la escuela o en la limpieza de un río, otra es tener la posibilidad de opinar y ayudar a decidir sobre las prioridades de las inversiones del gobierno<sup>5</sup>. El gobernador Olívio Dutra expresa así su visión del presupuesto participativo, vinculándolo con la vida de las personas, de las comunidades y del estado:

“El presupuesto no es una pieza ficticia o meramente técnica o un simple cumplimiento de una formalidad legal. El presupuesto así construido tiene relación con la vida. La vida de las personas y de las comunidades, de su estado. [...] El presupuesto participativo no es una receta lista o acabada, es un proceso abierto, rico, que instiga, que provoca, en el buen sentido, nos incita a ser participantes, nos incita a ser protagonistas de la política, y ya no objeto de la política de los otros. Y la política en el sentido de la construcción del bien común, no en el sentido parcial, partidario, que es rico también, y es importante que cada ciudadano y cada ciudadana tengan su vinculación partidaria, su posición ideológica. La política de la que queremos trabajar respecto a las identidades partidarias e ideológicas, es la política que posibilita la confluencia de diferencias que pueda unir las demandas locales con las demandas de nuestra región, donde no sólo está nuestro municipio, nuestra comunidad, sino también otros municipios, otras comunidades, y que pueda unir las

demandas locales, regionales, con las demandas de un estado entero...” (Reunión de Consejeros, agosto de 1999, Hotel Umbú, Porto Alegre).

En segundo lugar, se trata de un proceso con un destacado nivel de organización que está comenzando a involucrar a un gran número de personas. En 1999 participaron 179.005 personas en todo el Estado de Río Grande del Sur y, en el año 2000, este número superó las 280.000 personas. Si el porcentaje con relación al total de la población es todavía pequeño, con certeza es un número representativo de hombres y mujeres, de un estado, involucrados en el mismo proceso.

Las personas que emplean su tiempo (la mayor parte de las reuniones tienen lugar los sábados o a la noche) y gastan su dinero (con pasajes y otros gastos), no piensan en el aprendizaje como el objetivo de su participación. Las respuestas a la motivación para participar legalmente están dentro de tres categorías: a) un sentido de urgencia para cambios (por ejemplo: “Contribuir para que tengamos un estado mejor y más justo”); b) una expectativa de influir en las decisiones (por ejemplo: “Por la oportunidad de participar de la aplicación de los recursos públicos”); c) la posibilidad de creación de otra relación con el poder (ejemplo: “convicción política de la necesidad de construir una nueva relación entre el poder público y los ciudadanos comunes, organizados o no”, “contribuir con mi capacidad para la expresión de los deseos de la comunidad”).

También la coordinación del PP no comprende o explicita su trabajo como pedagógico. En una de las asambleas, el secretario adjunto José Carlos Gouvea definió los tres elementos básicos que estarían orientando el proceso: a) la participación popular y directa del ciudadano y ciudadana en el gobierno; b) el control social ejercido por la comunidad sobre la gestión pública; c) la posibilidad de cambio de prioridades en la inversión pública, orientando los recursos hacia las políticas públicas de sa-

lud, educación, agricultura, con la priorización del financiamiento de pequeños y medianos productores. Nadie entra en una asamblea a proponer temas o contenidos con el fin de aprender y tampoco, al final, se hará la pregunta clásica sobre lo que se ha aprendido ese día. La cuestión del aprendizaje se coloca en otro nivel, menos visible aunque no, por eso, menos importante. Creo que la continuidad del proceso no tiene que ver con el destino de los recursos sino con la posibilidad constante de aprender, que se encuentra implícita en el movimiento, a través de la cual el propio movimiento del PP se recrea.

Con el presupuesto de que, aunque no explícito, en el PP ocurren aprendizajes, a los consejeros que participaron en la reunión para la Formación de Consejeros realizada en el Hotel Umbú, en Porto Alegre, el día 28 de agosto de 1999, se les hizo la pregunta: “¿Qué aprendió usted al participar en este proceso?”<sup>6</sup> Las 49 respuestas obtenidas permitieron un primer agrupamiento de lo que serían, en la opinión de los consejeros, los aprendizajes que obtuvieron: a) la ampliación y la construcción de conocimientos; b) el descubrimiento de la fuerza y del poder que proviene de la participación; c) el proceso de producción de consenso o de la toma de decisiones; d) la importancia de la unión, del colectivo y de la solidaridad. Haremos un breve comentario de cada uno de los ítems mencionados, integrando también informaciones de otras reuniones observadas.

### **Ampliación y construcción de conocimientos**

Para los participantes de las reuniones del PP es claro que el ejercicio efectivo de la ciudadanía es difícil pues no se cuenta con un adecuado nivel de información y conocimientos. Las reuniones constituyen un espacio en donde circulan saberes sobre los más diversos asuntos en varios niveles. Podemos distinguir tres tipos de conocimientos:

*a. Conocimientos sobre el presupuesto*

Los presupuestos, generalmente, constituyen un espacio reservado a un círculo relativamente restringido. Los argumentos para esta reserva de espacio, como saben los participantes del PP, giran en torno de la sofisticación técnica, no al alcance de la mayoría del pueblo para lidiar con esta realidad compleja y grande por demás. Un consejero se refiere así del posible aprendizaje: “Yo aprendí que el problema de los otros puede ser más grave que el mío. Aprendí que, a pesar de la maleabilidad de los niveles de comprensión y participación individual, la síntesis del proceso es muy rica y dinámica y que la colectividad sabe mucho más de lo que la tecnocracia y las élites imaginan”.

Uno de los aprendizajes importantes es saber que el presupuesto no es un hecho aislado. A partir de él se tiene acceso a las “entrañas” del poder. “Aprendí, dice otro consejero, que el PP es mucho más profundo y eficiente de lo que imaginaba. Aprendí más sobre la ley presupuestaria y a conocer más la estructura del gobierno estatal”. Varios se refieren a lo que aprendieron sobre la organización de los gobiernos y sobre cómo se gastan los recursos.

También parece caer por su propio peso el mito de que el presupuesto es una realidad que excede la capacidad de comprensión del pueblo. En las asambleas llama la atención la naturalidad con la que se enfrentan los números que comienzan a representarse en escuelas, en semillas, o en la posibilidad de vender un producto. Luego de la explicación realizada por el coordinador del PP, en la región del Valle do Caí, uno de los delegados comentaba y evaluaba los recursos previstos para la región: “Bueno, ¿por qué es importante que comprendamos esto? El estado va a invertir 41 millones. Nosotros vamos a recibir aquí, en la región, 1 millón 831 mil reales, o sea, si la gente toma los 41 millones y los divide para las 22 regiones que tiene el estado, nosotros estamos bien en proporción...” Otro delegado aportó con infor-

maciones de como un municipio de la región manejaba los financiamientos: “Pareci Novo tiene un programa en que se cobra el 3% menos de intereses al año al agricultor y hoy tiene dinero en caja, si no me falta la memoria, 300 mil reales. Eso quiere decir que no hay necesidad de intereses subsidiados”.

Lo que ocurre es una desmitificación de los números. Estos van adquiriendo sentido en la medida en que se establecen relaciones entre, por ejemplo, el costo de una escuela y de un gimnasio de deportes, entre lo que se invierte en transporte y en cultura en el estado, entre la disponibilidad de recursos para inversiones y el pago de los intereses de las deudas.

*b. Conocimiento de la realidad local y regional*

Aquí parece residir uno de los puntos más fuertes del aprendizaje en el PP. Se han dado asambleas en las que se han hecho verdaderas radiografías locales y regionales. Un agricultor que defendía el crédito rural hablaba así de su realidad, que sobrepasaba las fronteras del lugar donde vivía: “Al ver las casas abandonadas, y los hijos que vinieron para la ciudad en busca de un futuro mejor, aumentando el desempleo y otras injusticias sociales aquí en la ciudad...” como en un rompe cabezas, las piezas iban encajando: lo rural y lo urbano, carreteras y educación, teléfono y cultura. Ni siquiera la necesidad de investigación y la dependencia de las multinacionales quedaba fuera del cuadro que se iba armando: “(...) no es de sorprender que el 90% de personas aquí presentes, sea del medio rural... Está la cuestión de los laboratorios: es inadmisibles que demore 21 días para emitir un certificado de un material que envías al laboratorio, por la UFRGS o FEPAGRO... La investigación está marcada, nosotros dependemos de las grandes empresas, multinacionales por ahí... No hacemos nada contra el cáncer cítrico, nada en defensa de nuestro producto, que es nuestro sustento, y ese es un trabajo que tiene que ser hecho por la investigación”. La investigación, reconociendo la complejidad de los laboratorios es recordada y

no desprecia los saberes que están dentro de la propia comunidad. En el caso de cáncer cítrico, este mismo agricultor recordaba “algo simple y trillado” como que el propio jugo de naranja puede ser suficiente para matar la bacteria.

En otra reunión, un consejero comenzó a construir un mapa de producción de la región, en la tentativa de encontrar mecanismos de aproximación y de intercambio. “Nosotros sabemos que Caí tiene fresas, aquí en Montenegro tenemos mandarina, allá en Feliz tienen fresas. Entonces, las familias quieren reunirse y hacer una industria de fresas...” Se valoriza la producción local, pero se trata de aprender de experiencias que acertaron en otros lugares.

La discusión sobre la realidad local y regional permitió ingresar a otro nivel de conocimiento de la sociedad, su organización y funcionamiento. Usando una terminología de su medio, el agricultor discutía como el precio de la naranja producida por él, tenía que ver con la carretera para transportar su producción, con el mercado internacional, con el pago de la deuda del estado y del país, con la estructura de producción, con las relaciones con el poder y con la investigación en citricultura.

### **Participación y poder**

La participación en el PP permitió ver la fuerza que surgía de la unión en torno a objetivos comunes. Eso se evidencia en las respuestas al cuestionario, con frases como estas: “Aprendí que cada persona tiene una contribución para mejorar”. O: “Aprendí varias cosas, entre ellas, la fuerza de un proceso como este”. O: “Yo no aprendí, apenas confirmé convicciones sobre la capacidad y las ganas de contribuir que tiene la población”.

Analizando las palabras y expresiones que más frecuentemente vemos asociadas con la participación, podemos establecer las siguientes relaciones:

En primer lugar, participación está asociada con el deseo y la perspectiva de cambio. Esto está registrado en expresiones como: “Porque a través de las asambleas es que se pueden cambiar los rumbos y el destino de nuestro estado”, “Romper la práctica de elaboración de los presupuestos públicos”, “Porque tenemos que cambiar a Río Grande...”, “La necesidad de cambiar el destino de los recursos...”<sup>7</sup>

“Cambiar” es un imperativo a partir del deseo de buscar una sociedad más justa. Pero es también un eslogan político muy usado últimamente y que debe ser tratado como tal. Sin embargo, el hecho de ser un eslogan no resta valor a las manifestaciones sino que revela facetas que no pueden ser olvidadas: la motivación y la movilización, con argumento y reflexión. Considerando que la movilización se restringe a períodos de tiempo limitado, cabe verificar que con este ímpetu movilizador se puede encontrar canales más duraderos de expresión.

La participación está también asociada con un derecho y deber. Destaco algunas respuestas: “Quiero ejercer mi derecho de ciudadano”. “Hacer valer nuestros derechos de participar y decidir sobre nuestros propios recursos”. “Es deber de mí, como persona, contribuir en pro de la lucha por la mejor distribución de recursos en verdaderas prioridades”.

Hay que preguntarse hasta qué punto este derecho y deber ya son parte de la cultura de gran parte de las comunidades de Río Grande del Sur, que, en opinión de Fischer y Moll (2000: 147), habrían constituido una especie de esfera social pública “a pesar, o gracias al Estado” debido a las peculiaridades de su formación histórica. La fuerza de este movimiento estaría expresada en las 2.000 escuelas comunitarias organizadas hasta 1938 (año en que fueron nacionalizadas) y de una compleja y amplia red de organizaciones ligadas a las iglesias y a la sociedad (de canto, de tiro al blanco, de bolos, entre muchas otras). Iria Chi-rão, coordinadora del PP, corrobora esta hipótesis:

“El asunto de la participación es un tema polémico, tratado de forma muy intransigente, y hasta cuestionado, porque es una pérdida de poder, aunque crezcan las asambleas públicas. La descentralización, la apertura del poder, a mi parecer, como militante por casi 40 años del movimiento social, rescata la tradición de la vida comunitaria que en Río Grande del Sur se tiene. Independientemente de donde están estas personas, la vida comunitaria es una cosa importante y la gente verifica eso en las diferentes regiones del estado. Las personas se movilizan por su vocación regional y nosotros tenemos allí la participación de Meio y Alto Uruguai, que es la región de pequeños agricultores” (Asamblea de Porfão).

Por fin la participación está asociada con la idea de influir sobre las decisiones, especialmente en lo que respecta a la aplicación de los recursos públicos. Los participantes dicen: “Es una oportunidad para participar en la toma de decisiones”. “Es preciso emancipar el pueblo, crear autonomía y participación directa en las decisiones”. “Por la oportunidad de poder participar de la aplicación de recursos públicos”.

Lo que se nota en esas respuestas es el deseo de conquistar espacios y poder, reflejando el agotamiento, o al menos el cansancio, de un modelo de participación basado en las formas tradicionales de representatividad. Esta forma continúa existiendo pero pasa por otros canales: sindicatos, asociaciones de moradores, ONGs, etc. La diferencia es que aquí hay una ganancia casi inmediata de parte de aquellos que participan en etapas posteriores. “En mi función de dirigente sindical, además de estar representando esta categoría, estoy participando para juntos conquistar algo más, no sólo fortaleciendo a nuestros agricultores, sino a todo el municipio de Ipê”. Es una mezcla de una nueva forma de representatividad, con participación directa, como ciudadano autónomo.



## La negociación del consenso

El PP se perfila como un instrumento del poder ejecutivo para escuchar a las comunidades, de rendición de cuentas y de fiscalización de la acción del estado por parte de la comunidad. Una de las críticas más frecuentes al PP habla de ser un juego de manipulación en lugar de un ejercicio de diálogo entre socios. El análisis para evaluar el grado de capacidad de escuchar a las comunidades no cabe en este contexto. Basta mencionar algunas preguntas que deben ser constantemente respondidas: ¿qué intereses están presentes y prevalecen a lo largo del proceso de sistematizaciones? ¿Cómo se maneja la asimetría del poder, cuando de un lado está el peso del ejecutivo y, del otro, el del ciudadano, muchas veces aislado? Las opiniones de los participantes respecto de estas cuestiones son divergentes, aunque predomina la idea de que el PP es un espacio donde se es escuchado y valorizado.

El concepto que parece corresponder a lo que ocurre en el PP es el de “negociación cultural”, principalmente por tener en cuenta que una relación educativa es también siempre una relación de poder<sup>8</sup>. En las reuniones son negociadas informaciones (datos sobre lo local y la región), puntos de vista (a partir de las vivencias personales y profesionales), valores (lo que es considerado como una prioridad), metodologías (modos de hacer y de decidir). Veamos como eso ocurre en la participación de una profesora en una asamblea en Montenegro:

“Quiero referirme a todos los compañeros que defendieron la agricultura, total apoyo a la agricultura, solo que la agricultura, no puede estar desvinculada de la cuestión del agua, ni del turismo. Tenemos aquí en Río Caí, que baña toda la región, tenemos aquí los arroyos, todos están agonizado. Entonces, cuando se piensa en agricultura, que es la agricultura sustentable, también debemos pensar en nuestros manantiales...”

A partir de allí, la misma participante de la asamblea toca los temas de la educación y la generación de la renta.

La intervención ocurre en un momento de la defensa de prioridades, como una tendencia fuerte, en este caso, para la agricultura, que acabó de hecho siendo la más votada. La profesora no cuestionó a la agricultura que aparecía como una prioridad legítima en una región donde la mayoría tiene vínculos con el trabajo de la tierra. Según uno de los participantes, la agricultura “está presente, tal vez, en 9 de 10 corazones de esta plenaria”. El discurso de la profesora reconoce esta prioridad, pero al mismo tiempo la amplía y desafía a los demás participantes a que sea vista en un amplio contexto de necesidades, siendo una de las cuales la cuestión del agua. No hubo otras manifestaciones a favor del “agua”, pero es de suponer que allí se plantó una semilla que podrá crecer junto con la realización de las demás prioridades, una vez que el agua fue relacionada con una multiplicidad de factores.

Comenzando con discursos aparentemente sin conexión entre sí, al menos para quien es observador “de fuera”, de repente van surgiendo consensos y decisiones con un elevado grado de adhesión. Es que durante el proceso van apareciendo negociaciones con miras a conseguir el máximo provecho para su localidad y región. En una de las reuniones observamos como se formaron tres bloques distintos, pero siempre “conectados”. Un grupo estaba sentado en las sillas del salón, y participaba escuchando y hablando; otro grupo, más atrás estaba de pie, relativamente “desconectado” de lo que ocurría en el frente, tramaba posibilidades, algunos de ellos, sin ignorar la cerveza. Otro grupo, aunque fuera del salón, hacía otro tipo de escucha y de ajustes. Estaba muy claro que nadie veía en aquella asamblea de una tarde caliente de sábado, apenas un pasatiempo.

La discusión colectiva sobre las prioridades y necesidades permite crear una nueva conciencia que supera los límites de los actuales municipios o de distritos dentro de los municipios. Un delegado así definió esta posibilidad: “Creo que es el momento de reubicarnos. Soy de San Sebastián de Caí, él de Barão, él

de Capela de Santana. Tenemos que posicionarnos de la siguiente manera: somos la familia del Valle do Caí. Nos vamos a reunir con mayor frecuencia, tomar un mate (chimarrão) más seguido, visitar el uno al otro, y ahí conversamos y articulamos lo que es más importante para la región. Tenemos que parar de pensar en el individualismo del municipio”. Eso coincide con la visión de Iria Charão, en una declaración luego de una asamblea en el municipio de Portão: “Ahora vamos a tener delegados y ellos no van allá solo para defender la escuela, ellos van a confrontar los problemas de la región. Ellos salen del estado umbilical y tienen que pensar regionalmente sobre los diagnósticos, índices de ciencias, y tiene que ceder algunas veces en algo... Ellos van a aprender, en la práctica, que tienen de crear opciones, por el bien colectivo y por el mayor número de personas que deberán ser beneficiadas con determinada inversión”.

### **A manera de conclusión**

El objetivo principal de este ejercicio, como se indica su título, fue aplicar un “oído pedagógico” al PP. Por eso, las citas están limitadas a aquellas estrictamente necesarias para dar crédito a un autor u otro o para dar referencias de alguna idea en términos de otra pregunta o bibliografía. Para cerrar, destaco que emergen de la reflexión como ejes, respectivamente político, pedagógico, y ético, en torno a los cuales, a su vez, se aglutinan nuevas preguntas:

### **Una ciudad participativa**

El PP es, por un lado, parte de un largo proceso de lucha por la participación popular, una vez que desde las décadas del 60 y 70 la participación fue una bandera de muchos movimientos centrados en las clases populares, de donde deberían brotar las verdaderas alternativas para la sociedad. Sérgio Baierle (1998) así se refiere al origen del proceso en Porto Alegre:

No fue en un departamento del gobierno o en un comité que el presupuesto Participativo (PP) se inventó. Éste es el resultado de las luchas populares, desde la fundación de la FRA-CAB (Federación Riograndense de Asociaciones Comunitarias de Amigos Barriales), en 1959, pasando por la fundación de la UAMPA (Unión de las Asociaciones de Moradores de Porto Alegre), en 1983, por la formación de uniones de villas, por todas las organizaciones comunitarias, asistenciales, culturales, y recreativas que asumirían el compromiso de luchar por una vida mejor y por una sociedad más justa.

Esta motivación ideológica original no está de todo ausente en el actual discurso y reflexión sobre el PP, pero nuevos elementos han sido integrados<sup>9</sup>. La participación es, ahora, colocada de forma más amplia: personas y grupos muy diferentes son desafiados a interactuar participando en torno de la discusión de prioridades para el estado y de la destinación de los recursos<sup>10</sup>.

La defensa de la participación, por lo tanto, no es una exclusividad de la izquierda<sup>11</sup>. También entre los conservadores ésta es vista como necesidad para promover un desarrollo diferenciado y capaz de competir dentro de un mercado globalizado. La centralización no es capaz de producir formas de estar distintamente presente en el mercado o en la sociedad. Veamos el comentario de Valdemir Pires al respecto:

“Sintomáticamente, la cuestión de la participación popular comenzó a ganar espacio en los medios de comunicación de masa cuando pasó a ser defendida por sectores y segmentos alineados al neoliberalismo, corriente de opinión conservadora, dominante en el escenario político internacional. No fue simplemente por gracia y mérito de las articulaciones de la izquierda que la ONU dio tal importancia al Presupuesto Participativo en Hábitat II<sup>12</sup>. Antes de eso, una fuerte discusión en el ámbito de las fuerzas neoliberales tuvo inicio y llevó a las conclusiones apa-

rentemente semejantes a la de la izquierda: la participación popular es una necesidad” (Pires, 1999: 59).

- La participación como necesidad económica en un mercado globalizado
- La participación como fortalecimiento e integración de la cultura local
- La participación como promoción y desarrollo de la ciudadanía.

Estas tres dimensiones, naturalmente atravesadas por diferentes matices ideológicos, están presentes en el PP, en proporciones diferentes de acuerdo a los sujetos.

### **Una sociedad que aprende**

El PP señala como la sociedad puede transformarse en un organismo vivo, que aprende, Es posible, tentativamente, explicitar algunas condiciones para que esta sociedad que aprende venga a construirse y funcionar.

- La existencia de un proceso como el Presupuesto Participativo no es fruto del azar o de un movimiento espontáneo de personas o grupos. Tampoco basta la disposición o la voluntad política. Ambas condiciones son necesarias pero no suficientes para la visibilización del proceso. Es necesario que haya una estrategia, con normas claras y papeles definidos, para que el proceso se torne viable y adquiriera legitimidad. Uno de los puntos fuertes del PP parece residir en el hecho de que esas normas son propensas a cambios a partir de la participación. Dice un consejero: “Lo que podemos hacer aquí (en el consejo) es modificar esos criterios (para la definición de prioridades). Los consejeros pueden intentar modificar esos criterios, si así el consejo lo entiende. Estamos aquí discutiendo con voces para tener una base que después nos llevará a adoptar una

posición...”. Había el deseo imperioso de apropiarse de un proceso considerado por muchos como poco comprensible. “Nosotros no tenemos ese conocimiento. Ese proceso se va a dar a lo largo de los años”. Son reconocidos los niveles y las esferas distintas de responsabilidad y de conocimientos, pero esos no deberían ser criterios para la exclusión.

- La sociedad que aprende se da cuando las diferencias son respetadas. Pueden ser diferencias en el campo lingüístico (en algunas regiones hubo necesidad de auxilio de traducción de portugués y alemán); de condiciones económicas (el empresario y el empleado pueden hablar en la misma asamblea); de nivel de escolaridad (en las reuniones hay desde analfabetos hasta gente con posgrado); de situaciones culturales distintas (el encuentro de lo rural con lo urbano, de tradiciones religiosas diferentes); de generaciones (jóvenes, adultos, ancianos, usando el mismo espacio). Al preguntarle a uno de los consejeros, como se aprende en el PP, lo resumió así: “En el diálogo con diferentes, en los disensos, en la toma de decisiones y principalmente en el construir juntos”.

