

EDUCACIÓN, MOVIMIENTO POPULAR Y EMANCIPACIÓN

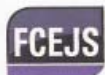


Jornada del 24 de mayo de 2017

Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis

Coordinadores:

Julio C. Gambina, Beatriz Rajland, Enrique Elorza



Facultad de Ciencias
Económicas, Jurídicas
y Sociales



Universidad
Nacional de
San Luis



Universidad Nacional de San Luis
Rector: Dr. Félix Daniel Nieto Quintas
Vicerrector: Dr. José Roberto Saad

Secretario de Coordinación y Planificación Institucional:
CPN Víctor Morínigo

Nueva Editorial Universitaria
Avda. Ejército de los Andes 950 - Subsuelo Rectorado
Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5110
www.neu.unsl.edu.ar
E mail: neu@unsl.edu.ar

Educación, movimiento popular y emancipación : Jornada del 24 de mayo de 2017 / Julio C. Gambina ; Beatriz Rajland ; Enrique Elorza. - 1a ed. - San Luis : Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L., 2017. 234 p. ; 29 x 21 cm.

ISBN 978-987-733-105-9

1. Contenido de la Educación. I. Rajland, Beatriz II. Elorza, Enrique III. Título CDD 370

Dirección Administrativa NEU
Omar Quinteros / Roberto Quiroga

Departamento de Diseño y Diagramación NEU:
José Sarmiento
Enrique Silvage

©FISyP, Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas Montevideo 31 - 2o 3; (CP1042AAB) Buenos Aires - Argentina Tel Fax: 4381-5574 / 6088-9949; mail: fisyp@fisyp.org.ar; web: www.fisyp.org.ar ©FCEJS, Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales, UNSL
Publicación en conjunto con la Nueva Editorial de la UNSL
Diseño y producción editorial: José Luis Bournasell jlbournasell@gmail.com

Impreso en Argentina - Printed in Argentina
ISBN 978-987-733-105-9
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
© 2016 Nueva Editorial Universitaria
Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



Educación, Movimiento Popular y Emancipación

Educación, Movimiento Popular y Emancipación

Jornada del 24 de mayo de 2017

Coordinadores

Julio C. Gambina, Beatriz Rajland y Enrique Elorza

Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis

Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz

Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas (FISyP)

Fundación Rosa Luxemburgo

Asociación de Docentes Universitario de San Luis (ADU)

**Proyecto de Investigación Territorios, Instituciones y procesos de desarrollo.
Políticas y prácticas en tensión"**



Universidad
Nacional de
San Luis



Centro de
Pensamiento Crítico
"Pedro Paz"



Facultad de
Ciencias Económicas,
Jurídicas y Sociales



ÍNDICE

El porque del libro <i>Enrique Elorza</i>	1
Presentación <i>Mg. Héctor Daniel Flores</i>	3
Presentación de la jornada y del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz	5
El Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz	7
Pedro Francisco Paz	9
La jornada "Educación, movimiento popular y emancipación"	13
Síntesis de la jornada y relatoría	15
DESARROLLO DE LA JORNADA	23
El león mata mirando. Una resignificación pedagógica de la dialéctica del amo y el esclavo <i>Ramón Sanz Ferramola</i>	25
Puntos de partida para el debate educativo actual <i>Jorge Cardelli</i>	33
Matando al soñador	

<i>Sebastián De Zaldua Leveque</i>	39
La vulneración del Derecho a la Educación desde el Estado: Cuando los sujetos educativos y los saberes formativos de la Educación Pública son excluidos	
<i>Sonia N. Pereyra</i>	53
Conflicto Docente, movimiento sindical y movimiento popular por la educación	
<i>Manuel J. Gutiérrez</i>	65
La universidad en crisis y una docencia que lucha contra el ajuste. Balance del 2017	
<i>Ernesto Elorza</i>	69
Políticas laborales actuales	
<i>Arturo Gómez Barroso</i>	73
Apuntes para comprender la "productividad política del conflicto docente"	
<i>Patricia A. Collado</i>	75
La política educativa provincial en los tiempos del "amaestramiento" de derechos	
<i>Carina Benítez, Oscar Ojeda, Verónica Quiroga y Viviana Reta</i>	85
Salario, Negociadores y presupuesto	
<i>Sergio Arelovich</i>	95
La universidad en los procesos de transición ¿Educación para la dominación o para la emancipación?	
<i>Enrique Elorza</i>	109
La disputa por una Educación Pública Popular en la ciudad de Buenos Aires. La experiencia de los Bachilleratos Populares (BP) del MOI-CTA A	
<i>Daniela Rodríguez y Anabella Moglia</i>	121
La educación musical como aporte a una educación emancipadora El estudio de las formas musicales populares desde su contexto social de surgimiento y desarrollo	
<i>Carlos Cabrera</i>	127
El Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz como experiencia político-pedagógica. Construyendo conocimiento en el andar colectivo y desde el Pensamiento Crítico	
<i>María Celina Chocobare y María Belén Rolfi</i>	131
Aportes para un proyecto educativo emancipador. La experiencia educativa del Movimiento Pedagógico de Liberación Misiones	
<i>Rubén Darío Ortiz</i>	137
La enseñanza de la Historia de la Administración y el Pensamiento Crítico	

<i>Alicia Pacheco</i>	147
Construir un conocimiento mejor	
<i>Alberto Testa</i>	153
Reflexiones sobre la construcción del pensamiento científico en nuestras universidades	
<i>Leticia Gutiérrez</i>	159
Universidad y emancipación... notas para pensar	
<i>Elizabeth del valle Magallanes</i>	165
Diálogo de Saberes y Educación	
<i>Pedro Enriquez, Ana Masi, Ivana Hodara, Luciana Melto, Cristian Reveco Chilla, Marisa Quijano, Paula Ferraro, Mariela Muñoz, Isabel Benítez, Sergio Gomez, Claudia Maroa, Adriana Arce, Matias Reta, Janet Moyano, Luciana Navarro, Juliana Carrizo, Victoria Rodriguez Gazari, Julieta Páez Guzmán</i>	169
La muralla y los libros. El conocimiento y la negación del otro en épocas del neoliberalismo	
<i>Jorge González Ossandon</i>	175
Centro de prácticas pedagógicas y sociocomunitarias: Reflexiones y prácticas para pensar la relación de la universidad y la comunidad: aproximación a un diálogo de saberes	
<i>Pedro Enriquez, Claudia Maroa, Roque Soria, Sara Santander, Lorena Mercado, Hugo Adrián Morales</i>	181
Dispositivo de alfabetización política crítica en una escuela de sectores populares: Reconstrucción, huellas y desafíos	
<i>Clotilde De Pauw, Valeria Pasqualini, Luciana Santía, Valeria Di Pasquale, Pedro Cocco, Gabriel Rosales, Susana Villagra, Lorena Di Lorenzo</i>	193
Educación para la transición. Cierre del encuentro	
<i>Julio C. Gambina</i>	201
ANEXO 1	207
ANEXO 2	213

EL PORQUE DEL LIBRO

Enrique Elorza*

Iniciamos con esta la primera publicación del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz, conjuntamente con la Fundación de Investigaciones políticas y Sociales (FISyP). El Centro ofrece un espacio interdisciplinario de encuentro e intercambio de conocimientos, saberes y experiencias, entre otros propósitos, motivo por el cual la primera actividad que hemos realizado fue la Jornada de Educación, Movimiento Popular y Emancipación. Asimismo la Jornada dio lugar a la presentación pública del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz con sede en la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis, producto de un trabajo colectivo de más de tres años que finalmente dio lugar a la creación del Centro, dando respuesta el mismo a una vacancia en el seno de la Facultad.

La Jornada fue realizada el día 24 de mayo de 2017 con la participación de una decena de instituciones y organizaciones, que presentaron 25 ponencias, con la presencia activa de más 150 estudiantes, docentes, referentes de organizaciones sociales e interesados.

Desde el Área de Formación del Centro se consideró de vital importancia participar en este proyecto para contar con el libro que hoy ponemos en circulación, con la finalidad de presentar los aspectos centrales de

* Coordinador del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz.

la Jornada, reflejando las opiniones de intelectuales, docentes, dirigentes sociales, gremiales, estudiantes y miembros de la comunidad. La iniciativa busca contribuir a la divulgación de los debates actuales, dado el importante avance en la mercantilización de la educación y el conocimiento. En los subsistemas de educación en el territorio nacional existen realidades diferentes, pero hay una común preocupación tanto por el financiamiento educativo, como por la respuesta violenta del gobierno ante la protesta social, en particular la educativa. Ambas situaciones están directamente vinculadas con el modelo económico vigente. Limitar el conocimiento y evitar la movilización popular, es una de las consecuencias más visibles.

Ayer fue necesario coartar la libertad e imponer la fuerza de la violencia para establecer las ideas hegemónicas que hoy prevalecen en los ámbitos de poder acompañadas por parte de la sociedad, siendo uno de los rostros de este pensamiento y práctica el neoliberalismo. Hoy pareciera que en parte ha dado sus frutos. Existe un importante sentido común que acompaña estas ideas y prácticas. Buscan consolidar su dominación a través de los espacios democráticos, pero sin dejar de lado los “palos”, que parece que se vienen largos. Desde el Centro Pedro Paz entendemos que se está viviendo y consolidando en la Argentina una educación pública para la dominación del capital. Nuestros esfuerzos y actividades están en dirección de pensar y discutir otro modo de organización social, diferente al actual sistema imperante. Nos proponemos pensar, reflexionar y buscar prácticas que nos conduzcan por caminos que vayan generando espacios para una educación para la emancipación, que nos acerque a la solidaridad e igualdad.

PRESENTACIÓN

Mg. Héctor Daniel Flores*

La Universidad Nacional de San Luis siempre se ha destacado por su contribución a la producción y transferencia de nuevos conocimientos, por su participación activa con la comunidad y por su compromiso con la realidad. Desde la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales venimos trabajando, con especial énfasis, en políticas institucionales y acciones tendientes a lograr una mayor articulación entre los estudios de grado y de posgrado con las actividades que se desarrollan en el campo de la investigación y de la extensión, promoviendo la integración de amplios sectores.

Resultado del análisis y diagnóstico de los últimos años, desde la gestión hemos comprendido la importancia de sumar a nuestra vida universitaria nuevos espacios institucionales que den respuesta a vacancias propias del crecimiento, a nuevos requerimientos de organizaciones públicas y privadas, como también incorporar temas en los cuales la Facultad debe involucrarse.

En esta línea de acciones, hoy inauguramos el Centro de Pensamiento Crítico “Pedro Paz”.

El Centro Pedro Paz, como se menciona en la Resolución de creación, busca ofrecer un espacio interdisciplinario de encuentro e intercam-

* Decano de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, UNSL.

bio de conocimientos, saberes y experiencias de diversos actores que participan en el estudio de la realidad socioeconómica y cultural desde una perspectiva teórica del pensamiento crítico latinoamericano. La creación de este Centro de Pensamiento fue posible por una conjunción de factores; por una parte, la decisión política de generar un espacio con estas características y, por otra, la existencia de un trabajo fecundo de un grupo de docentes e investigadores de nuestra Facultad que venían realizando actividades de formación, de investigación y de extensión en el campo de la economía política y las políticas económicas. Este trabajo silencioso dio lugar primero a la creación de la carrera de posgrado de Especialización en Estudios Socioeconómicos Latinoamericanos, y luego puso en evidencia la necesidad de crear un ámbito que contribuya a la diversidad del pensamiento y de las prácticas sociales como el que hoy estamos inaugurando. Sabemos de la complejidad de la dinámica social, de la conflictividad que subyace en ella, pero también sabemos que desde nuestra Facultad estamos en condiciones de poner en discusión qué nos pasa, por qué nos pasa e indagar sobre las posibles salidas a realidades y problemáticas sociales, como situaciones de pobreza, marginalidad y exclusión, que están íntimamente ligadas a diferentes modelos políticos. Es una obligación académica y moral de las Universidades Públicas, y de allí nace la motivación para la creación de este Centro de Pensamiento que pretendemos sea un espacio amplio, de mirada abierta y participativa, para la generación de propuestas superadoras, siempre bajo el criterio rector que no solo trabajamos para nuestra comunidad sino también con nuestra comunidad.

En esta oportunidad, estamos iniciando la primera actividad del Centro Pedro Paz con esta *Jornada sobre “Educación, Movimiento Popular y Emancipación”*, en articulación con la Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas (FISyP) y la Fundación Rosa Luxemburgo, entre otras organizaciones. La participación activa de más de 150 personas que hoy se congregan, docentes y estudiantes de diferentes Facultades de nuestra Universidad Nacional de San Luis, y representantes de organizaciones civiles y sociales de nuestra ciudad y la región, nos permiten cada día comprometernos más.

En este contexto, constituye una enorme satisfacción dejar inaugurado en el día de hoy el *Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz*.

PRESENTACIÓN DE LA JORNADA Y DEL CENTRO DE PENSAMIENTO CRÍTICO PEDRO PAZ

24 DE MAYO DE 2016

La Jornada *Educación, Movimiento Popular y Emancipación* y la presentación del *Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz*, fue una actividad organizado por la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, el Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz, la Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas (FISyP), la Fundación Rosa Luxemburgo y la Asociación de Docentes Universitarios de San Luis (ADUP), con la presencia de un importante número de expositores de distintos lugares del país y de público interesado en la temática.

Se inició con la Presentación del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz con la presencia del Decano de la Facultad Héctor Flores, quien agradeció a todos por la presencia e hizo una referencia cronológica de todo el trabajo realizado para llegar a la instancia de esta convocatoria. “El desafío es que este Centro sea referente a nivel Regional, Nacional e Internacional”, manifestó. Así también, la Secretaria de Investigación y Posgrado Silvina Galetto, quien hizo énfasis en las formas creativas y colectivas de diálogo y que la Universidad no puede hacerlo sola y que “este espacio no será sólo pacífico, sino de tensión, debate y discusión”.

El doctor Enrique Elorza agradeció la presencia y apoyo recibido para la organización de la Jornada a la Asociación Docentes Universitarios (ADU), a la Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas (FISyP), a la Fundación Rosa Luxemburgo, al Instituto de Estudios y Formación de

la CTA Autónoma, a la Red de Investigadores y organizaciones sociales de América Latina (RIOSAL) y a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. También destacó la colaboración e involucramiento de todos los integrantes del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz, y de parte de las autoridades de la Facultad para la concreción de las actividades que hoy nos convoca. Agregó que el Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz es el fruto de un sin número de actividades. El doctor Elorza dijo: “es parte de una ruta para desterrar el pensamiento único frente a la crisis civilizatoria que estamos viviendo”. En la referencia al Centro, manifestó que a lo largo del trabajo había aparecido una constante, la de entender que “hay mucho conocimiento en los anónimos, en aquellos cuyo saberes y conocimiento no han sido reconocidos y Pedro Paz, es uno de ellos”.

A continuación, el doctor Julio Gambina dijo: “Las cosas no están bien por eso tenemos que hacer. Pedro fue el argentino que protagonizó en los 60 con la Teoría de la Dependencia, y en esto la dependencia ideológica, económica, cultural, tecnológica, etc. Es una de esas figuras que trascendió y que su preocupación era debatir el desarrollismo”. Como parte de la Presentación del Centro se proyectó un video con la salutación y agradecimiento por parte del hermano y una sobrina de Pedro Paz y también se hizo referencia a la donación de tres libros que sobrevivieron a la quema de la biblioteca personal de Pedro Paz.

Luego de haber dado inicio a la creación del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz se dio lugar a la realización de la Jornada “Educación, Movimiento Popular y Emancipación”, que se realizó durante todo el día, con la participación activa de más de 150 personas que analizaron y discutieron los ejes de la jornada, que se expresó a través de 25 ponencias.

EL CENTRO DE PENSAMIENTO CRÍTICO PEDRO PAZ

En la primera parte de la Jornada se realizó la presentación formal del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz. Este espacio tiene como antecedentes un conjunto de actividades de formación política y de divulgación que comenzaron a desarrollarse en la Facultad, sede de este evento, desde el año 2010. En 2015 y 2016 se llevaron adelante Trayectos Sistemáticos de Posgrado que derivaron en el proyecto de creación de la Especialización en Estudios Socio-económicos Latinoamericanos, aprobada por la Universidad y actualmente en proceso de evaluación por CONEAU.

Se presenta como un ámbito de reflexión-acción que promueve un análisis situado de la realidad nacional y Nuestroamericana que pretende superar miradas fragmentarias y sesgadas, al tiempo que insta a cuestionar el pensamiento político-económico hegemónico. Tanto quienes la estudian como quienes la padecen, dan cuenta de que el estadio actual del régimen capitalista nos enfrenta a una verdadera crisis civilizatoria.

