

TRANSICIONES

Pensar en comunidad para transformar la realidad

BOLETÍN # 10 | 2021



CENTRO DE
PENSAMIENTO CRÍTICO
PEDRO PAZ

ÍNDICE

03



La opresión de las mujeres tiene historia- Parte IV

ESTER KANDEL

07



Capitalismo y reproducción de conocimiento

LUIS BONILLA MOLINA

17



Apuntes para la transición: límites, tensiones y posibilidades en los procesos de formación de posgrado

HUGO ADRIÁN MORALES Y EMILIO SEVESO

21



El castigo fue la principal lectura sobre las PASO

JULIO C. GAMBINA

24



La CELAC y la construcción de un espacio regional autónomo

ENRIQUE ELORZA

LA OPRESIÓN DE LAS MUJERES TIENE HISTORIA - PARTE IV



Por Ester Kandel

Magister en Ciencias Sociales del Trabajo. UBA.

La esclavitud y el papel de las mujeres. Explicaciones religiosas sobre el rol de las mujeres. Visiones de los griegos y romanos.

El orden estatal, tenía diversas expresiones según la cultura de la que procedían. Bebel señala que los judíos actuaron de modo opuesto a los hábitos de los romanos de la época imperial en el sentido de dejar que cada vez aumentasen más el celibato y la falta de hijos. La mujer judía no tenía derecho a elegir, el padre decidía quién iba a ser su marido, pero el matrimonio era un deber que ella cumplía fielmente. El Talmud aconseja lo siguiente: "Cuando tu hija alcance la edad casadera, regálale la libertad a uno de tus esclavos y cáasala con él". Cumplían el mandamiento: "Fructificad y multiplicaos".

La conquista del reino judío y de Jerusalén por los romanos tuvo por consecuencia la destrucción

de la independencia nacional y engendró entre las sectas ascéticas de aquel país que predicaban el advenimiento de un nuevo reino que, traería la libertad y la felicidad para todos.

Esta oposición al reino romano la encarnó Cristo y luego surgió el cristianismo. Como provenía del judaísmo, que sólo conocía la falta de derechos de la mujer y presa de la noción bíblica de que ella era la causante de todo mal, predicaba el desprecio de la mujer, la abstinencia y la destrucción de la carne, que tanto pecaba en aquellos tiempos, indicando con sus expresiones de doble sentido un reino futuro que unos interpretaban como celestial y otros como terrenal que traería justicia y libertad.

Se reconoce el papel de las mujeres en el proselitismo del cristianismo, esperando su liberación. Algunos ejemplos: Fue Clotilde la que indujo a Clodoveo, rey de los francos, a que aceptase el cristianismo. Fueron Berta, reina de Kent

y Gisela, reina de Hungría, las que introdujeron el cristianismo en sus países.

Sin embargo el cristianismo expresa en su doctrina el mismo desprecio que las otras religiones, pues éste le ordena ser la sierva obediente del hombre y prometerle obediencia en el altar. (Analizar pág. 42-43 de Bebel)

La supremacía del hombre, es decir el patriarcado y el derecho patriarcal, no nació de un día para el otro. Vienen bien, citar los viejos cuentos populares que atestiguan una lucha de varios siglos entre matriarcado y patriarcado.

Los mitos paganos son una buena ilustración de ello. Una leyenda griega, que relata las aventuras del semidios Hércules, describe su viaje a un país dominado por una tribu de amazonas guerreras; el viajero decide acabar con el dominio de las mujeres y liberar a los hombres. Otra leyenda cuenta cómo los dioses de Atenas despojaron a las mujeres de sus



derechos, ya que habían utilizado su derecho de voto para nombrar a su ciudad "Athenea", en honor de la diosa, en lugar de bautizarla con el nombre del dios Poseidón.¹

¿Cómo surgió el patriarcado? Cómo lo señaló Engels, el patriarcado se impuso con la aparición de la propiedad privada y los conflictos de intereses que engendró entre los miembros de la tribu.

¿Qué consecuencias implicó la aparición de la propiedad privada para el estatuto social de la mujer? En este punto existen discrepancias y a la vez debate. Por ejemplo A. K.:

Muchos creen que la servidumbre y la dependencia de la mujer aparecieron al mismo tiempo que la propiedad privada. Es falso. Es cierto que la propiedad privada

contribuyó a despojar a la mujer de sus derechos, pero solamente allí donde ya había perdido parte de su importancia como elemento productor, con motivo de la división del trabajo. La mujer dejó de ser respetada tan pronto como el sistema económico primitivo se derrumbó bajo la presión de la acumulación de los bienes y de la creciente división del trabajo.

Como consecuencia de la propiedad privada² y la división de la sociedad en clases, llevaron la evolución económica de tal manera que el papel de la mujer en la producción fue reducido prácticamente a cero.

El principio de la inviolabilidad de la propiedad privada y del comercio obligaba a los que no tenían poder al sometimiento, a la esclavitud. Así fue sucediendo en di-

versos pueblos como los griegos y los romanos.

Sobre la situación de la mujer en la Antigüedad Clásica³ (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla) aportan la siguiente documentación:

Extemplo simul pares esse coeperint, superiores erunt, argumentó Catón en el 195 a.C a la petición de derogación de la Lex Oppia. *"Tan pronto como hayan empezado a ser iguales, serán superiores"*. Así se refería Catón a las mujeres.

En el contexto de la Antigüedad establecen diferencias entre los romanos y los griegos. Coinciden en que nunca poseyeron capacidad política. Su capacidad de obrar estuvo mediatizada por el poder del hombre.



ROMA

Los romanos establecieron relaciones más equitativas. El papel de la mujer en la familia y en la sociedad era culturalmente valorado y reconocido: educa a los hijos en los primeros años y les transmite los valores cívicos. Participa en la vida social de la casa; entra y sale libremente, aparece con su marido en las recepciones y banquetes, comparte con él la autoridad sobre los hijos y sirvientes, aconseja a su marido, asiste a los espectáculos públicos y a las fiestas propias de las mujeres casadas.



GRECIA

La mujer tenía como principal función reproducir biológicamente ciudadanos, siendo los hombres los encargados de educar a los jóvenes. Encerrada en el gineceo (departamentos de la casa destinada a la mujer).

1: Kollontai, A. op. cit

2: Marx, "En varios lugares de El Capital, aludo a la suerte que corrieron los plebeyos de la antigua Roma. Eran campesinos originariamente libres que cultivaban, cada cual por su propia cuenta, una parcela de tierra de su propiedad. Estos hombres fueron expropiados, en el transcurso de la historia de Roma, de las tierras que poseían. El mismo proceso que los separaba de sus medios de producción y de sustento sentaba las bases para la creación de la gran propiedad territorial y de los grandes capitales en dinero. Hasta que un buen día la población apareció dividida en dos campos; en uno, hombres libres despojados de todo menos de su fuerza de trabajo; en el otro, dispuestos a explotar este trabajo, los poseedores de todas las riquezas adquiridas. P.669

3: "derecho romano" abarca un lapso de tiempo que aproximadamente va desde el s. VI a C. al s. VI d. C., habiéndose producido en estos doce siglos importantes cambios en la situación jurídica de la mujer.

La concepción filosófica de la mujer en el mundo clásico⁴ partía de concebirla como un ser inferior, sustentada en el pensamiento de los griegos, expuestas a través de estos autores:

Sócrates: atribuye la inferioridad femenina a su propia naturaleza y a la falta de educación, siendo deber del marido proporcionársela;

Platón: subordinación al varón;

Aristóteles: parte de la pasividad de la mujer en la reproducción y justifica su sometimiento social jurídico. "El macho es más apto para el mando que la hembra, exceptuando algunos casos contra natura.

La *Conventio In Manus* y sus efectos

La *conventio in manus* es el negocio jurídico por el cual la mujer entraba en la *manus* del marido, situándose loco *filiae*, "en el lugar de una hija" del marido y hermana agnada⁵ de sus hijos legítimos; además si el marido era *alieri iuris* (sometido a la potestad de su pater familiar), entraba ésta bajo la potestad del pater familias *neptis*, "en el lugar de una nieta". Este hecho traía como consecuencia que los bienes de la mujer pasaban en bloque al titular de la *manus*.

Por el contrario, cabe el matrimo-

nio *sine manu*, por el cual el pater familias podía tener hijos con una mujer sin agregarla a su familia, perteneciendo ésta, por tanto, a la suya originaria y sometida a la autoridad de su pater familias. Esta posibilidad se va haciendo cada más usual, especialmente entre las mujeres *sui iuris* (no sometidas a potestad paterna) y las que quieren conservar sus propios bienes administrándolos mediante un tutor.

La dote

El matrimonio conllevaba unidad patrimonial y a la mujer se le aplicaban, con excepciones, las normas generales de los *alieni iuris*, *Cum mulier viro in manum convenit, omnia quae mulieris fuerunt viri fiunt dotis nomine*; al entrar la mujer en la familia del marido, su pater familias, o tutor, aporta un patrimonio –la dote– que en caso de que ésta fuera *sui iuris* viene constituido por todos sus bienes. Paralelamente y merced a la *praesumptio Muciana*, la totalidad de bienes adquiridos por la mujer durante el matrimonio se sobreentendían procedentes del marido. La dote es un bien del matrimonio, cuya disposición, con limitaciones, tiene el marido, y cuya restitución tiene asegurada la esposa o viuda, en determinadas condiciones, para asegurarse un mínimo vital a la muerte o divorcio

del marido.

El usufructo de la mujer y la herencia: el pater familias solía disponer en su testamento que la dote volviera a la mujer junto con los bienes que le destinó en vida y asegura su continuación en la familia mediante el legado de usufructo o el de fideicomiso de la herencia, salvo en el supuesto de que contraiga nuevas nupcias; todo esto integra el *ius uxorium* como un estatuto propio del auxor que, por supuesto, no se puede aplicar a la concubina.

En las conclusiones el autor de este trabajo señala dos cuestiones:

1º) La condición jurídica de la mujer en el derecho romano cambió a la par que las costumbres y los tiempos.⁶

2º) En la Antigüedad también se pone de relieve la ardua lucha por la igualdad hombre- mujer y que el esquema de las relaciones entre ambos sexos en la actualidad viene marcada por la cultura de la Roma clásica. Un ejemplo son los siguientes versos de Juvenal:

*Hace tiempo –le dice– llegamos
al acuerdo
de que tu hicieras lo que quisieras
y también yo pudiera
hacer lo que se antojara ¡Ya puedes confundir el cielo
con la tierra isoy humana*

4: Entre los griegos, la justicia no estaba por la figura de un hombre, sino por la de una mujer, la diosa *Temis*, que sostenía los dos platillos de la balanza. Lo cual prueba suficientemente que el periodo preclásico de Grecia, la mujer había ocupado una posición dominante y que era ella quien resolvía los conflictos que ocurrían en la familia.