Como ya se expresó en este estudio, el término que mejor parece describir el proceso de enseñar y aprender en el PP es el de negociación cultural. Según Marco Raúl Mejía, la negociación cultural rescata o explicita la dimensión política del diálogo, permitiendo ir más allá del idílico “intercambio de saberes”:

“...no bastaba la relación con las otras personas que se movían en el espacio pedagógico, como no me bastaba ese diálogo al interior de las concepciones políticas de izquierda que se movían en la educación popular; era necesario producir una negociación realmente que avanzara; entonces para mí el momento en que comenzábamos a conceptualizar lo de la negociación le da la diálogo ese carisma político; pues lo que tú estás manejando

son intereses y lo que tú estás peleando son intereses y fijas un punto específico sobre algún interés que tú tienes, hay una discusión conceptual y práctica mediada por comprensiones del poder y del lugar de los sectores populares en toda esa discusión; no te quedas simplemente en el diálogo, ahí se da un tránsito” (Mejía, 2000: 79).

- Se aprende porque se cree en la posibilidad de cambio, de que habrá mejora en el nivel individual y colectivo. Dice una profesora: “Quiero dejar un mensaje para nuestros hijos, para nuestros alumnos. Esa lección de que creer y participar hace la diferencia. Hoy está comenzando, es pequeño, pero ha de tomar cuenta de ese estado...” Ella sabe que será difícil en ese proceso participativo, de tomar en cuenta, literalmente, todo el estado. Lo que interesa es que existe un horizonte en dirección hacia el cual vale la pena caminar. Hay esperanza.

Cabe averiguar si el PP es capaz, como sugiere Paulo Freire, de educar las esperanzas de millones de personas que participan de él, para que las mismas no se confundan o se pierdan en la desesperanza. Una sociedad que aprende se realiza en las acciones cotidianas que se van construyendo, paso a paso, frente un horizonte utópico en permanente reconfiguración.

- Las reuniones del PP no están pensadas para ser momentos de confraternidad. Hay claramente un objetivo de obtener beneficios para su localidad, su municipio, y con eso, para sí mismo. Incluso así, a pesar de los acuerdos y oposiciones, se puede crear un clima de convivencia que está lejos de la indiferencia para con el otro. Se experimenta que los moradores de otros barrios o lugares tienen cara y nombre. El mate (chimarrão) que circula en las diversas reuniones, es un buen símbolo de esta construcción intersubjetiva que se da en el PP.

- Tal vez uno de los aspectos más visibles y enfatizados en los aprendizajes del PP es la posibilidad de expresarse, de exponer la palabra de cada uno. Al responder las preguntas sobre la ciudadanía la posibilidad de expresión es ampliamente destacada: “Tener la libertad de opinar, sobre todo con responsabilidad, pero siempre opinar”. “Ciudadanía es la expresión de los intereses individuales y colectivos de las personas sujetas a su destino”. “Tener derecho de hablar y decidir”.

Una sociedad que aprende sería también una sociedad en la que existe una amplia posibilidad de expresarse y de ser escuchado. “Expresar su opinión” era para Paulo Freire lo mismo que ser sujeto: al enunciar la palabra el mundo comienza a ser transformado, en un ejercicio de autonomía y de creación. La referencia de Vygotsky a sus experimentos con niños se aplican también para el mundo de los adultos: “Cuanto más compleja es la acción exigida por la situación, menos directa es la solución, mayor la importancia que la palabra adquiere en la operación como un todo. A veces la palabra adquiere una importancia tan vital que, si no fuera permitido su uso, los niños pequeños no serían capaces de resolver la situación” (1991: 28). Tal vez no se haya comprendido bien lo que significa hablar públicamente, sobre la escuela del lugar, las carreteras, los financiamientos de producción, y otras cuestiones presentes en las reuniones del PP.

### **Un mundo solidario**

Solidaridad se tomó como un tema obligatorio como contrapunto frente a la amplia denuncia de exclusión social, en una realidad en que la propia sensibilidad de cara al sufrimiento ajeno tiende a ser castrada. En la educación el desafío fue así colocado por Hugo Assman: “La creación de lenguajes y campos teórico-prácticos de sensibilidad solidaria, en fin, la educación para la solidaridad persistente se proyecta como la más avanzada tarea social emancipatoria “ (Assmann, 1998: 21). Su más reciente



libro, en co-autoría con Jung Moo Sung, tiene el sugerente título “*Competencia y sensibilidad solidaria: Educar para la esperanza*”. En este libro los autores llaman la atención sobre los diversos campos semánticos al que se refiere el concepto de solidaridad, integrado tanto en los discursos del Banco Mundial cuanto en las manifestaciones de movimientos sociales populares.

Para los objetivos de este trabajo, es posible identificar dos grandes paradigmas en los usos del concepto. Uno de ellos es un paradigma prioritariamente antropológico- sociológico, en el cual se enfatiza la convivencia humana en la búsqueda de una sociedad más igualitaria y justa, incluso con matices ideológicos muy diferentes y hasta opuestos. Se sitúan dentro de esta visión las discusiones sobre “sociedad solidaria”, “comunidad solidaria”, “economía solidaria”, o “colaboración solidaria”. Cito como ejemplo la definición de colaboración solidaria, según Mance: “un trabajo y consumo compartidos cuyo vínculo recíproco entre las personas vienen, en primer lugar, buscando ampliarse al máximo posible o ejercicio concreto de libertad personal y pública” (178).

Otro paradigma de solidaridad quiere abarcar las relaciones que extrapolan el universo estrictamente humano y social. Se trata de una solidaridad cósmica, en una conciencia de interdependencia profunda de todo el universo. Un autor que presenta su argumento dentro de esta comprensión y solidaridad es Leonardo Boff, para quien el punto de partida para la construcción de un nuevo “ethos” es la idea de una profunda identidad entre el ser humano, la tierra y el cosmos. Los humanos hacen parte de una comunidad biótica, planetaria y cósmica (1999: 27).

La solidaridad, independiente del tipo de ideología, se sitúa en el campo de la ética y no podrá ser alcanzada apenas a través de nuevos o mejores dispositivos legales. No obstante, la vivencia solidaria cotidiana puede impulsar el surgimiento de formas más amplias de ciudadanía. El desafío, recuerda Boaventura

de Sousa Santos, es el de rehacer el contrato social, de acuerdo a los desafíos de nuestro tiempo. Según este autor, el nuevo contrato social debería considerar que: a) la naturaleza debe ser tomada en cuenta; b) que será más conflictivo porque tiene como criterios tanto la igualdad cuanto la diferencia; c) que se realizaría concomitantemente nuestro espacio-tiempo local, regional, y global; d) que romperá las distinciones rígidas entre Estado civil y Estado, entre economía, política y cultura, entre lo público y lo privado (1999: 60).

Las observaciones del PP permiten constatar que hay un movimiento de construcción de la solidaridad que, a su vez, podrá resultar en la ampliación o la profundización del contrato social. Eso es lo que indica el contenido de varias afirmaciones semejantes a la siguiente: “Aprendí que el problema de los otros puede ser más grave que el mío. Aprendí que a pesar de la maleabilidad de los niveles de comprensión y participación individual, la síntesis del proceso es muy rica y dinámica y que la colectividad sabe más de lo que la tecnocracia y las élites imaginan”.

## Notas

- 1 “La vida ‘se gusta’. Por eso los/las educadores/as deberían analizar de qué forma la vida de los/las alumnos/as es una vida concreta que, en su más profundo dinamismo vital y cognitivo, siempre gustó de sí, o al menos intentó y vuelve a intentar gustar de sí.” (Assmann, 1996: 151).
- 2 Este redescubrimiento de la educación como socialización va más allá de la visión tradicional de integración de nuevas generaciones en una sociedad adulta, relativamente estática y uniforme, efectivizada principalmente a través de la familia y de la escuela según Durkheim. A partir de la perspectiva de la educación popular (Mejía y Awad, s.f.: 15) comentan esta recuperación de la educación como socialización: “Estrictamente hablando, la socialización se refiere a los procesos permanentes que se realizan en lo diversos espacios de la vida cotidiana, a través de los cuales la sociedad organiza la integración de sus miembros.” La educación viene a ser, entonces, una multiplicidad de “socializaciones” por las cuales cada individuo y cada grupo humano construyen o reconstruyen su existencia a lo largo de la vida.
- 3 Uso el concepto humanización en el sentido freiriano de la búsqueda de “ser más” dentro de la conciencia de finitud que caracteriza al ser humano.
- 4 Este proyecto de investigación está integrado con el trabajo de otros investigadores: Emil Sobottka (PUC/RS), Edla Eggert (UNISINOS) y Nilton Bueno Fischer (UFRGS). El proyecto cuenta con la participación de los becarios Cláudio Humberto da Costa (CNPq) y Marcelo Alexandre Azavedo (FAPERGS). También participa del grupo de investigación el candidato a Magister Sérgio Pedro Herbert (UNISINOS).
- 5 Se ve la participación no como una posibilidad, sino como una necesidad en la actual coyuntura política y económica para el desarrollo regional de acuerdo con sus potencialidades económicas, su historia y su cultura. Ver la Introducción al Plan Plurianual. “Esa participación de los agentes, es afirmada en los documentos, y ya no puede resumirse en la operación, la ejecución de las tareas, sino en una participación que presupone la existencia de agentes activos en el proceso decisorio del quehacer, en la definición de a dónde se quiere llegar, en la formulación de estrategias para alcanzar esos objetivos”.
- 6 Como el cuestionario fue aplicado a los consejeros, se sabía que cada uno/a de ellos había participado de varias asambleas y reuniones hasta ese momento.
- 7 Ese dato confirma la constatación de Rebecca Abers de que las personas no se movilizan apenas para reaccionar ante condiciones difíciles o ante las

injusticias, sino también en función de mejores condiciones de vida, suyas y de los otros. (Abers, 1999: 8).

- 8 Tomo este concepto de M. R. Mejía. (Mejía y Awad, s.f.: 15-37).
- 9 Ilse Scherer-Warren (1999, p. 63) distingue dos tipos de participación en las últimas décadas: durante a dictadura militar los movimientos participativos intentaban distanciarse lo más posible del Estado; con en regreso a la democracia, los movimientos civiles buscaron articularse con los gobiernos, especialmente a nivel local y municipal. Se podría añadir un tercer tipo de participación, este promovido por una intención y acción directa del Estado, como es el caso del PP.
- 10 La entrevista de un alcalde que no pertenece al partido del gobierno estatal actual, Sérgio Herbert, ejemplifica esta visión ampliada de participación: “Yo creo que cada vez más el ciudadano debe tener conciencia de su responsabilidad en el proceso social y político. Entonces, en la discusión del presupuesto podemos tener, eventualmente, posiciones divergentes. Pero eso no importa. Es una forma de construir la ciudadanía y por tanto, a partir de la construcción de ciudadanía existe la conscientización de la responsabilidad de cada uno en el proceso”.
- 11 Sobre la utilización del PP en gobiernos que no son del PT, ver Pires, 1999, p. 53. Todo este capítulo trata de la historia del PP a partir de propuestas de planificación participativa desarrollada por varias administraciones desde mediados de los años 70.
- 12 El autor se está refiriendo a la escuela de Presupuesto Participativo como una de las mejores experiencias de gobierno en Hábitat II, en julio de 1996, Estocolmo.

## Bibliografía

- ABERS, Rebecca  
s/f *Inventando a democracia: distribuição de recursos públicos a través da participação popular em Porto Alegre*, RGS, <http://www.portoweb.com.br/ong/cidade/texto2.htm>
- ARROYO, Miguel  
2000 “Educação em tempos de exclusão”. In: GENTILI, Pablo y FRIGOTTO, Gaudêncio (comp.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires, CLACSO.
- ASSMANN, Hugo  
1996 *Metáforas novas para reencontrar a educação: epistemologia e didática*, Piracicaba, Editora UNIMEP.  
1999 *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*, Petrópolis, Vozes.
- SUNG, Jung Mo  
2000 *Competência e sensibilidade solidária: Educar para a esperança*, Petrópolis, Vozes.
- BAIERLE, Sérgio  
1998 “Experiência do Orçamento participativo: um oásis no deserto neoliberal?”. *De olho no orçamento*, N.6, abril. (<http://portoweb.com.br/cidade/texto3.htm>)
- BOFF, Leonardo  
2000 *Saber cuidar: ética do humano. Compaixão pela terra*, 2a. Ed. Petrópolis, Vozes.
- DURKHEIM, Émile  
1975 *Educação e sociologia*, 10, Ed., São Paulo, Melhoramentos.
- FEDOZZI, Luciano  
1999 *Orçamento Participativo: Reflexões sobre a experiência de Porto Alegre*, 2a. Ed., Porto Alegre, Tomo Editorial.

- FISCHER, Nilton Bueno y MOLL, Jacqueline (orgs)  
2000 *Por una nova esfera pública: a experiência do orçamento participativo*, Petrópolis (RJ), Vozes.
- MANCE, Euclides André  
1999 *A revolução das redes: a colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual*, Petrópolis, Vozes.
- MEJÍA, Marco Raúl y AWAD, Myriam  
s/f *Pedagogías e metodologías en educación popular: la negociación popular: una búsqueda*, Bogotá, CINEP.
- 2000 “Del intercambio de saberes a la negociación cultural”. Entrevista realizada por Lola Cendales G. *Aportes*, N. 53, Dimensión Educativa, Santafé de Bogotá, abril, pp. 73-82.
- PIRES, Valdemir  
1999 *Orçamento Participativo: o que é, para que serve, como se faz*, Piracicaba, Edição do Autor.
- SANTOS, Boaventura de Sousa  
1999 “Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo”. In: HELLER, Agnes et alii, *A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI*, Rio de Janeiro, Contraponto, pp. 33-76.
- SCHERER-WARREN, Ilse  
1999 *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*, São Paulo, Hucitec.
- VYGOTSKY, L.S  
1991 *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, 4a. Ed., São Paulo, Martins Fontes.

# FAMILIA Y ESCUELA

---

en búsqueda de condiciones  
de empoderamiento

*Valburga Schimiedt Streck*

## **Introducción**

En un estudio anterior, realizado con familias de bajos recursos, se constató que la relación de esas familias con la escuela parecía ser ambigua. Si, por un lado, la escuela era vista como un lugar de entrada en el “mundo de la inclusión”, por otro, ésta era percibida como un obstáculo en la medida en que consideraba a la familia como incapaz y como parte del “mundo de los excluidos” (Schmiedt Streck, 2000: 14-21). Mientras más problemas presentaban las familias, y mientras menos sus hijos conseguían cumplir con los requisitos de la escuela, había menos participación de las familias en el contexto escolar. Muchos padres ni siquiera iban a buscar la libreta de calificaciones de sus hijos cuando ellos sacaban malas notas o eran reprobados pues, sabían que serían juzgados como padres negligentes. Por otro lado, las familias se desentendían de la tarea de cuidar a sus hijos, delegándosela a la escuela. Esta, a su vez, además de transmitir conocimientos iba asumiendo tareas como aplicar remedios para los piojos, llevar a los niños al dentista o al médico y cuidar de que no faltaran a clases. Si los niños no asistían a la escuela por varios días, se informaba al Consejo Tutelar quien convocaba a los padres para que presentasen una justificación. Se percibe que las fami-

lias pobres se encontraban siempre sin recursos propios para definir y elaborar su agenda de vida, transmitiendo a la escuela su incapacidad de cuidar a sus hijos. La escuela, sobrecargada de tareas, dependía, a su vez, de varias entidades gubernamentales y no gubernamentales para enfrentar las más diversas situaciones.

El presente estudio<sup>1</sup> fue realizado en la Villa dos Tocos o Villa Progreso, que es una de las favelas (suburbios) más pobres del municipio de San Leopoldo, Río Grande del Sur. El objetivo de este estudio era encontrar maneras de empoderar a los padres para que ellos pudieran establecer relaciones de intervención en la escuela, y con los otros sistemas relacionados, desarrollando la capacidad de negociación, utilizando sus propios recursos para dialogar, superando la dependencia. Se presentaron dos conceptos teóricos -el método de empoderamiento y la terapia narrativa- usados en el trabajo con las familias en el contexto escolar. Es importante señalar que el texto no incluye datos ni conclusiones sobre la investigación. La intención es reunir elementos que puedan servir para las prácticas sociales en el contexto de la exclusión.

### **La escuela y el barrio: mundos de narrativas diferentes**

La investigación fue realizada en una escuela de la periferia, y el contacto de la investigadora con los profesores, con las familias y con otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajan con la escuela y con las familias, fue directo. Desde el inicio se percibió que la escuela y el barrio se entrelazaban y se aliaban, incluso viviendo tensiones que, muchas veces, parecían no tener solución.

Para describir la escuela, es preciso conocer el barrio, y viceversa. Al mismo tiempo, para comprender la reacción de las familias, y su modo de vida, y como ellas enfrentan sus dificultades, fue preciso escuchar sus historias.



La población de la Villa dos Tocos o Villa Progreso vive de trabajos ocasionales, de un proyecto de la alcaldía de limpieza de las calles, donde reciben una canasta básica mensual, del tráfico de drogas y de empleos mal remunerados. No existe gran opción de empleo para una población semi-analfabeta. La historia de la villa está ligada a la del metro que va desde la capital del estado, Porto Alegre, hacia la ciudad de San Leopoldo. Las familias que vivían en las proximidades de los rieles de la antigua vía del ferrocarril fueron transferidas hacia otro barrio. Las familias que vivían en chozas, fueron asentadas y recibió, cada una, una casa nueva “de madera, y tenía la mayoría de ellas, dos cuartos, sala, cocina, y baño. Incluso recibieron luz y agua instalada” (Almeida, 1998: 19). Parece que el gran problema fue que la transferencia de las familias fue realizada “al azar” y se interrumpieron redes de amistad y de parentesco sin considerar los conflictos existentes entre la población. En el nuevo asentamiento, de inmediato, surgieron conflictos y las personas tuvieron problemas de adaptación.

Al estar la mayoría de las personas desempleada la manutención de una casa más grande y con más servicios, resultaba inviable. Sin demora, se les suspendió el servicio de la luz y el agua. Muchas familias relatan como negociaron con las diferentes entidades para poder pagar la luz o el agua alternadamente. Varias familias vendieron sus casas y construyeron chozas. Como el asentamiento fue hecho por etapas, las familias que se asentaron primero matricularon a sus hijos en diferentes escuelas. Cuando los niños ya se habían adaptado, fueron transferidos a la escuela del nuevo barrio. Para aumentar el conflicto, algunas “escuelas de los alrededores aprovecharon la ocasión y promovieron una verdadera ‘limpieza’. Alumnos que vivían prácticamente al frente de las escuelas, irrespetando la zonificación, fueron matriculados en una escuela nueva” (Almeida, 1998: 21).

En términos de actividad profesional, en la mayoría de los casos, los habitantes de esta villa (casi todos ex-agricultores) trabajan como albañiles (los hombres) y en el servicio doméstico (las mujeres). La escolaridad generalmente no pasa del cuarto grado de escuela básica.

Al caminar por la villa, se divisan nuevas lotizaciones. Una de ellas parece una cooperativa pero es una empresa particular que vende pequeños lotes que los compradores pagan a plazos. El lugar en el que se asienta la villa era un pantano que se lo rellenó. Las familias más pobres sufren con las lluvias pues sus chozas se inundan en la época de invierno. Varias casas están siendo cercadas y poseen jardines, lo que denota un adelanto. Lo que llama la atención son las iglesias de la religión pentecostal que abundan en el barrio. A veces, en una misma cuadra, se encuentran dos. Los cultos se realizan durante el día y muchas familias las frecuentan hasta cuatro veces por semana.

La escuela fue creada para atender a las familias del asentamiento. Fue instalada, en 1996, con el objetivo de atender los intereses de la población de la villa. Sin embargo, cabe recordar que las familias realmente atendidas no fueron consultadas. La escuela, primero anexada a otra escuela, recibió autorización para funcionar en 1998. Las “Escuelas de Referencia”, con el apoyo del Proyecto Piá 2000 del Gobierno Estatal de Río Grande del Sur, surgen en cumplimiento del artículo 58 del Estatuto del Menor y el Adolescente, donde se dice que “los valores culturales, artísticos e históricos propios del contexto social del niño y el adolescente deben ser considerados y respetados”. La escuela pasó a ser una “escuela de referencia”, encuadrándose en los 15 municipios que presentaban mayores problemas con niños en situación de riesgo<sup>2</sup>.

Con la intención de buscar soluciones para la difícil situación en que se encontraban los niños, las profesoras de la escuela elaboraron una propuesta pedagógica, en 1997, influidas por

las ideas de Ruben Alves sobre el “sueño y el deseo”, por la “pedagogía de la autonomía”, de Paulo Freire, y por la “promoción humana” de Demerval Saviani. El grupo de profesoras desarrolló varias actividades y proyectos. Entre estos cabe destacar el del involucramiento de los padres, llamado “La familia va a la escuela”. Este proyecto involucra a los padres en actividades como pintar zapatas o hacer la merienda. Constantemente las profesoras se encargan de actividades como almuerzos (medio pollo), fiestas de San Juan, Navidad, y otras, con la participación de la comunidad. La relación del sistema escuela y barrio es muy fluida, y el barrio la acepta. En el momento en que los padres son los encargados de colaborar con la escuela, reciben la posibilidad de participar en el proceso de su instalación. En ese involucramiento comienzan a cuidar la escuela y a ayudar en los arreglos. El vandalismo ha disminuido<sup>3</sup>.

Tomando en cuenta el contexto de pobreza del barrio, tiene sentido que la población del barrio inicialmente no le hubiese otorgado ninguna importancia a la escuela. Si la población estaba perturbada con el reasentamiento y con las condiciones en las que vivía, se puede entender que la escuela fuese vista como nueva invasión en la cotidianidad que más de una vez provocaría una serie de cambios en el sistema.

El problema de drogas está muy presente en el barrio y, desde el comienzo, la escuela enfrentó muchas dificultades y continua enfrentándolas. Si, por un lado, la escuela recibe el apoyo de los padres, por otro, ésta no puede interferir en lo cotidiano, porque la droga sirve a las familias como medio para sobrevivir. En el momento en que la escuela intervino, uno de los alumnos llevó un arma a la escuela. Esto hizo que una parte de la comunidad se movilizase en contra de la violencia. Sin embargo, la entrada a la villa, que antes era tranquila, ahora está cerrada. Las visitas domiciliarias, previstas en el presente proyecto de estudio, también fueron canceladas.

En cuanto a las familias, uno de los aspectos que más llama la atención es la capacidad que ellas poseen para sobrevivir en un ambiente de extrema miseria. Se conversó con varias familias, generalmente madres e hijos –el hombre está ausente porque trabaja y no puede presentarse en la escuela durante el día, o se apartó de la familia y, muchas veces, no se vuelve a recibir noticias de él. Las madres se preocupan por las niñas pre-adolescentes, quienes inician pronto la vida sexual, se involucran con drogas y traficantes, se embarazan. Los niños no pasan en la casa, pudiéndose enredar con otras compañías (drogas, pandillas). Las madres se sienten incapaces de poner límites a sus hijos e hijas. Empoderar a las madres y, en la medida de lo posible, involucrar a los padres para resolver los conflictos con los hijos, es una de las metas. La escuela está comprometida directamente en el diálogo con los padres y los hijos. A través del método del empoderamiento y de los conceptos del método narrativo, se trata de trabajar en este contexto.