El nombre del Centro refleja el posicionamiento político-pedagógico del colectivo que lo constituye. Pedro Paz fue un intelectual que no logró visibilidad extendida en los círculos académicos reconocidos, ni en sus usinas de pensamiento, pero desarrolló una prolífera obra referida al problema del desarrollo y la dependencia en América Latina. Se indicó que con este intelectual se reivindicaba la vida y producción de un sinnúmero de anónimos/as que han contribuido en la construcción de sociedades más justas.

Pedro Francisco padeció las consecuencias tanto de la dictadura cívico-militar chilena como de la argentina. Cuando se le preguntó a su familia por la biblioteca del economista, dijeron que fue destruida por las fuerzas armadas, quedando sólo tres de sus libros, que han sido donados a la Facultad. A lo largo de las intervenciones se hizo alusión al proceso de constitución del Centro, las redes que se han tejido y los objetivos que dieron lugar a esta propuesta abierta y en consolidación. Ver Anexo 1.

La sobrina y el hermano de Pedro Paz enviaron un video desde Jujuy que fue compartido con los presentes. Allí se celebró esta iniciativa, su sobrina agradeció la distinción y se refirió a su tío como “una persona con dignidad”. El hermano, por su parte, aseguró que él estaría feliz por este Centro porque siempre decía que “los profesores tenían que juntarse”.

Durante la presentación, se rescata la importancia de la articulación entre el sindicato docente y el ámbito universitario. Esta vinculación, aunque no se encuentra desprovista de tensiones, permite que el movimiento universitario pueda sostener actividades que son de tipo instituyentes.

También se enfatizó en la importancia de poner en marcha esta iniciativa en el interior profundo de la Argentina. Puesto que los objetivos del Centro incluyen la urgencia de buscar la realidad más allá de la Universidad, de realizar síntesis teóricas de prácticas transformadoras. Por eso fueron invitados referentes sociales para que sus propias luchas se conviertan en escenarios pedagógicos.

PEDRO FRANCISCO PAZ

Nació el 15 de Agosto de 1936 en el pueblo de Volcán, departamento de Tumbaya, provincia de Jujuy. Argentina.

Cursó sus estudios primarios en la escuela Juanita Stevens y Bernardo de Monteagudo. Al finalizar sus estudios primarios cursó la secundaria en la escuela Nacional de Comercio Número 1 en la ciudad de San Salvador de Jujuy.

Estudió Economía en la Universidad Nacional de Tucumán (INVECO). Inmediatamente realizó los cursos de post-grado, recibiendo con altas calificaciones de doctor en ciencias económicas en la misma casa de estudios.

Posteriormente integró el Ciclo Avanzado de la Escuela de Estudios Económicos Latinoamericanos (ESCOLATINA) y el Curso Básico de Planificación del ILPES (Naciones Unidas) en Santiago de Chile, instituciones en las que posteriormente fue profesor, en su carácter de economista reconocido por su laboriosidad y por su amplitud de investigador en tales disciplinas académicas.

Luego de su honorable trayectoria como estudiante, se incorpora a la CEPAL, donde trabajó durante 13 años en Santiago de Chile.

En el año 1973, con el asesinato y derrocamiento de Salvador Allende, toman prisionero a Pedro Paz, entre otros, por su posición crítica al

sistema económico vigente. Su prisión duro pocos meses ya que hubo pedidos de ayuda realizados por determinados sectores políticos afines de Argentina al entonces presidente Lastiri (presidente provisional) para terminar con su detención sin justa causa.

Luego de su experiencia en Chile, regresó a su país, donde se desempeñó en la C.F.I. y fue el principal coordinador a título honorífico, en el Plan Triental de la Provincia de Jujuy (1973-1976).

Posteriormente radicado en México, fue asesor del Instituto Mexicano de Comercio Exterior en la Dirección de Negociaciones Internacionales. También fue profesor titular de la división de estudios de post grado de la Universidad Autónoma de México (1976-1983), donde también desempeñó el profesorado a nivel de licenciatura, maestría y doctorado, en cátedras de desarrollo económico, historia económica, planificación y relaciones internacionales, en universidades nacionales y latinoamericanas.

Durante sus ocho años de permanencia en México mantuvo una permanente vinculación con Argentina, habiendo en más de una oportunidad regresado al país con motivo de sus requeridos asesoramientos, lo que le permitía llegar a su terruño jujeño donde gozaba de un merecido y fraternal afecto, tanto de su familia como de la sociedad jujeña, que tanta admiración y cariño mantenían por él.

Ha dictado numerosas conferencias en centros académicos de Argentina, Brasil, Chile, México, Perú, Ecuador, Venezuela, Honduras, República Dominicana, etc.

Participó de foros europeos. Fue además tutor de 24 tesis doctorales de economistas mexicanos.

El fruto de sus estudios merecieron publicaciones en la prensa especializada: más de un centenar de folletos y 23 libros de su propia autoría y en colaboración con economistas de una talla internacional como Ricardo Gibotti, Ignacio Perez, Ernesto Torrealba, Fernando Mateo, Osvaldo Sunkel entre otros, textos de plena vigencia para estudiosos y consultorías económicas en diversos países latinoamericanos.

Fue un estudioso de solida disciplina y un expositor de fluida y atrayente palabra, que daban lustre a sus conferencias y al dialogo henchido de amenas imágenes y rico en experiencia anecdótica. Fue un eximio ejecutor de piano y guitarra: su singular memoria atrapó canciones y letras de temática folclórica y nacional, que matizaban las tertulias de amistad, lujos de recreación para el estudioso y que alternaban muy de vez en cuando, con su rutina de investigador.

Fallece a los 53 años, desempeñando funciones en el Consejo Federal de Inversiones, siendo también asesor en el Senado de la Nación. Cuando falleció, llevaba dos años como profesor titular de desarrollo económico en la Universidad Nacional de Buenos Aires y era investigador en el CONICET.

Sus restos se encuentran en Chacarita, Buenos Aires.

LA JORNADA

“EDUCACIÓN, MOVIMIENTO POPULAR Y EMANCIPACIÓN”

EN LA JORNADA SE ABORDARON LOS EJES: A) SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA, AMÉRICA LATINA Y EL MUNDO; B) LA ESCUELA PÚBLICA: MERCANTILIZACIÓN EDUCATIVA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN; C) LA PARTICIPACIÓN POPULAR EN PERSPECTIVA DE UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA; D) EDUCACIÓN Y ECONOMÍA: PRESUPUESTO, POLÍTICAS PÚBLICAS Y CONTRAHEGEMONÍA; E) CONFLICTO DOCENTE, MOVIMIENTO SINDICAL Y MOVIMIENTO POPULAR POR LA EDUCACIÓN; F) PROYECTO EDUCATIVO PARA LA EMANCIPACIÓN. VER ANEXO 2.

En el transcurso de la jornada se plantearon varios interrogantes que se abordaron, tales como: a) la filosofía crítica pensada a partir de las realidades sociales y la recuperación de la autoconciencia frente a la cultura del individualismo; b) el análisis del modelo educativo del actual gobierno nacional que incorpora la autoridad, el mérito y la evaluación como valores para la subordinación; c) el cuestionamiento: ¿cómo lograr la participación popular en la Universidad para salir de la dominación?; d) el problema de la fragmentación por sobre la integración que permite la resistencia. La educación emancipadora es una praxis; e) la necesidad de pensar en las políticas colectivamente. El Plan Maestro y sus coincidencias con el modelo educativo del Gobierno Provincial; f) los bachilleratos populares como modelos educativos de y para trabajadores; g) la educación como transformadora de la realidad,

el arte en lugar de tensión; h) la responsabilidad del Estado frente a la garantía de Educación.

Asímismo, se compartieron experiencias en proceso como el dispositivo pedagógico para el armado de un centro de estudiantes, un centro de práctica sociocomunitario desarrollado con participación de la Universidad en la Ciudad de San Luis, el análisis crítico sobre las propias prácticas de docentes universitarias de esta Facultad, entre otros.

Cabe destacar que, después se abrieron los debates pertinentes enriqueciendo las temáticas con el aporte de los presentes.

Cerró las exposiciones y debates el doctor Julio C. Gambina, quien se refirió a la importancia de ser un actor del cambio, no hacer sólo lo posible. No se ha puesto a discusión, aún, el modelo productivo. “Hay que estudiar lo que genera el pueblo en lucha y la necesidad de educar para la transición”.

SÍNTESIS DE LA JORNADA Y RELATORÍA

Eje 1. Situación de la educación en la Argentina, América Latina y el mundo

A continuación, se detallan las ideas centrales que se registraron en las distintas exposiciones.

El trabajo se plantea desde la Filosofía de la Educación, una filosofía crítica que piensa desde las realidades sociales y se aleja de las perspectivas dogmáticas, abstractas, que tienden a reforzar las relaciones de poder existentes. “Estamos heridos de fatalismos, no creemos en la escuela, en la universidad. La pregunta es ¿cómo superar ese fatalismo?”. Una educación liberadora es aquella capaz de generar procesos de autoconciencia individual y colectiva, al habilitar el reconocimiento de las propias fortalezas frente a los mecanismos de opresión.

Se presentaron los puntos del debate educativo que está planteando el gobierno macrista en la actualidad. En primer lugar, critica al Kirchnerismo por haber ampliado la cobertura, generando facilismo e indisciplina en los espacios escolares, cuyo resultado negativo se advierte en las pruebas PISA. En contraposición, la gestión actual entiende la educación como una herramienta para el desarrollo económico, en clave de capital humano. Se sostiene que para superar situaciones de pobreza, es necesario mejorar la calidad educativa. En segundo lugar, la cuestión de la autoridad. El macrismo entiende que es necesario recuperar la autoridad en

todos los niveles y reinstalar el mérito. Para ello, se debe revalorizar el rol del director y de la evaluación. Así, tratan de lograr alumnos calificados y subordinados. En tercer lugar, afirman que el empresariado exige personal disciplinado y afecto a la patronal. De acuerdo con este diagnóstico, el sindicalismo docente les genera un problema, luego es necesario derrocarlo. Lo que se está discutiendo en el marco del conflicto docente no se limita a lo salarial, comprende el modelo educativo en un sentido integral. El cuarto elemento es, justamente, el modelo pedagógico, cuyo paradigma es la escuela privada. Lo central es cambiar el modelo pedagógico, es éste el que se constituye en objeto de disputa. En este marco, la educación privada no es un mero negocio, para el macrismo se convierte en el modelo pedagógico ideal a seguir (una educación desindicalizada, desmovilizada, que no discute sus currículas). De ahí el cuestionamiento a la educación pública, los sindicatos, la calidad educativa.

Se problematiza el rol de la participación popular en los procesos de cambio y de transición. Es un proceso con muchas preguntas ¿Cómo salir de la universidad de la dominación? ¿Qué entendemos por universidad pública? ¿Qué rol puede tener la universidad en el proceso de cambio social? El problema educativo se instala en el marco de la crisis de acumulación capitalista. En este contexto, la universidad, ajena a lo popular, parece un territorio perdido. Pero... ¿Qué es lo popular? ¿Qué entendemos por universidad pública para la emancipación? ¿Cómo vincular lo social con el cambio tecnológico? ¿Cómo incluir el sentido común, los saberes populares a co-existir con el saber científico? Hay prácticas que se pueden incorporar que implican poner en tensión la universidad como instancia de dominación. En las diferentes carreras universitarias más del 80 % de la carga horaria total se destina a conocimientos procedimentales. Es necesario avanzar en la incorporación de nociones del pensamiento crítico, categorías que permitan comprender el mundo y su contexto, tendientes a propiciar la construcción de sujetos para el cambio. En otros países latinoamericanos se han llevado adelante diferentes iniciativas, con mayor o menor éxito, pero se necesita avanzar en este sentido.

Eje 2. La escuela pública: la mercantilización educativa y el derecho a la educación.

Existe un lenguaje velado, que es el lenguaje del poder. Se manifiesta en la disposición de los espacios. En esta Facultad no existe una infraestructura edilicia adecuada que permita la circulación de la palabra. Los espacios están diseñados para la fragmentación y el control. Es la división, la enfatización del fragmento, sobre el conjunto, lo que no habilita la

resistencia. Se privilegia la individualidad y no se propicia la construcción de conocimiento colectivo.

Es necesario analizar las políticas educativas provinciales, con un marco de referencia nacional. En el Plan Maestro propuesto por la gestión del gobierno actual, se definen metas de trabajo hasta 2026. Se reconocen continuidades y rupturas en relación a las propuestas del gobierno anterior. Se enumeran una serie de modificaciones que fueron establecidas en los 90 y se mantuvieron vigentes en la reforma educativa de 2006: el papel subsidiario del Estado en la educación, la definición de educación como bien público (reafirmación de la lógica mercantil) y como derecho tanto individual como colectivo. De esta manera se trató de conformar tanto a los sectores que defienden a la educación en cuanto derecho social, como a los sectores confesionales que imparten educación privada. San Luis ya introdujo desde hace dos décadas estas políticas. En América Latina, los gobiernos progresistas privilegiaron la terminalidad educativa, más allá de las condiciones en las que se imparte educación, siguiendo las recomendaciones de los organismos internacionales. El macrismo asume una serie de medidas tendientes a la generación de mecanismos privatizadores al interior de la escuela pública, tales como las escuelas digitales, las modalidades de gerenciamiento, los paquetes tecnológicos pedagógicos y la co-gestión educativa con organizaciones sociales. La acción propagandística del macrismo a favor de la escuela privada tiene múltiples antecedentes que surgieron en la década del noventa, no desmontados hasta ahora.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI) impulsa la construcción de Bachilleratos Populares. Esta iniciativa se inscribe en un contexto más amplio, en el que los movimientos sociales involucrados exigen que se haga efectivo el derecho a la salud, a la educación, al transporte digno y el acceso a la ciudad. Estos bachilleratos se entienden como parte de la educación pública popular, lo que supone interpelar al Estado como garante del derecho a la educación. Sin embargo, se sostiene que el modelo político-pedagógico debe ser definido por los sectores sociales en cuestión. Se concibe, entonces, a este proyecto como parte de las experiencias contra-hegemónicas de y para la clase trabajadora que se organizan a partir de la autogestión y la democracia directa. Se hizo alusión a una larga trayectoria de lucha, con obstáculos y conquistas concretas.

El Estado nacional ha vulnerado el derecho a la educación desde la formación del sistema educativo, puesto que se fundó en un paradigma eurocéntrico, que invisibilizó los saberes populares de criollos e indígenas, consolidando una verdadera colonización pedagógica. Como resultado, se

normalizó la idea de un sujeto subalternizado. La educación fue transitando diferentes etapas, ha experimentado procesos de ampliación de derechos, pero no ha logrado superar la colonialidad del saber ni el patrón de poder que le dio origen.

La curiosidad tiene un rol importante en el proceso de conocimiento, pero está condicionada a lo largo de nuestras trayectorias escolares. Es una matriz de pensamiento inmiscuida desde la escolaridad temprana. Al vedar la posibilidad de preguntar e imaginar, de sentir y experimentar sensorialmente, se anula la capacidad creativa de los sujetos. Es necesario recuperar esta habilidad infantil.

La educación musical como expresión artística se ha desarrollado en América Latina siguiendo los cánones de la composición musical europea. Al hacer referencias a la música popular de nuestra región, se tiende a obviar o a transformar su contexto de producción como un mero hecho anecdótico, con descripciones asépticas que obstaculizan el análisis y discusión de la realidad social. De este modo, no se logra explicar el origen de los ritmos y los géneros musicales, como tampoco los conflictos sociales que los sustentan.

Ronda de debate:

El derecho a la educación es un territorio en disputa. Existen proyectos que promueven la emancipación, a través de modelos pedagógicos que cuestionan y pretenden transformar el orden social vigente. También existe el sistema educativo formal orientado hacia la especialización para el mercado.

Es necesario pensar en contextos marco de centenarios (Reforma Universitaria, Revolución Rusa) y discutir contenidos emancipadores. No se pueden separar de la realidad social, deben servir para la práctica política y social. Poner en tensión conocimiento y práctica.

Además, todo proyecto educativo emancipatorio encuentra su límite en las condiciones de posibilidad que impone el propio sistema capitalista. Es necesario aunar voluntades para que el cambio y la transición se vean posibles, y explicar a fondo la necesidad del cambio sistémico.

Si el lenguaje y los derechos son territorios en disputa, una educación para la emancipación demanda discutir y definir aquellos conceptos que han sido apropiados por los sectores neo-conservadores. Disputar la significación de nociones estructurales para las prácticas pedagógicas, resulta una herramienta fundamental de lucha en el terreno político. El debate por la significación de los conceptos es una batalla ideológica.