5: *Pariente consanguíneo de otro que desciende de un mismo tronco por línea masculina.*

6: *Catón: cuando un hombre se divorcia es juez para su mujer en lugar del censor, tiene el poder que parece, si algo ha sido hecho perverso o vergonzosamente por su mujer; castigada si bebe vino; si con otro hombre hace algo reprobable, sea condenada. Si hubieras sorprendido a tu esposa en adulterio, podrías matarla sin necesidad de juicio; si tu cometieras adulterio o fueras arrastrado a cometerlo, aquella no podrá atreverse a tocarte con un dedo, ni es justo que lo haga.*

Séneca: ¿Hay vergüenza alguna de cometer adulterio, una vez que se ha llegado al extremo de que ninguna mujer tenga marido sino para excitar al adulterio? La castidad hoy día es prueba de pusilaminidad (fallo de ánimo, cobarde).

S. Narotzky señala que en el derecho romano y antiguo sajón hacen una distinción de los derechos –in personam, derechos de obligación, de relación entre personas e in rem, derechos reales universales, absolutos y reificados ante terceros – en asimilar para las mujeres los derechos in personam con derechos in rem.

Estado griego -Situación de la mujer

En la época en que el Estado griego se basaba en propiedad y el trabajo de los esclavos, mientras se desarrollaba la cultura, con la construcción de templos, estatuas y las ciudades se convertían en metrópolis del comercio internacional, se abrían escuelas filosóficas, la mujer tuvo que renunciar a la totalidad de sus antiguos derechos y privilegios y se convirtió en la esclava doméstica de su señor y amo, en resumen, de su marido.

La igualdad de los sexos sólo existía entre los esclavos, pero privados de toda libertad. La diferencia con los esclavos residía en que las ciudadanas de Atenas y de Esparta, sus derechos y privilegios, tenían relación con la posición de su marido.

Las mujeres pasaban de la tutela del padre al de su marido.

Aristófanes (año 400 a. C.) describe la vida de las mujeres ricas: *Lleva ropas de color azafrán, se cubre con pintura, calza sandalias de moda, vive del trabajo de su marido y de sus esclavos y sigue siendo, por lo demás, un parásito. (...) Como procreadora y ama de casa, una esposa oficial, una esclava para la satisfacción de las necesidades de la carne y para la satisfacción de la vida intelectual y afectiva, una hetaira. (...) En la Asamblea de las mujeres, (son ridiculizadas): Praxágora: Pido que todo sea común, que todo pertenezca a todos, que no haya ni ricos ni pobres. Y no puede durar más que ciertas personas reinen sobre cosas inmensas, mientras que la pequeña parcela de tierra que poseen los demás basta escasamente para el emplazamiento de su Tuma. La mujer debe hacer hijos con quien quiera.*

Las hetairas formaban un grupo independiente, o esclavas libertadas, que cumplían la función de amantes de los hombres importantes de Grecia.

También existían algunas mujeres aisladas que aportaron una contribución a la ciencia, al arte y a la filosofía:

- la poetisa griega Safo, fundó una escuela para sus amigas;
- Aguidica, la primer mujer médica, se había disfrazado de hombre

para poder cursar estudios y después atender enfermos;

- En Alejandría, vivía una mujer profesor y filósofo, se juntó con un círculo de eruditos, aunque terminó su vida trágicamente, agredida por una muchedumbre que seguían los consejos de unos sacerdote.

Para cerrar este módulo, quiero reafirmar el concepto de Estado, tal como lo plateó Federico Engels:

Habiendo nacido el Estado de la necesidad de refrenar los antagonismos de clases, pero naciendo también en el seno del conflicto de esas clases, como regla general es el Estado una fuerza de la clase más poderosa, de la que impera económicamente y que por medio del Estado se hace también clase preponderante desde el punto de vista político, y crea de ese modo nuevos medios de postergar y explotar a la clase oprimida. Así es que el Estado antiguo era, ante todo, El Estado de los poseedores de esclavos para tener a éstos bajo el yugo; (...) p.199

El autor cita al antropólogo norteamericano Morgan (Ancient Society) y con sus reflexiones sobre el Estado y su relación con la propiedad y la relación entre los intereses generales e individuales. Finalizando señala las contradicciones

7. Aristófanes (en griego ; Atenas, 444 a. C.-385 a. C.) fue un comediógrafo griego, principal exponente del género cómico. Vivió durante la guerra del Peloponeso, época que coincide con el esplendor del imperio ateniense y su consecuente derrota a manos de Esparta. Sin embargo, también fue contemporáneo del resurgimiento de la hegemonía ateniense a comienzos del siglo IV a. C. Leyendo a Aristófanes es posible hacerse una idea de las intensas discusiones ideológicas (políticas, filosóficas, económicas y literarias) en la Atenas de aquella época. Su postura conservadora le llevó a defender la validez de los tradicionales mitos religiosos y se mostró reacio ante cualquier nueva doctrina filosófica. Especialmente conocida es su animadversión hacia Sócrates, a quien en su comedia *Las nubes* lo presenta como un demagogo dedicado a inculcar todo tipo de insensateces en las mentes de los jóvenes. En el terreno artístico tampoco se caracterizó por una actitud innovadora; consideraba el teatro de Eurípides como una degradación del teatro clásico. Wikipedia.

que alberga la sociedad basada en la fortuna.

Desde el comienzo de la civilización ha llegado a ser tan enorme el acrecentamiento de la riqueza, tan diversas sus formas, tan extensa su aplicación y tan hábil su administración en beneficio de los propietarios, que esa riqueza se ha constituido frente al pueblo en un poder que le es imposible desenmarañar. El espíritu humano se encuentra desconcertado y atónito ante su propia creación. Pero, sin embargo, tiempo llegará en que la razón humana sea suficientemente fuerte para dominar a la riqueza, en que fije las relaciones del Estado con la

propiedad que protege, lo mismo que los límites de los derechos de los propietarios.

Los intereses de la sociedad son superiores y anteriores en absoluto a los intereses individuales, y unos y otros deben concentrarse en una relación justa y armónica. La simple caza de la fortuna no es el destino final de la humanidad, al menos si el progreso continúa siendo la ley del porvenir como ha sido la del pasado. El tiempo transcurrido desde el advenimiento de la civilización no es más que una fracción íntima de la existencia pasada de la humanidad, una fracción íntima del tiempo futuro que aún le que-

da por delante. La disolución de la sociedad se yergue amenazadora ante nosotros, como el término de una carrera histórica cuya meta es la fortuna, porque semejante carrera encierra los elementos de su propia ruina. (...)

Bibliografía

- Marx, Carlos, *El capital*, T.1, Editorial Cartago, 1956.
- Kandel, Ester, *Se puede transformar la familia patriarcal y su cultura. Parte I y II*, Argenpress, 21 de marzo de 2013.
- Kandel, Ester, *Herencia, matrimonio, familia y maternidad Parte I y II*, 12 de noviembre de 2013.

CAPITALISMO Y REPRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO



Por Luis Bonilla Molina

Presidente de la Sociedad Venezolana de Educación Comparada (SVEC). Miembro del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada, instancia consultiva de la UNESCO. Coordinador Internacional de la Red Global/Glocal por la calidad educativa. Director del Centro Internacional de Investigaciones Otras Voces en Educación (CIOCE).

Intervención realizada en el Centro PC Pedro Paz en el Ciclo de Talleres, Pensando Críticamente la Especialización en Estudios Socioeconómicos Latinoamericanos, el día 1 de junio de 2021. Sujeta a revisión final de parte del autor.

Muchas gracias por la invitación del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz, gracias a Marcela

Belardo por su exposición que me permite aprender mucho del tema de salud. Voy a dividir mi exposición en dos momentos. El primero para intentar debatir cuáles son las líneas generales que hasta ahora plantea el capitalismo para la educación en dos o tres grandes momentos, y luego abordar, cual es el comportamiento de

los organismos multilaterales, el campo de la filantropía, incluso la llamadas ONG en el desarrollo de una perspectiva educativa a favor del capital.

Lineamientos del capitalismo para la educación

Quiero subrayar que la mayoría de estudios de teoría crítica, de pensamiento crítico, incluso la izquierda pedagógica, desestiman el impacto de las revoluciones industriales en la educación. Es decir, hay un abordaje plano del capitalismo que no valora adecuadamente o suficientemente el impacto de las revoluciones productivas. Algo que es fundamental para entender lo que está pasando hoy en materia de educación, la escuela. Cuando hablo de escuela me voy a referir al preescolar, al bachillerato, a la primaria, a la universidad.

La escuela que hoy conocemos es una escuela, en buena medida, moldeada por la lógica del capital. Incluso la estructura de los sistemas escolares que tenemos hoy es una adaptación de los sistemas escolares romanos a través del trabajo de Comenio que hizo una adaptación previa a la primera revolución industrial y que fundamenta el concepto de escuela y el sistema escolar que tenemos hoy.

Escuelas de ciclos de seis años, un preescolar, una educación primaria, un gimnasio o el bachillerato como lo llamaba Comenio y la academia o universidad y, en su interior, la pedagogía como el gran elemento que estructura el

desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Casi siempre le pregunto a los compañeros que forman parte de los centros de formación docente de las universidades cuando voy a los foros, a las pedagógicas, por ejemplo, ¿cuáles son los componentes de la pedagogía? y para sorpresa, independientemente del país, por lo general los estudiantes e incluso algunos docentes formadores de formadores, tienen dificultad para identificar cuáles son los componentes de la pedagogía, es decir, el currículo, la didáctica, la planeación, la gestión, la evaluación ¿por qué? Porque se ha desarrollado a partir de la primera revolución industrial un enfoque de la pedagogía fundamentalmente como didáctica.

Esto luego tendría un relanzamiento después de la segunda guerra mundial, y tiene que ver más en la manera en cómo se enseña que en el desarrollo de la comprensión en su conjunto de los procesos educativos. La escuela fue concebida con un protagonismo esencial del currículo que era el mecanismo sobre el cual se controlaban y se moderaba lo que se enseñaba en la escuela y lo que se aprendía en los centros escolares.

Esto funcionó más o menos bien en el marco de la primera y segunda revolución industrial, entre otras cosas, porque la velocidad de la aceleración de la innovación, usando una metáfora de conocimiento newtoniana, iba a una velocidad de 10, 15 kilóme-

tros por hora y la escuela que iba pensando las ideas del momento iba a una velocidad más o menos igual, 15, 20 kilómetros, algunas veces iba mucho más rápido, sobre todo en las ciencias sociales prefigurando el conocimiento que impactaría y eso permitía una lógica de reformas curriculares que era un poco detener la máquina educativa newtoniana. Vista así como una máquina, la escuela es un sacar un engranaje que era el currículo, hacer los ajustes necesarios, colocar contenidos nuevos, eliminar otros y en la lógica de la escuela como una máquina, colocar nuevamente el currículo, ajustarlos y darle reinicio a la máquina educativa, eso funcionó más o menos.