### **Empoderamiento como método de trabajo con las familias y la escuela**

*Empowerment* o empoderamiento son términos creados en los últimos años y que se refieren a la idea de potenciar, capacitar, dar poder. No significa simplemente dar poder a alguien, sino que indica una acción en la que el sujeto se convierte en un agente activo como resultado de su actuación. Se puede decir que la palabra “empowerment” (Herringer, 1997: 35) aparece por primera vez, como un pilar de una nueva filosofía de ayuda, en el libro de Barbara B. Solomon, *Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities*, publicado en los Estados Unidos, en 1976. Los orígenes de esta idea de empoderamiento deben buscarse en los movimientos sociales que se formaron en los Estados Unidos y en otros países capitalistas del Occidente donde las personas, al buscar mayor capacidad para manejar sus propias vidas, organizaron los llamados movimientos por los derechos

de la ciudadanía. Estos movimientos fueron influidos por las ideas de algunos autores, entre ellos: Gramsci, quien destaca la importancia de los mecanismos de participación en las instituciones y en la sociedad, en pro de un sistema igualitario; Foucault, quien plantea que el poder opera en todos los niveles de la sociedad; y, en especial, Paulo Freire quien, con su “Pedagogía del Oprimido”, trata de la transformación de la conciencia no reflexiva (la persona es un objeto y se encuentra sin capacidad de elección) en una conciencia crítica (la persona se convierte en un sujeto, que se encuentra con la realidad, y adquiere la capacidad de tomar decisiones y de transformarla). Los diferentes enfoques señalan los niveles de capacidad para objetivar la realidad y conocerla de manera crítica. La concientización es, por lo tanto, el paso de una forma de conciencia a otra. El movimiento popular en América Latina, impulsado por Freire, tiene por patrimonio intelectual la teoría de la conciencia social crítica con un sentido emancipador (León, 1998: 9).

Para el servicio social, el concepto de empoderamiento se convierte en un nuevo método de ayuda. Herringer lo define como una nueva perspectiva o como una “nueva cultura de ayuda”, en la que el profesional del servicio social abandona su posición de “experto” y su posición de control. Se parte de un modo de interacción orientado por un consenso de intercambio (Herringer, 1997: 34). Esta perspectiva centra su atención en el problema, en la definición del problema y en las perspectivas de solución, entre las que se mezclan la perspectiva pedagógica y las intenciones e intereses de las personas atendidas. El contexto en el que las personas se encuentran es importante, pues en él se verán cuáles son los recursos que existen y cómo es posible construir a partir de ellos. Desaparece la posición jerárquica en el proceso. En esta “nueva cultura de ayuda” se reconoce “la capacidad de los destinatarios y la autonomía en su práctica de vida” (Herringer, 1997: 35). Es un intercambio entre el aprendizaje y la ayuda mutua. Se anhela que las personas reconquisten la soberanía sobre sus vi-

das. Por eso, el profesional debe tomar en serio el contexto en el que las personas viven, debe intentar entenderlo y enfocar las experiencias que puedan ayudar a estructurar y mejorar el día a día de las personas.

El empoderamiento también puede ser visto como una perspectiva y como un proceso de desarrollo que implica adquirir o recuperar la fantasía, la energía, la competencia y el manejo del contexto social, desafiando a los individuos como constructores de lo social. A través de la movilización de estructuras intermediarias, como la vecindad, grupos eclesiósticos, grupos de trabajo, iniciativas de auto ayuda, puede darse una intermediación entre el individuo y la sociedad. Los individuos obtienen nuevas configuraciones de apoyo al tratar de lograr el objetivo de tejer relaciones entre esas estructuras y de construir un proceso de comunicación (Schachtner, 2000). De este proceso se derivan nuevas formas de comunidad en el contexto social inmediato convirtiéndose, de esta manera, en un contrapeso a las tendencias de la globalización que, de otra forma, pasarían desapercibidas. Por otro lado, dentro del concepto de empoderamiento encontramos el reconocimiento de recursos y necesidades disponibles. Entendemos que éstos son diversos y que, justamente por eso, las soluciones deben ser singulares. Esta concepción, a su vez, permite una dinámica evolutiva. Para Schachtner, “los profesionales del área social tienen la tarea de ser catalizadores, en la medida en que en este proceso de empoderamiento inician y acompañan el proceso, apoyan al proceso de intercambio de experiencias sin que ellos mismos participen ni sean parte de éste” (Schachtner, 2000).

En otras palabras, empoderar significa que las personas adquieren el control de sus vidas, desarrollan habilidades para la acción y para definir sus propias agendas. Sin embargo, cabe recordar que el uso del concepto empoderamiento varía de acuerdo con las diferentes disciplinas, como la psicología, la antropología, las ciencias políticas, la educación, el derecho y la economía.

El término es utilizado indistintamente por falta de consenso. Puede significar tanto integración como autonomía, identidad, desarrollo y planificación.

Las feministas, en la década de los noventa, toman una postura diferente frente a la palabra ‘empoderamiento’, argumentando que ésta implica “una alteración radical en los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres” (León, 1998: 8). Para ellas, el término tiene sus raíces en la importancia adquirida por la idea de poder, tanto en los movimientos sociales, como en las teorías de las ciencias sociales de las últimas décadas. En el movimiento feminista, el término “empoderamiento” aparece en los textos de la Conferencia Mundial de la Mujer en Nairobi, en 1985, donde se piden cambios de estructuras respecto de la subordinación de la mujer y cambios radicales en la sociedad. Se pone énfasis en la necesidad de organización (León, 1998: 12) y de formación de procesos democráticos y participativos que puedan contribuir con la capacitación de las mujeres. El individualismo es considerado como un valor propio de la masculinidad que, al ser resaltado, disminuye la importancia de colaboración y hace que se pierdan los valores de la comunidad y otros vínculos más femeninos. El individualismo, que supone sujetos más independientes, autónomos, seguros de sí mismos y con un sentido de dominio y de separación, deja de lado aspectos de derechos legales y de deber político. Al actuar de esta manera, desconoce relaciones entre estructuras de poder y las prácticas de la vida diaria de los grupos, ignora las estructuras sociales y desconecta a las personas del amplio contexto socio político, reduciendo el empoderamiento a situaciones individuales. Por eso, empoderar debe incluir tanto el cambio individual como el colectivo. Además de esto, empoderar no es sólo un proceso psicológico cognitivo, sino también histórico, político y social. Por lo tanto, en esta concepción, la relación entre el actor, su práctica social y la construcción social es un ingrediente fundamental para entender como funciona el poder.

A pesar de su heterogeneidad, el concepto de empoderamiento ha traído repercusiones importantes en América Latina y sus diferentes vertientes proponen de manera general la transformación en la conciencia de las mujeres para poder empoderarse. Este empoderamiento, que busca rescatar la autoestima y la auto confianza de las mujeres, se integra también como un movimiento de cooperación y solidaridad dentro de la propia comunidad (León, 1998: 16). Se entiende también que el empoderamiento significa desafiar la ideología patriarcal de la sociedad latinoamericana, transformando las estructuras de poder que mantienen el desnivel social. Empoderando a las mujeres se quiere también liberar a los hombres de los estereotipos para que también se empoderen en el ámbito de experiencias emocionales, posibilitando la adquisición de nuevas maneras de relacionarse con el otro género. Al mismo tiempo, se debe recordar que el empoderamiento no es un proceso lineal, con un inicio y un final definidos de manera idéntica para diferentes mujeres o diferentes grupos de mujeres. Para cada individuo o grupo, el empoderamiento constituye una experiencia diferente, que depende de su vida, de su contexto, de su historia y de su ámbito de subordinación: sea en el campo individual, familiar, comunitario, regional o global. Es desde esta perspectiva que usamos el concepto empoderamiento en el “contexto de la exclusión”.

### **El constructivismo social en el abordaje de las familias**

Desde la perspectiva del empoderamiento, el método de entrevistas con las familias de adecuó al del constructivismo social usado por los modelos contemporáneos de la terapia familiar. El enfoque del constructivismo social, en el trabajo con familias (especialmente a través de la terapia familiar), trae a la conciencia el tema de los diversos aspectos de la sociedad que influyen en lo que las personas experimentan en sus familias. Por ejemplo, tener un empleo, vivienda, oportunidades de educación, el barrio donde se vive, son determinantes de la posición



social en un contexto determinado. Las creencias, los mitos familiares, las ideologías, la cuestión de género (por ejemplo, el papel de la mujer dentro de la familia) no sólo determinan aspectos prácticos, sino también momentos de intimidad dentro del grupo familiar. También la manera de comunicarnos, y las palabras empleadas para tal función, conectan a las personas al legado histórico-cultural que llevan consigo. Así, la producción de sistemas de ideas dominantes, o de ideologías, es considerada por el constructivismo social (Dallos y Draper, 2000: 95) como una forma, tanto de moldear como de mantener el poder. Desde este punto de vista, una familia que vive en la favela (suburbio), no puede ser considerada como negligente frente a la salud de sus hijos, o como ociosa, porque la producción de ideas de los sistemas y de los significados dominantes es considerada por el constructivismo social como el elemento que moldea o mantiene el poder.

Criticando el modelo de salud existente, los profesionales de esta nueva hermenéutica dicen que los profesionales del modernismo han sido guiados por un código de comprensión que tiene sus raíces en el iluminismo. Esta perspectiva moderna plantea que el ser humano es quien posee la capacidad de conocer el mundo y de adaptarse a él. Es el científico, entonces, quien observa y evalúa la realidad y la sintetiza. El individuo común, que sufre por los problemas, debe adaptarse a estos juicios (McNamee, 1994: 2). Surge con el postmodernismo una nueva conciencia social que critica el racionalismo crítico y ofrece nuevas alternativas para cuestionar esta postura. Para los posmodernistas, todos los textos son productos de relaciones humanas y tienen sentido por la manera en que son utilizados en las relaciones. Así, “nadie se aventura en el mundo sin un texto de su propia mente, por eso la interpretación de cada persona sobre los mundos social y natural está basada, en gran escala, en una lectura del texto interior”(Rosen, 1996: 5).

Kenneth Gergen, uno de los exponentes de la teoría narrativa, piensa que escuchar la historia del cliente significa crear un ambiente donde él se siente aceptado y comprendido pero, “al mismo tiempo, no significa aceptar o confirmar las premisas del cliente. Implica, más bien, la forma de *indagación interesada* que abre las premisas para la exploración (Gergen, 1994: 183)”. De esta manera, se pueden abrir nuevos caminos para una nueva experiencia. Si la persona siente que es aceptada y experimenta receptividad, tiene la oportunidad de hallar una nueva perspectiva y encontrar soluciones diferentes. Jerome Bruner se refiere a la “psicología del pueblo” como a una forma de comprensión de cómo las personas organizan su experiencia en el mundo y la de su conocimiento basadas en las transacciones sociales. Esta organización es narrativa, no conceptual, por ello es también la narrativa “quien organiza la experiencia”. Para este autor, la narrativa es un vehículo natural que se inicia en la infancia y se enfrenta con las acciones e intenciones humanas. Es la medida entre el “mundo canónico de la cultura” y el “mundo idiosincrásico de las creencias, de los deseos y de las esperanzas” (Bruner, 1990: 52). Mirando desde este prisma, se entra en el mundo de la familia, aprendiendo a través de la narrativa nuevos lenguajes y nuevas narrativas. Es un ajuste constante del conocimiento y de la comprensión del otro. El objetivo de esta hermenéutica es dejar que el fenómeno nos dirija (Anderson y Goolishian, 1998: 32).

Para los constructivistas sociales, el conocimiento como concepto de la realidad es transmitido por el proceso social y el lenguaje es un vehículo importante para la realización de esta tarea, ya que la relación entre las personas es central para la construcción del conocimiento. El conocimiento, a su vez, es localizado en la interacción continua entre las personas. Es en esa interacción continua que las personas desarrollan un sentido de identidad o una “voz interna”(Hoffman: 8).

Las ideas del constructivismo social en el trabajo con las familias se basan en la sociología y en la psicología social, con un interés especial tanto en la interacción como en procesos grupales. En este trabajo se tiene en cuenta que nuestro *self* se construye a través de la interacción con los otros y el lenguaje es el que constituye la experiencia social y la manera como las personas moldean y construyen su mundo. Por eso, al conversar con la familia, o con los miembros de la familia, se debe comprender que ellos construyen sus narrativas socialmente y estas narrativas confieren sentido y organización a sus experiencias. Aquí, el contacto con las familias requiere una posición de no saber, que exige que nuestra postura, interpretación y explicaciones no se limiten a las experiencias anteriores o a verdades técnicamente elaboradas. Las acciones y actitudes del terapeuta comunican una curiosidad, queriendo saber más sobre lo que se dice de las personas, sin emitir opiniones y expectativas. Las historias que la persona o la familia cuentan se toman en serio. El terapeuta se une a la persona y, juntos, exploran el entendimiento y las experiencias que ésta tiene. Con este abordaje, las personas sienten que su mundo tiene sentido y que son comprendidas, pudiendo explorar y encaminarse hacia nuevas posibilidades. Los terapeutas postmodernos no domina al paciente con conocimientos especializados, la conversación es conducida de tal forma que se aprende con el paciente. Aquí no se analiza, se entiende mediante la experiencia de vida que narra el cliente. Por eso, la conversación y las preguntas producidas por la visión de “no saber” se vuelven un esfuerzo de colaboración que permite generar nuevos conocimientos “basados en la historia lingüística y explicativa del cliente, en la medida en que la historia contada es una construcción de la historia presente”(Anderson y Goolishian, 1998: 48).

La postura requerida es la de no analizar sino entender desde la perspectiva mutante de la experiencia de vida del otro. El terapeuta, a su vez, no es dominado por el conocimiento psi-

cológico especializado sino que es conducido y aprende con éste. Por eso, la curiosidad y la postura de no saber abren un espacio para la conversación y aumenta el potencial narrativo que permite nuevos medios de actuar y otorga una libertad personal. En el contacto con las personas de la villa, esta postura suscitó reacciones inesperadas. Un padre, alejado de la familia, que por primera vez pudo narrar a su hijo la historia de su vida, me explicó: “!Yo creí que usted me iba a reprender!”. Para las personas, narrar y ser reconocidas en su narración abre nuevas posibilidades.

### **En búsqueda de una pedagogía social para el contexto de la exclusión**

En búsqueda de una hermenéutica popular, nos detuvimos para entender el contexto en que viven las personas excluidas (Schmiedt Streck, 2000), es decir, el mundo de la cultura popular. O, de acuerdo con Alexandro Moreno (1993), el mundo del *homo convivialis* es entendido en primer lugar por las relaciones, la economía es manejada de forma secundaria. Se constata de nuevo que para el *homo faber* es difícil entender la lógica del *homo convivialis*. Paulo Freire comenta que el primero ha usado la domesticación y la invasión cultural para promover que el otro se vuelva un objeto. De acuerdo con Freire, “para que los hombres simples sean vistos como absolutamente ignorantes, es necesario que haya quien los considere así” y, quien clasifica así al otro, expresa su propia ignorancia (Freire, 1975: 46). El autor va más allá y dice que es necesario el “encuentro amoroso”, o el diálogo, en el que no sólo lo afectivo está presente sino en el que se entienda la cultura del otro y se compartan los conocimientos que posibiliten la transformación del mundo. El individuo siempre es el resultado de otras tramas (Streck, 2000:17), de otras subjetividades, de otros saberes que, intercambiados constantemente, resultan en un tejido de saberes.

Entender este mundo de saberes y lógicas diferentes causa perplejidad e incompreensión. Veamos el caso de un niño, hijo único, que falta una semana a la escuela y la familia no ofrece justificación. La profesora comunica estas ausencias al Consejo Tutelar. El Consejo al conversar con la madre se entera que ella estuvo enferma (la madre sufre de anemia profunda) y que el niño cuidó el bar (y probablemente atendió a la madre que se encontraba en cama) mientras el padre trabajaba como albañil. Según el relato de la madre, el niño había pedido a una compañera y vecina que comunicara a la escuela la razón de su ausencia. Eso, sin embargo, no ocurrió. La madre, débil, tuvo que ir al centro para conversar con el Consejo. En ese mundo de carencias materiales, tanto el teléfono disponible, como el transporte, son onerosos.

La escuela, en muchas situaciones, se posiciona contra la familia y se coloca como la institución que promueve la aculturación, principalmente de las familias pobres (Cunha, 2000: 459), con la intención de producir cambios. Ante este intenso movimiento y esfuerzo por parte de la escuela, la familia se asusta y se retrae. Así como el padre mencionado arriba, varias familias, al conversar conmigo, me decían que pensaron que iban a ser reprendidas por haber hecho “algo malo”. Se crea un movimiento circular en el que, cuanto más asume e interviene la escuela, más incompetente se siente la familia. La familia es vista como el problema y no como la solución. Cuando se escucha a las familias y se les pregunta de forma curiosa y genuina lo que ellas hacen para solucionar un problema, éstas se ven como actoras de su propia historia. La familia cuenta que intentó avisar a la escuela; al mismo tiempo hizo uso de sus propios recursos para solucionar el problema de la madre enferma y en cama: alguien tuvo que cuidar del negocio (el bar). El padre alejado de la familia puede ser visto como alguien que posee una historia y que puede contribuir en la educación de sus hijos. La justicia había ordenado que él no viese más a sus vástagos, en vista de las

continuas agresiones físicas. Aún así, el padre quería volver a la casa. En su historia, el padre cuenta que, durante su infancia, vivió lejos de su madre porque ella estaba internada en el Hospicio San Pedro, y que su padre bebía. Las diversas instituciones que lidiaron con la familia nunca se detenían a escuchar las diferentes historias que sus miembros tenían para contar. Sin duda, lo más fácil es ver el contexto de la exclusión como un mundo de acontecimientos macabros y de personas con vidas desestructuradas.

Pienso que eso nos remite a una búsqueda de una pedagogía social que, en el contexto latinoamericano, significa que, para empoderar a las familias, se deben reconocer sus narraciones, colocándolas en contraposición a las narraciones de aquellos que detentan el poder/saber del que habla Michel Foucault. Es un intercambio de experiencias donde el otro no es encubierto, sino reconocido en su saber. Escuchar esas historias nos remite a apreciar el contexto del otro y nos enseña que nuestra postura debe ser la de servir y no la de colonizar. De esa forma es posible promover la solidaridad y permitir que las personas excluidas participen del diálogo. Una pedagogía social con esta comprensión, abarca esa posibilidad de empoderamiento.

## Notas

- 1 La investigación contó con la colaboración de los becarios de iniciación científica del CNPq y de la FAPERGS.
- 2 Según la profesora Sandra M. B. de ALMEIDA: “El Gobierno del Estado, por medio del Programa Piá 2000, constituye una gran posibilidad de contar con recursos. Por medio de éste, la Escuela Maria Edila fue transformada en ‘Escuela de Referencia’ y pasamos a recibir asignaciones para la adecuación de espacios y adquisición de material para desarrollar nuestros proyectos. El problema, para no romper la regla, es que tomó casi un año para obtener la asignación, lógicamente, trancada en la burocracia. “¡Más vale tarde que nunca!” (Ibid., p. 46). Con el cambio de gobierno del Estado de Río Grande del Sur, la escuela dejó de recibir R\$ 10.000 que le habían sido prometidos para los diferentes proyectos en ejecución
- 3 Entre los diferentes proyectos: Danza folclórica; bordado; el papel no es basura; pintura en tela; grupo de canto y de teatro; hora de la lectura y la creatividad; apoyos pedagógicos –donde los alumnos de la primera serie reciben el apoyo para alcanzar los objetivos mínimos necesarios para ser aprobados; aprender es posible –alfabetización para adolescentes y adultos de la comunidad; banda de guerra y, en proceso, el proyecto de informática.

## Bibliografía

ALMEIDA, Sandra M. B.

- 1998 *Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Edila da Silva Schmidt. “Escola de referência”*. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS.

ANDERSON, Harlene y GOOLISHIAN, Harold

- 1998 “O Cliente é o especialista: abordagem terapêutica do não-saber”. In: McNAMEE, Sheila y GERGEN, Kenneth J., *A terapia como construção social*, Porto Alegre, Artes Médicas.

BRUNER, Jerome

1990 *Acts of Meaning*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University.

CUNHA, Marcus Vinicios da

2000 "A escola contra a familia". In: LOPES, Eliane M. T. et al. (Org.), *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autentica.

DALLOS, Rudi y DRAPER, Ros

2000 *An introduction to Family Therapy*, Philadelphia, Open University.

FREIRE, Paulo

1975 *Extensão ou comunicação*, 2a. Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GERGEN, Kenneth J. y KAYE, John

1994 "Beyond Narrative in the Negotiation of Therapeutic Meaning". In: McNAMEE, Sheila y GERGEN Kenneth (Eds.), *Therapy as a Social Construction*, 3a. Ed., London, Sage

HERRINGER, Norbert

1997 *Empowerment in der Sozialen Arbeit*, Stuttgart/Berlin/Köln, Kohlhammer.

LEON, Magdalena (Org.)

1998 *Poder y empoderamiento de las mujeres*, Colombia, Tercer Mundo.

McNAMEE, Sheila y GERGEN Kenneth (Eds.)

1994 *Therapy as a Social Construction*, 3a. Ed., London, Sage.

MORENO OLMEDO, Alejandro

1993 *El aro y la trama: episteme, modernidad y pueblo*, Caracas-Vallencia, Centro de Investigaciones Populares.



ROSEN, Hugh

- 1996 “Meaning Making Narratives: Foundations for Constructivist and Social Constructionist Psychotherapies”. In: ROSEN, Hugh y

KUEHLWEIN, Kevin T. (Eds.)

- s/f **Constructing Realities: Meaning-Making Perspectives for Psychotherapists**, San Francisco, Jossey-Bass.

SCHACHTNER, Christina

- 2000 *Im Kontext von Globalisierung, Desintegration und neuen Suchbewegungen: Gedanken zu einem zukunftsöffnenden Profil Sozialer Arbeit*, Mimeo.

SCHMIEDT STRECK, Valburga

- 2000 “Multiproblem-Familien im Kontext der Armut: Erfahrungen aus der Familienberatung in Latein Amerika”. *System Familie*, V.13, N. 1, pp. 14-21.

STRECK, Danilo R.

- 2000 “Pedagogia no encontro de tempos: o moderno, o pós-moderno em Paulo Freire a partir de algumas metáforas”. *Revista do Centro de Educação/UFSM*, V. 25, N. 1, pp. 7-20.



III  
PROPUESTAS PEDAGÓGICAS  
INNOVADORAS

# LAS ESCUELAS POPULARES DE HOLANDA

---

*Marriet Pronk*

Quisiera compartir con ustedes la larga experiencia educativa de las Escuelas Populares de Holanda pues, desde los años treinta, ellas han contribuido a la formación de líderes sociales, especialmente en el medio rural.

Para facilitar la presentación abordaré el tema en cuatro capítulos: la historia, los objetivos y la filosofía de las Escuelas Populares, tres ejemplos de sus prácticas, en diferentes momentos, y, finalmente un análisis de los elementos claves de su trabajo de formación.

## **Las raíces**

En los años treinta, Holanda vivía una gran crisis caracterizada por la depresión y el desempleo, el medio rural estaba muy aislado y, sobre todo subvalorado, especialmente en el norte, en donde reinaba una pobreza enorme entre los pequeños productores agropecuarios y trabajadores del campo sin tierra. En aquella época, la sociedad holandesa estaba muy segmentada por regiones, clase social, religión, política, edad, etcétera. Había grandes oposiciones entre la ciudad y el campo, entre trabajadores y profesionales, participantes y no participantes en la vida política. Se notaba la aparición de un fuerte movimiento fascista en el campo.