La institución educativa no sólo responde a las clases dominantes, sino también al movimiento social que la contiene, en una relación-tensión. En los setenta la palabra reforma era equivalente a la transformación de las universidades y el acceso a la tierra. Hoy la reforma se circunscribe a la modificación reaccionaria de las estructuras estatales.

La batalla ideológica supone reconocer que no existe en nuestras sociedades un sostenido proceso de desideologización, sino la instalación de una ideología única. Según datos proporcionados por el INDEC, la mitad de la población infantil se encuentra bajo la línea de la pobreza. El problema, entonces, no son los paros docentes, sino la imposibilidad que niños y niñas tienen de ejercer plenamente el derecho a la educación, incluso a la educación reproductiva.

Todo conocimiento es una geopolítica del conocimiento, que beneficia a unos y perjudica a otros. Todo conocimiento implica una situacionalidad específica y se orienta a determinados intereses. En ese sentido, la acumulación infinita a la que tiende el capitalismo ha generado el pensamiento único que la sustenta, por ello es necesario desarrollar frente a esta condición una criticidad infinita. Si nos quedamos con “los maestros” se abandona la crítica, se asume lo universal, que es una especificidad falseada y construida desde los espacios de poder. “La apuesta política pedagógica emancipatoria implica educar hasta el límite en que puedas disputar mi poder”. Y esto supone una conversión subjetiva.

El gobierno anterior puso en agenda la cuestión educativa, pero los resultados fueron malos. Pensar en una educación emancipadora es pensar y construir para la libertad, la realización personal.

Son importantes los medios de comunicación en la conformación de la opinión pública y en la necesidad de generar procesos comunicacionales alternativos que permitan cuestionar las “post-verdades” impuestas por las maquinarias comunicacionales.

Es necesario promover el pensamiento crítico en el nivel primario y secundario; no debería ser una preocupación exclusiva del sistema educativo universitario.

La universidad pública no es gratuita, sólo resulta más barata. Por eso el acceso de los sectores trabajadores está materialmente restringido.

Es necesario desburocratizar y a des-partidizar los sindicatos. El ataque que sufren los gremialistas y que encuentra recepción amplia en la sociedad, se sustenta en el rol de los dirigentes sindicales sin vinculación alguna con las bases ni con la vida sindical.

Eje 3: participación popular en perspectiva de una educación emancipatoria

Es presentado un proyecto de alfabetización política crítica en una escuela de la ciudad de San Luis a la que asisten jóvenes de sectores populares. Esta experiencia permite a los estudiantes cuestionar el modo en que se estructura la relación pedagógica. Teniendo en cuenta que habría una visión paternalista sobre jóvenes de sectores populares, ya que los docentes definen las prioridades y orientación en algún sentido. Se señala que el nivel de conflicto que se admite en las escuelas es limitado. Considera un desafío cómo pensar la alfabetización política, construir herramientas para que estos niños y niñas puedan comprender y cuestionar su propio mundo. Para empoderar a los estudiantes para intervenir en problemáticas en su escuela es necesario poner en tensión la organización en la escuela. Al mismo tiempo, hay que trabajar con los adultos para favorecer este proceso.

También se presenta una experiencia de formación política en la zona de Triple Frontera, en territorio argentino, en el norte misionero, que resalta la vigencia del modelo extractivo; allí predomina el monocultivo y la industria pastera, articulándose el poder económico y el poder territorial. Este año cumple diez años la experiencia de la Escuela de Formación Política de MPL Misiones, un movimiento social. Se consideran la investigación, organización, discusión, con la intención de generar herramientas para disputar poder. En el 2017 lanzaron el proyecto de bachillerato para pueblos originarios, tareferos y trabajadores de la zona. Este proyecto cuestiona el modelo extractivo que atenta contra la soberanía alimentaria. También llama la atención acerca de que la escuela pública debe hacer un esfuerzo para acercarse a las necesidades de sectores subalternizados. Esta experiencia respeta la oralidad, si no sabe leer o escribir no es importante, por ello es obligatorio cursar la cátedra de pueblos originarios. La currícula de la escuela técnica no servía, dado que estaba pensada para la industria sucia. En el bachillerato los contenidos curriculares refieren al Derecho, la Historia del Capitalismo y el Movimiento Obrero, contenidos sobre Biodiversidad, el sistema de evaluación y el co-gobierno. La escuela se opone al monocultivo y a los paquetes verdes.

En 2016 se inició la experiencia del Centro de Prácticas Socio-comunitarias en la Facultad de Ciencias Humanas-UNSL. La pregunta es ¿qué tiene de emancipatorio? En la comisión directiva participan seis personas de la comunidad, lo que es novedoso para la estructura universitaria. Tienen importancia las prácticas socio-comunitarias en la formación de los estudiantes y se destaca su potencial como espacio de aprendizajes. Las líneas

que se trabajan en el Centro se construyen a partir de las asambleas, y el Centro se propone ser un espacio revalorizador de los saberes propios de la comunidad.

Eje 4: Educación y Economía: presupuesto, políticas públicas y contra-hegemonía

Las ideas fuerzas expuestas para este eje se determinan sobre la base de una serie de preguntas combinándolas con algunas certezas. La discusión salarial en un escenario inflacionario oculta cuestiones de fondo: ¿Quién determina el valor de la fuerza de trabajo?; ¿El valor es una regulación del mercado o un consenso sobre la base de las necesidades materiales de subsistencia determinadas por los trabajadores? ¿Los aumentos salariales responden a necesidades objetivas de los trabajadores o son impulsadas por los procesos inflacionarios del mercado?

Cuando en el capitalismo, como resultado de la reducción de la tasa de ganancia se produce una crisis, el sistema político (gobierno) tiende a recortar o provocar ajustes en las partidas presupuestarias, por considerarlas gastos. El sistema previsional argentino (pensiones y jubilaciones) y el sistema educativo pertenecen a estas partidas.

A las instituciones educativas les asignan el rol de productores de la fuerza de trabajo, que debe poseer varias cualificaciones; entre ellas estar perfectamente disciplinada, ser útil para el momento histórico y fragmentada para que el acceso del conocimiento y preparación tenga una perfecta diferenciación según el origen social.

Eje 5: Conflicto Docente, Movimiento Sindical y Movimiento Popular por la Educación

El ataque a los trabajadores de la educación es un intento disciplinador por parte del gobierno nacional, en los marcos del contexto histórico y el cambio de época.

Los trabajadores de la educación se han transformado en un caso testigo en esta lucha, cuya meta o estrategia es someter a este colectivo con el objetivo de extender esta práctica al resto de los sectores del trabajo. Existe una ofensiva bien clara del capital sobre el trabajo, pues el neoliberalismo no soporta la masividad.

Preocupan las actuales estructuras organizativas sindicales, las formas de acceso, las luchas al interior contra las burocracias, la formación de los nuevos dirigentes y la transmisión de premisas e información a las bases para que acompañen las acciones directas e indirectas que llevan a

cabo los sindicatos. En lo que refiere al sindicalismo docente universitario, se debe trabajar sobre el rol del Estado en tanto patrón y la autopercepción de los docentes en relación a su condición de clase.

Eje 6: Proyecto Educativo para la Emancipación

La educación es un camino hacia la emancipación, apuntalando esta idea como una práctica contra hegemónica e instituyente desde la praxis popular.

La política es una variable que atraviesa al sistema educativo y en particular a las prácticas docentes. Además, la institución educativa posee una doble instancia, la primera tiene un rol conservador (aparato ideológico de Estado) la segunda permite espacios de prácticas y saberes para la emancipación.

¿Son posibles las prácticas pedagógicas emancipatorias? Las experiencias presentadas demuestran que sí; estas experiencias asumen el sentido de la educación como práctica política, el análisis de la realidad revalorizando los saberes populares, como construcción de conocimiento colectivo y se plantea como praxis. La universidad es capaz de visibilizar y develar la realidad con otros marcos categoriales.

Ronda de debate:

Es necesario estudiar a fondo las experiencias para tratar de propagarlas, construir desde las prácticas, desde las experiencias. Los sectores populares muestran su capacidad para desarrollar formas de reproducción cotidiana para sobrevivir al capitalismo.

Se trata de pensar una pedagogía para la transición o una pedagogía para la transformación. Existe lo que muchas veces se cree que no existe. Se trata de desarmar lo existente para empezar a crear la nueva sociedad, con la utopía por delante.

La defensa de la escuela pública contra las privatizaciones no supone defender la existente en la actualidad, sino ahondar en su crítica para abrirla a nuevas posibilidades emancipadoras.

DESARROLLO DE LA JORNADA

EL LEÓN MATA MIRANDO. UNA RESIGNIFICACIÓN PEDAGÓGICA DE LA DIALÉCTICA DEL AMO Y EL ESCLAVO

Ramón Sanz Ferramola¹

Resumen

Desde que Louis Althusser y Pierre Bourdieu establecieran que la escuela es un aparato ideológico del Estado, y que sus prácticas están ancladas casi irremediablemente en sus designios, hemos naturalizado su fatalismo, casi nos hemos resignado a aceptar la imposibilidad de cambiar el curso de esta adversidad escolar y de la educación formal. Sin embargo, sostenemos que tal fatalismo está asentado en el desconocimiento e invisibilización de otros formatos educativos, sustentados a su vez en otras experiencias sociales, también estratégicamente invisibilizadas por la perspectiva hegemónica del centro. El Subcomandante Marcos, en su cuento “El león mata mirando”², supo describir sucinta y bellamente, con profundidad poética, la necesidad de superación del fatalismo (fatalismo también inherente a la hegeliana dialéctica) como primera condición de posibilidad de resignificación de la dialéctica del amo y del esclavo, resignificación que, sostenemos, puede ser pensada en clave pedagógica.

Desarrollo

Los finales de la década de 1960 instalaron en Europa aires de desconfianza y desesperanza respecto del papel de la escuela y la educación

1 Profesor de la Facultad de Ciencias Humanas. UNSL.

2 Subcomandante Marcos.

formal en el marco de una sociedad atravesada por el capitalismo. Para los reproductivistas³, la escuela era el dispositivo de reproducción por antonomasia de la ideología dominante, y por lo tanto no había cabida en ella para pensar ningún camino de crítica y liberación, a tal punto, que Althusser⁴ pide perdón a aquellos pocos maestros “héroes” que en “condiciones espantosas” tratan de oponerse al sistema y a las prácticas escolares de las que son prisioneros: aún ellos y ellas, contribuyen con su “devoción” escolar a mantener y alimentar a la escuela, haciéndola tan indispensable que su naturalización fue y es uno de los puntos de partida de la reproducción de las relaciones de producción capitalista.

El fin de la escuela y la desescolarización aparecían, pues, como el único remedio de un sistema escolar herido mortalmente de capitalismo.

Para Bourdieu y Passeron⁵ la pedagogía escolar estatal tiene como función preeminente la legitimación del orden social impuesto por el capitalismo, y la cumple tan bien, que nos ha convencido de su neutralidad sociopolítica con sus velos de igualdad. La imagen que nos representamos es la siguiente: en definitiva, en la escuela, todo está dispuesto para todos y todas, al alcance del propio esfuerzo, el éxito escolar está asegurado para quienes lo quieran alcanzar. Sin embargo,

[...] esta obra maestra de mecánica social logra ocultar como por un encajonamiento de cajas con doble fondo, las relaciones que, en una sociedad dividida en clases, unen la función de inculcación, es decir, la función de integración intelectual y moral, a la función de conservación de la estructura de las relaciones de clase característica de esta sociedad.⁶

Desde la Suramérica del siglo XXI podríamos hacer dos críticas al posicionamiento pedagógico de los llamados reproductivistas, que bien puede ser pensada como una crítica a la crítica.

Por un lado, en su perspectiva eurocéntrica, la diversidad de sentidos de otras experiencias sociales (como las que emergen de las culturas latinoamericanas) se pierde. La teoría de los aparatos ideológicos del Estado y el estudio de los mecanismos a través de los cuales se constituyen herederos, explican cómo el capital vuelve al capital, pero no advierten la convivencia de relaciones de explotación (sexuales, políticas, económicas,

3 Puiggross en sus textos pioneros; Bourdieu y Passeron; Althusser.

4 Althusser.

5 Bourdieu y Passeron.

6 Bourdieu y Passeron, p. 255.

espirituales, lingüísticas y raciales) que se articulan y reproducen bajo un mismo patrón de poder⁷; no distinguen la localización epistémica⁸ desde donde se formula la universalidad de la ideología y se invisibiliza una diversidad de experiencias, prácticas y conocimientos⁹. Tampoco pueden explicar la producción de capitales culturales y la conformación de hábitos por fuera de la categoría de clase. En otras palabras, no advierten la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser¹⁰ en las estructuras sociales que presentan.

Por otro lado, la crítica radical del reproductivismo, sin el acompañamiento de propuestas pedagógicas superadoras, implica un fatalismo teórico, que en nuestros días se respira con mayor intensidad, y que podría pensarse como producto de esa cultura del silencio de los oprimidos de la que hablaba Ignacio Martín-Baró¹¹, cultura que no ha permitido convertir la capacidad simbólica de nuestra cultura en proyectos de transformación pedagógica, que rinda frutos en una otra-escuela.

Sin duda, Paulo Freire cambió la perspectiva y nos mostró otro camino posible (también, como los reproductivistas europeos, en la década de 1970) que nos interesa seguir, al proponer otro sujeto pedagógico distinto que el definido por la modernidad y lo hizo primero, a través de la crítica a la unidireccionalidad del vínculo entre maestro y alumno, y segundo, mostrando que educar implica necesariamente la continua dialéctica entre el aprender y el enseñar, en un entramado de dialoguicidad entre todos los saberes de los que son depositarios todas las personas¹². En este mismo eje giraba la propuesta de integración socio-pedagógica del venezolano Simón Rodríguez hacia la primera mitad del siglo XIX¹³, que se sustentaba en la idea de que no existen diferencias raciales (tan caras a la justificaciones de la exclusión elitista aristocrática), sino solamente aquellas diferencias que la cultura ha forjado en su derrotero material entre opresores y oprimidos, que cualquier propuesta pedagógica transformadora debe aceptar como condición de posibilidad: es menester tomar el punto de vista y la potencialidad discursiva de los condenados de la

7 Quijano.

8 Grosfoguel.

9 Sousa Santos.

10 Quijano; Maldonado Torres.

11 Martín-Baró.

12 Freire.

13 Puiggrós.

tierra¹⁴, y en tal sentido es necesario remontar esperanzada y decolonialmente alguno de los senderos posibles de las pedagogías liberadoras.

En ese mismo sentido, la propuesta de las pedagogías decoloniales, implica implosionar las estructuras del poder a partir de una fuerte crítica a sus fundamentos y construir alternativas desde diversos modos culturales de pensar, actuar y vivir¹⁵.

Pensar en una pedagogía y en una escuela más allá de los efectos de estructura capitalista (pero que sin embargo la asuma, la critique y proponga senderos transformatorios) y de la descolarización, es propiciar una resignificación desde las prácticas y conocimientos liberadores, cuyo primer esbozo de conceptualización sería: prácticas y conocimientos que persiguen la emancipación pero que emergen desde un a priori antropológico¹⁶ caracterizado por existencias sumidas en la opresión.

Más allá de criticar la diferencia colonial y rechazar los discursos que desde los privilegios epistémicos del punto cero¹⁷, nos dicen quiénes “somos” y qué tenemos que hacer para ser reconocidos, es necesario cambiar la geografía del razonamiento¹⁸. Las pedagogías que se inscriben en esta perspectiva

[...] se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar –de modo individual y colectivo– hacia lo decolonial.¹⁹

14 Fanon.

15 Walsh, 2010b.

16 Roig, 1981.

17 Castro-Gómez.

18 Mignolo.

19 Walsh, 2010a, pp. 66/67.

En las propuestas de Franz Fanon²⁰, Paulo Freire²¹, Orlando Fals Borda²², Silvia Rivera Cusicanqui²³ y Catherine Walsh²⁴ encontramos ese enlace entre lo ontológicoexistencial y lo pedagógico. Se propone de esta manera un trabajo dialéctico entre sujetos o polos pensantes; la desconstrucción-reconstrucción de conocimientos y prácticas a partir del cuestionamiento de los sentidos, generalmente más cercanos a la vida; una crítica a la historia oficial como única historia y el replanteo de las categorías desde las cuales se la ha escrito; la desnaturalización y desfragmentación absurda de las visiones de la realidad; la articulación entre la ciencia social y el compromiso de la práctica social; y, fundamentalmente, la validación de los resultados y conocimientos obtenidos a través de una praxis colectiva. El posicionamiento y la praxis ético-política del educador que se propone tal giro epistemológico, consiste entonces en construir con el “otro” alternativas posibles y no definitivas, al sometimiento, exclusión y re-identificación que, en diferente intensidad, sufrimos los sujetos.