Si vemos la historia de los sistemas escolares en la primera y segunda revolución industrial, vemos que funcionó más o menos de esa manera. El problema surge con la tercera revolución industrial, que a mí me gusta ubicarla, en el desembarco real de la tercera revolución industrial en 1961 cuando se coloca el robot unimate en la industria automotriz. Hay autores que la definen en la década de los '20, otros en los '50,

A partir de ese momento todo lo que se habló de tercera revolución industrial tiene una concreción material que permite desarrollar en el campo del modo de producción toda la innovación científica y tecnológica. A partir de ese momento surge un grave problema para los sistemas escolares y la educación, incluso desde la perspectiva del capita-

lismo. Es que por primera vez la aceleración de la innovación adquiere una velocidad inusitada. Es decir, siguiendo con el ejemplo, la escuela sigue marchando a 20 kilómetros por hora y la aceleración de la innovación a 40, 50, 80, 100, 120 kilómetros por hora.

Esto genera una crisis en la década de los '50. Es la crisis del desarrollo de la carrera espacial, sobre todo soviética, que le crea un problema muy serio a los EE.UU porque rompe con su discurso de que es el país con mayor desarrollo científico e industrial y en los '60 se convoca la creación de una comisión que estudie qué es lo que está pasando con la educación norteamericana.

La famosa Comisión Coleman que a grandes rasgos le dice que la educación tiene un problema porque no es capaz de acompañar el proceso de la innovación científica y tecnológica y que los culpables son, fundamentalmente, los y las maestras, es quizás el primer hecho concreto que levantamos cabeza los y las docentes. Desde ese momento somos los culpables de cualquier cosa que ocurre al sistema educativo, pero más allá de esa anécdota, lo cierto es que hay una primera evidencia que la nación más importante del capitalismo mundial dice bueno, esta escuela que hasta ahora funcionó para generar una mentalidad de consumo, para generar todo el tema del sistema político democrático, para disciplinar, ya no nos está resultando útil para impulsar el modo de producción capitalista.

El comportamiento de los organismos multilaterales

En ese contexto la UNESCO convoca en 1972 a un estudio global sobre qué le pasa a la educación, sobre el estado de la educación mundial, el encargado de coordinar ese estudio es el señor Edgar Faure que había sido ministro francés. El informe se conoce por lo general como el Informe Faure.

El informe concluye señalando que la escuela, los sistemas escolares tienen serios problemas porque la sociedad no los está viendo ya como un factor de progreso, de innovación, porque la escuela ha perdido su capacidad de prever el futuro inmediato y de proveer los profesionales y el conocimiento que requiere la sociedad. Es decir el modo de producción. Sugiere que para poder recuperar la capacidad de los sistemas escolares, de acompañar la innovación, hay que generar una cultura evaluativa que permita ir acompañando en tiempo real a los sistemas escolares, a las escuelas, a las universidades y producir los cambios que se requieren para que no entren en desfasaje los sistemas escolares.

A partir de ese momento, si revisamos los documentos de la mayoría de países de América Latina, vemos que se comienza a instalar la idea de generar cultura evaluativa. Hay que evaluar los sistemas escolares. Lo vemos en casi todos los documentos de los ministerios y en la década de los '80 desembarca la globalización neoliberal que plantea, entre otras cosas,

que se debe reformar el tamaño del Estado.

Recuerden que fue la época de las reformas de los Estados que decía, justificado por la CEPAL, por el ILPES, por el Banco Mundial, como una crisis de eficacia y legitimidad. Es decir, los organismos económicos, la banca de desarrollo y organismos multilaterales, dicen que los Estados tienen un problema de eficacia porque en sus instituciones no sirven para lo que fueron creadas y una crisis de legitimidad porque no expresa los sentimientos y las preocupaciones de los y las ciudadanas. Pareciera muy innovador pero en realidad son el martillo con el cual pretenden reducir el tamaño del Estado y flexibilizar sus responsabilidades y transferirla a los ciudadanos.

En materia educativa el ILPES, Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social, plantea que la crisis de eficacia es una crisis de calidad educativa y la crisis de legitimidad es una crisis de pertinencia, en consecuencia, lo que hay que reformar, en materia educativa, es procurar alcanzar calidad y pertinencia.

Trabajan mucho más el concepto de pertinencia que el de calidad. Pertinencia está más vinculado a que las instituciones educativas, los sistemas escolares, se correspondan a las necesidades de sus sociedades, dicho así de manera abierta, no es otra cosa que al modo de producción capitalista.

En términos de calidad lo dejan

como un comodín que no termina de definirse. Si hoy revisamos y ustedes le preguntan a cualquier padre de familia, a cualquier madre de estudiantes en edad escolar, incluso a un docente, qué es la calidad educativa, casi que automáticamente le responde que la educación esté mejor, que produzca mejor conocimiento. Si le preguntan si quieren que su escuela sea de calidad, su universidad sea de calidad, casi todo el mundo responde, salvo los que somos críticos, que estamos de acuerdo que la escuela, el liceo, la universidad, debe ser de calidad.

Entonces es un comodín que permitió crear las condiciones para producir un conjunto de reformas estructurales de los sistemas educativos con la esperanza para el capital que lograra acompañar los procesos de generación de conocimiento. La ciencia y el conocimiento de la primera y segunda revolución industrial era fundamentalmente disciplinar y concentrada cada vez más en lo pequeño para producir. Voy un poco ha vulgarizar con el ejemplo, en la medida que se consiguiera el tornillo, componente de la máquina más pequeño y más elaborado para que aumentara la producción, el sistema escolar va a ser mucho mejor.

Esto cambia con la tercera revolución industrial que requiere conocimiento mucho más complejo, mucho más interdisciplinario o transdisciplinario. Y el capital, contrario a lo que pensamos y a nuestro orgullo de hombres y mujeres militantes de izquierdas, en

la perspectiva transdisciplinaria, fue una exigencia. En mi punto de vista, nosotros nos quedamos atascados en la crítica a lo que se quería de la educación la primera y segunda revolución industrial y nos ha costado mucho entender que el capitalismo requiere un conocimiento transdisciplinario, interdisciplinario, multidisciplinario, a partir de la tercera revolución industrial y esto lo podemos palpar en la mercancía que se produce.

No es lo mismo lo que era generar un componente de una lavadora en la primera y segunda revolución industrial, para decirlo de alguna manera, una plancha, que lo que hoy significa producir un CD de videojuegos. Si ustedes ven en los créditos de un videojuego encontramos que hay psicólogos y antropólogos, hay educadores, hay informáticos, hay diseñadores, ilustradores. Es decir, las mercancías requieren un nuevo componente multidisciplinar que no supimos entender en su momento y aún nos cuesta entender.

Yo todavía tengo compañeros que dicen: el capitalismo es conocimiento disciplinar; pensamiento de izquierda alternativo es conocimiento transdisciplinario, multidisciplinario. Bueno, el capitalismo de la tercera revolución industrial intenta transformar la escuela y usa el concepto de calidad para ello.

En la décadas de los '80, volviendo a ese tiempo histórico, la globalización ya no sólo habla de que hay que evaluar y crear cultura evaluativa, si no, se comienza

a hablar con fuerza de que esa cultura evaluativa debe garantizar calidad y pertinencia. Luego si ustedes revisan el documento final de la conferencia mundial de educación superior de 1998 encontrarán el documento que dice que el propósito fundamental de la transformación de la universidad internacional es que la universidad fuera de calidad y de pertinencia.

Volviendo a la década de los '80 en México, en América Latina, se intenta hacer una operación de desembarco del capital transnacional y encuentra en dos personas caballos de Troya muy importantes: Carlos Andrés Pérez y Salinas de Gortari.

Carlos Andrés Pérez, logra su segunda presidencia en los '80 en medio de una crisis política que no le permitió desarrollar su agenda, después se le hace el intento de golpe de Chávez y destitución. Otra cosa muy distinta ocurrió con Salinas de Gortari en México quien logra generar todo un programa de reestructuración de desembarco al capital transnacional, de la cual hay figuras como el señor Slim, uno de los millonarios más importantes de América Latina como resultado de ese proceso.

Salinas de Gortari, antes de salir de su presidencia le propone a la UNESCO la creación de una instancia que monitoree América Latina y su calidad educativa. Es decir, convertir la cultura evaluativa con el paradigma de la calidad, en una operación de carácter es-

tandarizado a nivel regional.

En el año 1994, en Nuevo León Monterrey, México, se crea el LLESE: el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa. El LLESE se queda adscrito a la OREAL: la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, con sede en Santiago de Chile. Una sociedad de Pinochet que había llevado el tema de la calidad de las escuelas como el gran paradigma de la transformación y, precisamente en Chile, se monta el LLESE con alguno de los institutos que habían sido creados, como en México, para evaluar la calidad de manera estandarizada y el LLESE crea las primeras pruebas estandarizadas en la región.

Recordemos el PERSE, Primer Estudio Regional Comparativo en Educación, al que le seguirían el SERSE, el TERCE, que hoy se está aplicando en América Latina en 19 países, el estudio regional comparativo en educación, que es el fundamento de la noción etérea de calidad de la educación.

Hago un paréntesis, cuando se define calidad de la educación hay serias dificultades, yo recuerdo que en el 2014 en el marco de la reunión de Ministerios de Educación y Sociedad Civil para evaluar EPT Educación Para Todos, que se realizó en Lima, Perú, le pedí la autorización a cinco de los ministros que estaban en esa reunión, los cuales conocía, de Brasil, de Cuba, de Ecuador, Venezuela, para pedirles que me autorizan a solicitar, en su nombre, que mos-

traran en qué momento se había consensuado un concepto de calidad de la educación en la región.

Así lo hice y el director de OREAR de ese momento, el señor Sequera, como consta en el acta de la reunión del 2014, señala que en ningún momento se ha logrado consensuar un concepto de calidad. Solo hay algunas premisas: relevancia, pertinencia, impacto para construir en algún momento un concepto de calidad. Sin embargo, si ustedes revisan la presentación de los resultados de los estudios de la UNESCO, son mostrados en cada uno de los países como el estado del arte de la calidad educativa en la región. Entonces el comodín de la calidad sigue permitiendo cualquier tipo de cambio.

Volviendo a la década de los '90. El LLESE de la UNESCO plantea las primeras pruebas estandarizadas regionales, que en realidad son pruebas de aprendizaje, que son presentadas como pruebas de calidad y nadie prácticamente protestó, ningún sindicato, ninguna universidad, ningún colectivo de pedagogía crítica, ni educación popular protestó por la implementación de las pruebas, porque ahí tenemos la visión romántica de que si lo hace la Unesco está bien.

La UNESCO de la década de los '70, como producto de la existencia de la Unión Soviética, tenía que jugar mucho más con ser equilibrado, con mantener algunas agendas abiertas. Pero una vez que cae la Unión Soviética es pri-

sionera de todo el paradigma del Banco Mundial. Nadie critica estas pruebas de la Unesco. El señor Andreas Schleicher que era el director de estadística de la UNESCO en París y a quien le reporta el LLESE de Santiago de Chile los resultados de la prueba, le propone a la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, ya que no hay protesta alguna por las pruebas estandarizadas en América Latina, que la OCDE desarrolle unas pruebas de escala global que permitan usar la estandarización para producir las reformas y, de esta manera las escuelas, los liceos, las universidades recuperen la capacidad de vincular lo que se enseña y lo que se aprende con la aceleración de la innovación.