En este contexto, algunos hombres y mujeres iluminados, con diferentes historias profesionales -provenientes de diferentes medios como la ciencia, la educación formal, la religión- se reunieron para discutir la posibilidad de fundar y promover unas escuelas populares en Holanda. Ellos estaban inspirados en la experiencia danesa del siglo diecinueve y especialmente en las “Escuelas para la vida”, fundadas por el filósofo Grundtvig con el fin de desarrollar un mayor sentido de comunidad. En estas escuelas la gente venía a vivir, trabajar y aprender juntos durante algunas semanas y hasta meses.

En 1932 empezó la primera Escuela Popular Independiente, en un terreno apenas roturado de una provincia del norte. Entonces casi no había condiciones para recibir a la gente, pues no se contaba con edificios ni programas elaborados. La idea era hacer camino al andar: empezar el trabajo sobre la base de las grandes orientaciones e ir aprendiendo y adaptando si fuere necesario.

El objetivo de esta Escuela era la emancipación de los grupos sociales excluidos –como los pequeños productores, los trabajadores del campo y los desempleados- y la construcción de una sociedad más digna y justa.

Para ello se proponía practicar la democracia en pequeña escala, en forma de una comunidad temporal en la cual vivían y trabajan una diversidad de personas de todos los estratos sociales y culturales. Se trataba de aprender a través del habla, la vida y el trabajo compartido, mediante encuentros organizados y la comunicación crítica, buscando pautas e ideas comunes a fin de emprender acciones conjuntas orientadas hacia el cambio social.

La propuesta de educación a partir de la experiencia nació por el descontento con la educación tradicional, caracterizada por la transferencia del conocimiento académico, se inspiró en

una filosofía holística y se planteó como respuesta concreta a las necesidades de los desempleados del campo.

De esta manera se esperaba fortalecer la conciencia social general, generar la co-responsabilidad social –empezando por el entorno físico y social de cada uno-, desarrollar las capacidades necesarias para el cambio y mejorar la situación material en el campo.

Para lograr estos resultados se promovió la autonomía de la Escuela Popular respecto de la religión, los partidos políticos y las autoridades. Pero este requisito no quiere decir falta de compromiso pues los fundadores y los formadores de las escuelas populares estaban profundamente involucrados en el sector rural y con la población del campo, factor que contribuyó al nacimiento de nuevos líderes en el medio rural.

En 1932, en la provincia de Friesland, empezaron los primeros cursos para desempleados rurales en los cuales se combinaban actividades diversas como la construcción de las salas de trabajo y los dormitorios, la presentación y discusión de ponencias, los intercambios y el desarrollo de habilidades sociales de la gente que no tenía posibilidades de hacerlo en la vida diaria, como consecuencia de la segregación por motivos religiosos, raciales, políticos y de origen social. Los participantes provenían de los sectores sociales más diversos desde el punto de vista de la ocupación, la profesión, la región, la edad, etc. Viviendo juntos, por períodos que iban desde las seis semanas hasta los seis meses, aprendieron activamente de la vida y sobre la vida.

Durante la Segunda Guerra Mundial, la Escuela Popular se vio obligada a pasar a la clandestinidad a causa de la expansión del nazismo en el campo holandés. Pero sus actividades se reiniciaron con nuevos bríos en 1945, año en el que empezaron las actividades educativas de la reputada Escuela Popular de Bergen.

Esta iniciativa fue muy bien acogida y sus ideales fueron compartidos por tanta gente que veinte años después de la creación del primer centro de educación había una Escuela Popular en cada una de las once provincias holandesas, funcionando con subsidios del Estado, pero sin ninguna interferencia de los gobiernos en los contenidos y formas pedagógicas.

Cada escuela funcionaba de manera autónoma, pero sus responsables decidieron crear una red de escuelas a fin de intercambiar información y experiencias, especialmente en lo relacionado con los métodos pedagógicos. De las once Escuelas Populares, cuatro de ellas se especializaron en desarrollo rural, entre ellas la de Bergen.

En 1983, el gobierno de Holanda decidió recortar el subsidio a la educación permanente reduciendo el financiamiento a un centro por provincia. De esta manera, se obligó a las Escuelas Populares y a los centros de formación que trabajaban con filosofías y métodos comparables, a unificarse y a cambiar sus orientaciones. Tenían que ganarse la vida en el mercado libre de la educación.

De las cuatro Escuelas Populares especializadas en desarrollo rural al momento quedan dos y un total de cinco centros de formación con raíces en las Escuelas Populares. Sus orientaciones han sido sensiblemente modificadas por los cambios en los movimientos sociales y por los condicionamientos del mercado. Estos centros cuentan con instructores profesionales con muy buena formación y experiencia, sus programas de formación y su metodología contribuyen mucho al desarrollo de las personas, los equipos y las organizaciones, pero en general, su trabajo parece carecer de la motivación profunda por el cambio en la sociedad. Pero esta situación, en lugar de desvalorizar la experiencia pone de relieve el valor de la propuesta pedagógica de las Escuelas Populares de Holanda.

## Ejemplos reveladores

### *Curso de cuatro semanas para jóvenes rurales*

Después de la Segunda Guerra Mundial, durante veinte años, Holanda conoció un período de reconstrucción y renovación social. La población se unió por la necesidad de reconstruir el país. No había exclusiones ni oposiciones fuertes pues toda la fuerza de trabajo era necesaria.

En el sector rural nació una gran fe en el progreso como consecuencia del incremento de la producción y de la productividad por hectárea y por persona, por el surgimiento de empresas grandes y viables, y de economías de escala. La transformación del campo estaba en plena marcha.

Para modernizar la producción agropecuaria y retener la población en el campo se promovió la reunificación de las parcelas, la mecanización, la educación profesional, la creación de un servicio de información y difusión, la intensificación y especialización de la producción. Los que salieron del campo encontraron fácilmente empleo en la industria emergente. Primero salieron los trabajadores, luego los hijos de los productores y finalmente los mismos pequeños productores. La consigna era renovar la sociedad rural y para ello se necesitaba de nuevos líderes sociales.

En los cursos de las Escuelas Populares se trataba de enseñar a los campesinos y campesinas las habilidades que se requerían para poder actuar como un miembro activo de la sociedad y para ser un buen empresario.

Para ello, en los años cincuenta, se desarrollaron los cursos de cuatro semanas para acompañar a los jóvenes rurales en su carrera. Este curso era muy representativo de la filosofía de las Escuelas Populares y, durante treinta años, tuvo mucho éxito.



Por supuesto que el contenido y la forma fueron cambiando continuamente para adaptarse a las necesidades del momento.

Los cursos de cuatro semanas para jóvenes rurales reunían, en un proceso de aprendizaje intenso, a grupos de 20 o 25 jóvenes, hombres y mujeres del campo, en un centro de formación para buscar conjuntamente nuevos caminos. Sus grandes principios filosóficos plantean que la toma de conciencia crea preguntas y no da respuestas, que el líder empieza por conocerse a sí mismo, que la confrontación con otra persona u otra realidad proporciona una visión más clara de su propia posición, de los problemas y, de esta manera, se abren posibilidades de desarrollar nuevas ideas, visiones y posibilidades de acción.

La propuesta metodológica puede resumirse de la manera siguiente:

- Parte del trabajo en internado a fin de tomar distancia respecto de la vida diaria como condición para mirar dentro de sí, reflexionar y aprender. Pero también porque en el internado se hace obligatorio el contacto con otros grupos, la confrontación con otras culturas, el diálogo y los intercambios sobre imágenes, prejuicios, actividades comunes posibles y la generación de aprendizajes comunes.
- La formación se hace en base de la experiencia de cada uno, es decir a partir de la forma personal de vivir el mundo, la realidad. Para ello, se investiga la experiencia propia, los lentes con los cuales mira el mundo, el cuestionamiento de las cosas mecánicas, las preguntas por otras posibilidades.
- Utiliza el grupo y los procesos dinámicos como momentos del aprendizaje.
- Toma conciencia y reflexiona sobre el desarrollo de la sociedad, el medio rural, el sector agropecuario, su empresa, su entorno social y físico y el cuestionamiento sobre su posición propia.

- Formación política mediante la lectura y el estudio conjunto de programas políticos, la comparación, la discusión, la interpelación a los representantes de los partidos políticos, la formulación de conclusiones sobre las consecuencias. Aprender a tomar posición propia, desarrollar su visión del desarrollo deseado y las acciones para lograrlo.
- Preguntas y dudas de los participantes, por ejemplo, sobre su carrera, estudiar o trabajar, involucrarse en un movimiento social, clarificar las opciones de cada uno, aprender a ser líder de su propia vida.
- Desarrollo de sus capacidades personales como el conocimiento de sí, la autoconfianza, respeto de los otros, atrevimiento, elaboración de su opinión propia.
- Aprender haciendo, mediante el diseño conjunto de objetivos y estrategias, plan de trabajo, temas (asignados y elegidos), evaluación, adaptación y valorización del resultado.
- La interacción crítica con los expositores, autoridades, científicos, autoridades, mediante la formulación de preguntas, la discusión y la propuesta de ideas.
- El desarrollo de habilidades, como escuchar, hablar en público, hacer síntesis, leer artículos, dar comentarios, representar, negociar, etc.

Los capacitadores son profesionales de la educación de adultos, independientes, involucradas en el sector agropecuario, en el medio rural y sus habitantes. Ellos conocen las políticas públicas, la evolución de la situación en el campo y las inquietudes de las familias de productores. Los formadores organizan las nuevas experiencias con el fin de obtener nuevos aprendizajes, desarrollar la confianza en las posibilidades de los participantes así como su fe en el cambio y el *atrevimiento*. En el proceso se pone énfasis en la flexibilidad y en las perspectivas de acción, cuando se trata de un tema, pero también cuando se reflexiona

sobre las aplicaciones de lo aprendido con su cabeza, corazón y manos. Los capacitadores promueven la creación y el desarrollo de la confianza en el grupo para compartir experiencias y para que se atreva a poner en práctica nuevos conocimientos y habilidades.

Este curso de cuatro semanas, también llamado “curso para la vida”, ha formado muchísimos jóvenes rurales, entre 1953 y 1984, y ha sido un elemento multiplicador del liderazgo en el campo. Sus resultados han sido valorados por los participantes al punto que muchos de ellos volvieron a otros cursos de la Escuela Popular y que muchos líderes de las organizaciones profesionales de campesinos de Holanda, en el ámbito local, regional y nacional, han seguido este curso durante su juventud. Más todavía, en muchas de las familias campesinas se cuenta con dos generaciones que han sido formadas mediante este curso. Por lo general fueron las madres de familia quienes estimularon a sus hijos e hijas a participar en este curso, a veces con la esperanza de que encuentren pareja.

Este curso se realizaba una vez al año, en las diferentes escuelas del país, con financiamiento del gobierno, de las organizaciones profesionales campesinas, y de los participantes. La invitación y selección de participantes se hacía con la colaboración de las organizaciones profesionales, las escuelas profesionales y la prensa profesional.

### **Trabajo conjunto de campesinos y ecologistas**

El período de los años sesenta y setenta se caracterizó por la intensificación de la producción agropecuaria, la educación profesional y la difusión. La Unión Europea reforzó este proceso favoreciendo las economías de escala y las ventas del sector agropecuario. La Política Agrícola Común (PAC) favoreció a las grandes empresas, dificultando la sobrevivencia de las pequeñas y medianas empresas. Muchos agricultores jóvenes tuvieron

miedo de las grandes deudas que tendrían que cargar en caso de seguir con la empresa de sus padres y decidieron buscar otra forma de vida, dejando sus empresas y el campo.

En este contexto, algunas zonas rurales se urbanizaron rápidamente pero otras perdieron dinamismo por la emigración de la gente y la suspensión de algunos servicios.

Es una época caracterizada por grandes cambios en la sociedad rural. Las empresas se vuelven más grandes, necesitan más dinero y causan mayores preocupaciones. Las organizaciones campesinas se desarrollan de más en más pero únicamente como meros defensores de los intereses de la profesión, de las empresas y del sector agropecuario. El número de productores disminuye rápidamente y cada vez la población campesina se aísla más respecto de la sociedad.

A principios de los años setenta se dieron las primeras manifestaciones públicas en contra de los bajos precios y de la política agropecuaria, pues los costos de producción se habían incrementado de manera sostenida. Aparecieron entonces nuevos movimientos campesinos para presionar por el cambio de las políticas agropecuarias y formular nuevas propuestas alternativas.

En los años setenta, cuando tuvo eco el Informe del Club de Roma, se escucharon críticas diversas desde otros sectores de la sociedad, sobre todo por la intensificación de la producción y la destrucción del ambiente. Los medios de comunicación reflejaron entonces las historias que inculpaban a los agricultores de ser los contaminadores. Los campesinos se aislaron cada vez más. Los productores sintieron una falta de reconocimiento social pues siempre habían escuchado el mensaje de que tenían que modernizarse y una vez que lo habían hecho se les presentó la factura ambiental. Las organizaciones de protección de la naturaleza y el ambiente se multiplicaron aceleradamente y miraban

a los campesinos como enemigos. Había mucha animosidad de las dos partes y los intereses aparecían totalmente opuestos e irreconciliables.

En esos momentos, la Escuela Popular de Bergen acompañaba a un grupo de jóvenes agricultores de la zona de Waterland, caracterizada por condiciones difíciles de producción y con numerosos valores ecológicos. Los jóvenes se encontraban desarrollando planes alternativos para el futuro de la zona y de los campesinos pues las propuestas presentadas por el gobierno no les parecían aceptables. En los planes del gobierno, muchos campesinos tenían que abandonar el campo a fin de que su terreno fuera destinado a fines de conservación ambiental. Pero, los campesinos veían otras posibilidades, sabían que una parte de los valores ecológicos era resultado del trabajo de los campesinos como, por ejemplo, el gran número de pájaros especiales que venían a hacer sus nidos en los campos húmedos. Sabían también que si se iban los agricultores también se iban los pájaros y los dos grupos de interés perdían. Los campesinos querían investigar posibilidades de combinar la producción agropecuaria con un trabajo de protección de la naturaleza y, por ello, buscaban abrir el diálogo con las organizaciones de protección de la naturaleza.

Así, pidieron ayuda a la escuela de Bergen y los formadores llamaron los campesinos y a los representantes de organizaciones ambientales a una primera mesa redonda. Así empezaron los primeros encuentros y programas de formación común entre campesinos y ecologistas o protectores del ambiente. En ellos, lo más importante era:

- Aprender a escucharse, abrirse a otras maneras de ver, de vivir, de experimentar.
- Confrontar los dos mundos, las imágenes y los prejuicios sobre la naturaleza, ambiente, campesinos, ecologistas, protección, calidad, belleza, etc.

- Presentarse, explicar lo que les mueve, el objetivo de su vida, de su profesión, sus estrategias.
- Buscar los valores profundos y los elementos comunes.
- Problemas de cada grupo de interés, sus interrelaciones, las soluciones posibles.
- Desarrollo de una visión común del futuro de la región, de los campesinos, de la naturaleza y cómo alcanzarla.
- Campos y condiciones de colaboración.
- Dónde y cómo movilizar partidarios.
- Cómo y dónde buscar recursos financieros.
- Plan de trabajo, calendarios, responsabilidades.

Este proceso dio como resultado la formulación de proyectos pilotos entre productores, ecologistas y estudiantes-investigadores. Se quería investigar y cuantificar los resultados para poder mostrar que la colaboración era posible y ventajosa.

Los proyectos concluyeron que mediante la colaboración los dos grupos de interés lograrían alcanzar objetivos mayores que los logrados separadamente por cada uno de ellos.

La Escuela acompañó el trabajo conjunto y la comunicación, y, en un momento dado, organizó cursos de desarrollo de capacidades y habilidades para los campesinos, como hablar en público, escribir artículos, dar entrevistas, etc. para poder explicar al gobierno y solicitar ayuda financiera, a fin de promover en toda Holanda la colaboración entre grupos de campesinos, ecologistas y estudiantes-investigadores. De esta manera se buscó influenciar a los responsables de la toma de decisiones y las políticas públicas, mostrando que el interés del campesino moderno y responsable puede combinarse con la gestión adecuada del ambiente. Se pidió atención para el trabajo de los campesinos a fin de proteger/mantener un patrimonio, como el paisaje, por ejemplo, y se preguntó públicamente quiénes van a pagar a los campesinos por este servicio hecho a la sociedad.

Este proceso tiene un efecto multiplicador pues cada vez nacieron, en el país, más grupos integrados por agricultores y ecologistas que conformaron una organización nacional. Su trabajo cambió la política pues, en lugar de penalizar a los que contaminan, el gobierno Holandés paga a los productores cuando manejan prácticas de protección de la naturaleza y de mantenimiento de los elementos del paisaje. Este trabajo fue reconocido como un servicio a la sociedad mediante el cuidado del patrimonio natural y cultural.

Este resultado ha sido posible porque la Escuela ha jugado, a través de los años, un papel de plataforma libre de encuentro, confrontación y prueba de viejos y nuevos pensamientos a fin de generar conocimientos nuevos. Cada uno puede participar libremente, sin exclusión. La única condición es la de estar comprometido y estar dispuesto a investigar sus presuposiciones así como las del adversario.

Pero plataforma libre no quiere decir en el aire, sin consecuencias... Quiere decir, más bien, autónoma, sin ataduras para que los participantes tengan confianza en el acompañamiento del proceso de aprendizaje, de búsqueda. Solamente desde esta posición se puede promover la democracia y contribuir al desarrollo de la gente para que, junto con otros, sea capaz de lograr los cambios sociales deseados.

En aquella época, la mayor parte del trabajo de formación de las Escuelas Populares estaba subsidiado por el gobierno. Su financiamiento se completaba con las contribuciones de las organizaciones profesionales y de los participantes. Este tipo de financiamiento hace que las Escuelas sean accesibles a todos, personas, organizaciones y movimientos social.

## Los habitantes de Holanda del Norte proyectan su futuro

El Estado y el gobierno iniciaron el retiro de los servicios sociales desde los años ochenta. Cada vez hay menos dinero para el desarrollo social, incluyendo la educación permanente.

Los precios de los productos agropecuarios se mantuvieron o bajaron y muchos jóvenes agricultores decidieron no quedarse en sus empresas porque no querían endeudarse en millones para continuar la producción. Cada vez había más productores sin sucesor. En los círculos campesinos se difundió la duda sobre las posibilidades de continuar la producción agropecuaria en las mismas condiciones. Un buen número de productores decidió cambiar e iniciar la producción ecológica o desarrollar una actividad de turismo rural. Por otra parte, los consumidores son cada vez más críticos y dan atención a la forma de producir.

Cada vez se da más atención y se discute de las diferentes funciones del medio rural, desde la producción, la reserva natural, los parques de las ciudades, las reservas de agua, los emplazamientos de las construcciones. Sobre todo se habla de cómo unir intereses opuestos.

La posición de la agricultura cambia. Los productores ya no pueden decidir solos sobre el manejo del medio rural, las políticas se mueven desde lo sectorial hacia lo rural integral y esto significa un gran cambio para las organizaciones profesionales que tienen que dejar su monopolio y aprender a colaborar con otros grupos de interés.

En lugar de una política general se cambia hacia una política regional, descentralizada, en la que los diferentes grupos de interés participan en la toma de decisiones por invitación del gobierno. La palabra participación vuelve a ser importante en estos



años y las autoridades ya no pueden continuar tomando decisiones sobre el futuro del campo de una manera sectorial y sin escuchar a la gente. El resultado siempre ha sido muchas leyes y reglamentos pero los agricultores no se sienten responsables. Se trata entonces de desarrollar, en colaboración con los grupos de interés, políticas regionales integrales a fin de promover la corresponsabilidad y el respeto de los acuerdos suscritos.

En este contexto, las autoridades de la provincia de Holanda del Norte organizó, en 1998, un gran debate público sobre el futuro del medio rural en el 2030, porque querían enriquecer la formulación de sus políticas. Para el efecto, la escuela de Bergen proponía integrar una visión de los habitantes y empezó a formar un comité de ocho personas, de diferente trayectoria, pero todas ellas involucradas en la sociedad rural, para desarrollar una visión del futuro de la región. La Escuela Popular de Bergen acompañó este proceso.

La primera actividad de la Escuela fue integrar el comité con personas socialmente activas, de círculos diferentes, pero comprometidas con el medio rural. Ellas fueron identificadas a través de las redes de la Escuela y se las invitó a participar en el proyecto. El comité quedó finalmente conformado, entre otros, por un agricultor, un presidente de una asociación local histórica, un responsable de una empresa de proyectos ambientales, un empresario del queso y del turismo, una autoridad local y un empleado del sector social.

La Escuela Popular de Bergen es conocida y reconocida por su posición independiente. La gente tiene confianza en su profesionalidad y en el conocimiento regional de sus formadores y, por ello, se embarcan en un viaje conjunto con otros pero sin destino claramente predeterminado.

Para la conformación del comité se manejaron algunos criterios claves, como la necesidad de evitar a los representantes clásicos de la organizaciones y la repetición de sus opiniones e intereses. Si bien sus participantes no son representantes oficiales de organizaciones e instituciones, si son representativos de los diferentes sectores sociales.

El comité fue concebido como una organización abierta, caracterizada por la reflexión integral, la comunicación, la visión global y la fuerza. Es decir que este espacio fue definido como una “*learning organisation*”, una organización que aprende de otros y de sus experiencias, en la cual la participación significa ser co-responsable de sus resultados.

Los facilitadores que participaron en este proceso son personas con conocimiento de la región, manejo de instrumentos de animación y con capacidades para construir puentes entre los grupos de interés y promover la fusión de ideas.

El proceso va de lo más difícil a lo más fácil, busca clarificar los pasos dados, la ubicación dentro del proceso y los pasos que quedan por hacer.

El proceso de planificación regional es como un laberinto, en el cual es fácil perderse si se quiere ir inmediatamente al centro, es decir a los proyectos y planes concretos. Es necesario avanzar en movimientos envolventes, de lo grande hacia lo pequeño, del pasado hacia el presente, de lo global a lo local.

Se comienza por la construcción de una mirada común sobre la situación actual (diagnóstico), para luego desarrollar conjuntamente una visión de futuro. Para ello, es necesario que las reglas del juego estén claras, en cuanto a la estructura de la organización, al número de sesiones, los informes después de cada sesión, las remuneraciones eventuales, los roles del comité, los roles de los capacitadores y, de manera especial, qué es lo que se

va hacer con los resultados del trabajo.

El resultado obtenido es una visión integral del futuro de la provincia de Holanda del Norte hasta el 2030, a ser sometido a la autoridad regional, la cual maneja un enfoque integral en lugar de ser evaluado por los diferentes grupos que defienden intereses parcelarios.

Entre los pasos del proceso se destaca el trabajo sobre lo que está sucediendo en el medio rural y lo que se desea que pase en el futuro. Este trabajo se realiza en tres sesiones de formación y acompañamiento, de tres días cada una, con un intervalo de una semana entre cada sesión para la digestión de las ideas y la reflexión, lectura de artículos y memorias. Después de cada una de las sesiones, la gente recibe un informe.

Para la caracterización de los principales acontecimientos de la sociedad y del espacio rural durante los últimos cincuenta años, cada participante escribe palabras claves en una ficha de visualización, luego se discute, se compara, se unifica para identificar las palabras claves comunes que identifican a los diferentes períodos.