Conclusión

En la Fenomenología del Espíritu, Hegel realiza la descripción del vínculo entre opresores y oprimidos, que como toda descripción, implica un velado posicionamiento socio-político, que en este caso, destituye la posibilidad de transformar el vínculo entre los fuertes y los débiles, entre los jueces y los condenados de la historia de la tierra. Según su famosa fórmula, “La autoconciencia es en y para sí en cuanto que y porque es en sí y para sí para otra autoconciencia; es decir, sólo es en cuanto se la reconoce”²⁵, sólo el reconocimiento del otro otorga existencia (social e histórica) a la autoconciencia. En su planteo, hay un desequilibrio en el mutuo reconocerse las autoconciencias, puesto que el amo reconoce al esclavo en su falta de libertad, pero el esclavo reconoce en su señor la libertad. Es por ello, que el amo es reconocido en su condición de libre (que determina su condición de amo) por seres humanos que no son libres. Entonces, los esclavos están más cerca de la libertad que el amo de perderla, puesto que sólo les hace falta sacudirse el temor que los ha sumido en tal condición, enfrentar la muerte, y obtener la libertad completa (en sí y en otro). Sin embargo, este acceso a la libertad total requerirá necesariamente

20 Fanon.

21 Freire.

22 Fals Borda, 1999 y 2009.

23 Rivera Cusicanqui.

24 Catherine Walsh, 2010a y 2010b.

25 Hegel, p. 113.

de una recaída de otros en la servidumbre. Proceso dialéctico infinito que tendrá como insumo básico, para siempre, a los condenados de la tierra. Pero, ¿si resignificamos -como quiere Grosfogel- la dialéctica del amo y del esclavo, y ponemos en sus dos polos de autoconciencias, al esclavo y al esclavo consciente de su esclavitud y de las condiciones materiales y culturales que la hicieron posible? Tal vez eso queremos expresar con el concepto de una pedagogía liberadora, cimarrona (que no se deja domesticar). El cuento del Subcomandante Marcos “El león mata mirando” expresa metafóricamente esta idea. El león, el amo de la naturaleza, no mata con las garras y los colmillos, mata mirando. En realidad, su capacidad predatoria subyace en el poder que sus presas le otorgan con su mirada, que es la mirada de sentirse débil ante el fuerte, debilidad representada que termina consumándose en la propia muerte. Qué bicho de la naturaleza, se pregunta el interlocutor de Marcos en el cuento aludido, el viejo Antonio, puede escapar de tal estrategia de cacería? Y responde: aquél que tiene la capacidad de mirarse para adentro, que puede mirar su corazón, su valor y sus posibilidades. El topo. Una última enseñanza del cuento de Marcos: el topo no mira para adentro porque es ciego, es ciego porque los dioses lo castigaron a la ceguera y a vivir bajo la tierra (es decir, lo castigaron a una doble ceguera, la subjetiva y la objetiva) por querer remedar una característica esencialmente divina (y ya sabemos que los dioses occidentales siempre han estado de parte de los poderosos): la conciencia de la autoconciencia, que implica las condiciones materiales de su existencia. Una pedagogía liberadora del siglo XXI debiera asentarse en la recuperación social, cultural e individual de esta capacidad, a la vez que propiciar la transformación de la escuela para convertirla en su canal amplificador.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1974) (Original: 1970), *Ideologías y aparatos ideológicos de Estado*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996) (Original: 1970), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Distribuciones Fontamara S.A.
- Castro-Gómez, S. (2005), *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Fals Borda, O. (1999), “Orígenes universales y retos actuales de la IAP” (investigación acción participativa), *Análisis Político*, N°. 38, septiembre/diciembre.
- Fals Borda, O. (2009), *Una sociología sentipensante para América Latina*, CLACSO.
- Fanon, F. (1983) (Original: 1961), *Los condenados de la tierra*, México, Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2000) (Original: 1970), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores.

Grosfoguel, R. y Lamus Canavate, D. (2007), “Diálogos decoloniales con Ramón Grosfoguel. Trasmernizar los feminismos”, *Tabula Rasa*, N° 7, 323/340.

Hegel, G. (2007), *Fenomenología del espíritu*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Maldonado Torres, N. (2007), “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en Castro y Grosfoguel, *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre.

Martín-Baró, Ignacio (2015) (Original: 1971), “Del pensamiento alienado al pensamiento creativo”, *Teoría y Crítica de la Psicología*, 6 (2015), pp. 457/486.

Mignolo, W. D. (2010), “Desobediencia epistémica, pensamiento independiente y libertad de-colonial”, *Revista de Estudios Críticos*, Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad, Año 1, N° 1.

Puiggross, A. (2011), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.

Quijano, A. (2007), “Colonialidad del Poder y Clasificación Social”, en S. Castro Gómez y R. Grossfogel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

Riviera Cusicanqui, S. (1987), “El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia”, *Revista Temas Sociales*, N° 11, IDIS/UMSA, p. 49/64.

Roig, A. (1981), *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, México, Fondo de Cultura Económica.

Sousa Santos, B. (2006), “Hacia una sociología de las ausencias y de las emergencias”, en *Conocer desde el Sur. Por una cultura política emancipatoria*, Lima, Perú, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, UNMSM.

Subcomandante Marcos (2008), “El león mata mirando”, en *Los otros cuentos*, Buenos Aires, Red de Solidaridad con Chiapas.

Walsh, Catherine (editora) (2010a), “Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos”, en AAVV, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Serie Pensamiento Decolonial.

Walsh, Catherine (2010b), “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=ykQTtz9i7wA>>.

PUNTOS DE PARTIDA PARA EL DEBATE EDUCATIVO ACTUAL

Jorge Cardelli*

Introducción

A través de esta nota sintética deseo plantear lo que creo son los puntos de debate en torno a la ofensiva macrista en el plano pedagógico, sentar las bases de un discurso crítico hacia la misma y señalar direcciones de avance de un proyecto pedagógico popular y emancipador.

1

A partir del triunfo de Macri en Noviembre del 2015 se ha profundizado una línea de acción política que le da a la educación una importancia central en el marco del diseño general de su línea de acción política global. Esta línea de avance se empezó a perfilar en la campaña electoral a través de los discursos del Frente Renovador de Massa y de Cambiemos de Macri. Esto estaba apoyado por las líneas editoriales de los principales diarios de las clases dominantes, Clarín y La Nación y otros. El contenido discursivo de esta política estaba centrado en una fuerte crítica a la política educativa de los gobiernos de Néstor Kirchner y por sobre todo de Cristina. El centro de esta era que, más allá de la ampliación de la cobertura y la inclusión educativa, la calidad se había visto deteriorada. La prueba más clara de esto era el estancamiento en las pruebas PISA y la fuerte desigualdad de los resultados en las diferentes provincias del país. A esto se sumaba la fuerte deserción

* Secretario de Cultura de la CTA Autónoma. Dirigente de la Federación Nacional Docente.

y ausentismo estudiantil en la escuela media, el ausentismo docente y el bajo rendimiento en el trabajo de aula también en la escuela media. Es importante señalar que siempre la materia educativa sobre la que hablan es la educación pública y periféricamente la educación privada.

Esta preocupación generalizada por la educación de los dirigentes políticos, como buenos representantes de las clases dominantes, la han importado desde los principales centros imperialistas. La educación como eje de la adecuación ideológica de los trabajadores a las nuevas exigencias neoliberales del imperialismo, está hoy en pleno auge en las políticas de los centros imperialistas. Necesitan imponerles ideológicamente a sus pueblos, que la profundización de la desigualdad se debe a la falta de educación adecuada a las nuevas exigencias de calificaciones tecnológicas e ideológicas del mercado laboral, y no a la profundización de la crisis del desarrollo capitalista. Los trabajadores hoy en la pobreza necesitan de la readecuación técnica e ideológica para salir de la misma. En nuestro país, afirman, la pobreza no es causada por la estructura dependiente sino por la falta de educación de calidad de nuestros jóvenes, por la falta de productividad de los trabajadores y de la estructura económica. Buscan invertir la idea extendida de que la pobreza impide una educación de calidad (siempre piensan la calidad en el sentido de las pruebas PISA) y decir que la falta de una educación es la que impide salir de la pobreza.

En esta línea crítica aparecen dos elementos pedagógicos de carácter político e ideológico que justifican la orientación educativa del macrismo. El primero de ellos es que hoy la educación, además de ser un bien social esencial para el desarrollo individual y la convivencia en la sociedad en los planos económicos, culturales y especialmente políticos a través de la democracia, es una condición necesaria para el desarrollo y el crecimiento económico.

Planteando que el motor del desarrollo capitalista es el desarrollo tecnológico, y esto implica una exigencia de calificaciones laborales adecuadas y competitivas en el plano internacional, se plantea la necesidad de una educación de calidad y generalizada, casi un nuevo proceso civilizatorio como condición para no quedar fuera del desarrollo capitalista mundial. La segunda, y en concomitancia con lo planteado, los objetivos de la educación deben estar en línea con los planteados internacionalmente. En el pasaje por la escuela primaria y secundaria se debe adquirir las competencias necesarias para moverse en una sociedad donde el motor de su crecimiento sea el desarrollo tecnológico. El camino para poner en línea estos objetivos con las exigencias internacionales es la política de evaluación de saberes de estudiantes y docentes a través del diseño de pruebas

inspiradas en las PISA u otras análogas. Es bueno aclarar que este “papel desarrollista” de la educación es también central en el planteo pedagógico kirchnerista, aunque desde una perspectiva más Keynesiana.

Uno de los centros de las críticas al kirchnerismo es el funcionamiento de la escuela secundaria. Denuncian que esta muestra una falta de “disciplina” que obstaculiza el trabajo académico. Se señala la falta de autoridad del director hacia los docentes y los alumnos y de los docentes hacia los alumnos. La consecuencia más grave de esto es que la escuela pierde su carácter de referente ideológico en lo que hace a la subordinación al orden político y a los funcionamientos de las estructuras sociales como el estado y la empresa.

Ha crecido la legitimidad de la rebeldía, el “igualismo” y la desvalorización del mérito. Este cuestionamiento a la autoridad, casi siempre inorgánico, activa en la intelectualidad kirchnerista el desarrollo de justificaciones ideológicas y democráticas en el plano pedagógico. Esto tanto en el plano de los educadores como en el de los estudiantes. Los primeros que cuestionan los posibles efectos de estas rebeldías son los empresarios. Cuando acuden al mercado de trabajo, dicen, no encuentran los trabajadores con la calificación adecuada y en los lugares de trabajo, crece el ausentismo y la indisciplina laboral. Agregan que esta indisciplina se extiende socialmente generando una multitud de pequeñas rebeliones y luego contribuyendo a la indisciplina social. Las clases empresarias exigen que en el mercado de trabajo haya abundante oferta de las calificaciones laborales necesarias a las exigencias de la competitividad actual (esto incluye precariedad y bajos salarios) con la subordinación ideológica hacia las patronales y al orden político dependiente.

No olvidemos que la función de la educación institucionalizada es contribuir a la reproducción de las relaciones de producción capitalista por vía de la formación de la clase trabajadora en el plano de la diversidad de calificaciones laborales y de la subordinación ideológica a las patronales y al orden político, de manera que en la dominación de clase predomine la hegemonía por sobre la represión. En los hechos es esta función de la educación la que está mostrando una crisis creciente. Una consecuencia que asusta a las clases dominantes es el regreso de la crisis de hegemonía que vivimos en el 2001-2002. Por ello en su propuesta pedagógica es central la confrontación ideológica con aquellas justificaciones pedagógicas y democráticas de estas muchas y diversas rebeldías que responsabilizan al kirchnerismo.

Teniendo en cuenta que en el marco de estas justificaciones surgieron los bachilleratos populares y otras experiencias pedagógicas al-

ternativas, un desafío político ideológico es deslegitimar las políticas de ampliación de cobertura kirchnerista (la realidad es que la ampliación de cobertura se hizo sin modificar las condiciones pedagógicas y de infraestructura. El aparato educativo continuo siendo neoliberal, autoritario y aislado de la problemática social. Luego el modelo neoliberal de calidad educativa se vino abajo) y también, con mayor razón, estas experiencias pedagógicas alternativas. La política macrista se propone superar la crisis de esta función de hegemonía de la educación, desde ya organizando la confrontación ideológica desde el Estado, por la vía de sentar “nuevos” lineamientos pedagógicos, justificados en una ideología que pone a la educación de calidad (educación afin a los intereses de la oligarquía y el imperialismo) como una condición necesaria para que nuestros jóvenes consigan buenos trabajos, con buenos salarios y asciendan socialmente, además de llevar a nuestro país a lugares de competitividad como los que hoy ostenta Corea del Sur por ejemplo.

2

Durante todo el año 2016 el Ministro Bullrich, con el acompañamiento de pedagogos típicamente neoliberales, ha avanzado por un lado en la idea de ajustar el Sistema Educativo, especialmente el público, a lo que considera son las exigencias mínimas para una educación de calidad y por otro, extender la educación inicial y también avanzar hacia la doble escolaridad o sino, de mínima, la jornada extendida. Veremos solo el primero.

En lo que hace a ajustar el funcionamiento del Sistema Educativo a las exigencias para una educación de calidad diagnostican la necesidad de disciplinar más el funcionamiento escolar a través de diferentes caminos.

Parten de la idea de que es fundamental poner en línea todo el sistema educativo nacional con las directivas curriculares nacionales y en este marco es necesario restablecer el principio de autoridad en todo el sistema. De los funcionarios hacia las estructuras escolares, de los Directores en las escuelas y de los docentes en las aulas. Dicen que uno de los factores más activos en la baja calidad educativa es el permisivismo en todos los niveles, el igualitarismo. Los valores pedagógicos principales que buscan establecer son la subordinación a las directivas curriculares provinciales y nacionales y el mérito. Autoridad y meritocracia son los ejes ideológicos que buscan imponer. Quieren volver atrás todo avance en la democratización, todo protagonismo de docentes y estudiantes. En particular el protagonismo docente por vía sindical. El protagonismo solo se gana con el mérito.

Para el caso del sistema educativo en su totalidad, sea nacional o provincial, consideran central dos líneas de acción. La primera es establecer con mayor claridad la autoridad desde los funcionarios ministeriales provinciales hacia las escuelas y la segunda, el sometimiento a las evaluaciones de saberes curriculares nacionales y a la evaluación de sus resultados y de los diseños de políticas que de allí surjan.

Para hacer más eficiente el funcionamiento académico de las escuelas hay un actor central, el director, y un actor subordinado, el docente. En el caso del Director hay mucho escrito por los pedagogos neoliberales que inspiran esta gestión ministerial. La línea es profesionalizar y tecnocratizar la gestión inclusive avanzando en una mayor diferencia salarial con los docentes como símbolo de una mayor responsabilidad y luego autoridad. Debe ser un verdadero supervisor de la actividad docente en el aula. Para los docentes impulsan reducir su autonomía en el aula con más control institucional. El valor principal es el mérito tanto para docentes como para alumnos.

El compromiso sindical de los directores es un obstáculo para estos objetivos. Son solidarios en el paro docente cerrando las escuelas o dificultando el descuento de los días de paro. Por ello derrotar a los docentes en el actual conflicto es un objetivo político que trasciende la cuestión salarial.

3

En función del punto anterior consideran central reorganizar el régimen laboral docente y para ello es clave subordinar el funcionamiento sindical a las necesidades de este ajuste en el funcionamiento educativo. Esto implica por un lado reformular la llamada carrera docente introduciendo la evaluación docente, el mérito (y también el pago por el) y la formación docente con eje en las competencias didácticas. Se busca avanzar cada vez más en la reducción de la autonomía pedagógica. Por otro lado reducir el poder de negociación sindical a través de la eliminación de las paritarias nacionales y provinciales donde las hay.

El conflicto docente actual y la decisión del gobierno de Macri de no convocar a paritarias, condensa en un solo punto por un lado el objetivo de restaurar al momento menemista el poder del gobierno educativo sobre los trabajadores de la educación, y por otro lado la capacidad de resistencia de los trabajadores de la educación para defender las conquistas logradas con la lucha y concedidas por el gobierno kirchnerista.

4

El centro del problema de la política educativa es la educación pública.