Para ese momento era claro que toda la perspectiva de cambios no había logrado resolver para el capital el cuello de botella que era que la escuela pudiera acompañar esa velocidad inusitada, que tenía un grave problema en el tema curricular que le había sido útil en la primera y segunda revolución industrial. Sin embargo, todos conocemos el drama de cambiar un diseño curricular en una universidad, incluso en un ministerio. Mínimo son tres, cuatro o cinco años, hay casos de diez años para hacer una reforma curricular, lo que significaba que cuando se hacía esta reforma curricular, ya no tenía sentido, lo nuevo ya era otra cosa diferente, y lo que se cambió ya mucho estaba en desuso.

Entonces el capitalismo desarrolla

en las primeras pruebas estandarizar el carácter global que son las Pruebas PISA. Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes. Nosotros salimos fuertemente a criticar las pruebas PISA, los colectivos pedagógicos, la izquierda pedagógica, el mundo universitario, porque claro, estaba localizada en la OCDE y seguimos, aún hoy, sin cuestionar para nada las matrices, las pruebas madres que son las pruebas que desarrolla el LLESE en su oficina regional de educación para América Latina de la UNESCO en Chile.

Las pruebas estandarizadas PISA de primera generación impusieron el paradigma de hacer pruebas de seguimiento a escala global y en el 2006 las pruebas PISA de segunda generación tuvieron al señor Andreas Schleicher, que había sido el director de estadísticas de la oficina de educación de la UNESCO en París. Luego renuncia a la UNESCO y pasa a dirigir las pruebas PISA de segunda generación, y es hoy, el director de educación de la OCDE. Si somos coherentes y compartimos el criterio de Jurgo Torres Santomé que dice que la OCDE es el ministerio de educación real de más de 70 países, tendríamos, que decir que el señor Andreas Schleicher es el ministro de educación de casi 100 países del mundo y el que determina los países que entran a las pruebas PISA.

Capitalismo y reproducción de conocimiento

Este proceso de las pruebas estandarizadas fue acompañado

con la política de educación para todos que convertía las decisiones de las pruebas, e intentaba convertir las decisiones de las pruebas, en reformas estructurales en los sistemas educativos. Conocimos después de la conferencia lo que fue la política de educación para todos en el mundo, que intentaba reestructurar la vieja escuela para que le sirviera el capital. La escuela que tiene hoy el sistema mundo no nos sirve para desarrollar el modo de producción y para garantizar la gobernanza en los nuevos formatos. En ese contexto se produce en el 2011, en Hannover Alemania, el anuncio del desembarco de la cuarta revolución industrial.

La cuarta revolución industrial va a significar el uso máximo de la tecnología digital, la virtualidad en la construcción de un nuevo modelo de sociedad. Anuncian el desembarco de la cuarta revolución industrial en el período entre 2021 y 2025 que tiene como uno de sus elementos centrales las llamadas fábricas 4.0 que son fábricas prácticamente automatizadas en serie en distintos lugares del mundo que reduce el empleo de manera importante. Sin embargo, vamos a ver si esa profecía de Hannover Alemania, se puede desarrollar con todos los problemas que han tenido para el desarrollo del 5G, que es uno de los requisitos necesarios para las fábricas 4.0.

En ese contexto se produce entre el 2012 y el 2015 un debate, a nivel educativo guiado por la UNESCO: si se debería seguir con la política de EPT o, tendría que darse un

giro en la misma a nivel mundial. El balance va concluyendo, tanto en la reunión en Omán, África, como en la reunión de Perú, o como en el cierre en el Foro Mundial de Educación de Corea, que ya la política de educación para todos cerró su ciclo y que ahora hay que adaptarse a los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), de Naciones Unidas, que es la exigencia de la UNESCO y que convence a los ministerios de educación del mundo. Se destaca que si bien no estaban presentes como un objetivo central en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), de Naciones Unidas, 2000-2015, sí debe estar la educación como una tarea mundial de estandarización de políticas públicas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En Corea se acuerda que la denominación del ODS a proponerle a Naciones Unidas, debe ser calidad de la educación y se cierran todas las definiciones prácticas, que comenzaron en los '70 con la cultura evaluativa, definición de calidad en los '80, LLESE, y pruebas estandarizadas en los '90, se culmina diseñando una política pública global. La diferencia de los ODM con los ODS contempla metas concretas por año que deben ser cubiertas por los Estados nacionales.

Por eso es que hoy las políticas que se discuten en nuestros países en realidad no tienen una perspectiva nacional, tienen que ver con las metas anuales que están planteando y que firmaron casi 200 países del mundo respecto al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que trata sobre

“alianzas para los objetivos” y es uno de los 17 Objetivos establecidos por las Naciones Unidas, cuya denominación es ODS 4. Si nosotros vemos las políticas educativas solo circunscritas a lo nacional tenemos un serio problema de comprensión de cuál es la orientación estratégica.

A partir de 2021 se debería planear, de acuerdo al ODS, debates en los sistemas educativos nacionales, que fueron suspendido en buena medida por el tema de la pandemia. Así en la definición, para aplicar pruebas estandarizadas que evalúen la calidad de la educación, es decir, una meta contemplada por los ODS4, son las famosas pruebas estandarizadas en cada uno de los países. Acuerdos que fueron firmados por la mayoría de naciones de América Latina.

En ese contexto también de Corea, en el Foro Mundial de Educación, el evento más importante, no habla un maestro, no habla un profesor, pero si hablan los gurús, los CEO de las grandes corporaciones tecnológicas, es decir, habla Google, habla Microsoft, habla Samsung, habla Amazon, habla Circo Sistemas, hablan las grandes corporaciones tecnológicas para anunciar que en un horizonte máximo de 10 años la virtualidad y el mundo digital va a desembarcar con fuerza en los sistemas escolares y va a tener centralidad en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ese anuncio que se hizo fue acompañado de la muestra de

cuánto estaban invirtiendo para garantizar ese giro en un horizonte máximo de 10 años y ahí comienza la irresponsabilidad de muchos gobiernos de América Latina, quienes estuvieron presentes con sus delegaciones en el Foro Mundial de Educación y al regresar a sus países se desentendieron de este anuncio. No construyeron plataformas virtuales propias, no crearon repositorios de contenidos educativos digitales que se correspondían a las características de los sistemas educativos y a sus necesidades. Sino que dejaron todo ello en manos de las grandes corporaciones tecnológicas generando, o abriendo las puertas, a un nuevo modelo de privatización.

En la izquierda eso era acompañado. En la izquierda pedagógica tenemos un terrible prejuicio con el tema tecnológico y científico. Cuando nosotros peleamos por el uso de la ciencia para el desarrollo de la sociedad, se instaló, al menos en el movimiento pedagógico, la idea de que en medio de todo este desarrollo científico había que construir un mundo aparte, alejado. Eso facilitó que no exigiéramos, entre el 2015 y el 2020, el desarrollo de perspectivas tecnológicas que tuvieran que ver con los nuevos modelos educativos que permitieran acompañar esa aceleración de la innovación.

Nosotros desde el mundo actual, con una perspectiva emancipadora de pensamiento crítico, de reflexión crítica, anunciamos en el 2015, el apagón pedagógico global y creamos un documento

por el apagón pedagógico global, a riesgo de que ocurriera un pase abrupto a la virtualidad y que dejara fuera a millones de personas, a millones de estudiantes y docentes. Llegó el 2020 se concretó. Nos preguntaban cuál va a ser el evento para que sea escala planetaria y responsablemente decíamos que no sabíamos cuál era el evento.

El Covid-19 se convirtió en el evento que permitió la mundialización del enfoque de educación virtual. El desembarco del modelo de educación virtual pero que, además, concreta algunos elementos que el Foro de Davos viene señalando sobre la cuarta revolución industrial.

Klaus Schwabel creador del Foro Económico Mundial, señala en su libro “cuarta revolución industrial, que la exclusión de la primera y segunda revolución industrial fue de 1.300 millones y que la cuarta revolución industrial puede funcionar con la mitad de la población mundial. Lo que está diciendo, de otra manera, es que se ha anticipado una exclusión de cuatro mil millones de personas del mundo digital, del mundo virtual, de los procesos de trabajo de enseñanza-aprendizaje.

Eso es lo que va a traer la cuarta revolución industrial. Puede ser exagerado, pero nosotros presentamos hace unos días el Primer Informe de Coyuntura de “Otras voces en educación” y ahí mostramos cómo por lo menos el 40% de la población estudiantil de América Latina tuvo fuertes dificultades

para conectarse durante el año 2020 y continuar con el vínculo pedagógico usando plataformas digitales porque no tiene conexión a internet ni ningún tipo de computadora. En países como Ecuador, la Unión Nacional de Educadores de Ecuador señalan que los problemas de acceso llegaron al 70%. El apagón pedagógico global se concreta de manera dramática en el marco de la pandemia.

Algunas reflexiones finales

Esto también tiene que ver con una reestructuración de cómo se quiere enseñar en materia educativa. Así construyen en el 2006, Google y la NASA, un estudio sobre qué tipo de universidad va a requerir la cuarta revolución. Les he hablado de esto en los dos eventos anteriores y quiero volver a mencionarlo, porque creo que hay un precario estudio de lo que está pasando en Singularity University.

En el 2006 el estudio de Google y la NASA concluye que ninguna universidad del mundo, ni Oxford, ni Harvard, ni Cambridge, está en capacidad de dar un giro tan rápido como lo requiere el modo de producción en el marco de la cuarta revolución industrial, y sugieren, que para resolver ese cuello de botella se cree una universidad que modele el tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje que debe haber en el marco de esta cuarta revolución industrial, y que las universidades más inteligentes, se copien. Así dice el informe, y las que no tengan

esa inteligencia institucional, van a desaparecer por obsolescencia social.

Ese informe concluye con la creación de una universidad. Es lo que sirve de fundamento para crear 2008-2009 Singularity University, la Universidad de la Singularidad en Silicon Valley, que hoy tiene su sede en 72 países, e incluso hay un equipo de Singularity University, en Argentina. Es decir, se está estudiando cómo desarrollar un modelo de enseñanza-aprendizaje en un nuevo contexto en cada una de las sociedades.

Hoy forman parte del postgrado de Singularity University equipos de casi 80 países en el mundo y desarrollan 10 carreras. Ellos plantean, otro tema que está en el informe de la NASA y que lo intenta desarrollar Singularity University. Es que el volumen de profesiones que conocimos en la primera, segunda y tercera revolución industrial ya no tienen sentido y que hay que ir a una integración de campos disciplinares y producir un máximo de 30 carreras profesionales en el mundo que estén cruzadas todas, por nanotecnología, inteligencia artificial, análisis de metadatos, entre otros elementos.