Un procedimiento similar se sigue para identificar las principales tendencias que influyen actualmente y que gravitarán sobre el futuro del medio rural. Luego se identifica y reflexiona sobre las oportunidades y las amenazas de estas tendencias, sus interrelaciones y la posibilidad de influir en ellas.

Finalmente el comité elabora las recomendaciones para el gobierno provincial. Estas han sido presentadas al público para su debate con los miembros del comité, quienes han aprendido mucho del proceso, de sus colegas y han fortalecido su liderazgo en sus respectivos escenarios de gestión.

Se ha publicado un librito con la descripción del proceso, las discusiones del comité y el resultado final. Esto ha inspirado no solamente al gobierno provincial sino también a muchas personas y organizaciones que desean replicar la experiencia en otros ámbitos.

### **Formar para el cambio**

La propuesta pedagógica de las Escuelas Populares de Holanda nace de la experiencia, es abierta, flexible y busca responder a las necesidades específicas de los grupos sociales interesados en el cambio.

Como puede verse en el gráfico adjunto (página 194), la propuesta de formación gira en torno al grupo social interesado en aprender intensivamente de su experiencia a través de un proceso dinámico. Para atender esta demanda hay cinco elementos claves de trabajo: las capacidades personales, los modelos mentales, la construcción de la visión común, el pensar en sistemas y las perspectivas de acción. Estos elementos no describen fases estandarizadas de un proceso, sino que se trata de posibles entradas que se articulan entre sí según las características de los grupos de interés, de sus capacidades, habilidades y expectativas. Así, por ejemplo, en el caso de la experiencia reciente con parejas que se preparan a la jubilación, se parte por la construcción de una visión común, para luego pasar a las perspectivas de acción y posteriormente analizar los modelos mentales con relación al desarrollo de capacidades. Las experiencias históricas de formación de jóvenes partieron de las capacidades personales, en tanto que el trabajo conjunto de campesinos y ecologistas dio mucha importancia, al comienzo, a los modelos mentales.

El trabajo de descubrimiento y desarrollo de las capacidades personales es un proceso más o menos largo, dirigido a trabajar la identidad personal, la imagen de sí mismo, los roles del

subconsciente, los valores y las normas mediante la autorreflexión. El conocimiento de estos aspectos permitirán desarrollar las cualidades de confianza en sí mismo, facilitar la construcción o el desarrollo de interrelaciones entre personas y organizaciones, la toma de decisiones arriesgadas y el compromiso o amor a la causa. El trabajo con las identidades y las cualidades personales permiten el desarrollo, a través de la práctica, de las capacidades de moderación o resolución de conflictos, de análisis, de formulación de estrategias y de diálogo. El proceso de desarrollo de las capacidades personales cubre las dimensiones espiritual, física, mental y emocional y presupone una actitud de apertura, flexibilidad y accesibilidad.

Es conocido que los modelos mentales condicionan las percepciones, el análisis y las propuestas sobre los diferentes aspectos de la vida, incluyendo la realidad social y el ambiente. Para el crecimiento personal y grupal es necesario conocer cuáles son los propios modelos mentales y los modelos mentales del otro, cuales son los propios presupuestos mentales y cuales son los del otro. Para ello, se utiliza instrumentos como la investigación, el diálogo, el cuestionamiento y la confrontación.

Para construir la visión común hay que dar rienda suelta a los sueños personales y grupales respecto del futuro que queremos para nosotros y para las generaciones venideras. Para ello es conveniente involucrar a todos los interesados, teniendo presente que la visión es una guía y que el futuro puede inspirar, si se convierten en elementos que impulsan nuestras actividades presentes y las proyectan hacia el cambio.

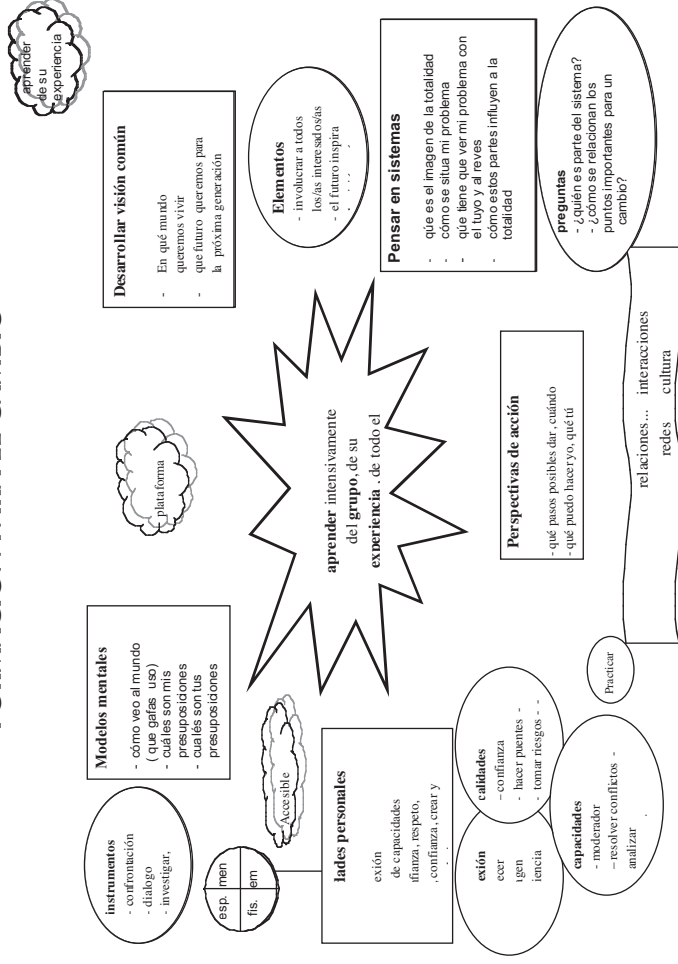
Para crecer personal y grupalmente, y construir alianzas con otros grupos de interés, es conveniente aprender a pensar de manera sistémica, es decir teniendo presente la imagen de la totalidad, la ubicación del problema en ese contexto, las interrela-

ciones entre los diferentes problemas y la incidencia de las partes en la totalidad. Para ello se pregunta por quiénes o qué factores integran el sistema y cuáles son los puntos críticos para el cambio.

La claridad sobre los elementos claves anteriores facilita la definición del horizonte de acción y de sus actividades concretas. Se trata de definir en el tiempo los pasos posibles, las contribuciones de los diferentes participantes y las formas de organización adecuadas a la perspectiva de acción.

La construcción conjunta o compartida de ideas y propuestas al interior de un grupo o entre varios grupos de interés implica las relaciones e interacciones entre personas y grupos que pueden revestir la forma de redes y son portadoras de culturas diferentes. Para ello es necesario contar con espacios autónomos, sin ataduras de ningún tipo, como las plataformas creadas por las Escuelas Populares de Holanda.

# FORMACIÓN PARA EL CAMBIO



# LA PEDAGOGÍA SOCIAL

---

como directriz paradigmática  
en la formación de líderes sociales

*Maria Stela Santos Graciani  
Francisca Rodrigues de Oliveira Pini*

El Brasil, por estar organizado y estructurado sobre la base del modelo capitalista, neoliberal y globalizado, extremadamente excluyente, se caracteriza por un alto índice de concentración de la renta, una de las mayores concentraciones del mundo, constituyéndose en un factor determinante de la desigualdad social, discriminación y violencia. Esta última afecta a diferentes instituciones de la sociedad. Por ejemplo, el salario de los más ricos corresponde a 50 veces el valor del salario de los más pobres. El 1% de la población gana el 13,8% de la renta nacional, mientras que el 50% de la población recibe el 13,5% de la renta total. La pobreza en el Brasil es tan aguda que el 19,5% de las familias tiene un ingreso per cápita mensual correspondiente a la mitad del salario mínimo, o sea R\$ 75 000 reales<sup>1</sup>.

La desigualdad también es evidente con relación a la raza. Una persona negra tiene el 5,1% de escolaridad, y el blanco tiene en promedio 7,5%. Con relación a los salarios, el promedio de los sueldos para el negro es de 2,71% y el 5,6% para un blanco.

En el campo de la educación existen avances con relación al aumento de matrículas, las tasas de escolaridad en la escuela



básica y el declive de la tasa de analfabetismo. En el período comprendido entre 1960 y 1995, la tasa de analfabetos pasó del 39,5% al 15,5%, sin embargo, estos resultados no son homogéneos en el país. Sin embargo, el Brasil es el campeón en alumnos repetidores si se lo compara con los 16 países más desarrollados del planeta. Con relación a América Latina la diferencia es bastante significativa: el 25,8% de los estudiantes brasileños repitió, en 1997, alguna serie de la Escuela Básica, mientras que la tasa en Paraguay es del 8,4%, y en Argentina del 6,6% (MEC, 1999).

La crisis que atraviesa el Brasil, en este momento, es de naturaleza económica y social y se ha agravado en estos últimos años dando como resultado altos índices de desempleo, exclusión y prácticas autoritarias, en los diferentes sectores de la sociedad lo que, en la mayoría de los casos, impide el ejercicio efectivo de la ciudadanía, afectada ya por el proyecto neoliberal.

Para ejercer sus derechos, las personas requieren de condiciones objetivas. Este ejercicio se inicia en acciones individuales pero exige una articulación colectiva. Como afirma Norberto Bobbio (1992), no se trata de formular leyes que fundamenten los derechos humanos sino de garantizarlos, a fin de que no sean violados. La cuestión no es jurídica, es política.

De esta forma, la ciudadanía se relaciona con el compromiso que tienen los gestores de políticas públicas para asegurar su cumplimiento y con el poder de la población en reivindicarlos. En este sentido, cabe a todas las instituciones, entidades e instancias de la sociedad, luchar por los derechos humanos, para implantarlos e implementarlos. Los estratos más organizados de la sociedad, escuelas, partidos, iglesias, asociaciones de clase y movimientos sociales, entre otros, tienen que desempeñar un papel fundamental en este proceso.

En el campo de la lucha popular, los movimientos sociales, sin ser éstos los únicos, aparecen como “espacios” privilegia-

dos, en la medida en que trabajan con ideologías, valores, creencias y actitudes que posibilitan crear un conocimiento a partir de la práctica social de la resistencia, y de los ya históricamente producidos, de tal manera que la militancia se apropie de los significados de los contenidos, traspasando un sentido común de manera crítica y creativa.

El gran desafío al que se enfrentan las instituciones, de modo general, y en particular el movimiento social, que buscan, por un lado, contribuir para la formación de ciudadanos conscientes y, por otro, que los mismos sean capaces de reivindicar sus derechos, es la necesidad de romper con la cultura esclavista<sup>2</sup>, clientelista y patrimonialista que enmarca la vida del pueblo brasileño, como dice Maria Vitória Benavides (1991).

El rescate procesual de los derechos civiles, políticos y sociales, pasa por grupos sociales, resistentes y combativos, como por ejemplo, las llamadas minorías, conocidas por sus identidades étnicas (negros e indios), de comportamiento (homosexuales), de género (mujeres), además de los movimientos sociales que luchan para impedir la degradación del medio ambiente o que claman por la Reforma Agraria, Movimiento de los Sin Tierra, movimiento pro vivienda, del niño y del adolescente.

Dentro de este amplio escenario se ubica el núcleo de trabajos comunitarios de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo –NTC-PUC/SP- que, desde hace 20 años, viene diseñando políticas sociales y desarrollando acciones. Su eje principal es la educación popular como uno de los instrumentos principales de formación de la ciudadanía, sea de los universitarios que participan, sea de los docentes de la Universidad que se involucran como agentes en las comunidades donde interactuamos junto a los niños y adolescentes en situación de riesgo, junto a los analfabetos, a grupos organizados de la periferia, centros comunitarios, entre otros. La Universidad está cumpliendo su función social y política frente a la realidad social excluyente.

Cuando concebimos a la educación como instrumento de formación de la ciudadanía, a través del trabajo desarrollado por NTC-PUC/SP, tenemos la certeza de que solos no vamos a cumplir con esta ardua tarea. Por esta razón, estamos participando efectivamente de los Consejos de Derechos, tanto a nivel local, estatal y nacional, con la intención de elaborar políticas públicas capaces de revertir cuadros de exclusión, de desigualdad y discriminación. Sabemos que la ciudadanía es un proceso de aprendizaje, pues nadie nace ciudadano, sino que se aprende a ser ciudadano. La ciudadanía es forjada en el día a día de las relaciones de los individuos y en el conjunto de organizaciones de la sociedad, por ejemplo, los movimientos sociales que han presentado contribuciones relevantes en este proceso.

De la misma forma que un movimiento social, el NTC-PUC/SP ha sido un laboratorio de construcción de conocimientos. Su inserción social ha sido comprometida, competente y consecuente, en la medida en que ha promovido la democracia participativa a través de su articulación a una red integrada por varias fuerzas sociales, ha compartido con diversos actores sociales la lucha por una sociedad más justa e igualitaria.

Desde esta perspectiva, creemos que es imprescindible para nuestro trabajo interno, y principalmente externo, trabajar junto con los actores que desarrollan actividades conjuntas de colaboración y que aseguren procesos de formación continua de los sujetos responsables de la implementación de los nuevos proyectos, principalmente los agentes o líderes comunitarios<sup>3</sup>.

Dada la importancia del papel que desempeñan los líderes sociales y/o comunitarios, su práctica social necesita ser pensada y repensada cotidianamente, y enmarcada en principios teóricos sistematizados y/o acumulados por los conocimientos ya elaborados y construidos axiomáticamente.

La formación de líderes sociales y comunitarios es un proceso de producción de su propia identidad y se da, en el contexto de la lucha histórica, a través de un proyecto pedagógico –explícito o implícito– de carácter multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, en la construcción de competencias como parámetros organizadores de la práctica social que incluye la sensibilidad política, la movilización social, la participación comprometida y la organización popular.

La matriz de las competencias de referencia, que guiarán todo el proceso educativo de formación de líderes sociales y/o comunitario, tiene como base la concepción metodológica freiriana: partir de la práctica como eje estructurador en el ámbito del movimiento, de la comunidad y de la sociedad, integrando la teoría como marco de análisis de coyuntura para explicar la realidad en su complejidad. El enfoque freiriano problematiza la práctica a partir del contexto donde se inserta, focalizando las contradicciones, los antagonismos y conflictos socio-políticos, a través de los presupuestos dialécticos de la sistematización, y volviendo a la práctica para transformarla.

Esta formación continua refleja una revisión permanente de valores, prácticas, actitudes y posturas; propone y efectiviza procesos de investigación utilizando métodos diversos de develamiento de lo real; propicia, de esta manera, una visión plural, flexible, que valoriza la diversidad y respeta la diferencia, orientada por principios éticos y estéticos a partir de presupuestos epistemológicos coherentes.

La propia organización con sus normas activas, interesantes y significativas son prácticas de aprendizaje generadoras de soluciones a problemas concretos de la cotidianidad y de la dinámica existencial del movimiento social.

Esta formación continua deberá estar repleta de coherencia en su recorrido y deberá integrar las dimensiones conceptua-

les y de procedimiento del desarrollo del saber, pensar, actuar, convivir, ser-en-el-mundo. Deberá enfrentar nuevas experiencias y desafíos de la práctica social, partiendo del saber vivido al saber propuesto, hasta el saber enseñado, cambiando e intercambiando con el colectivo, las diferentes hipótesis delineadas frente a los problemas encontrados.

La propuesta formativa ocurre en las profundidades de la realidad donde se actúa, en el proceso de descubrimiento que facilitará el descubrimiento del conocimiento nuevo, inusitado, que será utilizado en forma pedagógica en situaciones iguales o semejantes, posibilitando de esta manera la ampliación, producción y creación de innovaciones interactivas entre todos los participantes del movimiento. Este proceso educativo brota de la creatividad y del involucramiento de los participantes, pero es articulado y sistematizado por el líder social, que necesita tener discernimiento de la totalidad de la realidad social, de las tramas y dramas del movimiento social y de la intencionalidad que los mueve.

Comprendemos por formación continua de líderes sociales a la formación de la ciudadanía inserta en la concepción de democracia y derechos humanos en un determinado contexto social, cultural, político y económico. Democracia entendida como sinónimo de soberanía popular, con total respeto a los derechos humanos y fundada en los principios de libertad e igualdad<sup>4</sup>.

Sabemos que, desarrollar una propuesta de formación de líderes sociales basada en estos fundamentos no es tarea fácil, porque significa trabajar una nueva visión de cultura, de comprensión del mundo, de la sociedad y de la persona humana, a partir de la igualdad de derechos para todos. Es ir en contra de las contradicciones en el sentido de enfrentar y combatir prácticas discriminatorias, prejuiciosas y de posibilitar al líder, momentos de construcción de saberes, apertura para una nueva

concientización de valores que contribuyan para la ciudadanía democrática.

### **De la concepción de formación de los líderes sociales a la pedagogía social**

Es necesario explicitar la concepción que el NTC-PUC/SP tiene de la formación, en esta perspectiva, de los líderes sociales. Tomando en cuenta que esta formación es un proceso de construcción permanente, que acontece durante toda la vida, constituyéndose en un elemento inherente al trabajo del líder y buscando siempre más calidad en las acciones prácticas que desarrolla.

Este proceso está estacionado en la confrontación de la reflexión-acción-reflexión, del conocimiento teórico-práctico de la actuación del líder social como un sujeto constructor del proceso y autor de los cambios que ocurren en él, aún en el medio de la sociedad. En este caso, él es un sujeto creativo y emprendedor de nuevas formas de Actuar en el movimiento social. Es un animador del proceso colectivo de creación de estrategias innovadoras y de políticas de resistencia.

Como líder social, deberá estimular la perspectiva crítica-reflexiva de los participantes y de sí mismo, como medio de generación de un pensamiento autónomo que facilite inclusive la creación de dinámicas de auto formación participativa. Este es un aspecto importante de la formación continua, o sea, la socialización de los conocimientos históricamente construidos.

Muchas veces, en nuestro trabajo formativo, encontramos líderes sociales y comunitarios fuertemente resistentes, con prácticas tradicionales y conservadoras, con una mentalidad y rai-gambre autoritarias y autocráticas, que entorpecen el proceso. Para romper con esto son necesarias varias alternativas. Y cuando se sueltan las amarras de la actuación retrógrada y atrasada,

el sujeto que está dentro de este proceso de conciencia, alcanza una verdadera liberación. Paulo Freire desmitifica la tarea de formación cuando afirma que “nadie forma a nadie, nadie educa a nadie, sino que los hombres se educan entre sí, en la praxis, en comunión”.

Con esta perspectiva, hemos elaborado algunos principios de la pedagogía social que han sentado las bases para la construcción, a partir de la praxis, de estos criterios pedagógicos para la formación de líderes sociales y comunitarios:

- Poseer una visión crítica y conciente de las causas generadoras del proceso de exclusión de los niños y adolescentes: de la pauperización, de la marginalización, y de la injusticia social.
- Desarrollar acciones conjuntas con la participación de todos los involucrados en el proceso educativo, rompiendo las relaciones de poder jerárquico entre educador/educando.
- Proponer una acción organizada y orgánica entre el poder gubernamental y las organizaciones no gubernamentales, buscando en las fuerzas comunitarias populares el apoyo y el incremento de la acción educativa.
- Valorizar y democratizar la cultura, y socializar el saber popular, a través de la discusión y la sistematización utilizando las formas de expresión y comunicación de los estratos populares.
- Estar convencido de que la construcción del conocimiento gestado y elaborado por el conjunto de participantes no es solamente un proceso de aprendizaje para el educando y el educador, sino también para la sociedad en su conjunto.
- Revitalizar el estado de ánimo de los educadores, mejorando sus condiciones objetivas de vida y de trabajo; realimentando su concepción técnica y política con los avan-

ces significativos del conocimiento, no sólo en el área de la educación sino también en áreas afines, restaurando la calidad de la instrucción y, consecuentemente, la del aprendizaje, con la formación y capacitación permanente en procesos de acción/reflexión/acción crítica del proceso educativo.

## Notas

- 1 IBEGE, *Síntesis de Indicadores Sociales*, 1999.
- 2 Cuando pensamos en la situación esclavista, estamos refiriéndonos a las prácticas de esclavitud que generaron una cultura de sumisión, de comportamientos serviles, de seres humanos como mercancías (objetos) de los propietarios de los esclavos. Los propietarios (oligarquías rurales) y dueños de grandes patrimonios, usaban la fuerza y la autoridad en el trato con las personas, los esclavos estaban a merced de éstos, para servirlos, sin ningún derecho propio. Hasta el día de hoy, esta visión permanece, aunque ahora se utilizan formas diversas para reforzar este tipo de cultura.
- 3 Entendemos por líderes comunitarios los sujetos mediadores de los diferentes procesos que ocurren en los movimientos populares o sociales, dentro de la praxis cotidiana o en momentos de conflicto político.
- 4 CAMPANATO, Fabio, *Educação, Estado e Poder*, SP, Brasiliense, 1989 y *Para Viver Democracia*, SP, Brasiliense, 1989.



## **Bibliografia**

BABBIO, Norberto,

1992 *A Era dos direitos*, Rio.

BENEVIDES, M<sup>a</sup> Vitoria

1991 *A Cidadania Ativa*, SP, Ática.

CAMPANATO, Fabio

1987 *Educação, Estado e Poder*, SP, Brasiliense.

1989 *Para Viver Democracia*, SP, Brasiliense.

# CAMBIANDO EL MUNDO

---

la formación de mujeres líderes  
transformadoras

*Moema L. Viezzer y Denise Carreira*

## **Introducción<sup>1</sup>**

La formación de líderes no es un asunto nuevo en el contexto de los movimientos sociales y de las organizaciones no gubernamentales, que proliferan en número, cualidades y diversidad de enfoques en el último cuarto del siglo XX. Algo nuevo ocurrió en los procesos desarrollados por los mismos durante esas últimas décadas, como parte de las transformaciones traídas por algunos movimientos sociales significativos que emergieron con impacto en el escenario internacional, entre ellos el movimiento feminista y el movimiento popular de mujeres.

El avance en la conciencia planetaria acerca de la necesaria igualdad de derechos humanos de mujeres y hombres, y la equidad y reciprocidad entre los mismos constituyen, sin duda, uno de los marcos más significativos de este inicio de milenio. Las conquistas que ocurrieron en el siglo XX trascienden el plano individual para incidir en toda la sociedad, trayendo profundos cambios en la estructura social, en la organización familiar, en las formas de producción y consumo, en el mundo del trabajo y de las responsabilidades públicas.

Uno de los temas que afloró en este contexto, referente a mares poco navegados por las mujeres en épocas anteriores, fue el de la revisión del concepto de liderazgo. Las últimas décadas del siglo XX estuvieron marcadas, entre otros, por el crecimiento del liderazgo público de las mujeres en los más diversos campos sociales. Como consecuencia de este fenómeno, y de la lucha de otros movimientos sociales, nuevos referentes, elementos, significados, valores, prácticas, e imaginarios han emergido, ligados al ejercicio del poder y al desafío de democratizarlo en la sociedad. De la familia a las organizaciones multinacionales, gran parte de las instituciones se enfrentan con el desafío de revalorizar sus funcionamientos, estructuras, prioridades, culturas y visiones de poder, desafío que atañe tanto a hombres como a mujeres.

A pesar de estos avances y conquistas, la desigualdad entre los sexos permanece mayormente en las sociedades, aún más cuando articulamos la cuestión de género a otras desigualdades sociales como las de clase, raza, etnia, edad, orientación sexual, etc.