Más aun, el modelo pedagógico de partida para las instituciones educativas públicas, sean escuelas primarias o secundarias o instituciones de educación superior, es el de las privadas. Tienen una carrera docente débil y el poder de negociación de los sindicatos docentes es reducido. Sus contenidos son afines a los que aspiran las clases dominantes. Por ello es importante visualizar que la educación privada, más que un negocio es un modelo pedagógico afín a los intereses de la dependencia que además hace buena plata o es fuente de financiamiento de la Iglesia. No olvidar que la función de la educación es contribuir a la reproducción de las relaciones de producción y a promover el predominio de la dominación política.

MATANDO AL SOÑADOR
Sebastián De Zaldúa Leveque¹

“Ametsik gabeko bizia, / izarrik gabeko gaua.”

Una vida sin sueños, / noche sin estrellas.

Proverbio vasco.

Existe una entrevista muy interesante que data de la década de los años 80. En la misma, un presentador entrevista en simultáneo a Arthur C. Clarke, Stephen Hawking y a Carl Sagan, quienes son considerados mentes brillantes en el campo de la ciencia, cada uno a su manera. Entre discusiones científicas y espirituales, en un momento Carl Sagan habla sobre la educación de los niños en el campo de la ciencia. En específico habla de cómo se destruye, a temprana edad, la curiosidad intelectual, en su faceta embrionaria que es la curiosidad infantil.

Estas dos o tres líneas de diálogo en la entrevista, vienen a reafirmar algo que ya había establecido el autor en el capítulo 19 de su libro *El mundo y sus demonios: la ciencia como vela en la oscuridad*, donde hace un alegato en defensa de las preguntas estúpidas, estableciendo la idea de que no existen, que son una creación en base a ignorancia, conformismo y comodidad.

Puntualmente dice:

¹ Docente de la FCJYS de la UNSL e integrante del Centro de pensamiento crítico Pedro Paz.

De vez en cuando tengo la suerte de enseñar en una escuela infantil o elemental. Encuentro muchos niños que son científicos natos, aunque con el asombro muy acusado y el escepticismo muy suave. Son curiosos, tienen vigor intelectual. Se les ocurren preguntas provocadoras y perspicaces. Muestran un entusiasmo enorme. Me hacen preguntas sobre detalles. No han oído hablar nunca de la idea de una “pregunta estúpida”. Pero cuando hablo con estudiantes de instituto encuentro algo diferente. Memorizan “hechos” pero, en general, han perdido el placer del descubrimiento, de la vida que se oculta tras los hechos. Han perdido gran parte del asombro y adquirido muy poco escepticismo. Les preocupa hacer preguntas “estúpidas”; están dispuestos a aceptar respuestas inadecuadas; no plantean cuestiones de detalle; el aula se llena de miradas de reojo para valorar, segundo a segundo, la aprobación de sus compañeros. Vienen a clase con las preguntas escritas en un trozo de papel, que examinan subrepticamente en espera de su turno y sin tener en cuenta la discusión que puedan haber planteado sus compañeros en aquel momento.²

Si bien el libro y las ideas de Sagan son referidas a las ciencias duras como la matemática, la física, el estudio del espacio entre otras cosas, la tesis central es de aplicación universal y llevó a la pregunta que desató el desarrollo de este trabajo: ¿En qué medida, como docentes, no estamos cortando esa curiosidad intelectual, esa necesidad de saber, como punto de inicio para la praxis, en nuestros estudiantes?

No se trata de una acusación deliberada de complicidad consciente. Sino más específicamente, en qué medida terminamos reproduciendo aquello que criticamos de las formas educativas tradicionales. Después de todo, como sujetos, hemos sido también contruidos dentro de ese mismo sistema educativo.

La pregunta estúpida, innecesaria o que barrunta por hechos supuestamente ya definidos, es aquella que deja al descubierto no solo las actitudes sino también los huecos intelectuales de la modernidad.

De nuevo y ampliamos: ¿Por qué la pregunta es catalogada de estúpida y no de peligrosa? Porque una pregunta peligrosa lleva a ser una pregunta prohibida, y como sabemos el ser humano tiene una fascinación innata por las cosas prohibidas. Es mejor desacreditar los razonamientos peligrosos desde su raíz: la curiosidad, y por ende, la libertad intelectual. Prohibiendo cualquier otro tipo de racionalidad en los sujetos, porque ya existe una he-

2 Sagan.

gemonía que contiene una verdad que no se puede cambiar, algo contradictorio tratándose del ámbito científico. Aun así, la misma historia ha demostrado que las prohibiciones no llevan sino a que tarde o temprano existan personas que cuestionan las ideas dominantes. Por más que quemaron a Giordano Bruno en la hoguera, se supo que la tierra no solo era redonda sino que también era uno de los tantos planetas que orbitan alrededor del sol.

Esta forma de enseñanza conoce sus orígenes muy en el pasado, remontándose al siglo XVIII, época en la cual surgía una matriz de pensamiento moderna y colonial que pronto se expandiría por todas partes del mundo, en un largo proceso de colonización, realizados por Inglaterra, Francia y Holanda principalmente. Modernidad y Colonialidad son dos componentes que van de la mano, como un par de mellizos que comparten el órgano del corazón. Son inseparables, para que exista uno debe estar presente el otro.

En este largo proceso de colonización del mundo, no solo se trata de colonizar el territorio, para la obtención de recursos estratégicos o para la generación de riquezas o por el simple hecho de que sea un lugar estratégico en una ruta comercial o militar. Sino que también se coloniza al sujeto, a su sentido común y su subjetividad, su historia y por ende la concepción del mundo. Es decir, la colonización es total.

La imposición de esta matriz de pensamiento cambia la forma y el contenido en la mente de los sujetos colonizados. La principal consecuencia de ello, es la aceptación de inferioridad y de una historia que no es la propia, de conceptos, contenidos, ideas, herramientas, etc., que son trasplantadas e impuestas y que son contradictorias a la realidad de los sujetos colonizados. En el tiempo histórico actual, remite a las formas de enseñanza que encontramos en los diversos ámbitos educativos y que se expanden más allá de los mismos. Otra de las ideas que existe en esta matriz, es que existen sabios e ignorantes naturales. Aquellos sabios son los pocos que tienen el conocimiento, considerado una cosa que se descarga en la cabeza de los ignorantes naturales para intentar sacarlos de su cueva repleta de sombras. La actitud, es una contradicción y una reproducción de los modelos, que no logra quebrarlos, sino que profundiza las desigualdades que percibimos en la sociedad. Bien lo denunció Paulo Freire: “Cuando la educación no es libertadora, el sueño del oprimido es convertirse en el opresor”. El capitalismo necesita de la natural producción de riqueza y pobreza³, como así también necesita una pedagogía que adapte a los sujetos a la racionalidad imperante y la tomen como algo natural, ahistórico y atemporal.

3 A diferencia de otras posiciones, entendemos que no se trata de una contracción, sino un proceso vital para el nacimiento y mantenimiento del sistema. Pobreza y riqueza son dos gemelos más en la familia capitalista.

El docente es reducido a un simple engranaje más en la maquinaria, que ha pasado por los mismos procesos de formación ciudadana y profesionalización que los sujetos a los que educa. Componiendo una rueda que parece no tener fin.

Esta matriz de la que hablamos en este trabajo, y siguiendo el pensamiento de Walter Mignolo, está compuesta por tres componentes principales:

- Epistemología (Conocer)
- Hermenéutica (Entender)
- Aesthética (Sentir)

En el lapso de tiempo desde el siglo XVIII hasta la actualidad, la Epistemología (Conocer) y la Hermenéutica (Entender) han ido variando y puliéndose, sufriendo grandes e importantes modificaciones acorde a las necesidades intelectuales de cada época, llegando a un nivel de complejidad infinitamente superior al imaginado en sus inicios. Después de todo, ninguna construcción histórica se hizo de la noche a la mañana.

Pero la Aesthética (Sentir) ha seguido un camino inverso, siendo víctima de un gradual pero constante proceso de reducción a su menor expresión. Así pasamos de ese concepto profundo que es la Aesthética, hasta llegar a la Estética (Que hace referencia a la apariencia exterior de una persona o cosa desde el punto de lo bello) y finalmente, en coexistencia con la anterior, al Arte, entendido como lo bello y lo que gusta, sin ninguna profundidad trascendental más que el placer estético del goce.

Siguiendo a Mignolo vemos que grandes pensadores, podemos citar de ejemplo a Immanuel Kant, han contribuido al pensamiento de la modernidad y a su racionalidad para construir un canon de conocimiento en torno al sentir, en torno a la percepción del mundo, especialmente basado en lo visual. Una forma difundida por todo el mundo con el avance capitalista, como decía Marx, “A sangre y fuego”.

El pensamiento europeo occidental siempre fue, desde el principio, un pensamiento no sólo situado, sino un pensamiento que se pensaba a sí mismo como cultura y civilización pero de espaldas a la realidad toda. Era un pensamiento que se afirmaba a sí mismo a costa de negar o subestimar el pensamiento de otras culturas o civilizaciones.⁴

En resumidas cuentas la Modernidad Eurocentrada, colonial y capitalista, establece la estética como una forma de control de las subjeti-

4 Bautista.

vidades y las formas de percepción del mundo, negando cualquier otra posibilidad que no sea ella misma. Sin Eurocentrismo no existiría la matriz que se describe. La geografía y la época en la que nace establecen que todo debe ser Europeo, todos deben aspirar a serlo aunque no puedan o desaparecer de las páginas del tiempo. Los procesos históricos de colonización no hacen más que reafirmar esta idea. Ya lo planteaba Hegel en su filosofía: “La historia del mundo comienza en Oriente y termina en Europa.”

La Aesthética reducida a la Estética y al Arte, es uno de los principales problemas de la modernidad. Si entendemos que los más importantes estímulos y conexión con el mundo son a partir de lo visual, tendremos un “Sentir” totalmente embotado por necesidades innecesarias. La subjetividad general, aunque no absoluta, es devota de tres problemas: el consumismo, el entretenimiento banal y la narcotización del pensamiento.

Pero aunque parezca contradictorio, las herramientas del capitalismo neoliberal actual no apuntan a cerrar la visión en sí misma, sino más bien a inundarla de información de tal manera que el sujeto no pueda discernir y no quiera hacerlo, creyendo que ya conoce la verdad. Esta es una idea planteada a partir de un debate conceptual entre las ideas planteadas por George Orwell (Autor de *1984* y *Rebelión en la Granja*, entre otras obras) y Aldous Huxley (Autor de *Un Mundo Feliz* y *La Isla* entre otras obras). Orwell apuntaba al miedo a la Censura, la cual podía quitarnos la información necesaria para conocer las verdades del mundo y de los hilos que lo mueven. En cambio Huxley, planteaba lo contrario. No existiría censura, porque no habría necesidad de la misma, ya que habría un bombardeo mediático tal que la verdad, sea cual sea, quedaría sepultada en una avalancha de información sin sentido, basura o de verdades medias, que provocarían en el sujeto la sensación de conocer ya la verdad.

Esta última idea, la podemos ver en dos espacios: El Sistema Educativo y las Industrias Culturales. Cada uno a su manera, está construido para que contribuya a la reproducción del sistema como tal y si es necesario, a la asimilación de cualquier resistencia o alternativa. Una de las patas más importantes de las Industrias Culturales, son los multimedios audiovisuales, los cuales son formadores de opinión, reproductores de la cultura hegemónica, parodiadores de las posiciones alternativas, etc. Aquí encontramos uno de los bombardeos mediáticos y agresiones simbólicas más fuertes y numerosas en la historia del mundo. Aquí tenemos la muestra de lo que debe ser, qué y cómo debe consumirse y demás.

Pero también encontramos algunos de estos aspectos en el Sistema Educativo y aquí es donde aquel aspecto de la matriz que desarrolláramos, la Aesthética y la Estética, cobra vital relevancia. Si con el bombardeo me-

diático/informativo a los sujetos se los convence de una forma de visión del mundo, de una forma de vivir, es en el Sistema Educativo en el cual se le prepara para esa aceptación.

La escuela como institución merecería un desarrollo aparte, pero aquí volveremos a centrarnos en la Universidad. Aunque no podemos negar que los estudiantes que se encuentran en pleno proceso de formación profesional, lo han hecho luego de padecer un brutal proceso de formación en la escuela, donde lo menos importante que se enseña son los conocimientos de Física, Química o Literatura. El efecto Pigmalión⁵, con una carga negativa de aplicación en el ámbito escolar, ha estado presente en gran parte de sus vidas y lo demuestran en carne propia al no querer resaltar, atados a una falsa idea de igualdad, que no puede existir alguien diferente o porque todavía no les dicen si son capaces o no. Esto se podría resumir en una parte de la letra de una canción de John Lennon: “cuando te han torturado y asustado durante veinte raros años / entonces esperan que elijas una carrera / pero estás tan aterrorizado que no puedes funcionar”⁶. Lo que se logra es un sujeto obediente, que no siente la necesidad de cuestionar ni tiene deseos intelectuales más allá de devorar datos, para cumplir con las pruebas estandarizadas y obtener un título que le marcará para el resto de su vida y que en mayor o menor medida, contribuye a mantener la matriz que lo ha formado. Somos producto de nuestro tiempo histórico y de las instituciones a las que pertenecemos. Uno es y siente desde donde se piensa.

La Universidad es un espacio de socialización y un movimiento social contradictorio, donde convergen diversas identidades o las que han sobrevivido. Aunque nos aferremos a una vieja idea, debemos entender que la Universidad, si bien tuvo un gran momento histórico en el cual se convirtió en un espacio de cambio y lucha, de renovación y avance, hoy, aunque cueste verlo o admitirlo, ha dejado de ser esa institución renovadora, a veces revolucionaria, que supo ser en los diversos campos científicos que contenía y en las ideas que representaba. Hay que aceptarla como un movimiento social contradictorio, muy interpelado por los proyectos de clase hegemónicos de turno y las posiciones alternativas que surgen en el mismo seno de este espacio.

5 El efecto *Pigmalión* es uno de los sucesos que describe la creencia y acción que tiene una persona de poder influir en el rendimiento de otra. En las aulas se visibiliza al etiquetar previamente a los estudiantes de acuerdo a ciertas capacidades que aún no se conocen, provocando un tratamiento y vinculación desigual. Esto conlleva eventualmente a una profecía autocumplida y autorrealizada, en la cual, de cualquier forma, se cumple la etiquetación previa.

6 Lennon.

Uno de los sujetos más importantes que aparece en este espacio, es el Docente. Una construcción histórica, producto del tiempo en el que vive, atado a los grises confusos y profundos. Bien lo deja establecido Sousa Santos en el primer capítulo de *Una Epistemología del Sur*, cuando caracteriza esta época moderna: “es esta la ambigüedad y la complejidad de la situación del tiempo presente, un tiempo de transición, en sincronía con muchas cosas que están más allá o más acá, pero descompensado en relación con todo lo que habita.”⁷

Como sujeto, el docente está atado a relaciones contradictorias, a discursos que chocan entre sí. No solo en su quehacer profesional, sino desde las propias instituciones de las que forma parte como profesional de la educación y como simple ser humano habitante de una época contradictoria que ataca lo que defiende y viceversa.

Decíamos que la Aesthética y la Estética cobraban vital importancia en este ámbito. Y esta idea es referida a una forma de visión y sentir el mundo. Pues el quehacer docente ha quedado atrapado en esa línea de formación como no podía ser de otra forma. Lo que mencionáramos como “Las preguntas estúpidas”, no es sino una forma de enseñanza, la predominante en los ámbitos educativos en la cual el conocimiento es depositado en la mente vacía de los estudiantes. Es la Educación Bancaria que conceptualizara Freire y que no debemos restringir solamente al ámbito escolar, sino entenderlo como algo que se expande a la Universidad y más allá.

Esta forma de enseñanza es agresiva, en el sentido que es verticalista y unidireccional, basada en el “Tener” y la cosificación del conocimiento, reduciendo la cultura y la ciencia a una cosa que se obtiene y que necesita la validación de una autoridad reconocida y legítima. El sujeto avanza y avanza y le convencen que el objetivo es “Obtener” un título, “Obtener” conocimiento, “Obtener” la razón de ser alguien en la vida, “Obtener” la existencia y pagar por ella. Y así es como de a poco, en un proceso continuo que no tiene fin salvo en la muerte física del sujeto o el quiebre total de la hegemonía cultural, es que se construye el Sentido Común. Entendiéndolo como la práctica cotidiana de los grandes discursos imperantes y de la subjetividad colectiva, de una forma mundana, común.

El Sentido Común, así con mayúsculas, es el punto más sutil y mundano de los sujetos, uno de los pilares fundamentales de este sistema. Es tan polémico como despreciado, tan dejado de lado como practicado. Es el hijo primogénito de la racionalidad moderna, de la matriz de Modernidad y Colonialidad, es el niño mimado del capitalismo en cualquiera de sus facetas.