Por ello en Silicon Valley, en Singularity University, se está desarrollando de manera experimental 10 carreras o 10 profesiones. Por ejemplo, fusionan algunas de las que eran profesiones nuestras separadas como trabajo social, ciencias políticas, ciencias jurídicas, antropología, psicología, en

un perfil profesional con un grupo pequeño experimental de 30 a 40 estudiantes, en cada una de las carreras. Además, hacen discusión dos o tres foros abiertos al público donde lamentablemente hay muy poca presencia del pensamiento crítico latinoamericana y caribeño, donde están abordando cómo debe ser el modelo didáctico, el modelo pedagógico, entre otros aspectos.

Concluyen los estudios de Singularity University que el mayor problema es el currículum y que hay que ir a un modelo de sistemas escolares en el cual el currículo sea contingente. Construido a partir de grandes estándares, una readaptación del modelo, en buena medida, norteamericano, pero que en el caso norteamericano, si bien el Estado define estándares, las grandes editoriales ponen el currículo. Allí ni siquiera las editoriales, sino que sea un currículo manejado por estándares interactivo en permanente cambio como guía de los sistemas escolares en la cuarta revolución industrial.

Una combinación además de presencialidad con virtualidad. Eso que hoy los gobiernos llaman de modelos bimodales, modelos combinados, modelos abiertos. Ellos están planteando que ese es el modelo, que muchos de los contenidos rutinarios de aprendizaje memorístico deben ser desarrollados en la virtualidad y que la presencialidad debe ser para el desarrollo de procesos de aplicación práctica. Incluso cuando van al diseño de modelos didácticos de enseñanza-aprendizaje cues-

tionan, y toman hasta nuestras premisas.

Nosotros siempre criticamos el modelo frontal de enseñanza que era dar clases frente a un pizarrón a un grupo de alumnos como un modelo que era cuestionable, y ellos hoy cuestionan lo que estamos haciendo con zoom, con Google meet, que no es otra cosa que repetir el modelo de enseñanza frontal, pero con plataformas virtuales. Es decir, un docente dando clase media hora, 40 minutos, 45 minutos frente a una pantalla que es, intentar replicar el modelo del aula en la pantalla.

Ellos se burlan, incluso en los foros, dicen que el modelo virtual tiene que ser para conexiones muy breves y los contenidos digitales, que no lo dicen así, pero quizás lo que más se parece ilustrándolo, es el modelo de los de tiktok, que es tener en cuenta la brevedad, que generen empatía emocional usando todo el tema de la neurociencia. Si ustedes revisan los tiktok exitosos son aquellos que nos hacen reír desde el comienzo, que nos generan curiosidad o que nos generan molestia o antipatía. Es decir, que explotan una emoción en los primeros 10 segundos. Luego que tenga capacidad de generar curiosidad, es decir, que en la medida que va desarrollándose la narrativa el estudiante, dice de Singularity University, pueda generar curiosidad por seguir aprendiendo de ello y seguir averiguando sobre ese conocimiento. El cuarto elemento, que tenga mucho color, que tenga imagen y color para que,

precisamente, se consolide en el área de curiosidad del cerebro. Y dicen otros elementos, que no da tiempo para explicarlos, pero que tiene que ver con lo que está pasando hoy.

Si revisamos las cifras de capitalización bursátil del año 2020 encontramos que las empresas tecnológicas de la virtualidad, es decir, Facebook, Netflix, Alphabet, que es Google, Microsoft, Samsung, Amazon, Apple, Cisco Sistem, Alibaba y Tencent lograron una capitalización bursátil de 3,2 billones de dólares en ascenso permanente, mientras la caída del producto interno bruto global alcanzó los 4,5 millones de dólares.

Es decir, el crecimiento de estas empresas fue casi equivalente a la caída del producto interno bruto global. Por ello es que lo que viene en la post pandemia no es un abandono de la virtualidad, hay un romanticismo incluso en el movimiento pedagógico que cree que superada la pandemia vamos a volver a la escuela que conocíamos antes de febrero-marzo del 2020. Estas grandes empresas, estas corporaciones, que son los sectores más dinámicos hoy del capitalismo mundial, no van a perder la inversión que han hecho y los avances del mercado para volver al viejo modelo.

Si vemos ya hay países como Argentina, México, Panamá, que han firmado acuerdos con las grandes transnacionales para desarrollar procesos a largo plazo de acompañamiento con estas plataformas, e incluso de generación de

contenidos y de arquitectura de la nube. Insisto en esto que es muy importante, hoy el 99%, por dejar un margen de duda, de los contenidos digitales educativos están en manos de empresas privadas de empresas corporativas.

Esto afecta a la capacidad de autonomía de los países, de los sistemas escolares, de los gobiernos, para poder afrontar lo que viene en materia educativa, el escenario pareciera terrible. Se está en una encrucijada porque a la izquierda pedagógica nos cuesta mucho entrarle a este debate de una perspectiva alternativa. El capital tiene la decisión de seguir adelante y a fondo con este modelo. Las cifras económicas certifican esto y esta intención, y nosotros hoy estamos en una fase que implicaría una alfabetización para poder abordar una perspectiva alternativa en este sentido.

Este año se cumplen 100 años del nacimiento de Paulo Freire y la gran obra por la que es conocido es por la alfabetización y Paulo decía que había que aprender, incluso con todo el tema de la polémica en África, tenía que aprender incluso en el idioma de los dominantes para poder subvertir el orden. Que lo ideal era aprender en su propio idioma pero de no aprender, había que aprender para generar conocimiento alternativo a partir de la apropiación del conocimiento, la ciencia.

Hoy a cien años del nacimiento de Freire tal vez tendríamos que plantearnos una alfabetización digital alternativa o un manejo y

una apropiación de los algoritmos para producir, en este terreno, alternativas. Algo en lo cual desde el pensamiento pedagógico alternativo estamos muy distantes en este momento.

Evidentemente con el neoliberalismo comienza una época en donde no es la prioridad democratizar el conocimiento de manera abierta, si revisamos buena parte de las universidades del mundo fueron vaciadas de sus investigadores importantes en la década de los '90 para crear centros de investigación privados con la prohibición de socializar el conocimiento que se adquiría. Ese fenómeno que se llamó "fuga de cerebros", ya desde ese tiempo comenzó un vaciamiento de buena parte de los y las investigadoras más importantes hacia centros privados que significa, también, una forma de cómo se apropian de la innovación y el conocimiento el capital, y lo que se plantea hoy, en materia educativa es transferencia del conocimiento instrumental. Grandes centros como les mencionaba la Singularity University, pero otros con modelos que ha generado la Unión Europea para intentar modelar o aplicar el conocimiento de punta.

Estamos en una fase que a mí me gusta enfatizar que a la izquierda pedagógica, que siempre hemos sido el puntal de esta lucha por la democratización del conocimiento, ha demostrado una cierta resistencia a entrar al conocimiento científico. Doy un ejemplo, en Panamá, buena parte del magisterio es crítico, afiliado a los sindicatos

más combativos, y a pesar de que hicimos un inventario de capacidades instaladas y cerca del 70% tenía acceso a las computadoras, el 90% solo llegó a usar el WhatsApp, y se negaba a aprender el desarrollo de la generación de contenidos digitales y de otras modalidades.

Esa práctica de sectores docentes encontraba, además, eco en sectores progresistas o de izquierda que señalaban que todo eso era el capital, lo cual no deja de ser cierto. Y además, que volveríamos a una escuela, en algún momento, con el mismo formato de presencialidad donde la virtualidad sería algo eventual.

Lo que quiero enfatizar es que hay una resistencia y que hay que abrir un debate primero entre nosotras y nosotros, los que nos consideramos desde el conocimiento alternativo, para ver cómo le entramos a esta nueva situación en materia educativa. Las grandes corporaciones no cesan de generar contenidos para la arquitectura de la nube. Si ustedes entran a la sede y sitio web de Microsoft lo verán. A mí se me acercó el responsable de Microsoft de Centroamérica a decirme, mire profesor, le ofrecemos un lugar en Microsoft, inicialmente gratuitos, grábenos videos de 5 minutos, se lo cargamos, si luego son muy vistos sus videos podemos hacer un acuerdo comercial porque tenemos ya acuerdos con Harvard, con Cambridge.

No importaba que los criticara, sino que la gente pagara y pudie-

ra acceder a ese conocimiento. Es decir, ellos están montando toda una arquitectura, no solo digital, sino institucional, para montar un nuevo modelo educativo y nosotros tenemos serias resistencias. Es más, tenemos poca capacidad para criticar, por ejemplo, fue muy débil el debate al respecto por parte de la UNESCO. La actual directora general de la UNESCO no debió ser nunca la directora general porque, aunque no está en los estatutos, había un acuerdo para que sea una representante del mundo árabe quien estuviera a cargo de la dirección general, pero el lobby norteamericano-judío se movió para aplicar la propia decisión, y esta señora, su esposo es quien dirige una Fundación que está impulsando al interior de naciones unidas todo el tema de la secularización del patrimonio cultural de la humanidad.

En Venezuela, por ejemplo, Coro, que es una ciudad que fue declarada por la UNESCO patrimonio de la humanidad, si este señor logra construir hegemonía al interior de la UNESCO, este lugar podría ser objetivo de militarización de los cascos blancos, de las fuerzas conjuntas de la ONU para todo este proceso de secularización que implica también un modelo de privatización a nivel planetario.

Es decir, quien está al frente de la UNESCO no es un actor neutro. Pertenece al lobby judío como parte de una Fundación que está apostando por la secularización y en nuestras filas hay un precario debate al respecto. Open Society la Fundación, es un importante

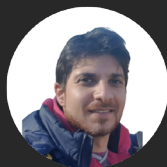
sector de financiamiento de la investigación educativa en la región, incluso de los sectores alternativos.

Un dato para ilustrarlo, CLADE, que es la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación de la cual formo parte, recibe una parte de sus fondos muy importante de Open Society pero, además, la directora anterior de CLADE, Camila Corzo, dejó el cargo para ocuparse de la fundación Open Society a nivel mundial. Es

decir, la perspectiva de la filantropía actual está muy vinculado a la educación como negocio. Incluso por vía de la apropiación del discurso alternativo, cooptando a quienes lideran procesos alternativos, para disminuir la capacidad de resistencia, pero también para apropiarse de nuestros códigos, de nuestras narrativas y esto tiene que ser trabajado con muchísima más profundidad en el pensamiento crítico de la región que está muy anclado en las discusiones del siglo XX, en los debates

de la izquierda pedagógica de las primeras décadas del siglo XX y hemos tenido dificultad para entrar en estos debates. Tal vez, por el temor, desde distintas posiciones de izquierda, a ser acusados de revisionistas, ese tipo de acusaciones que siempre pesa con mucha fuerza pero que hoy demanda un pensamiento dialéctico que permita entender la nueva lógica del capital y como avanzar en ese sentido. Muchas gracias por la invitación.