Es importante recordar algunos datos:

La población mundial está compuesta por 51% de mujeres y 49% de hombres, de acuerdo con datos de las Naciones Unidas.

#### *Las mujeres*

- Desempeñan el 70% de las horas de trabajo de la humanidad, incluyendo el trabajo productivo, los cuidados familiares y domésticos y las actividades de gestión comunitaria.
- Reciben el 10% de los salarios en circulación en el mundo.
- Controlan el 1% de los medios de producción.
- Representan el 4% de la cúpula del poder formal.

- Representan de las personas que viven en situación de pobreza.
- Constituyen 2/3 de la población analfabeta mundial.

Al ritmo de las transformaciones actuales, para tener una idea, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) considera que serán necesarios 75 años para que se alcance una mayor equidad en los parlamentos de todo el mundo. Ya la OIT -Organización Internacional del Trabajo- calcula que se necesitarán 450 años para una mayor justicia de género en el mercado de trabajo mundial.

Sintonizada con la lucha del feminismo y de otros movimientos que buscan acelerar el ritmo de las transformaciones sociales, la Red Mujer de Educación (RME) viene desarrollando actividades orientadas a estimular una mayor presencia de mujeres en los espacios de decisión (de la comunidad local a las esferas internacionales), entendiendo esta ampliación como fundamental para la democratización de la sociedad. En este sentido, por medio de acciones de diagnóstico, investigación, asesoría y capacitación, la RME busca contribuir en la identificación y enfrentamiento de los obstáculos para el ejercicio del liderazgo femenino.

Sin embargo, además de la ampliación del número de mujeres, la RME tienen como preocupación central el estímulo a un referente de liderazgo al que llamamos **transformador**. Entendemos por liderazgo transformador a aquel que actúa en favor de la disminución de las desigualdades en el mundo, aquel que busca democratizar y humanizar los diferentes espacios (de la empresa, universidad, parlamento, o movimiento social), aportando con nuevas formas y nuevas actitudes al ejercicio del poder, nuevas prioridades y nuevas concepciones sobre el desarrollo. Este concepto es válido tanto para las mujeres como para los hombres que están comprometidos con esta transformación.

Transformación que se refiere a nuevas formas de relaciones sociales entre mujeres y hombres, basadas en la equidad y reciprocidad, a nuevas formas de relación entre sociedad y naturaleza, para tejer un nuevo mundo. Este es el trasfondo que inspira este texto, que cuenta un poco los caminos recorridos y las huellas dejadas por la Red Mujer de Educación, en el contexto del Proyecto Género y Liderazgo.

### **El proyecto de género y liderazgo**

La experiencia aquí compartida en su contenido teórico, metodológico y práctico es parte de un proceso evolutivo de la Red Mujer de Educación, iniciada en 1980 en Brasil y reconocida como ONG desde 1983. Inicialmente concebida como una Red Mujer de Educación Popular, se centró en los derechos de la mujer y, a partir de 1994, se constituyó como una Red Mujer de Educación en Género y Liderazgo<sup>2</sup>, dando lugar a un nuevo proceso de aprendizaje/enseñanza, con énfasis en la formación de líderes-personas.

Se escogió el tema del liderazgo como eje matriz y se dio inicio a un proceso de formación caracterizado por el eslogan “Rompiendo el Techo de Cristal”. Se abarcaron los varios aspectos desarrollados tradicionalmente en la educación popular. Transcurrieron tres años de actividad intensa de capacitación en cascada, con efecto multiplicador en diez estados de Brasil, junto a centenas de líderes de ONGs y movimientos populares involucrados en el diagnóstico de necesidades, en los cursos de capacitación y de multiplicación realizados con socias educadoras, afiliadas y otras personas involucradas dentro de la Red Mujer de Educación. “Romper el Techo de Cristal” se tornó en sinónimo de un liderazgo capaz de cuestionar las relaciones de poder desiguales, la invisibilidad de la historia de las mujeres y buscar una mayor inserción femenina en las esferas de decisión y poder.

Esta síntesis brotó al conjugar esfuerzos, y en este proceso contribuyeron reflexiones y trabajos realizados anteriormente en España con mujeres empresarias y fueron retomados, en Brasil, con líderes y asesores de diferentes estados del país. Ambas experiencias han estado relacionadas con reflexiones teóricas, de diferentes corrientes, que apuntan hacia un cambio de paradigmas y hacia esta “otra forma de ser” y de liderar que buscamos y que incluye la contribución de las mujeres para este mundo en mutación.

### **Tejiendo un nuevo mundo**

¿Por qué tan pocas mujeres ocupan cargos de gerencia y dirección en el mundo? ¿Qué obstáculos enfrentan las mujeres para ejercer en mayor número el liderazgo, en los más diversos espacios sociales? ¿Cómo enfrentarlos? Al final, ¿para qué el poder? ... Y, ¿qué poder es ese?

En la búsqueda de pistas para enfrentar una realidad tan compleja, nos arriesgamos a beber de fuentes bien diversas: de la educación popular feminista latinoamericana a las modernas teorías de gestión organizacional; de la sistematización de experiencias de vida de líderes populares brasileñas a lo que se está produciendo por parte de diferentes investigadoras/es, medios de comunicación, grupos y organizaciones, sobre la realidad de las mujeres en diferentes campos sociales.

### **Un concepto de liderazgo**

El proceso desarrollado nos llevó a aceptar un concepto muy amplio de liderazgo, que puede ser resumido así:

- Extrapola la idea del líder nato.
- Se entiende, en su globalidad, como un conjunto de características/habilidades/competencias/valores que pueden ser desarrollados o reconocidos en personas que ya ejer-

cen liderazgo, e inclusive en las que no se ejercen como tales.

- Es algo plural (puede ser ejercido de varias maneras, con diferentes actitudes); debe ser contextualizado (pues el liderazgo en sí “no hace verano”, es necesario tener en cuenta los ambientes, los movimientos en los que se desarrolla, las características de las organizaciones y de las personas con las cuales se involucra); y, finalmente, es situacional, es decir, no es necesariamente un ejercicio permanente de una única persona en un colectivo (de acuerdo con el desafío a ser enfrentado, un líder puede ser aquella persona que reúne las condiciones más apropiadas en un momento dado).
- Está orgánicamente ligado a grupos, colectivos e instituciones.
- Trasciende el dominio de técnicas/instrumentos, y construye y reconstruye permanentemente una visión de contextos, de procesos sociales.
- Apuesta al autoconocimiento y se compromete con valores, actitudes y posturas ligados a la humanización y democratización de las relaciones e instituciones y al enfrentamiento de las desigualdades sociales, en especial la desigualdad entre hombres y mujeres.
- Denominamos al conjunto de estas características como **Liderazgo Transformador**.

Entendemos que mujeres y hombres siempre ejercieron poderes de diferentes naturaleza y grados, partiendo de una visión del poder que se constituye en una red dinámica e interdependiente, donde diferentes hilos y fuerzas se cruzan, y que se manifiestan en las diferentes relaciones, de lo cotidiano o de las estructuras macrosociales. Relaciones de poder existen entre mujeres y hombres, mujeres y mujeres, hombres y hombres, de las mismas o de diferentes clases sociales, edades, razas, etnias, lugares. Las desigualdades sociales existentes, entre ellas la que ti-

ñe las relaciones entre hombres y mujeres; son elementos constitutivos y no determinantes del juego de fuerzas de esas relaciones.

En este trabajo optamos por enfatizar el poder asociado a la ocupación y al ejercicio del liderazgo, en espacios de decisión, en los movimientos sociales, universidades, empresas, organizaciones no gubernamentales, sindicatos, en la política partidaria, en las instancias gubernamentales. Esta opción se justifica porque entendemos como fundamental y estratégica la presencia mayor de las mujeres en estos espacios, sobre todo, de aquellas que de hecho están comprometidas con la ampliación de la ciudadanía y de la participación femenina en nuestra sociedad.

Colocar el proceso anteriormente descrito en forma de libro fue una decisión nacida con el objetivo de ser un material de apoyo a la reflexión-acción, individual y/o colectiva, y destinada a aplicarse en las situaciones más diversas. Tres dimensiones son consideradas fundamentales en el proceso de formación de líderes transformadoras:

- Valores y creencias, posturas y actitudes
- Conceptos y contextos
- Instrumentos y referencias para la acción

Estas tres dimensiones, a nuestro entender, alimentan las prácticas y estrategias de enfrentamiento de obstáculos frente al liderazgo femenino, de construcción de una nueva “forma de ser” líder y de propiciar visibilidad pública de la contribución de las mujeres a la sociedad. Es importante resaltar que, en el proceso de formación de la RME, los aspectos subjetivos del ejercicio del liderazgo tienen centralidad y son valorados de la misma manera que la formación para el análisis de contextos, el desarrollo de una visión estratégica y la utilización de instrumentos de acción. Entendemos como fundamentales los procesos que contribuyen con el desarrollo, el intercambio y la reflexión per-



manente de valores, creencias y posiciones, dimensiones que, cuando no son trabajadas, generan muchas veces contradicciones profundas y problemas estructurales para el avance de las transformaciones tan anheladas.

### **¿Qué impide a las mujeres ejercer el liderazgo?**

Destacaremos cuatro obstáculos, que se interconectan y se alimentan mutuamente, entre las varias barreras existentes. El eje que nos atraviesa es el sistema patriarcal que, históricamente, valoriza lo masculino en detrimento de lo femenino y que es la base material para las desigualdades sociales, económicas, culturales existentes entre hombres y mujeres. Entendemos que tales desigualdades se manifiestan de formas diversas, en diferentes contextos sociales, culturales, locales y regionales y que suscitan, por parte de las mujeres y de los hombres, diferentes relaciones/resistencias/estrategias.

#### *a. Los “No” (los nudos) de la Democracia*

A pesar de que la democracia se ha ampliado, en varios países, con la emergencia de nuevos consensos, valores, prácticas y actores sociales, las desigualdades de raza, género, clase, edad, entre otras, todavía están presentes en diversas prácticas, en el funcionamiento de las instituciones, en la cultura de las relaciones interpersonales, en las prioridades de las políticas públicas, en el concepto de desarrollo. Una barrera que impide el desarrollo del liderazgo femenino es de orden macro-social y pasa por las limitaciones de la democracia moderna y las contradicciones del actual modelo de desarrollo. ¿Qué democracia es esa en la cual mujeres, negros, indios, y otros actores sociales son mayoritariamente excluidos de los centros de tomas de decisión?

Estas desigualdades se traducen en condiciones, oportunidades y poder desiguales para diferentes seres humanos. Además de esto, este “No” de la democracia formal viene también aliado

de una visión predominante de desarrollo que prioriza lo económico en detrimento del bienestar social y tiene como base la producción de bienes materiales, el consumo desenfrenado, la explotación de la naturaleza como algo inagotable, y la desigualdad como parte de la alimentación del sistema. Las políticas neoliberales, con sus ajustes, profundizan aún más estas distorsiones y desigualdades, ampliando la brecha entre ricos y pobres.

En este juego, las mujeres (y especialmente las pobres) se llevan la peor parte, pues son responsables, históricamente, de actividades de cuidado y formación de seres humanos, desde el hogar hasta profesiones ligadas a esa función (educación, salud, asistencia social). En los países de América Latina, este cuadro es más alarmante ya que la falta de políticas sociales y la fragilidad de los derechos, en un contexto de globalización económica, hace aún más perversas y profundas las desigualdades. Es fundamental ampliar la democracia (de las instancias públicas a las relaciones interpersonales) y fortalecer nuevas concepciones de desarrollo donde el ser humano sea el centro de las preocupaciones.

*b. El poder visto como “cosa de hombres”*

La cultura, todavía predominante, de ejercicio de poder está vinculada con las llamadas ‘características masculinas’. A pesar del creciente cuestionamiento de esta situación en un momento de cambio de paradigmas, en el que los valores femeninos pasan a ser más valorados, la mayoría de mujeres y hombres todavía se basan en las referencias masculinas, tejidas hace siglos, para relacionarse con el poder en los diferentes espacios sociales.

Marcada por prejuicios y estereotipos, tal visión se refleja en la cabeza de muchos hombres y mujeres, en los procesos de elección y selección de líderes y de representantes, ya sea en las empresas, en los movimientos sociales, en los sindicatos o en los partidos políticos, donde están explícitas o implícitas las caracte-

rísticas que se consideran necesarias para el ejercicio del liderazgo. Una consecuencia de esa situación es que muchas mujeres trabajan y se esfuerzan mucho más que los hombres para ser respetadas y reconocidas como competentes para las funciones de liderazgo. Incluso así, muchas veces, no alcanzan el debido reconocimiento. Otras, al conquistar espacios, llegan a alimentar un sentimiento de desprecio y descalificación hacia las demás mujeres, consideradas como ‘incompetentes’ para el liderazgo, por desenvolverse con valores y actitudes que no son tan compatibles con el modelo masculinizante de liderar.

*c. El difícil equilibrio entre vida personal x vida familiar x vida pública*

Señalada en diversas investigaciones, esta barrera constituye uno de los principales “No” de estrangulamiento en la condición femenina en este fin/inicio de milenio<sup>3</sup>. El ejercicio del liderazgo profesional o público genera en muchas mujeres un cierto desencantamiento y cansancio frente a las dificultades y a los altos costos y sacrificios personales, en gran parte incluidos por el hecho de ‘ser mujer’<sup>4</sup>. Un sentimiento bastante común, también, es el de extrañamiento, duda, culpa, por creer que no están cumpliendo bien el papel tradicional del cuidado de la familia y de sus relaciones afectivas.

Esta tensión, consecuencia de la entrada masiva de las mujeres en el mercado formal o informal y en su mayor participación en espacios públicos, plantea una pregunta en todo el proceso de cambio de los papeles sexuales: cuando las mujeres entraron en otros territorios públicos y profesionales los hombres no asumieron, en la misma proporción, las tareas en el mundo privado, doméstico, familiar. Esto incidió en las tan discutidas doble y triple jornada de trabajo para las mujeres.

El poco involucramiento de los hombres refleja también la desvalorización del espacio privado, del cuidado de la familia

con relación al llamado mundo de la producción. Lo que significa que, si para las mujeres la salida de lo privado se caracterizó, en la mayoría de las veces, como conquista y ampliación de la autonomía, para los hombres, dividir el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos todavía representa una 'pérdida de estatus'. Uno de los desafíos de las mujeres y hombres es resignificar los elementos de esa ecuación, responsabilizando igualmente a hombres y mujeres por el mundo privado y valorizándolo como espacio de desarrollo humano.

*d. El miedo de pensarse como líder*

Los llamados factores autolimitantes, producto de la educación machista, hacen que muchas mujeres no se sientan capaces de ejercer el poder. La educación que la mayoría de las niñas recibe, a pesar de la diversidad de las experiencias reales, hasta hoy estimula la búsqueda de aprobación social, el control de la agresividad, el miedo al conflicto, la pasividad, la mayor restricción al espacio privado, y la visión del poder como algo externo y distante. Las inseguridades, culpas y problemas de auto-estima contribuyen para que las mujeres eviten la conquista y el ejercicio del poder. Por más que las experiencias concretas sean diversas, muchas mujeres enfrentan en algún momento (o en varios) de su vida el peso de una educación discriminatoria.

**¿Cómo formar líderes de la transformación?**

En la búsqueda de referentes, pistas y caminos, dialogamos y nos confrontamos con estos y otros obstáculos experimentados por las mujeres, como por ejemplo, las dificultades financieras bien concretas que muchas encaran para ejercer el liderazgo en sus comunidades, movimientos sociales, cooperativas. Son talentos, competencias y fuerzas reprimidas por la perversa desigualdad social brasileña que priva a la sociedad, como un todo, del potencial pleno de personas con capacidades sorprendentes de señalar, revelar y forjar nuevos caminos. A pesar

de toda esta situación absurda de exclusión, muchas y muchos resisten y construyen alternativas cotidianamente.

En el sentido de asegurar las conquistas alcanzadas hasta ahora y ampliar el camino que conduce a un liderazgo plural y transformador, resaltamos la importancia del movimiento de mujeres, con sus innumerables redes locales, nacionales e internacionales, su diversidad interna, las alianzas estratégicas que teje y las acciones de *advocacy* (defensa y promoción de causas, convencimiento), desarrolladas en el sentido de ampliar los espacios de conquistas en las políticas públicas, en los medios de comunicación y en las instancias internacionales.

La conquista de equiparación jurídica y legal entre los sexos fue el primer paso –formal pero fundamental- para avanzar en la dirección de la igualdad real de derechos y posibilidades entre mujeres y hombres. El ejercicio de liderazgo social de las mujeres, aliada a la de los hombres que cuestionan las perversas jerarquías existentes entre los seres humanos, es el camino para que podamos imprimir una “nueva forma de ser” en las sociedades humanas en este milenio que inicia.

### **Ejes temáticos**

El proceso de formación de líderes, implícito en el libro, “El liderazgo femenino en el siglo XXI”, trabaja en forma propositiva todas las cuestiones anteriormente abordadas a través de los siguientes ejes temáticos que son desarrollados por módulos y que son complementados con sugerencias de dinámicas y ejercicios.

*Mujer y liderazgo: ¿Para qué el poder?*

Varios conceptos de liderazgo. ¿Qué son las relaciones sociales de género? ¿Por qué ejercer el poder? Las voces del prejuicio en la historia. La desigualdad en números.

### *Liderazgo transformador: un nuevo paradigma*

Las mujeres y el cambio de paradigma. La androginia de la era de la información. Diferencia entre líder y jefe. Líderes para enfrentar la pobreza y la exclusión social. Liderazgo situacional y liderazgo transformador. Para más mujeres en la dirección.

### *Los caminos de la autoformación*

Liderazgo, una habilidad aprendida. Atributos de los/as líderes transformadores/as. Autoconocimiento, intuición y autoestima. El precio que se paga. Fortaleciendo las cinco dimensiones de la vida. El poder del grupo.

### *El poder de la comunicación*

Comunicación: vital para líderes de transformación. Pautas para evitar el sexismo en el lenguaje. Técnicas de autoexpresión y para interactuar en grupo. Como aproximarse a los medios de comunicación.

### *Negociación y conflictos, el arte de buscar soluciones*

Qué significa negociar. Mujeres y negociación: un aprendizaje. Habilidades y técnicas necesarias. Como lidiar con las objeciones. Una pauta para las negociaciones colectivas. Manejo de conflictos. Relaciones potencialmente conflictivas. El ejercicio de la confianza.

### *Estrés: un enemigo al acecho*

Mujeres: las víctimas más propensas. Doble y triple jornada laboral. Efectos y el estrés en el cuerpo y en la mente. Recetas para cambiar de vida. Planificando el tiempo. Caminos colectivos.

*Vida familiar x Vida personal x Vida pública: la gerencia de lo cotidiano*

Familia en plural. La profesión en la cuerda floja. El lugar de los hijos. El matrimonio: en busca de la complicidad. Un tiempo todo suyo. Una cultura de cooperación.

*El mundo del trabajo se modifica*

Pasaporte para la autonomía. Transformación en el mundo del trabajo, distintas realidades, cotas de articulación. Especificidades en la mesa de negociación. Estrategias generales de empoderamiento.

*La cultura emprendedora*

Un mundo de oportunidades. Mujeres como emprendedoras. Acción en el mercado formal e informal. El combustible de la cultura emprendedora. Crédito, tecnología y comercialización. Economía solidaria: una nueva opción.

*Redes, alianzas y lobbies*

Cambio de personal a nivel colectivo. Transformar socialización y aprendizaje. Por nuevas normas y leyes. La importancia de las redes. El movimiento de mujeres en Brasil y en el Mundo. Articularse para forjar conquistas.

Este esquema de trabajo tiene como cuadro de referencia la larga trayectoria de las mujeres, principalmente desde la primera Conferencia de las Naciones Unidas: “Mujer, desarrollo y paz”, realizada en México en 1975, que dio origen a dos décadas de trabajo y participación creciente de las mujeres sobre la cuestión, culminando con la Plataforma de Acción firmada por los gobiernos de los países que son parte de las Naciones Unidas durante la Conferencia de Beijing, en 1995. Además, lo anterior coincide con el monitoreo que las mujeres están haciendo, en to-

do el mundo, para la aplicación de la Plataforma aprobada en esta cúpula Mundial, hasta hacerla parte de las acciones pro igualdad, equidad y reciprocidad, en las planicies de lo cotidiano de mujeres de todo el mundo.

### **Cambiando el mundo con las mujeres del campo**

#### *Formación de líderes trabajadoras rurales y extractivistas*

Tal como fue enunciado en el inicio de este artículo, “Cambiando el mundo: el liderazgo femenino en el siglo XXI” fue un proceso que dio como resultado un libro concebido por la Red Mujer y por sus autoras para que sirviera como instrumento de trabajo, como material de apoyo para la reflexión-acción individual y/o colectiva.

En este sentido, incluso antes de ser publicado, éste pasó por una primera adaptación que se cristalizó a través de un nuevo proyecto de la Red Mujer de Educación, denominado: “Cambiando el mundo con las mujeres del campo: formación de líderes trabajadoras rurales y extractivistas”.

El proyecto no se limitó a reformular el lenguaje y adaptarlo a las mujeres del campo. De acuerdo con la metodología de la educación popular feminista, retomó las grandes líneas que orientaron el primer trabajo: diagnóstico, capacitación, sistematización, publicación de nuevos materiales de apoyo y acción educativa, elaborados en forma de un KIT compuesto de cartillas, calendario, programas radiofónicos y vídeo.

*¿Por qué invertir en la formación de liderazgo “con las mujeres del campo”?*

Mucho más que atender simplemente la demanda de la mayoría de los Puntos Focales de la Red Mujer, esta decisión obedeció también a una demanda muy grande, ya que son pocos los



estudios sobre las mujeres de la agricultura, ligados al trabajo de capacitación de líderes.

Además de esto, el medio rural vive hoy profundos cambios: es escenario de conflictos de tierra, de la lucha contra los alimentos genéticamente modificados, de experiencias productivas para la manutención de los bosques, de experiencias significativas en la producción de hierbas y plantas medicinales, del retorno a la producción de alimentos naturales/orgánicos que modifican sensiblemente la mesa de los consumidores rurales y urbanos. Las mujeres son parte de todos esos procesos, una vez que forman un eslabón entre la producción y el consumo de los alimentos. La lucha por la conservación de la naturaleza y por relaciones humanas y sociales más equitativas y justas caminan de la mano. En este sentido la formación de líderes transformadoras es fundamental para garantizar, profundizar y ampliar esta “otra forma de ser” también en la agricultura.

Además de esto, el número de mujeres trabajadoras en la agricultura es muy significativo. Enseguida ofrecemos algunos “flashes”, a título de ejemplo:

- En relación con la población del área rural, datos de las Naciones Unidas indican que en América Latina y en el Caribe viven 60 millones de mujeres en el área rural.
- “En Brasil 35,8 millones de personas viven en el área rural, de las cuales, más de la mitad son mujeres, y los censos consideran productivas a menos de la mitad (16,5 millones);
- De cada 10 mujeres que viven en el área rural, 6 son consideradas pequeñas productoras; de cada 5 solamente una recibe salario; y de éstas apenas 15% tiene un contrato firmado.
- Más de la mitad de las mujeres comienzan a trabajar en la siembra antes de cumplir 10 años de edad.