7 De Sousa Santos.

Todos los discursos, relatos, enseñanzas, formaciones, bombardeos informativos de las Industrias Culturales, etc., contribuyen cada uno a la construcción de este Sentido Común, basado en la subjetividad general de la matriz de pensamiento imperante.

Aquí se crea una paradoja perversa, resumida en una idea de “Eterno Presente”. El “Tener” es siempre presente porque se desea cumplir con un mandato inmediato, un impulso y ha sido exacerbado al punto de que es lo único que importa. Si un sujeto no tiene historia, sino se proyecta hacia el futuro, si solo puede crear una volátil identidad a partir del “Tener”, se aferrará con uñas y dientes al presente, consumiendo su vida para consumir.

Uno puede plantear a esta altura del análisis, que si los docentes mismos somos formados en instituciones acordes a la racionalidad hegemónica, ¿en qué medida las posiciones alternativas y los discursos alternativos son tales? Teoría y práctica muchas veces no convergen juntas a crear una praxis coherente. Sino que muchas veces, nos encontramos con híbridos que entran en contradicción constante. El “Doble Pensamiento” Orwelliano de 1984 se hace presente. Al respecto el autor dirá: “Doblepensar significa el poder, la facultad de sostener dos opiniones contradictorias albergadas a la vez en la mente.” Además, “El doblepensar está arraigado en el corazón mismo del Ingsoc, ya que el acto esencial del Partido es el engaño consciente, conservando a la vez la firmeza de propósito que caracteriza a la auténtica honradez. Decir mentiras a la vez que se cree sinceramente en ellas, olvidar todo hecho que no convenga recordar, y luego, cuando vuelva a ser necesario, sacarlo del olvido sólo por el tiempo que convenga, negar la existencia de la realidad objetiva sin dejar ni por un momento de saber que existe esa realidad que se niega..., todo esto es indispensable”.

Una revisión histórica nos obliga a reconocer que este “Doblepensar”, que genera un actuar específico y contradictorio, ha estado presente no solo en la Matriz de Modernidad y Colonialidad, sino también en otras matrices alternativas. Como ejemplo, podemos citar a la Unión Soviética de Stalin⁸ y sus sucesores, que en su manejo de su lado del mundo no tuvieron demasiadas diferencias con sus adversarios capitalistas. Con esto queremos dejar establecido que no se trata solo de una forma de actuar capitalista, sino más bien que no distingue ideología política.

8 Existe un debate aún en día, no muy profundo por cierto, sobre si en verdad la Unión Soviética era comunista o no. Algunos sostienen la idea de que el comunismo murió con Lenin y otros apoyan la tesis de que era un capitalismo de Estado, sin olvidar de los que presentan pruebas sobre un fuerte comunismo en la U.R.S.S. No profundizaremos ese debate aquí, pero deslizamos esa duda.

En el caso del quehacer docente, es un caso complejo. Porque debemos añadir la pregunta ¿Hasta dónde se permite ser alternativo sin que la burocracia o las acciones de la institución no apliquen una corrección en su comportamiento?

No se pretende decir que los docentes son colaboracionistas activos en la manutención diaria del sistema capitalista, como si fueran una Gestapo Universitaria. Mucho menos se quiere plantear al claustro estudiantil como seres inertes flotando en la nada que absorben como esponjas enunciados ajenos y a veces violentos. Ambos cumplen una función es cierto, pero es una impuesta desde la propia formación.

Si revisamos las cronologías de cada uno, vemos que los docentes como sujeto histórico han pasado por los mismos estamentos que aquellos a quienes enseñan. Entonces, ese miedo al ridículo a preguntar, esa pasividad, conformismo o cambio dentro de los límites intelectuales, se tornan parte del quehacer docente que entra contradicción con los discursos enarbolados. Son las contradicciones propias generadas por tantas décadas de lucha y derrotas y victorias y formación y reformación.

La búsqueda de culpables e inocentes, de ángeles y demonios, es muy propio del pensamiento occidental. Si apelamos a un análisis profundo para intentar ver una posibilidad que vaya más allá, que sea en verdad superadora del occidentalismo, necesitamos ver los blancos y negros, como así los grises, verdes, rojos y azules.

Aunque han existido experiencias actualmente que intentan diferenciarse del capitalismo neoliberal y patriarcal, no han logrado trascender los límites que el mismo sistema impone y cuida violentamente. Los casos de Bolivia, Venezuela, Argentina, Ecuador y Cuba, han intentado ser una alternativa dentro del mismo capitalismo, apelando a una matriz de racionalidad diferente que ha ido creciendo a pesar del capitalismo. El caso Cubano, es el más emblemático, pues luego de tantas décadas sigue resistiendo y reconvirtiéndose dentro de los límites de su propia ideología, escapando a caer a una apertura total y abandono de sus logros hasta el momento. ¿Cómo se ha logrado esto? Pues la respuesta radica en que han hecho una revolución cultural para lograr una revolución económica. Esto quiere decir, en términos sencillos, que ha trabajado durante mucho tiempo en cambiar la matriz de pensamiento imperante en la isla, remplazándola por una verdaderamente alternativa al Capitalismo y que ha servido de faro guiador para las nuevas experiencias Latinoamericanas de comienzos del siglo XXI.

Estas experiencias, como decíamos, no salen de los límites del capitalismo y no logran cambiar las raíces de la matriz de modernidad y

colonialidad, con las limitaciones que aquello implica. Porque como desarrollaremos líneas más arriba, es esta matriz generadora de subjetividad y sentido común, la que empapa todas las prácticas de una sociedad, desde las decisiones económicas hasta la forma en que se dicta una clase. Aun así, cabe reconocer que estos movimientos, imperfectos y con muchas limitaciones, han revivido la idea de que la alternativa es posible, porque también intentaron llevar adelante sus programas con conceptos ajenos a la matriz imperante. No es algo para menospreciar. Es algo que dentro del campo latinoamericano siembra antecedentes, aun cuando el ciclo de procesos populares pareciera que esté llegando a su fin, retrocediendo ante posiciones más tradicionales pero que se presentan como novedosas.

Aquí encontramos dos conceptos más para perfilar el cierre de este trabajo: Emancipación y Liberación.

Siguiendo el pensamiento de Dussel, Emancipación está más referido a una clase social o grupo que logra imponer su proyecto al resto de una sociedad, como ha sucedido en el caso de la Burguesía. Es una idea en consonancia con la cosmología Occidental, Europea, por lo que no solo tenemos aquí a los que han ganado en esta historia, sino también encontramos a los grandes discursos del siglo XX como el Socialismo y el Comunismo, a quienes ya nos referimos anteriormente en su parecido con sus adversarios.

La idea de Liberación es más profunda, digamos. Este concepto es verdaderamente descolonial, no centrándose en los objetos o la relación con ellos. Sino a la idea de Desprendimiento como proyecto y proceso que revitaliza las posiciones que no se subsumen dentro de la idea Occidental del mundo. Llevar a cabo liberación y desprendimiento, intenta crear una matriz alternativa real que salga de Occidente y Oriente y, a decir de Sousa Santos, se construya a partir de un Sur que es simbólico. Sousa Santos habla de un diálogo de saberes. Crear conocimiento, herramientas y simbología desde nuestra realidad, pensamiento y acción, a través de un diálogo intercultural y recuperación de cosmologías olvidadas.

¿En qué medida lo hacemos en las aulas los que planteamos una forma de racionalidad diferente y que reniegue de la racionalidad moderna? Esa es la gran pregunta final.

Como decíamos las preguntas catalogadas de estúpidas, en tanto preguntas denigradas, forman parte de la actitud opresora y represiva generadora de subjetividades en sintonía de la hegemonía actual. Esta actitud mantiene una forma de enseñanza que no permite intentar buscar

crear desde lo nuestro. Porque ya está todo dicho, está todo establecido y solo queda aprender esta historia atemporal.

Es extremadamente sutil en su accionar esta forma de enseñanza. Está naturalizado por los sujetos que intervienen en el proceso educativo. No se trata de agresiones verbales o físicas directas explícitas, sino en un posicionamiento constante de superioridad que es impuesto desde la misma institución, colocando al docente un escalón arriba del estudiante y de cualquiera que quiera aprender. Esto es una agresión que repercute profundo en el sentir del estudiante, quien eventualmente no se cree capaz que generar su propia forma de conocimiento y tiene miedo de dar rienda suelta a su curiosidad intelectual, que ya de por sí ha sido recortada para generar un sujeto superficial únicamente preocupado por el entrenamiento banal y el consumo. Es decir, educado en base a una Estética cada vez más reducida y convertida a una “Cultura del Envase”, en base a un tener, como decíamos, “Tener” conocimiento, objeto de mercado que se puede comprar.

En las aulas la colonialidad del poder y del saber sobrevive en tiempos de la independencia política y se continúa aun con la reforma universitaria, aun cuando, como dijimos al comienzo, la reforma inaugura la tensión al interior de la Universidad, entre el mandato institucional de reproducción social de la explotación y la dominación bajo las condiciones de la Universidad reformada y la lucha al interior del movimiento social universitario para encaminar una perspectiva por la emancipación.⁹

Las aulas son espacios de convergencia social, espacios de conocimiento y vinculación y espacios en los cuales se puede comenzar a construir las formas alternativas de praxis, que a veces nacen en los pequeños intersticios en los cuales el capitalismo mismo permita que se muevan.

El Desprendimiento puede comenzar su marcha, cuando se baje de ese escalón y se considere la posibilidad de que la otra persona en el proceso educativo es también un sujeto con historia, cultura y conocimientos de los cuales aprender. Cuando dejemos de pensar en inglés. Cuando se coloque como principal objetivo, educar en el “Ser”, que logra una proyección hacia el futuro, con acciones en el presente y teniendo en cuenta la historia que se ha tejido hasta ese momento.

Lo que queremos plantear es un concepto nuevo que viene a intentar ser la contraposición a la Estética que conocemos y en la que nos hemos

9 De Sousa Santos.

concebido como sujetos, que es la Aiesthesis Descolonial. Teniendo en cuenta el desarrollo que hemos realizado sobre la Aesthética/Estética como una forma de construcción de visión y percepción moderna del mundo que ha reducido y compactado los sentidos de los sujetos, la Aiesthesis¹⁰, en pocas palabras, es una idea que intenta una liberación de los sentidos no solo en la percepción, construcción y vinculación con del mundo, sino del espacio/tiempo mismo. Es decir, una matriz de pensamiento alternativa y real.

Porque todo este trabajo se resume a una idea básica que ha ido emergiendo a medida que se desarrollaba, como una historia dejada de la historia: Buscar una nueva forma de sentir y vincularse no solo con el estudiante, sino con el mundo mismo.

El título de este trabajo es “Matando al soñador” ¿Qué es un soñador sino una persona que tiene una curiosidad por lo que le rodea y por el futuro, por el conocimiento y por crear? Aunque no estamos hablando de una categoría académica o un concepto, engloba una idea más general que la de un académico o intelectual. Quizá más cercana a esa concepción de praxis diferente, que contiene también el componente humano de la emoción y el sentir. No entendida como el deseo de libertad, sino más amplio, de necesidad intelectual, emocional y cultural... de liberación.

¿Cómo podemos romper con eso si no nos atrevemos a preguntar? A preguntar por qué enseñamos, cómo enseñamos, qué clase de profesionales estamos formando, a preguntar con honestidad intelectual qué clase de docentes somos. Los “Qué” y “Por qué”, los “Cómo” y los “Dónde”, abarcando todos los aspectos de este quehacer, sin miedo a ser obvios. Porque aunque exista una respuesta cabal y satisfactoria, siempre difícil de encontrar, podemos hallar una forma nueva de preguntar y buscar ese conocimiento que quizá sirva como punto de arranque para otros caminos de descubrimiento. Si no nos proponemos este camino podemos caer en seguir siendo reproductores de toda la desigualdad que muchas veces criticamos.

Este desarrollo no pretende ser un decálogo de respuestas, porque si no caería en una incoherencia y contradicción con la misma idea planteada en estos párrafos. Sino más bien movilizar temas, conceptos, ideas, praxis y demás, que están envueltas en telarañas o que se dan por trabajadas y guardadas en pulcros anaqueles... o peor aún, descartadas porque “Alguien ya lo hizo”.

¿No podrías ser tú, el que está leyendo estás líneas, quien comience una nueva matriz de pensamiento, alternativa y liberadora?

Bibliografía

Bautista, J. J. (2014), *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*, Madrid, Akal.

Bolaño, C. (2013), *Industria cultural, información y capitalismo*, Buenos Aires, Gedisa.

De Sousa Santos, B. (2009), *Una Epistemología del Sur*, México, Siglo XXI-Clacso.

Dussel, E. (2015), *Filosofías del sur: descolonización y transmodernidad*, México DF, Akal.

Elorza, E. (2015), *Economía política de la transición. Ir hacia una mesa servida para todos en Nuestramérica*, Buenos Aires, FISyP, en <https://fisyp.org.ar/media/uploads/regular_files/elorza.libro.pdf>.

Fanon, F. (1961), *Los condenados de la tierra*, México DF, FCE.

Gambina, J (2016), "Universidad y pensamiento crítico. Material de lectura del Trayecto de Posgrado, Sujetos y emancipación en el capitalismo del siglo XXI: una mirada desde la economía política", FCEJS, UNSL.

Mignolo, W. (2014), *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.

Sagan, C. (1997), *El mundo y sus demonios: la ciencia como una luz en la oscuridad*, México DF, Planeta.

Vazquez, Rolando, Barrera Contreras, Miriam (2016), *Aesthesis decolonial y los tiempos relacionales* (revista de investigación en el campo del arte), entrevista a Rolando Vázquez. Calle14, , 11, Enero-Abril, en <<http://www.redalyc.org/pdf/2790/279047494001.pdf>>

LA VULNERACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DESDE EL ESTADO:

CUANDO LOS SUJETOS EDUCATIVOS Y LOS SABERES FORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA SON EXCLUIDOS

Sonia N. Pereyra¹

Las sociedades democráticas son aquellas que garantizan a sus miembros el “derecho a tener derechos”, la educación debe ser entendida como un “derecho que da derechos”.²

Introducción:

Esta frase revela el fin último y el sentido que tiene la educación en una sociedad democrática: el derecho a la educación como puerta de acceso a todos los derechos sociales.

El Derecho a la Educación como eje del proceso de democratización social de nuestro país, se forjó con avances, retrocesos e interrupciones, atravesando contextos de desigualdad socioeconómica, desde los inicios del sistema educativo hasta nuestros días. Según Pinau³ la tensión entre la ampliación y restricción de derechos es un hilo conductor de la historia de la educación.

Por ello, el propósito de este trabajo es reflexionar en torno a la responsabilidad que asume el Estado respecto al Derecho a la Educación en

1 Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista y Magister en Educación Superior. Doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Docente, investigadora y extensionista de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. UNSL.

2 Arendt.

3 Pinau.

nuestro país, tratando de develar la vulneración del mismo, que se expresa en las relaciones pedagógicas que promueve, en la concepción de los sujetos educativos que sustenta, y en los saberes formativos que excluye, como parte de los proyectos pedagógicos definidos por las políticas educativas, y que se materializan tanto en la escuela como en la universidad públicas.

Derecho a la Educación sujetos y saberes en pugna:

En consonancia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) la Educación se reconoce como un derecho humano inalienable y fundamental de las personas, indispensable para preservar y fortalecer la dignidad inherente a los sujetos para garantizar los demás derechos.

El Derecho a la Educación no se restringe al acceso a la educación formal sino que involucra a la participación activa de los sujetos en la transmisión del acervo cultural (en tanto patrimonio de la humanidad) que se desarrolla en la comunidad social y escolar; y del conocimiento como bien público y social, cuyo fin es posibilitar la filiación social de las nuevas generaciones, y la transformación de la posición de los sujetos al campo de los derechos. Por ello, la función de la educación consiste en brindar a los sujetos portadores de derechos las herramientas necesarias para ejercerlos y ampliarlos, y comprender la realidad para transformarla.