APUNTES PARA LA TRANSICIÓN: LÍMITES, TENSIONES Y POSIBILIDADES EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE POSGRADO



Por Emilio Seveso

Sociólogo; Doctor en Estudios Sociales de América Latina (CEA/UNC). Investigador Asistente del CONICET y Docente de "Sociología de la Educación" en la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. Integrante del Programa "Ideología, prácticas sociales y conflicto" (IECET-CONICET) y director actual de la Revista Argonautas (FCH/UNSL)



Por Hugo Adrián Morales

Doctor en Psicología-Docente de la Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Integrante Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz.

El valor de la pregunta

Este escrito fue tejido a partir del ciclo de talleres del Centro de

Pensamiento Crítico Pedro Paz, organizado de manera virtualizada entre los meses de abril y julio del año 2021. El propósito de fortalecer el diálogo académico, en contexto de la conflictividad abierta por el capitalismo contemporáneo y el escenario de pandemia, orientó a sus coordinadores,

Enrique Elorza y Julio Gambina, a concretar instancias de reflexión referentes al horizonte de transformación y emancipación posible en Nuestramérica. Tomamos como referencia un tiempo/espacio que ha vaciado a la universidad pública, imponiendo la parcelación mediante la virtualidad y la indiferencia desde la velocidad. De allí que el espacio colectivo buscara discutir dimensiones tan problemáticas como la economía mundial y la innovación tecnológica, el medio ambiente y la crisis contemporánea, los medios de comunicación y el papel del Estado, entre otros.

El taller al que fuimos invitados a participar en calidad de comentaristas, y del cual se desprenden nuestras reflexiones, fue denominado "Tesis de posgrado para una perspectiva emancipadora". Como parte del trabajo sistemático que viene desarrollando el Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz, este encuentro, realizado el día 8 de junio de 2021, tensionó el sentido de la Especialización en Estudios Socio-económicos Latinoamericanos, sus procesos de formación y reflexión, pensando en el inicio de su segunda cohorte para el año 2022 dentro de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis.

Los especialistas invitados al taller realizaron intervenciones desde tres nodos significativos. Ramón Sanz refirió a la correspondencia entre el papel de las universidades y la situación de colonialidad en Latinoamérica, dada la repro-

ducción de cánones y saberes del centro, con escaso anclaje en su especificidad histórica. De allí su referencia a la importancia de la "vía pauliana" (Paulo Freire), eje para el pensamiento situado y el reconocimiento del sujeto plural. Por su parte Patricia Collado señaló la necesaria distancia a construir sobre las agendas impuestas; y apuntó contra cinco falacias: **a-** frente a la sensación del pleno conocer, postuló la importancia de comprender el carácter indómito del saber; **b-** de cara a la certeza, resaltó la restitución de la incomodidad y la capacidad de sorpresa; **c-** contra la incommensurabilidad de los objetos analizados, rescató la búsqueda de comprensión y profundización; **d-** ante el deseo de originalidad temática, casi imposible, apuntó hacia nuevas tramas de sentido y herramientas de indagación; y **e-** frente al frecuente abandono de la escucha, entendido como microclima de discusión, revalorizó el encuentro con la subalternidad. La tercera intervención, realizada por Alicia Naveda, problematizó la tendencia hacia la mercantilización del conocimiento y la individuación de los procesos de formación. Ante ello, la profesora enfatizó la importancia de construir colectivos sociales desde la academia y redes con la comunidad que permitan romper tales tramas y producir otras nuevas.

Siguiendo el propósito de comentar el taller, nos planteamos para entonces dos preguntas iniciales ¿Qué perspectiva debería asumir la formación de posgrado para orientar los trayectos individuales

hacia los escenarios conflictivos en los que se inscriben: el contexto cercano y global? ¿Y a través de qué caminos sería posible articular las propuestas emancipadoras desde el pensamiento latinoamericano? Más allá de la reflexión sobre los contenidos programáticos, bibliográficos y metodológicos, las interrogantes dirigidas hacia los presentadores pretendían agitar el sentido académico y político de la formación; en particular, teniendo en cuenta el papel de los especialistas en ámbitos académicos y comunitarios, en la escena estatal y privada. En las siguientes páginas proponemos una lectura transversal a las reflexiones vertidas durante el encuentro, abonadas a través de la humilde experiencia de nuestras trayectorias en curso, la formación de posgrado y las experiencias territoriales. Desde allí trasladamos a la pregunta por la actividad docente e investigativa, de acuerdo con abordajes interdisciplinarios y holísticos que integren procesos de trabajo desde una perspectiva afincada materialmente en el pensamiento crítico.

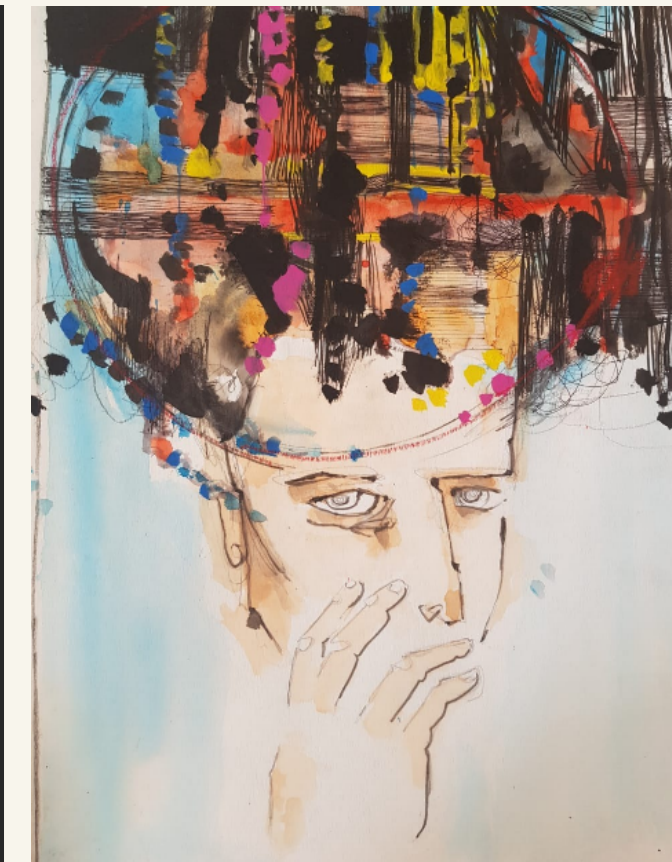
Lo válido y lo acreditable: articulaciones de una mirada de mundo

Coincidimos con el diagnóstico sobre las condiciones de dominación y hegemonía que encadenan a los pueblos latinoamericanos como periferia y enclave del sistema capitalista. Los parámetros imperiales del centro y sus metrópolis rigen estructuralmente la expresión de sus historias, de acuerdo con la formación de un

ser social anclado a formas de pensamiento, sentimiento y acción colonizadas. Esto pesa con fuerza sobre los ámbitos institucionales (instituidos por este orden), de modo que el sendero de la producción de conocimiento y sus espacios de realización -incluso a costa de las buenas intenciones de quienes los habitan- tienden a estar encuadrado por parámetros afines, difíciles de desbaratar.

Frente a ello se libran innumerables disputas, entre las cuales -al menos desde hace algún tiempo- es posible reconocer la propuesta de un marco renovado para la producción del pensamiento humanista. El marco conflictivo que abre la actual crisis civilizatoria reaviva la tradición de la praxis utópica, orientada por diagnósticos críticos, la interpretación de los códigos subalternos y colectivos, tanto como por el diálogo de saberes y haceres. La apertura y búsqueda de un pensamiento pluriversal parte, dentro de esta compleja trama en construcción, desde el reconocimiento y conocimiento situado de la realidad específica de los pueblos y las comunidades, teniendo como horizonte la emancipación y la liberación. Los propios ámbitos de formación académica y de producción científica, en diversos grados, recuperan esta apuesta mediante sus propuestas. Y de hecho, una porción de estas batallas se dirige contra las agendas impuestas del pensamiento y la generación de conocimiento.

Así, la búsqueda por desenfocar



AUTOR: FERNANDO "PETU" SEVESO

tradiciones, recuperar la incomodidad de la pregunta y desorganizar las certezas del conocimiento heredado son parte de la agenda en construcción. Los nuevos enfoques se alimentan, claramente, de una tradición subalterna; saberes pre-existentes que en el contexto actual (y contra el pensamiento hegemónico) nos invitan a la incomodidad y la sorpresa. Con ello es que entra en disputa la repetición y la reproducción, pero no mediante la necesaria búsqueda de originalidad productiva, sino desde el reconocimiento inacabado e inacabable de tramas de sentido y herramientas de comprensión

que permitan desarmar principios y procedimientos.

Sin embargo esta nutrida experiencia se encuentra con el límite de la cristalización instituyente y la impotencia transformadora. Así, observamos dos tendencias generales que están poniendo un férreo límite al proceso. O bien desde la crítica se deriva una escenificación meramente declarativa asociada al pensamiento, resultado de agentes cínicos o de actores impotentes; o bien el conocimiento humanista, el carácter dialógico y la praxis liberadora quedan reducidas a microcosmos

de producción, en torno a los cuales se desarrollan disputas de barricada y discusiones de trinchera sin mayor trascendencia institucional.

Como punto de partida para recrear estas tendencias, consideramos necesario al menos reconocer y confrontar dos aspectos complementarios de los procesos de formación: el lugar epistémico desde el cual se enuncia el pensamiento y el lugar que ocupan los otros/as en la enunciación. Frecuentemente, la experiencia académica transita hacia el desprendimiento de las particularidades vivenciales y territoriales, entrando en la lógica de la obviedad y lo establecido; forjando una especie de realidad paralela que desdibuja las condiciones existenciales y materiales. Esto converge con una lógica individualizada y fragmentada de formación, fundamentada en una trayectoria de carrera. Las experiencias de posgrado (cursos, debates, talleres, tesis, instancias de dirección y publicaciones, entre muchas otras) tienden a producir un encuadre académico deslindado de procesos y saberes a los que no otorga ningún tipo de validez. Así, la participación en equipos de trabajo, el acompañamiento entre pares, los lazos con la comunidad, entre otros, en general, no son reconocidos como tiempo/espacio de formación. A lo sumo, ingresan sólo de manera accidentada en los debates, desarticuladas de la secuencia compulsiva del cursado (como supuesta equivalencia a la formación) y la praxis cotidiana de los oficios. La acre-

ditación académica desdibuja así la experiencia de lo colectivo y lo comunitario, que son tramas fundamentales desde las que también se aprende. Por este camino, consideramos, se constituye un formato de relativo aislamiento para los estudiantes y para los procesos de pensamiento.