- La jornada de trabajo en el medio rural brasileño varía de 18 a 20 horas por día.
- De cada 10 mujeres del área rural, 6 se embarazan entre los 15 y los 21 años. De éstas, la mitad tiene más de cinco hijos, el 20% tiene más de 9 hijos, y el 40% de las mujeres del campo no conocen ningún medio para no tener hijos, incluso cuando no desean quedar embarazadas.” (Datos del IBGE- Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, y CONTAG –Confederación de los Trabajadores de la Agricultura, 1999).

Por otro lado, hay una gran evidencia del avance de la organización de las mujeres trabajadoras rurales que, además de su organización local y estatal, tiene también representación nacional: La ANMTR, Articulación Nacional de las Mujeres Trabajadoras Rurales; la Comisión de Mujeres de la CONTAG. Confederación de los Trabajadores de la Agricultura; el Colectivo de Género del MST, Movimiento de los Sin Tierra; y la Secretaría de la Mujer del CNS, Consejo Nacional de los Caucheros.

La fuerza de este movimiento se hizo presente en la Marcha de las “Margaritas” que tuvo lugar el 10 de agosto de 2000, aniversario de la muerte de Margarita Alves, líder sindical rural asesinada hace 10 años, y reunió en Brasilia a 20 000 mujeres trabajadoras rurales y extractivistas, venidas del norte y sur del país, en viajes de hasta 2 y 3 días. Con sus banderas, con sus cantos y sus palabras de orden, indicando sus principales reivindicaciones que se suman a las reivindicaciones del movimiento de mujeres y mostrando al mundo lo que significa traer hasta el campo “la marcha mundial de las mujeres en contra de la pobreza y la violencia sexista”. En sus demandas de reivindicaciones, las mujeres del campo reclamaron la implantación de políticas de desarrollo rural, derechos de trabajo y derechos sociales benéficos para las mujeres, el combate a todas las formas de violencia, además de campañas educativas sobre relaciones de género, generación de renta y salud reproductiva.

### **Formación de Mujeres Líderes Rurales Extractivistas**

Durante los 12 meses de realización del proyecto, la Red Mujer de Educación se dedicó a esta tarea, conjuntamente con tres de sus Puntos Focales:

Una Secretaría de un Consejo Nacional, la Secretaría de la Mujer Extractivista del Consejo Nacional de los Caucheros (con sede en Tocantins y con representación en 7 estados de la Amazonía), al norte del país, que congrega organizaciones de poblaciones extractivistas de siete estados de la Amazonía, y que trabajando con el ejercicio de la ciudadanía y el empoderamiento de las mujeres en estas organizaciones.

Una asociación local de 35 familias de pequeños productores: la Asociación Artesanal Rural Manos Mineras (Municipio de Lima Duarte, Minas Gerais, región sudeste del Brasil), que se dedica a la producción de artesanías con aprovechamiento de materiales, enfatizando la socioeconomía solidaria.

Una Comisión de Mujeres en una Federación de Sindicatos: la CEMTRA, Comisión Estatal de las Mujeres Trabajadoras Rurales de la FETAEP, Federación de Trabajadores Agrícolas de Paraná, en la cual participan 27 sindicatos, con un total de más de un millón de asociados.

El establecimiento de convenios y contratos entre la Red Mujer de Educación y estas tres entidades hizo de ellas el principal grupo de referencia del proyecto. La metodología llevada a cabo dio como resultado que, desde un principio, el compromiso asumido las hiciese sentir beneficiarias y socias en la capacitación de líderes de la transformación.

Formar líderes de la transformación, en el caso de este proyecto, incluyó también el empoderamiento de las líderes rurales y extractivistas participantes en la gestión de proyectos y en la capacitación para el trabajo institucional. El proyecto se divi-

dió en 6 subproyectos (3 de entidades beneficiarias/socias, y 3 del equipo de producción de los materiales educativos) y los trabajos de la coordinación se orientaron en tres direcciones:

- a. La formación del equipo del proyecto;
- b. La realización de los sub proyectos locales, incluyendo en ellos: un diagnóstico, desarrollo de los cursos, y articulación.
- c. La elaboración de materiales educativos para las acciones posteriores de multiplicación.

### **Trabajo de formación para el Equipo del Proyecto**

El trabajo de formación fue permanente y se desarrolló durante todo el proyecto, a través de la ejecución y monitoreo de las actividades. Entre tanto, tres grandes momentos fueron decisivos en la formación del equipo:

Un taller de capacitación para la gestión de los diversos sub proyectos, incluyendo: revisión de objetivos, contenidos, cronogramas y presupuestos de cada sub proyecto y del proyecto como un todo, además de la firma de contratos entre la Red Mujer de Educación y cada entidad (con términos de referencia para las responsables de cada actividad principal e instrucciones para el monitoreo de las actividades y del control presupuestario, incluyendo también el trabajo a distancia, vía correo electrónico).

Un taller de evaluación en la mitad del proyecto, donde el equipo recibió la reflexión y reacción de especialistas en los temas de las relaciones de género y del área rural, señalando caminos de profundización y renovación.

Un trabajo final de elaboración de un relatorio a distancia, donde cada responsable de subproyecto respondió a un cuestionario común.

### **Dentro de las organizaciones de mujeres trabajadoras rurales y extractivistas:**

Tal como fue definido, el trabajo tuvo tres ejes principales de aprendizaje:

#### *a. Diagnóstico de la propia realidad*

Cada entidad decidió el tema a ser abordado, de acuerdo con las necesidades específicas:

En el Estado de Paraná, el asunto estudiado fue la “participación femenina en los sindicatos rurales”. El diagnóstico se centró en una de las micro regiones de la FETAEP, tomándose una muestra de 5 de los 32 municipios de la micro región, 2 de la Federación. Aplicando un método de investigación participativa, 454 personas fueron escuchadas, entre mujeres y hombres, dirigentes sindicales, autoridades municipales y sindicalizados. Los resultados mostraron, con toda la evidencia del caso, que la efectiva participación de las mujeres en los sindicatos pasa por la modificación de la estructura sindical actual y el cambio de mentalidad de los hombres.

En *Minas Gerais*, el diagnóstico sobre el momento actual de la Asociación Rural Artesanal Manos Mineras reforzó más de una vez que el simple hecho de que las mujeres se organicen y ganen más dinero, no representa, necesariamente, un avance en la transformación de las relaciones de género. Entre tanto, muchos elementos fueron considerados como importantes para “el deseo de cambio” que el grupo de producción inspiró en las mujeres: -el hecho de no necesitar depender de los padres o del marido para realizar cosas, para garantizar los estudios o una mejor atención médica para los hijos; la posibilidad de conciliar una actividad remunerada con el trabajo doméstico; el aumento de autonomía, por estar realizando un trabajo que viene ganando creciente reconocimiento;- la articulación con otros grupos y la

entrada en redes de economía solidaria. Todos esos factores han cambiado, sensiblemente, la relación entre mujeres y hombres de Manejo, el sitio donde se desarrolla esta historia.

En *Tocantins*, la Secretaría de la Mujer se volcó hacia la recuperación inicial de su historia. Más de 15 años habían pasado desde que las mujeres extractivistas crearan su primera asociación, pero nunca se habían dedicado a recorrer su trayectoria y analizarla en función de nuevas situaciones y de las nuevas demandas. Las condiciones permitieron realizar solamente un levantamiento inicial de los grupos de mujeres del estado de Tocantins, mostrando, al mismo tiempo, su diversidad y sus caminos comunes en lo que atañe a la lucha de las mujeres y levantando innumerables preguntas a partir, de la situación política actual de la Amazonía, la entidad de los grupos de mujeres centradas en el extractivismo, entre otras.

#### *b. Cursos*

Los temas generales de los 6 cursos (2 por entidad) fueron los mismos del libro que las coordinadoras recibieron todavía en su versión mimeografiada. Mientras tanto, como parte de la propuesta metodológica aceptada inicialmente, todos los grupos trabajaron el segundo curso a partir de los datos levantados en los diagnósticos locales. El proceso de trabajo hizo que los grupos percibiesen también, en general, cómo trabajaban por proyectos puntuales o apoyo a acciones determinadas por las direcciones sindicales, y en este sentido, optaron por hacer del segundo curso una planificación de las actividades del año siguiente.

#### *c. Articulación/Organizaciones Socias*

Para los grupos de mujeres rurales involucrados, fue una novedad articularse de manera más sistemática con universidades, con ONGs, con grupos de Iglesia, con organismos públicos para reflexionar sobre las relaciones de género y empoderamien-

to de las mujeres. Las organizaciones socias bien establecidas fueron trascendentales para la buena ejecución de las actividades y para asegurar la sustentabilidad del proyecto.

### **Producción de Materiales Educativos**

Como parte de la formación de las líderes se prepararon insumos para su posterior trabajo de multiplicación del aprendizaje. Un equipo de 3 comunicadoras/productoras interactuó durante meses con la coordinación del proyecto y con cada entidad involucrada, recogiendo datos, fotos, imágenes. El resultado fue un KIT de materiales, 10 cartillas, 1 calendario, con fechas especialmente conmemoradas por las mujeres, un CD con programas radiofónicos, 1 vídeo que aborda los temas de liderazgo señalados en la primera parte de este artículo.

Estos productos (los cuales las entidades socias recibieron un 50% del total producido) fueron el puente de lanzamiento de un proceso multiplicador para el siguiente año.

### **Lecciones aprendidas**

La formación de líderes del medio rural, realizada a través de este proyecto, generó aprendizajes diversos, entre los cuales destacamos:

- El compromiso de liderazgo es fundamental para asegurar la multiplicación en los grupos liderados.
- Las buenas organizaciones socias multiplican los resultados.
- La práctica alimenta la teoría que, a su vez, alimenta la práctica. El aprendizaje debe ser siempre “de dentro hacia fuera y de fuera hacia adentro”.
- Los intercambios son fuentes de enriquecimiento y hacen sentir la grandeza de la propuesta de renovación que el medio rural está proponiendo.

- Somos aprendices permanentes.

En el caso del proyecto, algunos aprendizajes merecen especial atención:

a. El trabajo a distancia -vía telefónica, fax, e-mail- que se constituyó en un desafío para los grupos con precarias condiciones de comunicación y sin familiaridad con el ciclo de proyectos y planeamiento por objetivos.

b. La realización de diagnósticos de la propia realidad. Fue particularmente relevante el gran potencial que posee el mismo para procesos de formación y establecimiento de estrategias en lo que se refiere a formación de líderes.

c. Lo aprendido de la gerencia de proyectos locales incluidos en proyectos mayores y desarrollados en red, incluyendo el monitoreo de las actividades y el control de las finanzas, un desafío para las organizaciones todavía poco familiarizadas con esta complejidad.

d. El desarrollo de la Sinergia. Muchos hechos ocurridos en el transcurso del proyecto mostraron claramente la necesidad de adecuar equipos locales en busca de sinergia de intereses con relaciones claras y explícitas en los niveles interpersonal, institucional, interinstitucional.

e. Desarrollo de estrategias a niveles de acciones puntuales y claridad en el hecho de que la formación de líderes transformadoras pasa por la transformación de las direcciones que deciden el rumbo de las entidades.

Además de estos aprendizajes de los grupos involucrados, para la Red Mujer de Educación, este trabajo para “cambiar el mundo con las mujeres del campo” representó también un salto cualitativo por varios motivos:



- Los temas ligados a las cuestiones de la tierra son extremadamente complejos y exigen una profundización, inclusive para la creación de estrategias y metodologías adecuadas para la formación de líderes que, de repente, se ven frente a temas de alcance planetario, ligados a las tecnologías de punta y a acciones que ponen en riesgo la propia vida del planeta.
- La formación de líderes femeninas trabajadoras rurales y extractivistas requiere abordajes específicos para tratar desde los temas cotidianos de las personas ligadas a la agricultura familiar y al extractivismo, hasta temas que involucran a las grandes potencias que se apropian de los granos, de las semillas, de los bosques, y de las aguas para fines de super producción y super consumo.
- La metodología de educación popular feminista ligada al tema del liderazgo transformador y desarrollada en forma de red ha demostrado cuán clave es este tema, que necesita ser trabajado con tiempo y también con estrategias adecuadas para facilitar y apoyar a las mujeres que se hacen parte de éste.
- Este mostró ser un tema de interés y necesidad también para las instituciones de apoyo técnico a las trabajadoras rurales e inclusive para instituciones de carácter político y administrativo en los niveles local, regional y nacional.

### **Algunas palabras para concluir y continuar**

Tal como fue adaptado, inicialmente para mujeres trabajadoras rurales y extractivistas, “Cambiando el mundo: el liderazgo femenino en el siglo XXI” puede ser utilizado y ya es solicitado para nuevas adaptaciones y re ediciones: en el ámbito empresarial, en el ámbito de los agentes culturales, en el ámbito de la educación, entre otros.

Trabajar sobre el liderazgo femenino en el siglo XXI es, sin duda, una fuente de aprendizaje y de empoderamiento de las

mujeres de diversas clases, sectores sociales, raza/etnias, edades, creencias.

El concepto de liderazgo transformador producto de la reflexión del nuevo liderazgo femenino, es también una llamada a la revisión del liderazgo de los hombres. Todos estamos invitados a ejercer esta “otra forma de ser”, marcado por el “compartir el poder, el saber, el placer y el bien querer entre mujeres y hombres conviviendo en sociedad”.

En este contexto es importante:

- Levantar ideas prácticas que puedan ser transformadas en acciones de cambio;
- Aproximar al hombre a los asuntos de lo femenino para que el proceso sea complementario;
- Fomentar y hacer visible el trabajo hecho en los microcosmos, para que el mosaico de acciones se multiplique
- Resaltar la importancia de trabajar la cuestión de género dentro de la realidad social de nuestro país.

Es importante también, disminuir los estereotipos de que el género es un tema aburrido, molesto y arcaico, transformándolo en algo eminentemente actual, necesario, y por qué no, atractivo y incitante, para que mujeres y hombres se re piensen, ampliando sus potencialidades de ser y estar en el mundo.

Y para todos, -mujeres y hombres- este ejercicio se resume en una frase sugerente: “Yo transformo mi liderazgo para ser una líder de la transformación”.

Nuevos tiempos...nuevos temas...nuevas prácticas...  
nuevos valores...nuevas conquistas...nuevos desafíos.

## Notas

- 1 Este texto, escrito a cuatro manos, retoma la contribución dada por Moema L. Viezzer en el taller realizado en el contexto del Foro Social Mundial, a través de los Círculos Populares organizados por el Instituto Paulo Freire para el evento, donde se lanzó el KIT de materiales educativos del proyecto de la Red Mujer de Educación “Cambiando el mundo con las mujeres del campo” y algunas exposiciones de Denise Carreira Soares en torno al lanzamiento del libro de la Red Mujer de Educación: “Cambiando el mundo: el liderazgo femenino transformador en el siglo XXI” y la participación de Moema L. Viezzer en la investigación del CPM Research sobre “Los sueños de la mujer brasileña”.
- 2 El Proyecto de Género y Liderazgo tuvo patrocinio del Instituto de la Mujer de España, el UNIFEM- Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer, y el apoyo de la Fundación Directa, de España.
- 3 Una investigación realizada por el CPM Research de Sao Paulo, Brasil, sobre “Los sueños de la mujer brasileña” muestra que el camino es largo y nuevas huellas necesitan ser descubiertas para caminar en dirección a la realización de estos sueños. Como señala Oriana White, coordinadora de la investigación, “muchos de los discursos femeninos, con contenido progresista, en la práctica, son de difícil implementación. Por ejemplo, todavía es mucho más difícil para una mujer conciliar, de forma satisfactoria, el trabajo y la maternidad/hijos pequeños; la ayuda masculina en los quehaceres domésticos es esporádica y “poder dividir efectivamente la responsabilidad y la ejecución de las tareas” domésticas es uno de los grandes sueños.
- 4 En fin, a pesar de todas las conquistas, no se puede decir que la mujer está plenamente feliz y realizada, por el contrario, está bastante cansada, a veces triste, y muchas veces sola. En muchos de sus sueños el hombre ya no aparece, en muchas de sus travesías imaginadas nadie la espera al otro lado del río.

## Bibliografía

CARREIRA, Dense, Menchu AJAMIL y Tereza MOREIRA

- 2001 *Mudando o mundo: a liderança feminina no século XXI*, Sao Paulo, co-editado por Rede Mulher de Educação y Editora Cortez.

LAMAS, Marta

- 1999 “Feminismo e Liderança”. In *Mulheres no Comando, além de Cairo e Beijing: fortalecendo as ONG da América Latina*, Brasília, Agende/Cfemea/Centro Flora Tristán/Equidad de Género/UNIFEM.

VIEZZER, Moema L. (coord.), Berenice MENDES, Mara RÉGIA DI PERNA, y Tereza MOREIRA

- 2001 *Mudando o Mundo com as Mulheres da Terra. Capacitação de Líderes Trabalhadoras Rurais e Extrativistas* (serie de cartillas, CD de programas radiofónicos, vídeos, calendario), Rede Mulher de Educação.

VIEZZER, Moema L. y Tereza MOREIRA

- 1993 *Um outro jeito de ser. As relações de gênero na produção de alimentos*, Rede Mulher de Educação.

VIEZZER, Moema

- 1992 *O Problema não está na mulher. Um estudo sobre relações de gênero com os clubes de mães e grupos de mulheres de Sao Paulo*, Sao Paulo, Editora Cortez.



# NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES

---

y demandas de profesionalización  
la experiencia de la escuela de gestión  
para el desarrollo local sostenible<sup>1</sup>

*Fernando Rosero Garcés*

## **Desafíos de los nuevos movimientos sociales y desarrollo del tercer sector**

La sociedad civil ecuatoriana ha cambiado profundamente en los últimos cuarenta años, desde un entramado encapsulado en la hacienda y en la plantación hacia dinámicas sociales más amplias, entre las cuales destaca la participación de los pueblos indígenas, de las mujeres, de las organizaciones populares urbanas y de algunos sindicatos.

El levantamiento indígena de 1990 marcó un hito en estas transformaciones. Un millón de indios, principalmente quichuas, paralizaron el país durante diez días para demandar el reconocimiento de sus derechos a la tierra y al territorio, la defensa de su capacidad adquisitiva y de sus derechos ciudadanos. (Rosero, 1990). Esta experiencia mostró al movimiento indígena y a la opinión pública la importancia estratégica de los pequeños productores de alimentos y los impactos del control de las carreteras en el aprovisionamiento de las ciudades. Pero, sobre todo, el primer gran levantamiento indígena contemporáneo inaugu-

ró una nueva etapa en el país mediante la transformación de los pueblos indígenas, de actores sociales en actores políticos.

Desde entonces, los pueblos indígenas participan en la vida política del Ecuador mediante el debate de sus políticas públicas, como, por ejemplo, la ley de desarrollo agrario, la seguridad social, los precios de los servicios estatales. Probablemente, los momentos más importantes fueron la participación en las elecciones de autoridades locales, la formulación de la nueva Constitución de 1998 (reconocimiento del carácter pluricultural del Estado y de los derechos colectivos), la lucha contra el alza de los precios de los combustibles y de la energía eléctrica en 1999, y el derrocamiento del presidente Mahuad, en enero del 2000.

La decisión tomada, en 1993, por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) de participar en las elecciones municipales, permitió pasar de un alcalde indígena en 1992, a 11 municipalidades alternativas en 1996 y a 27 gobiernos locales y 5 consejos provinciales alternativos en las últimas elecciones seccionales, realizadas en el año 2.000.

Por su parte, el movimiento de mujeres ha pasado de los grupos de reflexión, toma de conciencia y apoyo mutuo, a la formación de redes regionales y nacionales para el diseño y negociación de políticas públicas. Con el apoyo de ONG's nacionales y de algunas agencias de cooperación internacional, los movimientos de mujeres han logrado significativos cambios en la legislación ecuatoriana sobre la familia, especialmente sobre la propiedad y administración de los bienes de los cónyuges, la violencia intra-familiar y la participación política de las mujeres.

Las organizaciones barriales y las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs) también han pasado de reivindicaciones para satisfacer necesidades inmediatas -como los servicios básicos y el acceso a alimentos de buena calidad y bajo precio- a la discusión y movilización en torno a las políticas neoliberales de reducción

del tamaño del Estado, eliminación de subsidios de los servicios públicos y privatizaciones. Para ello, estas organizaciones han recibido al apoyo de asociaciones de derechos humanos y de otros sectores sociales, como sindicatos y grupos de pequeños comerciantes.

Este entramado de movimientos sociales se caracteriza por combinar la protesta con la propuesta, poner por delante el imperativo ético (ideas motivadoras y lucha contra la corrupción), ser pluralistas y políticos pero no partidistas, estar integrados por una diversidad de actores y bregar por la satisfacción de las necesidades inmediatas y estratégicas de los actores sociales.

En este contexto, ha surgido un reguero de iniciativas locales innovadoras (Rosero, 1997) orientadas a resolver problemas colectivos de hambre, educación, salud, ambiente, a través de la acción de los actores locales y sus organizaciones. A comienzos de los años noventa, estas iniciativas eran llevadas adelante por un actor o por un conjunto de actores locales pero, en los últimos años, se han ampliado territorialmente y en su cobertura poblacional, mediante coaliciones, consorcios o alianzas estratégicas en cuencas hidrográficas y cantones. Las municipalidades alternativas están jugando un rol de apoyo institucional, técnico y, en algunas ocasiones, financiero, a las iniciativas locales. Esto ha permitido valorarlas y potenciarlas al generar efectos sinérgicos significativos en los ámbitos de la participación y de los servicios públicos, como en los casos de Guamote, Cotacachi y Saquisilí.

El trabajo cotidiano de los actores locales, ya sea en las iniciativas locales innovadoras o en la construcción de poderes locales alternativos, ha plateado nuevas demandas en torno a la gestión de los recursos locales y de los aportes externos para la ejecución de proyectos de lucha contra la pobreza, el deterioro ambiental y el fortalecimiento de las identidades culturales.



Según investigaciones recientes, estos procesos son apoyados por 675 organizaciones privadas nacionales de desarrollo, más conocidas como ONGs, 75 organizaciones de cooperación internacional, 48 organizaciones vinculadas a iglesias y 25 relacionadas con la empresa privada (Alternativa, 2000).

En suma, en la década de los noventa se ha fortalecido el capital social y se ha desarrollado el tercer sector -privado pero sin fines de lucro-, en torno a procesos locales y demandas de nuevo tipo, pero no se ha dado un desarrollo concomitante del capital humano de los actores directos y de los actores de apoyo de los procesos de desarrollo local.

### **Los orígenes de la Escuela de Gestión**

Un grupo de profesionales, vinculados a la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), al Proyecto de Bosques, árboles y comunidades rurales de la FAO, a la Fundación Interamericana (FIA), a la Editorial Abya Yala, a COMUNIDEC, al Centro Bartolomé de Las Casas (Cusco, Perú), a las organizaciones indígenas, a los movimientos sociales y a otras ONGs, lanzó la reflexión y el debate sobre las nuevas demandas de capacitación y formación de líderes sociales y del personal de las organizaciones de base, las ONGs y las municipalidades involucradas en procesos de desarrollo local.