Los Estados modernos que se gestaron en América a fines del siglo XIX, definieron sus sistemas educativos para instruir en los rudimentos de las letras, los números y las ciencias, creando a la escuela como espacio educativo y el/la maestro/a y alumno/a como sujetos educativos. En coherencia con la Declaración de los Derechos del Hombre (1789), en la Constitución de la Nación Argentina de 1853, la educación es reconocida como función necesaria y específica del Estado, y sustenta el derecho a la educación en términos de “libertad de *enseñar y aprender*”⁴. Desde esa concepción de educación, el Estado, mediante la Ley 1420 (1880) estableció la *gratuidad y la obligatoriedad* de la escuela primaria situando a la educación pública al alcance de la totalidad de los niños y las niñas, y prescribió que el financiamiento de las escuelas públicas y el control de la educación estarían bajo la responsabilidad del Estado. El Estado, constituyéndose en *Estado Docente*, asumió la función educativa *principalista* (interviene desde la política educativa, como responsable de garantizar

4 “Los derechos se inician como libertades, como derechos individuales a resguardar de las trabas provenientes de la autoridad, civil o eclesiástica. En el marco de este proceso, en el campo de la educación, específicamente, al monopolio de las iglesias como agencias de adoctrinamiento de fieles y súbditos, se oponen los intereses de la burguesía naciente que identifica a la educación como un derecho individual” (Paviglianiti), asociado a la formación del ciudadano.

el ejercicio del derecho educativo), provee los medios y recursos para el ejercicio igualitario del Derecho a la Educación de todos los sujetos en diversidad de situaciones, edades y condiciones.

El sistema educativo naciente encarnó un proyecto político ideológico homogeneizador, cuyo principio era educar, por igual, a todos y todas (quienes accedían a la escuela) según un patrón único desde la distribución igualitaria de los conocimientos básicos, oficiales, proporcionados por la escuela. Así, el sistema se fundó sobre las bases del eurocentrismo, que operaba como mecanismo de control de la subjetividad y de los saberes culturales, en la experiencia colonial de dominación y explotación de los pueblos indígenas de América, mediante lo que Quijano⁵ denomina colonialidad del poder⁶. En este sentido, el eurocentrismo produce el control intersubjetivo requerido por el patrón de poder capitalista/colonial, y la corriente educativa hegemónica sobrevaloraba la cultura europea en detrimento de la cultura criolla e indígena. En cuanto al acervo cultural en términos intersubjetivos, Quijano sostiene que la colonización europea generó que todas las experiencias, recursos y productos culturales, fueran “articulados en un solo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental”, ya que a los pueblos colonizados les fueron expropiados todos los conocimientos que sirvieran al patrón colonial de poder, y les fueron reprimidas sus capacidades de reproducir sus propios patrones de sentidos, a la vez que fueron forzados a adoptar parcialmente la cultura de los dominadores para reproducir la dominación. Es decir, se niegan los saberes identitarios de Latinoamérica, y las capacidades de los sujetos para construir conocimiento.

En el marco del proyecto político de país sustentado por el modelo europeo de la modernidad, se forjó un proyecto pedagógico destinado a un sujeto ideal que se construiría desde pedagogías vinculadas a un modelo institucional de índole liberal y positivista, interesada en organizar una sociedad sobre las bases científicas, y conciliar el orden y el progreso. Este proyecto concebía una educación centrada en el conocimiento individual, enciclopédico, con contenidos formativos universales que excluían los saberes de las culturas populares y se sustentaba en el pensamiento iluminista que separa la claridad (“luces de la razón”) de la oscuridad y confusión atribuidas a las culturas populares, expresado en el dualismo “civilización o barbarie”.

5 Quijano.

6 Colonialidad del Poder: Se centra en la clasificación racial de la población como estrategia de legitimación de esas formas de dominación en América Latina.

Jauretche⁷ refiere a este proceso como *colonización pedagógica* y advierte que su esencia se sostiene en la sobrevivencia del esquema sarmientino de “civilización y barbarie”, pues la parte de la sociedad argentina considerada “cultura”, que se asimiló a la cultura europea y redujo la civilización al mundo de Europa, se propuso una misión civilizatoria sobre el pueblo, adoptando consideraciones despectivas sobre la “barbarie” originaria, mientras los que no se intelectualizan se piensan como hombres comunes.

Se consideraba que el conocimiento se construía verticalmente y la figura del maestro se vinculaba con la enseñanza racional de los contenidos propios de los países considerados “civilizados” occidentales⁸. Las metodologías de enseñanza y de aprendizaje privilegiaban el carácter utilitario por sobre la reflexión (al servicio de un modelo económico capitalista) y ejercían control y disciplinamiento de la vida sensible. Se promovía una relación pedagógica basada en la autoridad en términos de poder como imposición y coerción por parte del docente, que exigía una actitud receptiva y pasiva de sus estudiantes, pues la obediencia era considerada una virtud. Para Puiggrós⁹ la “normalización positivista” produjo la exclusión del pueblo de la educación pública con la burocratización, ritualización conservadora, centralización y verticalización del proceso educativo.

Podemos pensar que la colonialidad pedagógica nació y se fortaleció en el sistema educativo pues se formó un modelo de alumno/a desde la homogeneidad que invisibilizaba las heterogeneidades de los sujetos sociales, como propiedades inherentes a cada sujeto desvinculándolas del contexto sociopolítico imperante que los condiciona en sus prácticas educativas y sociales. En este sentido se produjo un proceso de “normalización”, mediante el cual las y los estudiantes eran clasificados como aptos según su nivel de adecuación a las normas institucionales, con criterios basados en los aspectos socio-culturales y económicos propios de la pertenencia

7 Jaureche.

8 El proyecto político era conducido en Argentina por Mitre y Roca; se produjo la conquista y anexión de los territorios de los pueblos originarios mediante el genocidio denominado “Campaña al desierto” (1879), que involucró a varios pueblos originarios. La denominación Campaña o Expedición al desierto de Roca oculta la significación del genocidio que produjo, pues se marcha a un supuesto desierto pero se extermina a los indios; esconde las motivaciones económicas con argumentos engañosos acerca de la seguridad, justificando la campaña en el objetivo de proteger a la población blanca y urbana, de la violencia de los malones y se justifica la apropiación y reparto de las tierras de los araucanos, tehuelches, ranqueles, etc., considerando que al ser desierto, no existen personas, negando a los indios, y negando la condición de personas y la de robo, crimen y delito.

9 Puiggrós.

familiar del sujeto educativo, asumiendo la idea de “barbarie a civilizar” que imperaba en el sistema escolar. A partir de ello, las condiciones socioeconómicas y el origen étnico suelen estructurar ciertas representaciones acerca de las capacidades de aprendizaje y necesidades de acceso al conocimiento de niños, niñas y jóvenes que configuran estigmatizaciones. Estas representaciones guían las prácticas educativas, desde posiciones de poder-dominación y definen profecías autocumplidas, por medio de las cuales las y los estudiantes asumen estas clasificaciones y se comportan de acuerdo a ellas, lo que representa una incidencia en los logros o fracasos escolares¹⁰. Además, estas representaciones configuran escenarios de aprendizaje diferentes y desiguales para unos/as y otro/as, cercenando las posibilidades de acceso igualitario a los saberes y de garantía del derecho a la educación.

Con la irrupción de la última *dictadura cívico-militar de 1976*, que sembró el terrorismo de Estado en nuestro país, se despliega un *Estado gendarme*, desde una función de control represivo. Se desarrolló una educación represiva que fortaleció aún más la burocracia del normalismo positivista iniciado en la modernidad. Southwell¹¹ advierte que el proyecto educativo de la dictadura produjo un desmantelamiento del proyecto pedagógico hegemónico vigente desde fines del siglo XIX, sentando las bases para el establecimiento del neoliberalismo en la década del 90 mediante el desarme del andamiaje del Estado Docente, pues el Estado Nacional cede su lugar de principal garante de la educación, para transferirlo a los estados provinciales y sectores privados (función subsidiarista). Se quiebra el discurso educacional de la expansión escolar vinculado al ascenso social y la igualdad de oportunidades, en perjuicio de las clases más desfavorecidas. El Estado vulnera los derechos sociales, mediante el terrorismo estatal que desencadenó el mayor genocidio de nuestra historia, cuya estrategia represiva en el ámbito educativo incluía el control de la vestimenta, la censura de libros sobre saberes populares y enfoques políticos, cesantías, torturas y desaparición forzada y asesinato de docentes y estudiantes, en el marco de la supresión de los derechos sociales y, en particular, del derecho a la educación.

10 Así, la imagen que la institución educativa le devuelve al/la estudiante respecto a su posición en una jerarquía de “excelencia”, es parte del proceso por el cual cada uno/a valoriza o desvaloriza la imagen acerca de sí mismo/a, soslayando el papel que juegan los procesos de enseñanza de cada docente en el aporte al aprendizaje de sus estudiantes.

11 Southwell.

Con la implementación en los 90, de las políticas neoliberales¹² derivadas de los organismos multinacionales, el Estado implementa el modelo de ajuste económico, privatización y desregulación iniciado por la dictadura, cuyo auge se produce en la gran crisis del 2001, generando el empobrecimiento de grandes sectores de la población y una creciente desigualdad social con la pérdida de los soportes colectivos. Se desvanece el imaginario de la expansión escolar que ligaba el derecho a la educación a la igualdad de oportunidades y al ascenso social, lo que significó la individualización de los derechos y la emergencia de nuevas formas de desigualdad. La educación se considera como fuente de equidad social para compensar los déficit producidos por el mercado, considerados problemas derivados de la falta de capacitación laboral¹³.

Estas políticas fundamentadas en las teorías del Capital Humano y de la Elección Racional, entienden a la Educación como *mercancía* (producto o servicio a consumir) que ofrecen los proveedores de educación, frente a la elección/demanda de los clientes/estudiantes, regidos por la competencia como principio del libre mercado. Se estableció, una relación causa-efecto entre educación, productividad y salario, atribuyéndole a la educación, la capacidad de promover los niveles de bienestar personal y colectivo, pero sin considerar las desigualdades socioeconómicas que presentaban los sujetos, las que influyen fuertemente en el acceso a las posibilidades de ser educado y a su ejercicio sostenido. Estos principios legitiman el retiro del Estado de su responsabilidad educativa, lo que refleja la *función subsidiarista del Estado*, cuyas implicaciones ponen en riesgo a la educación pública, como educación de todos/as y para todos/as, en tanto compensadora de las desigualdades de origen y garante de la igualdad.

Así, el Estado se sostiene en un modelo educativo colonial, con una propuesta educativa reproductora de la ideología dominante y de la racionalidad tecnocrática, que condiciona los objetivos de la educación a la visión económica del capitalismo neoliberal, con la influencia de los

12 Las políticas neoliberales implantaron un modelo político, económico, social y cultural que alcanzó su expansión mundial hacia fines de la década de 1980 y principios de la década de 1990. “[...] aparece la necesidad de vincular el neoliberalismo y el capitalismo; esto es, el neoliberalismo y la nueva organización nacional, internacional y transnacional del capital con su reestructuración de clases y mercados transnacionales, con su desestructuración de la clase obrera que prevaleció en la época del Estado Benefactor, y con su desestructuración de los mercados nacionales, de las empresas estatales, y de muchas mediaciones sociales hoy en buena parte del mundo eliminadas”; en González Casanova.

13 Basdrech Parada afirma que la pobreza es un fenómeno que se produce porque los individuos no ha adquirido las habilidades cognitivas necesarias para ser exitosos, por lo que el acceso a la escuela aumentará su potencial productivo y sus ingresos; en Basdrech Parada.

organismos internacionales en la definición de las políticas educativas de nuestros países. Este neoliberalismo pedagógico, como lo denomina Puiggrós, se asienta en los discursos de la calidad y en la imposición de una lógica gerencial sobre las prácticas pedagógicas, y en el supuesto de que los sistemas educativos deben satisfacer, prioritariamente, la demanda del mercado de recursos humanos calificados. En este sentido, podemos advertir que instrumentalizar la educación desde la cultura neoliberal, implica reducir la condición humana a una relación de costo-beneficio y legitimar el juego de la oferta y la demanda, como única ley educativa. Por lo tanto, advertimos que el Estado neoliberal no garantiza el derecho a la educación, sino que por el contrario, lo vulnera fuertemente.

Posteriormente, el Estado tendió a la incorporación y contención de los nuevos sectores sociales al sistema educativo y redefinió la legislación¹⁴, orientándola hacia una mayor presencia del Estado como garantía del derecho a la educación, desde la función principalista.

En el ámbito de la educación superior, la Ley de Educación Superior (24521) aún vigente, no fue reformada en su totalidad como lo viene reclamando la comunidad educativa del nivel superior. Pero se realizó una reforma parcial que se denominó Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior (Ley 27204). Esta reforma resulta muy significativa ya que se instaura como protección al derecho a la educación, enfatizando su carácter público, en tanto derecho humano, y como un resguardo a la función principalista del Estado sobre la educación universitaria y no universitaria. Además, la ley avanza en la garantía del derecho a la educación, al promulgar la igualdad de oportunidades hacia toda la trayectoria educativa de los sujetos y la promoción de políticas de inclusión destinadas a las identidades de género, interculturales y de personas con discapacidades. Finalmente, se produce un logro significativo al prescribir el ingreso libre e irrestricto y la gratuidad en el acceso a los estudios superiores, previniendo explícitamente cualquier tipo de intento de mercantilización, y enuncia el rechazo a la posibilidad de que se considere a la educación como un servicio lucrativo¹⁵.

14 La Ley de Educación Nacional (N° 26.206) promulgada en el 2016, proclama el Derecho a la Educación como derecho social; en el Art. 2° define la educación y el conocimiento como bien público y derecho personal y social, garantizados por el Estado. Respecto al rol del Estado la ley establece en el Art. 3° la educación como prioridad nacional y política de Estado. En el Art. 4° prevé la provisión de la educación integral, permanente y de calidad para todos/as, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad.

15 Se incorpora como Artículo 2° bis, de la ley 24.521: "Los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos. Prohíbese

Actualmente, la acción del Estado neoliberal, desde sus políticas de ajuste tanto en Educación como en otras áreas, de privatizaciones y protección a los sectores más concentrados de la economía, con políticas asistenciales hacia los sectores más empobrecidos y un disciplinamiento social, realizado mediante un aumento de políticas punitivas y con aumento de la pobreza, constituye un contexto desfavorable para generar condiciones en las que se pueda hacer efectivo el derecho a la educación en nuestro país.

A modo de reflexión final:

Hemos planteado que desde la creación del sistema educativo, la Educación Pública ha adoptado distintos modelos educativos que derivaron en proyectos políticos educacionales sustentados en diferentes concepciones de Educación, en el marco de paradigmas sociopolíticos determinados.

Advertimos sobre la vulneración del derecho a la educación que ha producido el Estado, desde la creación del sistema educativo de corte eurocentrista, mediante la colonización pedagógica como mecanismo de definición de un sujeto educativo hegemónico y la instauración de relaciones pedagógicas en la Escuela Pública, generando procesos de exclusión de los sujetos y saberes culturales de los pueblos indígenas originarios de Nuestramérica.

Además, pudimos plantear que la mercantilización educativa propia del pensamiento capitalista y el paradigma neoliberal, considera a la Educación como producto o servicio de capacitación que se desarrolla mediante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entendidos como instrucción y asimilación, respectivamente, cuyas prácticas se implementan para satisfacer la demanda de mano de obra calificada para el mercado de trabajo. Vimos que aquel paradigma se contrapone a la concepción del conocimiento como bien público y de la Educación como proceso de transmisión cultural y derecho social inherente a los sujetos, y que, por lo tanto constituye una amenaza a la Educación Pública, y por ende, a la garantía del derecho a la educación.

Finalmente advertimos que el actual contexto sociopolítico de nuestro país se presenta como sumamente adverso y como una amenaza que pone en riesgo el ejercicio del Derecho a la Educación.

las instituciones de la educación superior de gestión estatal suscribir acuerdos o convenios con otros Estados, instituciones u organismos nacionales e internacionales públicos o privados, que impliquen ofertar educación como un servicio lucrativo o que alienten formas de mercantilización". [...] Artículo 7º: "Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior".

Consideramos que las sociedades latinoamericanas presentan profundas desigualdades socioeconómicas, lo que hace necesario que la Educación sea garantizada como derecho por el Estado. Esto implica que las políticas sociales en general, y las políticas educacionales en particular, contribuyan a la democratización, garantizando las mejores condiciones de aprendizaje. Es decir, el Estado debe proveer los recursos suficientes y adecuados para que todas y todos puedan acceder a un bagaje de conocimientos relevantes y fundamentales.

Frente a lo anteriormente expuesto, la propuesta es una educación emancipadora, que implica desmitificar la reproducción ideológica impuesta a través de la escolarización generada en la modernidad, y promover una descolonización del pensamiento mediante un proyecto educativo, político cultural, basado en el sujeto latinoamericano. Se requiere problematizar y desnaturalizar el conocimiento hegemónico dominante y promover el conocimiento social como construcción colectiva, que tienda a la transformación política de la sociedad. Al respecto Dussel afirma que el pensamiento crítico debe dar un horizonte de largo plazo, pues una revolución que no llega a una descolonización del pensamiento, sigue siendo colonial, ya que el último nivel de la dominación, y al mismo tiempo de la transformación histórica, es una cierta visión del mundo.