Los límites de lo instituido: hacia la irrupción de un pensamiento pluriversal

Desandar la inercia formativa y adscribir a un sitio renovado desde donde se piense/sienta/accione, es de vital importancia para el desarrollo de un pensamiento crítico y transformador. Por ello planteamos la posibilidad de construir miradas y posicionamientos que, desde la academia, también puedan conciliarse con dinámicas no siempre acreditables. Esto implicaría al menos dos iniciativas convergentes, guiadas a romper con la propuesta de formación cerrada y la experiencia de la trayectoria individual. En primera instancia, más allá de los cursos como acreditación instituida, es necesario reconocer la validez de otras dinámicas de formación; aquellas que usualmente trabajan en paralelo e incluso por fuera de la institución constituyente, conformando ámbitos fructíferos de producción. En general estos espacios forjan una disputa de trinchera, sin ser reconocidos por sus particulares méritos, que deben ser integrados académicamente. Desde allí sería necesario trascender, en un segundo momento, hacia la conformación de tiempos/espacios colectivos que habiliten

y potencien la colaboración, tanto formativa como de realización de producciones académicas. Los dos momentos, en articulación, estarían entonces orientados en favor de la escucha atenta, del acompañamiento y la práctica dialógica, para romper con la tendencia general que viabiliza los microcosmos de producción. La búsqueda a estas aperturas debe estar anclada a una nueva institucionalidad, emergente desde la re-creación de los espacios académicos como verdaderos escenarios comunes.

A propósito de estas referencias, al cierre del taller, el Profesor Julio Gambina refirió al trabajo coincidente que viene desarrollando la Especialización en Estudios Socio-económicos Latinoamericanos, provocando desde el debate colectivo el intercambio entre teóricas para romper con la lógica bilateral docente/estudiante. El mismo ciclo de talleres es una expresión de esta propuesta, en tanto posibilita el acercamiento a problemáticas locales, la formación de redes de trabajo y la circulación del conocimiento. Frente a los marcos de acreditación y evaluación instituidos, que tienden a reglar los procedimientos académicos, puntualizó además en el reconocimiento y necesario involucramiento que cada docente debe asumir como evaluador institucional, asumiendo un papel transformador.

Por su parte Enrique Elorza volvió a las preguntas iniciales para referir al lugar que debe ser asignado al contenido y a la consistencia

de lo colectivo. Si bien especificó que repensar los escenarios de formación es un desafío, también nos recordó la tarea artesanal de hilvanar una práctica colectiva orientada a lograr densidad frente al pensamiento establecido.

Re-tramar las instancias de formación y las trayectorias implica reconocerlas como clave de tran-

sición hacia otra forma cotidiana, susceptible de romper con los cánones de lo establecido y con la resignación individual/colectiva dispuesta diariamente.

Retomando las inquietudes iniciales sobre las perspectivas y caminos para la formación, trataremos entonces de seguir en una marcha que permita trascender los

límites de lo predicho, lo descripto y lo pensado. Para ir sanando la indiferencia en la que nos envuelven el mercado del conocimiento, la competencia fragmentaria y la trayectoria de carrera, el camino a cada paso de esta fuerza instituyente deberá ir tramando nuevas redes y relaciones cuyo contenido sea sensible, crítico y liberador.

San Luis, julio-agosto del 2021

EL CASTIGO FUE LA PRINCIPAL LECTURA SOBRE LAS PASO



Por Julio C. Gambina

Doctor en Ciencias Sociales UBA. Profesor de Economía Política en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Presidente de la Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas, FISYP, Integra la Presidencia de la Sociedad Latinoamericana de Economía Política y Pensamiento Crítico, SEPLA desde 2016. Director del Instituto de Estudios y Formación de la CTA, IEF-CTA Autónoma. Miembro del Consejo Académico de ATTAC-Argentina y dirige el Centro de Estudios Formación de la Federación Judicial Argentina.

El pasado 12 de septiembre se realizaron las elecciones Primarias Abiertas Simultáneas y Obligatorias, PASO, "legislativas", corres-

pondientes al medio tiempo del turno de gobierno (2019-2023). Se validaba o no la gestión gubernamental, de ahí muchas especulaciones previas sobre el rumbo futuro, ganadores y perdedores, en el oficialismo y en la oposición. Por eso interesa discernir quien gana o perdió en todo el espectro de la política local, y muy especialmente pensar el porvenir. El primer dato importante a destacar es la importancia de la voluntad social para definir la aprobación o rechazo, en general, sobre el rumbo del país y se destaca la mayor abstención registrada en un proceso electoral. Lo principal ocurrido es la pérdida de más de 5 millones

de votos del oficialismo, por diversas motivaciones: la economía, la gestión de la pandemia, incluso aspectos éticos asociados a actividades frívolas que explicitan el privilegio de los gobernantes sobre el conjunto social. Sacando el ausentismo tradicional, buena parte del incremento se debe a votantes descontentos con el oficialismo y sin voluntad de premiar a otros grupos, mucho menos al macrismo.

Al mismo tiempo debe consignarse que no existiendo "penas" a quienes no cumplen con la obligatoriedad, que cada elección renueve una masiva presencia,



en torno al 67% de los electores, resulta interesante para medir voluntades políticas electorales. La movilización social también incluye el accionar en las elecciones, votando o ausentándose, incluso puesto de manifiesto en el voto blanco o impugnado. El castigo mediante el voto o no voto no constituye una novedad, ya que se ejerció en 2015, cuando se habilitó por primera vez en la historia constitucional de la Argentina, un gobierno de derecha por vía electoral. Es cierto que el macrismo incluía a las identidades tradicionales, peronismo y radicalismo en su seno, pero ninguna ejercía la hegemonía del liberal gobierno presidido por Mauricio Macri y expresiones del poder económico en el equipo gubernamental (2015-2019). La experiencia macrista fue castigada en 2019 con el retorno del "peronismo unido" de las tres patas (Cristina Fernández, Sergio Massa y Alberto Fernández), aun cuando una parte del peronismo continuaba asociada al macrismo, del mismo modo que el radicalismo oficial validaba la alianza macrista. Algunas expresiones de la identidad radical siguieron siendo parte de la propuesta del "peronismo unido" bajo la hegemonía kirchnerista.

El gobierno de Macri no satisfizo las expectativas de una parte de la sociedad y fue castigado en 2019, del mismo modo que se reitera el castigo en estas PASO de 2021, que podrían ratificarse en las elecciones legislativas de medio turno el próximo 14 de noviembre, fecha de elecciones para renovar los Congresos nacionales, pro-

vinciales y municipales. Como la política es un proceso social dinámico, en estos dos meses podrían modificarse las condiciones e incluso revertir el clima de castigo, para lo cual habría que recrear las expectativas frustradas en estos dos años de gobierno de los Fernández. Difícil que eso ocurra, y todo dependerá del accionar del gobierno para revertir el castigo, más allá de cualquier renovación ministerial. Lo que se demanda es cumplir las expectativas contra el legado macrista: el fuerte endeudamiento público, la pobreza, el desempleo, la inflación y la desigualdad en la apropiación del ingreso y la riqueza. A 48 horas del castigo, la propia coalición produjo una crisis política que afecta al gobierno y a la institucionalidad vigente, por lo que resulta complejo imaginar el devenir en el corto y mediano plazo, más allá de pensar en cualquier resultado electoral en las elecciones de noviembre próximo.

¿Cómo se castigó?

El ausentismo consolidó los votos positivos hacia la oposición, sea la derecha, la ultra derecha (una de las novedades) y a la izquierda. Al ausentismo, hay que sumarle el voto blanco o nulo como forma de castigar, incluso más allá del gobierno, enfatizando la ausencia de opción política.

Un dato relevante lo constituyen las nuevas generaciones de votantes, hijos del Siglo XXI, con sus vivencias y registros propios sobre la historia local, regional y mundial, en un tiempo de ausencias

de "épicas" que atravesaron otras generaciones, por caso, la de los 60/70, y las percepciones sobre el socialismo y la bipolaridad del sistema mundial entre 1945 y 1991, incluso la posibilidad de un "tercer mundo" como parte de una dinámica anticolonial y antimperialista que cambió el mapa de buena parte del sur del mundo.

Los sesenta en Latinoamérica y el Caribe amanecieron con la esperanza de la revolución cubana, alimentada en los setenta con la novedosa elección chilena de la unidad de la izquierda y a fines de los setenta incluso, la insurgencia nicaragüense.

¿Qué incorporó a la cultura política de la sociedad y a las nuevas generaciones, en ese periodo, la contraofensiva liberal, local y global? Hemos sostenido que el gran logro del "neoliberalismo" emergente de las dictaduras en el sur de América fue la derrota cultural, expresada en la ausencia de un "imaginario alternativo" que lleva ya tres décadas.

Hubo voto castigo al gobierno que mermó su consenso electoral de manera considerable respecto de la anterior votación, consolidando un 30% del voto positivo. El macrismo también obtuvo menos votos, pero en menor proporción, resumiendo un 40% de la votación y constituyéndose en la primera minoría. La izquierda en su conjunto (distintas listas) aparecen como tercera minoría, con 1,5 millones de votos. La derecha "libertaria" sigue en la consideración cuantitativa, muy probable-

mente captando algunos de los votos fugados desde el macrismo y cierta identidad con el rechazo a la "política" (profesional).

Insistamos, la derecha y la ultraderecha sumados captan un porcentaje elevado del consenso electoral, seguidos del oficialismo y la izquierda, sin mucha capacidad de alianzas entre estos últimos. Los "ganadores" aparecen afines ideológicamente a otros procesos similares en la región (Bolsonaro) y en el mundo (Trump), siendo el principal perdedor la opción política en el gobierno. El resultado fue sorprendente para unos y otros, aunque existían "avisos" en el descontento que se manifestaba en la previa a la PASO. No hay corrimiento a la derecha del electorado, sino descontento ante el incumplimiento de un "imaginario" de restauración de derechos perdidos en tiempos macristas.

Por eso señalamos que se castigó el no cumplimiento de las expectativas, igual que en 2019, ya que el macrismo no resolvió entre 2015 y 2019 lo que muchos de sus votantes esperaban que modificara. Es cierto que a poco de asumido el gobierno de Alberto Fernández y de Cristina Fernández de Kirchner sobrevino la pandemia y agravó la situación de la economía, pero igual no se cumplieron con las expectativas de cambio. Pudo haberse confrontado con la condicionante herencia de la deuda, especialmente con el FMI y el Club de París, y no solo no se hizo, sino que se tendieron puentes de convivencia parlamentaria para favorecer el proceso de negocia-

ción, licuando responsabilidades del macrismo en la asunción de una gigantesca e impagable deuda pública. Tampoco se orientó un cambio de modelo productivo cuando el tema fue servido en bandeja por el fraude de la empresa Vicentin. El anuncio de intervención, expropiación y transformación de la empresa en caso testigo para reorientar el modelo productivo agrario con orientación hacia la "soberanía alimentaria". Ello podría haber definido un rumbo estructural en un sector estratégico de la economía local.