Luego de constatar el carácter creciente de la demanda señalada, los participantes resolvieron contratar un estudio de mercado a fin de identificar claramente las características de la demanda y de la oferta, especialmente en el ámbito del ambiente. Este estudio concluyó que las ofertas sobre estudios ambientales giraban entonces, en 1996, en torno a los ejes de ecología, biología y manejo de recursos naturales “pero ninguna tiene un enfoque de desarrollo sostenible” (Landázuri, 1996: 55), que la “mayoría de profesionales de medio ambiente no reciben adiestramiento adecuado para trabajar en proyectos de desarrollo” y

que es innovadora en el medio “la sugerencia de formular un perfil profesional y de promotor rural con miras a la sustentabilidad y con una visión holística”.

Los resultados de los estudios de mercado sirvieron para identificar los posibles ejes del programa, sus enfoques, módulos, articulaciones y la estrategia pedagógica de educación a distancia. Para la discusión y validación de esta propuesta se convocó a mesas de trabajo ampliadas en las que participaron, además de las organizaciones e instituciones indicadas, profesionales vinculados a organizaciones indígenas, proyectos de desarrollo, ONGs y organizaciones de cooperación internacional.

Esta propuesta permitió la creación de la Escuela de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible al interior de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito<sup>2</sup>. El primer grupo de 80 estudiantes inició las actividades del curso propedéutico en octubre de 1997. La demanda superó ampliamente las expectativas, tanto por el número como por los perfiles de los estudiantes. Un estudio de un profesor de la Escuela muestra que los estudiantes de la primera camada eran, en ese momento, líderes o dirigentes de organizaciones sociales (campesinas, indígenas, ambientalistas, populares urbanas, ONGs) involucrados en procesos de desarrollo en las siguientes áreas: Manejo ambiental (33%), promoción social (19%), educación/capacitación (19%), fortalecimiento institucional (16%), promoción económica (11%) y comunicación (2%) (Ortiz, 1997).

### **La propuesta pedagógica**

La Escuela de Gestión busca formar y capacitar a los líderes sociales de las organizaciones de base y de las ONGs para la planificación, desarrollo, seguimiento, evaluación y sistematización de procesos locales, partiendo de la práctica y su interrelación con las teorías, métodos e instrumentos contemporáneos de

las ciencias sociales (antropología, sociología, economía, comunicación), de las ciencias de la naturaleza (biología, zoología, botánica, pedología) y de la gerencia de organizaciones sin fines de lucro.

A diferencia de las propuestas tradicionales, la Escuela de Gestión no separa a los capacitandos de su lugar de vida y de trabajo, sino que, más bien, valoriza sus prácticas y parte de sus experiencias en sus propios escenarios de gestión. Para ello, combina los métodos y técnicas de la educación a distancia con los instrumentos de la capacitación presencial.

La propuesta semi-presencial de la Escuela de Gestión lleva la Universidad a los escenarios de gestión de la vida cotidiana en la medida en que el estudiante continúa trabajando en su programa, proyecto o iniciativa local, pero con el aporte de la mirada externa proporcionada por las guías de trabajo, los conceptos e instrumentos planteados y desarrollados por el equipo de instructores de la UPS. Los trabajos que cada estudiante presenta mensualmente al profesor de cada uno de los cinco ejes temáticos están orientados a reflexionar sobre las prácticas de los actores sociales y de sus organizaciones, a la luz del aporte universitario.

Pero esta propuesta también implica que el estudiante va a la Universidad en la medida en que participa en tres seminarios-talleres presenciales por semestre, de tres días de duración cada uno de ellos. En estos espacios los profesores despiertan el interés por las problemáticas claves, plantean preguntas, orientan las lecturas de los textos, comparten los resultados de la evaluación de los trabajos y promueven la discusión sobre temas de interés académico y político. Los capacitandos también hacen Universidad cuando aprovechan de las reuniones tutoriales con los profesores y de las discusiones con otros estudiantes y profesionales involucrados en el desarrollo local.

La Escuela de Gestión parte de la práctica, pero no se queda en ella, en la medida en que promueve el diálogo de los saberes tradicionales con los saberes científicos. Los niveles I y II, de los ocho que incluye toda la carrera, parten de las experiencias directas e indirectas de los actores locales. A partir del nivel III, se pone énfasis en los aportes actuales de las ciencias sociales, de las ciencias naturales y de la gestión social para la comprensión y manejo de los problemas y desafíos del desarrollo local.

A fin de que la Escuela sea un espacio de formación de líderes sociales de nuevo tipo, el pensum de estudios está articulado en torno a cinco ejes temáticos: desarrollo local, aspectos socio-culturales, medio ambiente, gestión social y metodologías participativas. El programa de estudios prevé, además, materias de apoyo como computación, idiomas y seminarios de formación humana. Es decir, se trata de un nuevo pensum en el que se articulan los aportes de las humanidades clásicas y modernas con las contribuciones de la ciencia y técnica occidentales, a la luz de los enfoques transversales de equidad social y de género, sostenibilidad ambiental e interculturalidad.

Este enfoque holístico constituye, a la vez, una respuesta y un desafío en la medida en que contribuye al entendimiento y gestión del desarrollo local, pero también porque requiere del desarrollo de metodologías e instrumentos para la gestión de las organizaciones sociales de base y para las ONGs. Si bien las literaturas europea, norteamericana y latinoamericana ya cuentan con una masa crítica para la planificación y gestión de ONGs, la realidad de los actores sociales ecuatorianos y de sus organizaciones exige la creación y desarrollo de nuevas metodologías de gestión para el desarrollo local, en las que se incorporen los valores y culturas políticas de la diversidad de pueblos del Ecuador.

## **La Escuela y sus actores**

Los 193 estudiantes de la Escuela provienen de todo el país, aunque la Sierra está mejor representada con el 75%. La Costa aporta con el 18% de estudiantes y la Amazonía con el 3.5%. No está por demás mencionar la presencia de algunos extranjeros, provenientes de Argentina, Colombia y Bélgica.

La composición etno-cultural de los estudiantes de la Escuela refleja la diversidad de país y muestra su opción por los actores del desarrollo local: 48% indios, 45% mestizos y 7% negros.<sup>3</sup>

Para inscribirse en la Escuela se requiere haber terminado la educación secundaria, sin embargo, el análisis del perfil de los estudiantes por nivel de instrucción revela que el 12% ha egresado de otras carreras universitarias, el 38% ha hecho varios cursos de nivel superior y el 48% cuenta con el bachillerato.

A diferencia de las marcadas opciones de género de las carreras tradicionales, en la Escuela de Gestión se da, en la actualidad, bastante equilibrio pues el 43% son mujeres y el 57% hombres (Martínez, 2001).

Como ya se dijo más arriba, los estudiantes, en su gran mayoría, tienen su propio escenario de gestión y son líderes o animadores de organizaciones de base, organizaciones de segundo grado, ONGs y municipalidades. Hay muy pocos estudiantes vinculados a las instituciones del Estado central y/o carentes de escenarios de gestión.

El equipo de instructores o profesores de la Escuela de Gestión es de primera línea pues cuenta con profesionales especializados y con más de cinco años de experiencia en actividades de desarrollo local. Efectivamente, el 23% de los profesores cuenta con doctorado, el 46% con maestría, y el 31 % con licenciatura. Si se suman los instructores que disponen de maestría

con aquellos que tienen doctorado se obtiene el 69%. Es decir que más de los dos tercios de los instructores cuentan con una formación académica especializada de alto nivel.

### **Resultados e impactos**

En el Informe de monitoreo, elaborado, en 1999, para la Fundación Interamericana (1999) se señalan las bondades de la experiencia y luego se describen los aspectos contextuales que han influido en el logro de los objetivos. Entre estos se señala que los “bajos salarios no garantizan el cumplimiento regular de las actividades de los profesores”, su falta de experiencia en educación a distancia, la heterogeneidad de los grupos de estudiantes, la defectuosa selección de un grupo de estudiantes becados por parte del Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (PRODEPINE), el incumplimiento de algunas ONGs con relación al apoyo institucional al proceso educativo de su personal y la crisis económica.

A pesar de estas limitaciones, la evaluación reciente de las actividades de la Escuela revela resultados positivos. De acuerdo con los resultados de una encuesta realizada a los estudiantes, en diciembre del 2000 (Martínez, 2001), la mayoría de los encuestados declaró que la Escuela les había servido para adquirir conocimientos/destrezas y aplicarlos en las áreas de medio ambiente, administración, planificación/evaluación, liderazgo, participación ciudadana, gerencia e interculturalidad. Como puede verse en el cuadro número 1, hay debilidades en mercadeo, financiamiento y sistema político.

Esta tendencia se corrobora con los resultados de impactos. Los estudiantes, al ser encuestados sobre los resultados de la formación de la Escuela en sus prácticas diarias, respondieron que les ayudó a incrementar su liderazgo (74%), a mejorar la comunicación (72%), a desarrollar su capacidad para resolver problemas (75%), a incrementar su autoestima (81%), a fortalecer

su identidad cultural (87%), a respetar al “otro” (87%) y a promover su creatividad (78%), como se puede ver en el cuadro número dos.

Los resultados obtenidos sobre los niveles de ingreso, antes y después de haber ingresado en la Escuela de gestión, muestran que en la actualidad sólo un 21% de los capacitandos tiene un ingreso inferior al salario mínimo vital. Pero, lo más interesante es el aumento de estudiantes que perciben ingresos situados en los rangos de 100-500 dólares y de más de 1.000 dólares por mes. En el cuadro número 3 obsérvese que las mujeres representan el 62% de las personas que cuentan con un salario superior a los 1.000 dólares mensuales.

Desgraciadamente, la Escuela de Gestión todavía no cuenta con una evaluación de los impactos de la formación en los escenarios de gestión de los estudiantes y en la formulación de políticas públicas en el ámbito local. Sin embargo, es revelador el hecho de que dos de sus estudiantes indígenas, de cuarto nivel, hayan llegado a las alcaldías de Guamote y Suscal.

No está por demás señalar que la Escuela de Gestión ha suscitado interés a nivel nacional e internacional. Con la colaboración de su equipo de profesores está funcionando una escuela similar en Guatemala, bajo la responsabilidad del Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESA).

### **Reflexiones finales**

La Escuela de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible es una iniciativa de profesionales jóvenes, urbanos y mestizos, con experiencia en proyectos de desarrollo sustentable. Desde su fundación persigue atender las demandas de profesionalización de los líderes y personal de las organizaciones de los actores locales en el ámbito del desarrollo local. Es decir, la Escuela fue creada para satisfacer las necesidades de los movimientos socia-

les expresadas a través de las iniciativas locales y de los procesos de construcción de nuevos poderes locales.

Los actores locales y nacionales participaron en el diseño y creación de la Escuela, sin embargo en la actualidad ya no mantiene vinculaciones regulares para el seguimiento, evaluación y planificación futura de sus acciones. Para ello, se sugiere la creación y mantenimiento de un consejo consultivo.

Las relaciones con los estudiantes son enriquecedoras, pero no suficientes. Para desarrollarlas se ha visto la necesidad de crear un sistema de información y de sistematización de experiencias al servicio de todos los estudiantes, los profesores y los actores del desarrollo local. Este sistema permitirá desarrollar instrumentos de gestión social propios y recrear los equilibrios entre la teoría y las prácticas.

La modalidad semi-presencial es adecuada a las necesidades de los actores locales, especialmente de las personas interesadas en su profesionalización, pero no satisface las demandas de los líderes y promotores comunitarios que no disponen de tiempo para hacer toda la carrera o que no han terminado la educación secundaria. Para atender estas necesidades han surgido, en los últimos meses, algunas escuelas de formación de líderes en temas de desarrollo local. Al respecto, sería conveniente hacer un estudio prospectivo sobre estas iniciativas y los roles que puede jugar la Escuela de Gestión.

La encuesta citada revela que la Escuela ha descuidado la formación política de los estudiantes. Esto constituye un desafío pues la dimensión política constituye un elemento fundamental de la propuesta inicial y porque su subestima podría traer consecuencias graves para la orientación futura de la Escuela de Gestión.



Los bajos resultados obtenidos en mercadeo y financiamiento no son menos inquietantes pues son instrumentos básicos para la gestión de las organizaciones sociales.

Finalmente, la propuesta de la Escuela de Gestión es perfectamente replicable en otros países del continente a condición de afinar sus inter-relaciones con los movimientos sociales, los actores locales y sus organizaciones.

### **Notas**

- 1 Este documento ha sido elaborado en el marco del Proyecto de líderes sociales, realizado mediante convenio entre la FPH y el IEE.
- 2 La UPS fue creada en 1994 y tiene su sede principal en Cuenca. Este centro de educación superior nació con el fin de dar respaldo institucional y desarrollar las iniciativas salesianas de educación superior en las áreas técnica (electrónica, mecánica, agricultura) y social (antropología, estudios religiosos, etc.) para atender las demandas de los jóvenes de los sectores populares urbanos y rurales.
- 3 La distribución de la población total del Ecuador es de aproximadamente 25% de indios, 3% de afroecuatorianos y 72% de mestizos. La CONAIE estima que la población indígena representa el 40% de la población total y hay investigadores que manejan cifras de entre el 10 y el 12 %.

## Bibliografía

FIA

- 1999 *Informe de Monitoreo Ec-358 UPS del Proyecto Escuela de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible*, Quito.

FUNDACION ALTERNATIVA

- 2000 *Directorio de Organizaciones Sociales de Desarrollo*, Quito, Abya Yala/PNUD.

LANDAZURI, Cristóbal

- 1996 *Capacidades instaladas y exploración la demanda en el tema de medio ambiente en los sistemas de educación superior del Ecuador*, Quito, junio.

MARTINEZ, Inés

- 2001 *¿Por qué crear la Escuela de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible?*, Quito, enero.

- 2001 *Informe para la FIA*, enero.

Pablo ORTIZ

- 1997 *Sistematización de información básica sobre escenarios de gestión*, EGDLS/UPS, Quito.

ROSERO, Fernando

- 1997 *Iniciativas locales: experiencias y desafíos*, Quito, Abya Yala.

- 1990 *Levantamiento indígena: tierra y precios*, Quito, CEDIS.

## REFERENCIAS DE LOS AUTORES

### 1. **Maria Da Gloria Gohn**

Profesora de “Universidad de Campinas”- Facultad de Educación UNICAMP. Coordinadora del GEMDEC-Núcleo de Estudios sobre Movimientos Sociales, Educación y Ciudadanía. Investigadora. Socióloga, Dra. en Ciencia Política de la USP con Pós/Doc en la New School of University, New York. Autora de 10 libros, entre ellos: “Teoria dos Movimentos Sociais” (Loyola, 2000, 2a ed), “ Movimentos Sociais e Educação” (Cortez, 2001, 4a ed.); “ Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica” (Cortez, 2001); “Mídia, Terceiro Setor e MST” (Vozes, 2000); e “História das Lutas e Movimentos Sociais” (Loyola, 2001, 2a ed).

Rua Manoel Jacinto-932 BL 11 apto 161  
05624-001- São Paulo- Brazil  
tel/Fax: (55) 11- 3771 31 67  
[mgohn@uol.com.br](mailto:mgohn@uol.com.br)

### 2. **Mark Ritchie**

Presidente  
Institute for Agriculture and Trade Policy  
2105 First Avenue South  
Minneapolis, Minnesota 55404 USA  
[mritchie@iatp.org](mailto:mritchie@iatp.org)  
fax 612-870-4846  
phone 612-870-3400

Presidente deof “Tthe Institute for Agriculture and Trade Policy” desde 1986. Co-fundador de He was a co-founder of “Infant Formula Action Actino Coalition (INFACT)” que permitió el Boicot a that led the Nestle Boycott enin the 1970 y 1980s and 80s; es además,, un and is a líder global leader ein thel movimientoement para el intercambio justofor fair trade..

Institute for Agriculture and Trade Policy  
2105 First Avenue South  
Minneapolis, Minnesota 55404 USA

[mritchie@iatp.org](mailto:mritchie@iatp.org)

fax 612-870-4846

Tel. 612-870-3400

### 3. Sebastián Betancourt

Ecuatoriano, estudiante de la Escuela de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible, Universidad Politécnica Salesiana de Quito-Ecuador, músico, responsable de la sistematización de experiencias sobre formación de líderes sociales y facilitador de la Red de Intercambio de Saberes para la Formación de Líderes Sociales (RISFOLS).

Tel. (593)-02-2344-564

(593)-02-509-653

[sbetancourt@andinanet.net](mailto:sbetancourt@andinanet.net)

### 4. Alli Gilla

Responsable del programa de formación de la Red de Agricultores de Tanzania (MVIWATA)

MVIWATA. P. O. Box 3220. Morogoro. Tanzania

Alli Guilla

Telf/Fax No. + 255 23 2604184

[alligilla@yahoo.co.uk](mailto:alligilla@yahoo.co.uk)

### 5. Silvio Marzaroli

Productor agrícola y pecuario. Coordinador Continental de la Red Interamericana de Agricultura y Democracia (R.I.A.D); Secretario General de Coordinadora de las Organizaciones de Productores Familiares del MERCOSUR (COOR.SUR.); Consejero de la Comisión Nacional de Fomento Rural del Uruguay (C.N.F.R.); Presidente de la Fundación Uruguaya de Cooperación y Desarrollo Solidarios (F.U.N.D.A.-S.O.L); Coordinador Ejecutivo del Centro de Formación de Dirigentes Rurales del MERCOSUR. (C.E.F.O.D.I.R).

Ituzaingo 461.80000 San Jose.Uruguay

Tel.: 598-340, 2274 y +598 99 342 440

Fax: 598 340 2274

E-mail: [silviom@maragatos.com](mailto:silviom@maragatos.com)

### 5. Raúl Bidart

Dirigente de los productores familiares uruguayos, co-fundador del Centro de Formación de Dirigentes Rurales (CEFODIR) y productor agrícola.

[sades@chasque.apc.org](mailto:sades@chasque.apc.org)

### 6. Danilo R. Streck

Profesor del Programa de Post-Grado en Educación de la UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos-RS); Licenciado en Letras por la UNISINOS, Maestro en Teología - Princeton Theological Seminary (USA) y Doctor en Educación (Rutgers University, The State University of New Jersey); autor, entre otros, de *Correntes Pedagógicas: aproximações com a teologia* (Vozes, 1994), traducido al español; *Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire* (Voxes, 2001); organizador de *Educación e Igreja no Brasil* (Sinodal; CELADEC, 1995) y *la educación básica y lo básico de la educación* (Sulina; Ed. Unisinos, 1996); co-organizador de *Paulo Freire: ética y utopía de la educación* (Vozes, 1999); autor de capítulos de libros e artículos publicados en país y el exterior. Actualmente desarrolla el proyecto de investigación sobre “La Pedagogía de un nuevo contrato social a partir del Presupuesto Participativo del Estado de Rio Grande do Sul”.

[dstreck@sl.conex.com.br](mailto:dstreck@sl.conex.com.br)

### 7. Valburga Schmiedt Streck

Profesora del Programa de Postgrado de Ciencias Sociales Aplicadas de la UNISINO (Universidade do Vale do Rio dos Sinos); Licenciada en Letras por la UNISINOS, Maestra en Humanidades - Universidad Riders (USA), Maestra en Teología - Princeton Theological Seminary (USA) y Doctora en Teología - Escola Superior de Teologia (São Leopoldo-Brasil); co-coordinadora del Curso de Especialización en Juventud, de la UNISINOS; autora de *Terapia de familias y consejo pastoral con familias de bajos ingresos* (Sinodal, 1999), coautora de *Imágenes de familia* (Sinodal, 1996), autora de capítulos de libros y periódicos en Brasil y el exterior. Coordina los siguientes proyectos de pesquisa: “Familia y escuela: análisis de las condiciones de intervención de la familia en la escuela” y “Juventud, familia y género: estudio de las narrativas de género entre jóvenes de las camadas populares”.

### 8. Marriet Pronk

Educadora popular holandesa, vinculada a la Escuela Popular de Bergen en el período comprendido entre 1978 y el 2001. Actualmente trabaja en procesos de capacitación con migrantes en una ONG de Alkmaar, Holanda.

VHS Bergen  
Postbus 94  
1860 AB Bergen  
Holanda  
Tel. 31 (-72) 51 18 338  
[info@ahs.nl](mailto:info@ahs.nl)

### 9. Maria Stela Santos Graciani

Vice Directora del Centro de Educación de la PUC-SP, Coordinadora del NTC-PUC/SP, miembro del Conanda y autora de varios artículos y libros como “Pedagogía Social de Rua”, Editora Cortez, 1997.

[ntc@dmnet.com.br](mailto:ntc@dmnet.com.br)

### 9'. Francisca Rodrigues de Oliveira Pini

Asistente Social y maestra en Servicio Social, Políticas Sociales y Movimientos Sociales - Pontificia Universidad Católica de São Paulo Miembro del Núcleo de Trabajos Comunitarios-PUC-SP. Educadora/Asesora Activista del Movimiento de la Infancia y Adolescencia del Estado de São Paulo

[franpini@ig.com.br](mailto:franpini@ig.com.br)

### 10. Moema L. Viezzer

Brasileña, maestra en Ciencias sociales y educadora, especialista en relaciones de género y educación popular. Fundadora de Red Mulher de Educação. Co-fundadora del Instituto ECOAR para la Ciudadanía y el Instituto de Comunicación Solidaria. Moema es conocida por su trayectoria internacional en el movimiento feminista y de educación de adultos, con énfasis en la educación ambiental. Ha contribuido para la implementación de diversas redes, foros y plataformas de ONGs y Movimientos Sociales de carácter popular en Brasil y a nivel latinoamericano e internacional. Moema es autora de varias publicaciones, entre las cuales la más conocida es “Si me permiten hablar - testimonio de

Domitila, una mujer de las minas de Bolivia”, publicada en versión original en 1976 y traducida para 18 idiomas. Otro destaque en su trayectoria ha sido la producción de materiales educativos de carácter popular para trabajo con grupos y comunidades ( cartillas, videos) Después de dirigir numerosos proyectos con mujeres y educadores de Brasil, de varios países de América latina e internacionalmente. Moema reside actualmente en Toledo, Estado de Parana, Brasil, en la cercanía de las cascadas de Iguassu y trabaja como consultora para proyectos socioambientales, dando prioridad a la labor junto a organizaciones de mujeres rurales, en el contexto de la agricultura familiar y del extractivismo.

[moema@certto.com.br](mailto:moema@certto.com.br)

[rdmulher@redemulher.org.br](mailto:rdmulher@redemulher.org.br)

#### **10. Denise Carreira**

Brasileña. Periodista y Maestra en Ciencias de la Educación, Denise es una feminista y educadora reconocida por su labor particularmente en la región amazónica, donde ha contribuido para la creación de Casas de la Mujer ganadoras de premios de derechos humanos. Ha integrado el Consejo Nacional de los Derechos de la Mujer y actualmente es presidenta de Rede Mulher de Educação. Denise se destaca en temas de información y ciudadanía, como editora de publicaciones educativas de distintos tipos e niveles para instituciones diversas: ONGs, Movimientos Sociales, Instituciones gubernamentales y otros.

[decarreira@plugnet.com.br](mailto:decarreira@plugnet.com.br)

#### **11. Fernando Rosero Garcés**

Sociólogo ecuatoriano, profesor de la Escuela de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible y asesor de proyectos de desarrollo. Coordinador del proyecto de formación de líderes sociales promovido por la red APM, La Fundación Charles Léopold Mayer para el Progreso de la Humanidad (fph) y el Instituto de Estudios Ecuatorianos (IEE). Ha realizado varias publicaciones sobre comunidad andina y temas de desarrollo. Tel. (593)-02-509-653

[Fernando.rosero@heifer.org](mailto:Fernando.rosero@heifer.org)