Otra oportunidad perdida fue el fin de la concesión en el río Paraná, la llamada Hidrovía, postergado por un año, en lo que parece una continuidad de un rumbo de consolidación de un modelo productivo y de desarrollo extranjerizante y con destino en la subordinación del país para la promoción de una acumulación asociada en el orden transnacional vigente.

Una cuestión no menor deviene de los privilegios, expresados en vacaciones por relaciones con el gobierno, cuando las expectativas por la vacunación eran importantes para prevenir el efecto del coronavirus, tanto como el incumplimiento de las normas de prevención puesta de manifiesto en los encuentros festivos en ámbitos oficiales. El castigo fue contra el ajuste de salarios y jubilaciones, la inflación que favorece a los fijadores de precios y en contra de la mayoría empobrecida, como por el impacto de la emergencia sanitaria y los privilegios a este asociado.

La asignatura pendiente

El momento político actual pone de manifiesto la necesidad de la emergencia de un nuevo proyecto político emancipador, más allá de las dos coaliciones que disputan el consenso electoral en nuestro tiempo. Las viejas representaciones: radicalismo y peronismo vienen sufriendo mutaciones importantes que se manifiestan en las coaliciones que disputan el consenso electoral.

A derecha e izquierda aparecen de ambas coaliciones emergen proyectos que recogen voluntades ideológicas de larga tradición en la cultura política local, sea el liberalismo o el marxismo, cada uno con matices importantes que hasta ahora no les permitió una presencia unificada que ponga de manifiesta su real volumen para la disputa política.

Con los libertarios, reaparece el fenómeno de Alsogaray y la UCD en los 80/90 del siglo pasado, imaginando ante la crisis política local y global un resurgimiento del pensamiento y la política liberal en el orden local. Con los partidos trotskistas se visibiliza una presencia política en el país que los excede, ante el apoyo de concepciones y una cultura crítica que confluye con el programa de rechazo al pago de la deuda pública y en defensa de los intereses de sectores populares, pero diferenciándose de posicionamientos sobre los procesos políticos regionales, especialmente en lo concerniente a la situación cubana y una orientación en la integra-

ción latinoamericana y caribeña.

La reflexión apunta al cambio de las identidades tradicionales en el país. Si en la historia constitucional de la Argentina emergieron el radicalismo y el peronismo, transformados en el presente en unas coaliciones que se arman y desarman al ritmo de una crisis profunda, con alarmantes datos regresivos del impacto económico y social. En ese cambio de identidades surge la ausencia de una alternativa popular que pueda actuar en una perspectiva crítica y transformadora del orden capi-

talista. No es solo un desafío local, sino regional y global. Es una búsqueda que lleva tres décadas ante la debacle de la bipolaridad del sistema mundial entre 1989 y 1991, con las especificidades que ese proceso tuvo en el país.

No hay respuesta simple al interrogante sobre la construcción de alternativa, pero es el desafío en un tiempo en donde el capitalismo amenaza a la naturaleza y con ello a la supervivencia del género humano. Ese es el marco civilizatorio de la urgencia para el logro de una propuesta política

para la emancipación. La base de lo nuevo estará en la síntesis de experiencias de reproducción de la cotidianeidad asentadas en una radicalización de la democracia participativa y un funcionamiento comunitario de la reproducción de la vida, en armonía con el metabolismo de la Naturaleza, claro que en el marco de una propuesta política que asuma una conciencia colectiva de superar el orden presente subordinado a la ganancia y a la acumulación capitalista.

Buenos Aires, 16 de septiembre de 2021

LA CELAC Y LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO REGIONAL AUTÓNOMO



Por Enrique Elorza

Coordinador del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz y Director de la Especialización en Estudios Socioeconómicos Latinoamericanos, de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis

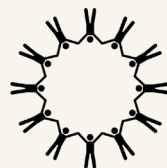
Es un desafío y una necesidad la construcción de espacios de autonomía en Nuestramérica. La CELAC puede llegar a ser un eslabón de este proceso. Latinoamérica y el Caribe desde el momento que

fue "descubierta" fue sometida al saqueo, despojo, explotación y dominación. De allí que el subdesarrollo y la dependencia de la región es parte de nuestra geografía. EE.UU y Europa son parte de este proceso.

Buscar en la región que se trabaje para la autonomía de los poderes hegemónicos de los países llamados desarrollados y que dominan a gran parte del mundo, es parte de los desafíos y prioridades para

los pueblos de Nuestramérica. De allí la importancia de organismos como la CELAC.

El 18 de septiembre se realizó la VI Cumbre de Jefes y Jefes de Estado y Gobierno de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC). Su creación, fundamentos, actividades y declaraciones pueden revisarse en el sitio <https://ppt-celac.sre.gob.mx/es/>. Al momento de su constitución, diciembre de 2011, se



presentó la CELAC como la “voz unificada de la región en temas de consenso; es el único interlocutor que puede promover y proyectar una voz concertada de América Latina y el Caribe en la discusión de los grandes temas globales, con el objetivo de buscar una mejor inserción y proyección de la región en el ámbito internacional” <https://ppt-celac.sre.gob.mx/es/que-es-la-celac>.

La CELAC está integrada por 33 países de Nuestramérica. Se trata de un ámbito para establecer un diálogo regional sin la participación de los Gobiernos de EE.UU y Canadá. La CELAC, al igual que otros organismos regionales, tales como el ALBA-TCP, UNASUR, Banco del Sur, de diferentes características, son considerados para el imperialismo norteamericano, como un “ataque directo” a la doctrina Monroe. Toda vez que se considera que en estas iniciativas hay terceros países extra-regionales involucrados sin la “anuencia” norteamericana.

Esta doctrina fue establecida por el Presidente James Monroe en 1823 bajo el lema de “América para los americanos”. Es decir, para Estados Unidos de manera exclusiva y excluyente. Basta hacer un breve recorrido de las múltiples intervenciones “diplomáticas” y militares de norteamericana en el continente, para corroborar con los hechos el alcance e impacto en Latinoamérica y el Caribe de la doctrina del “garrote”. Esencia de la doctrina Monroe.

Pedro Brieger en [https://www.](https://www.nodal.am/2021/09/la-columna-de-pedro-brieger-la-celac-retoma-la-iniciativa/)

[nodal.am/2021/09/la-columna-de-pedro-brieger-la-celac-retoma-la-iniciativa/](https://www.nodal.am/2021/09/la-columna-de-pedro-brieger-la-celac-retoma-la-iniciativa/), reflexiona acerca de algunas características de esta Cumbre, buscando desentrañar los logros de la realización de la VI Cumbre y algunos desafíos.

Entendemos que la fortaleza de un espacio regional con las características de la CELAC posibilita articular políticas con una mayor autonomía para Nuestramérica y que tiene un valor incalculable. Ahora bien, construir un espacio de esta naturaleza, no es a partir de decisiones diplomáticas regionales solamente. Más bien es el resultado de la lucha de los pueblos latinoamericanos y caribeños que dieron lugar y empujaron a sus gobernantes, para que piensen y busquen alternativas al orden institucional de la región. Es allí que surge este organismo. Según sea la relación de fuerzas entre el poder hegemónico del momento y la movilización de los pueblos que buscan su emancipación, pueden dar lugar a la existencia estos y otros espacios. Es un proceso de avances y retrocesos.

Basta observar al momento de la creación de la CELAC, en el año 2011, la realidad política de aquel entonces, con el protagonismo de diferentes países que fueron articulando un conjunto de políticas nacionales y regionales de parte de países como Cuba, Venezuela, Brasil, Bolivia, Argentina, Ecuador, Nicaragua, y otros países caribeños, poniendo en discusión y tensión el lugar que históricamente

el poder hegemónico mundial ha buscado para esta región. Es decir consolidar la dependencia y subdesarrollo.

El No al Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) es producto de esa época cuando el 5 de noviembre de 2005, en Mar del Plata, Argentina, se pone freno a esta iniciativa promovida por el Gobierno de EE.UU. Fue como una bisagra para que de allí en más se sucedieran en el ámbito regional, un conjunto de iniciativas que desembocarían en la creación de la CELAC, seis años después.

Los desafíos y el camino por seguir de la CELAC dependerán fundamentalmente de cómo los pueblos de Nuestramérica logran conformarse y constituirse en gobiernos con autonomía y de prácticas soberanas, dándole a un organismo de esta naturaleza, una identidad distinta a la de los organismos internacionales convencionales de ser “políticamente correctos”, buscando neutralidades inexistentes.

El documento de la XXI Reunión de Cancilleres de la CELAC, del 24 de julio de 2021, como la declaración de la ciudad de México de la VI Cumbre de Jefes y Jefes de Estado y de Gobierno de la CELAC del 18 de septiembre de 2021, reúne un conjunto de pronunciamientos acompañados por los 33 países menos 1 (Brasil que se autoexcluyó) que si bien es un hecho significativo, desde el momento que moviliza a la CELAC y recupera la dinámica que desde el año 2017 no se había reunido,

no deja de ser, en algunos aspectos, un pronunciamiento que si bien destaca problemas de la región, no va a cuestiones más concretas provocada por la política imperial en el actual momento histórico.

Cuando los consensos no permiten decir lo esencial y abundan los aspectos declarativos, pareciera que el consenso está siendo ganado por el silencio, que le es funcional al poder dominante, que busca entre otras cosas, que

no se concreten pronunciamientos que denuncien la injerencista de EE.UU con sus políticas terroristas hacia Cuba y Venezuela, bloqueando el desarrollo de sus pueblos.

Es un logro importante haberle dado continuidad y concretar la VI Cumbre realizada en México, no obstante interesa subrayar el estado de fragilidad producto de la fortaleza de la derecha latinoamericana en articulación con los intereses de los países dominan-

tes. Es por ello que entendemos que el destino de estos espacios regionales no está en manos de la diplomacia sino de la fuerza de los pueblos. Tal vez unos de los desafíos inmediatos de la CELAC es no transformarse, en esta etapa de gran despliegue de EE.UU con su "garrote sobre Nuestramérica, en un ámbito "neutralista" como el formato y características de muchos organismos dependientes de Naciones Unidas.



**PODÉS LEER LAS EDICIONES ANTERIORES DE
TRANSICIONES DISPONIBLES EN NUESTRO
FACEBOOK:**

www.facebook.com/CentroPedroPaz

Comité Editorial:

Enrique Elorza
Julio Cesar Gambina
Hugo Adrián Morales
María Belén Rolí
Bambina Dorotea Stinga

Facebook: Centro de Pensamiento Crítico "Pedro Paz"

Mail de contacto: enriqueelorza@gmail.com

Enrique Elorza

Coordinador del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz
Director Especialización en Estudios Socioeconómicos Latinoamericanos
Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales
Universidad Nacional de San Luis

ISSN 2718- 7888

Localización Editor - Ruta Prov. N° 55(Ex.148)
Extremo Norte, Villa Mercedes, San Luis.



Universidad Nacional
de San Luis



Facultad de
Ciencias Económicas,
Jurídicas y Sociales



CENTRO DE
PENSAMIENTO CRÍTICO
PEDRO PAZ