En este sentido, para Freire¹⁶ junto al intento de superar el modo capitalista de producción, hay que superar también su naturaleza autoritaria, para generar relaciones sociales y (agregamos) relaciones pedagógicas democráticas. El autor plantea que se requiere construir un nuevo sentido común, pero advierte que el cambio no es meramente de métodos ni de contenidos (aunque los incluya) sino que hay que establecer un contacto directo con la realidad y un respeto por la capacidad creadora de las educandas y los educandos. Esto implica poner en debate la naturaleza, el significado y la importancia de la educación como una forma de política cultural, redefiniéndola como proyecto político materializado en prácticas socioculturales, de escolarización y de espacios comunitarios de educación no-formal, sustentados en la educación popular.

La implementación de este tipo de prácticas educativas supone democratizar el proceso de producción de conocimiento, generando condiciones más participativas en la sociedad. Por ello, es preciso, a su vez que la universidad visibilice, valore y se conecte con los saberes distintos al saber académico, articule con los saberes populares, los movimientos

16 Freire.

sociales, los pueblos originarios, las organizaciones campesinas, y lo haga con otro “marco categorial” como propone Bautista, que no proceda de Europa sino “desde” Nuestra América, así la universidad puede contribuir a promover y garantizar el derecho a la educación.

Bibliografía consultada:

Alvarado Arias (2007), “José Martí y Paulo Freire: Aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 9, N° 1.

Arendt, H. (1974), *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid, Taurus.

Bautista S., Juan José (2014), *Qué Significa Pensar desde América Latina. Hacia una Racionalidad Transformadora y Postoccidental*, Madrid, Akal.

Bazdresch Parada, M. (2001), “Educación y pobreza: una relación conflictiva”, en Ziccardi, Alicia (Comp.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO.

Enriquez, P. y De Pawl, C. (2013), “Pobreza, construcción de subjetividad y problemas educativos”, en *Kairos. Revista de Temas Sociales*, Año 17, N° 32, San Luis, Argentina.

Freire, P. (1997), *Educación y Cambio*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.

González Casanova, P. (2003), “Prólogo. La trama del neoliberalismo: una introducción”, en Emir Sader y Pablo Gentili (comps.), *La trama del neoliberalismo, Mercado, crisis y exclusión social*, Buenos Aires, CLACSO, p. 192; disponible en <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100609030645/latrama.pdf>>.

Jaureche, A. (1968), *La colonización pedagógica*, Resistencia (Chaco), Departamento de Extensión Universitaria y Ampliación de Estudios, Universidad Nacional del Nordeste.

Ley de Educación Superior, N° 2452 (1995), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Argentina, disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html>.

Ley de Educación Nacional, N° 26206 (2016), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Argentina, disponible en <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>.

Paviglianiti, N. (1993), “El derecho a la educación: una construcción histórica polémica”, en *Praxis Educativa*, Vol. 4, N°. 4, disponible en <<http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/207>>.

Pereyra, S. (2016), “El papel del Estado en la garantía del derecho a la educación en contextos de desigualdad social. Ponencia presentada en el I° Encuentro de Reflexión y Debate sobre Derechos Humanos, en defensa de los Derechos Humanos a 40 años de la última dictadura cívico-militar”, San Luis, Argentina.

Pinau, P. (2008), *La educación como derecho*, Ed. Fé y Alegría. Movimiento de Educación Popular Integración y Promoción Social, en <<https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fnuestraescuela.educacion.gov.ar%2Fbancoderecursos%2Fmedia%2Fdocs%2Faje02%2Faje02-sugeridos03.doc>>.

Puiggrós, A. (1998), “Educación neoliberal y alternativas”, en Alcántara y otros (Coords.), *Educación, Democracia y Desarrollo en el fin de siglo*, México DF, Siglo XXI.

Quijano, A. (2014), *Cuestiones y Horizontes. De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder*, CLACSO, Colecciones Ontológicas.

Southwell, M. (Comp.) (2012), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Buenos Aires, HomoSapiens.

Torres, R.M. (1985), *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*, Biblioteca Digital CREFAL.

CONFLICTO DOCENTE, MOVIMIENTO SINDICAL Y MOVIMIENTO POPULAR POR LA EDUCACIÓN

Manuel J. Gutiérrez*

Cuando hablamos de conflicto docente en el pasado y en el presente nos situamos para su análisis en un proceso histórico Nacional e Internacional diseñado por las contradicciones abiertas en el sistema mundial de dominación capitalista. En este marco la construcción y la distribución del conocimiento constituyen un núcleo central de la disputa entre el capital y el trabajo por la construcción y apropiación del conocimiento. Conocimiento que en manos de una sociedad dividida en clases se transforma en una herramienta para aumentar los niveles de explotación de los trabajadores y al mismo tiempo intentar legitimar y naturalizar dicho proceso de explotación por parte del poder.

Este breve párrafo introductorio no aporta nada, solo intenta posicionarse en la divisoria de aguas que se transita no solo en los ámbitos sindicales, atraviesa tanto a las acciones políticas como a la producción intelectual que se disputan la hegemonía en la constitución del sentido común.

Con el advenimiento del macrismo al gobierno asistimos a una ofensiva estratégica del capitalismo contra los intereses de los trabajadores. El sustento de su política económica, expresada por sus propios funcionarios

* Profesor de Historia CABA. Ademys Lista Violeta, Consejo Directivo. Dirigente de la Federación Nacional Docente.

es el de bajar los costos laborales, “el costo argentino”, para permitir la llegada de las inversiones extranjeras.

Transcurridos año y medio de su gestión la pobreza ha aumentado a un 32% es decir 12,5 millones de personas de las cuales 6 millones lo conforman jóvenes menores de 17 años, completando la dimensión de la pobreza 1,3 millones de jóvenes en la indigencia.

Este es el escenario donde los docentes de la Escuela Pública desempeñamos nuestra tarea, esta realidad debe constituirse en el punto de partida a la hora del análisis de las políticas educativas conservadoras como así también de aquellas políticas que intentan modificar la realidad hacia un horizonte de igualdad social.

Tanto el gobierno del PRO, como los grupos económicos concentrados y sus medios de comunicación plantean que el problema educativo es un problema de “Gestión”, descontextualizando socialmente el proceso educativo al tiempo que licua toda intencionalidad política de las medidas que ejecutan.

Cuando señalábamos el carácter estratégico de la ofensiva macrista incluíamos en la misma su proyecto educativo. Modificar el sistema educativo de nuestro país para ponerlo en correspondencia con las necesidades productivas e ideológicas del capital.

Por un lado la producción capitalista en la actualidad exige conocimientos mínimos, operativos, que generen competencia, una cosificación del conocimiento. Un conocimiento fragmentado que impida a partir de la construcción del mismo la posibilidad de asimilar marcos universales, reflexivos y críticos de carácter existencial. Por el otro el modelo productivo expulsa crecientes franjas de la sociedad a la pobreza. La fragmentación social surge como resultado de este modelo diseñado por la lógica del capital.

Durante sus ocho años de Gestión en la CABA el PRO se fijó como política la reformulación del sistema de enseñanza. Tomando esta fragmentación se propuso construir una escuela para ricos y otra para pobres, una escuela privada para la elite dirigente y una escuela pública asistencialista para los pobres; política que lleva adelante ahora a nivel nacional.

El aumento de subsidios a la Escuela Privada y la baja del presupuesto educativo en términos reales destinado a la Escuela Pública es un ejemplo primario pero significativo en tal sentido.

Pero su proyecto de podar las potencialidades de transformación que posee la Escuela Pública transitan dimensiones más estructurales. La producción de un conocimiento colectivo, con base en los sectores populares

de trabajadores, empleados, profesionales y asalariados en general, con determinada autonomía frente al poder empresario y religioso en las actuales circunstancias históricas se hace inadmisible para el poder.

En tal sentido, la estigmatización de los docentes de la escuela pública como vagos e incompetentes, y de la institución escolar pública como un lugar donde “se cae” forma parte del vaciamiento institucional.

Disciplinar a los docentes expresa otro punto saliente de su programa. El mismo intenta degradar el rol docente como intelectual, integrante de un proceso de producción del conocimiento. Transformarlo en un ejecutor de las prácticas pedagógicas diseñadas por las empresas editoriales o los centros del poder como el Banco Mundial.

A esto se suma la creación del Instituto de Evaluación Docente que con objetivos generales y difusos abre las puertas al mundo empresarial, intenta poner bajo el poder de los gobiernos de turno la designación, el ingreso y la permanencia de los docentes en el sistema educativo.

Cuando decimos difusos sin exagerar podríamos decir ocultos. Por ejemplo el proyecto y la ley de la CABA no explicitan cuales serían los ejes a evaluar, cual es el modelo de docente “deseado” que sujeto, que valores, que saberes se “pretenden” obtener. La meta de una “sobrentendida” calidad educativa sirve de paraguas para la implementación de una política reaccionaria.

Estos interrogantes no explicitados en la ley de la CABA ni en el proyecto nacional, se hacen explícitos en la declaración de los funcionarios y en las medidas concretas que toma el oficialismo. Por ejemplo cuando se aplican las evaluaciones PISA lejos de intentar un diagnóstico que aporte a superar los problemas de la Escuela Pública en realidad buscan degradar la valoración social de la misma; utilizando parámetros estándar que no se corresponden con el escenario socio-económico concreto sobre el que actúan los maestros y profesores de nuestro país; o como cuando se señala a la Meritocracia como criterio para promover a los ganadores y castigar a los perdedores. Es decir que el objetivo es instalar la institucionalidad y la metodología que forme docentes y alumnos en un extremo individualismo.

El Proyecto “Plan Maestro” va evidenciando más claramente las intenciones de mercantilización de la educación: la formación de los alumnos para la productividad en términos de las necesidades del capital, la competencia meritocrática, la formación a distancia (que con el tiempo vaya derrumbando el aula como espacio de construcción colectiva del saber), la creación del Instituto Nacional de Evaluación Docente y la derogación de los Estatutos Docentes.

En la misma orientación hay que analizar la reforma del nivel secundario impulsada desde el Consejo Federal de Educación y aplicada en la CABA. Introduce reformas curriculares tendientes a promover un saber técnico específico dissociado de una formación ciudadana. Una oferta educativa funcional a las empresas que promueven las necesidades del mercado, necesidades que imponen al consumidor por encima del ciudadano.

La práctica docente y la práctica sindical se encuentran tensionadas por las necesidades básicas y urgentes que exige nuestra labor cotidiana que hagan posible mejorar tanto las condiciones laborales y salariales de los trabajadores de la educación y las condiciones de aprendizaje de nuestros jóvenes alumnos. Pero estas necesidades no pueden relegar la necesaria reflexión sobre un proyecto educativo nacional que permita la emancipación social de nuestro pueblo.

La práctica concreta en el aula en el día a día nos muestra que el aprendizaje está sitiado por las necesidades económicas, sociales y afectivas de nuestros niños y jóvenes. Al mismo tiempo que confirmamos que el primer eslabón en la comprensión tanto del cálculo como de la lectoescritura lo constituye el encuentro con el sentido y la significación de la vida.

La complejidad del problema planteado, como el de las posibles salidas alternativas exige, desde una mirada parcial sustentada en la práctica sindical-docente, la participación del conjunto de la sociedad para transitar la construcción de un modelo socio-económico alternativo que defina las claves de un proyecto educativo transformador a favor de los intereses populares.

LA UNIVERSIDAD EN CRISIS Y UNA DOCENCIA QUE LUCHA CONTRA EL AJUSTE

BALANCE DEL 2017

Ernesto Elorza¹

La pérdida de poder adquisitivo no es una realidad nueva y desde el sindicato nos hemos caracterizado por la denuncia sistemática contra nuestra patronal: el Estado Nacional.

En enero de 2017, nuestro sector ya había acumulado el 10% de pérdida salarial ante una inflación que cerraba en 45%. Estos datos cobran relevancia si reparamos en nuestro salario testigo (auxiliar de primera semi-exclusivo), que con la propuesta salarial 2017, al mes de julio se encuentra establecido en pesos 10.632, cuando el salario necesario para no ser considerado pobre, es de pesos 15.462. Esto indica que actualmente nuestro salario inicial se encuentra más de 32% por debajo de la línea de la pobreza y más de 67% por debajo de la canasta básica familiar (\$ 24.312).²

Desde ADU, hemos hecho eje en el reclamo sobre la situación de los salarios de nuestros auxiliares, justamente el sector más vulnerable. Esta realidad termina demostrando cual es la importancia y el valor que le da el gobierno nacional a quienes decidimos trabajar como docentes en el sistema público. La decisión política de tener a una gran parte de la docencia por debajo de la línea de la pobreza, es una forma de vaciar la

1 Secretario General de ADU, San Luis.

2 Los valores de la canasta y línea de la pobreza son resultados de la junta interna de ATE-INDEC.

educación, precarizando al trabajador y recortando el financiamiento para las universidades.

En este 2017, nuestro pliego de reivindicaciones incluía no solo el pago de la pérdida salarial prometida con una cláusula gatillo, sino que además reclamamos el pago de deudas salariales contraídas desde septiembre de 2016. En este marco, el plan de lucha de la CONADU Histórica desarrolló casi treinta días de Paro, protagonizó dos marchas nacionales en defensa de la educación que movilizaron a más de 450 mil docentes y estudiantes, se dictaron más de cien clases públicas, se suspendieron mesas de exámenes, entre otras acciones directas. Todo esto como consecuencia que el Gobierno de Mauricio Macri definió prolongar el conflicto salarial por más de cinco meses y desconocer todos y cada uno de los reclamos del sector.

Vale destacar, que una vez más CONADU Histórica fue la Federación que supo orientar y conducir con independencia política un plan de lucha y un pliego de reclamos. Esto adquiere mayor relieve, al analizar que este año la lucha salarial docente fue desacreditada intencionalmente por el Gobierno, trasladando la lucha electoral al debate por el salario. En más de una oportunidad escuchamos de los funcionarios que nuestras medidas de fuerza “eran paros contra Macri”, que de fondo “se quería desestabilizar al gobierno”, entre otros discursos que apuntaban a fragmentar el movimiento docente - estudiantil.

Sobraron también las expresiones y prácticas desafortunadas de algunos dirigentes de otros sindicatos y federaciones como los de CONADU o FEDUN, quienes apostaron a la derrota y el agotamiento del plan de lucha mientras declaraban en los palcos “nos vemos en octubre”. Así mismo jugaron una política demagógica para con el sector estudiantil, criticando las herramientas de lucha que tenemos como clase trabajadora. Claramente una práctica antisindical que tuvo como desenlace la firma por parte de estas burocracias de un acuerdo a la baja y el cual la CONADU Histórica rechazó por insuficiente.

De todas formas, el balance del plan de lucha siempre deja resultados para rescatar. Salarialmente y en términos globales se quebró con el techo salarial del 18% que intentaba imponer el macrismo desde inicio de año. Esto es importante, porque ya se empieza hablar en la Secretaría de Políticas Universitarias que el techo salarial que se intentará imponer en 2018 será del 12%.

La posible reforma laboral, si tomamos como referencia la que se realizó en Brasil y lo que dejaron trascender algunos funcionarios nacionales, será un ataque contra la estabilidad y seguridad laboral que hemos

construido tras décadas de lucha obrera. Se trate de la baja en la edad jubilatoria, la modificación de las jornadas laborales o las formas de contratación y la reducción de cargas impositivas de las patronales, todas ellas apuntan a garantizar mayores ganancias para las empresas y peores condiciones laborales para nosotros y nosotras.

Para nuestro sector, el proyecto de presupuesto que discutirá el CIN³ y la SPU⁴ muestra un congelamiento en varios ítems como el de becas y la no incorporación de gastos para infraestructura. Mientras que el Plan Maestro plantea desde la eliminación de la paritaria nacional docente para el resto de los niveles y la fijación de nuestro salario inicial con el salario mínimo vital y móvil y la profundización de un modelo que reduce el proceso educativo a estándares descontextualizados de calidad.

Desde CONADU Histórica y ADU construiremos jornadas de luchas y protestas con paros y movilizaciones en todo el país para rechazar estas políticas y exigir que las centrales de trabajadores (CTA's y CGT) tienen que convocar a un PARO NACIONAL de todos los sectores del trabajo.

3 Consejo Interuniversitario Nacional.

4 Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación.

POLÍTICAS LABORALES ACTUALES

Arturo Gómez Barroso*

En los últimos meses lxs trabajadorxs venimos sufriendo las consecuencias de ajuste, despidos, aumento de precios, como consecuencia de políticas impulsadas desde el gobierno nacional y los gobernadores para favorecer las ganancias de los empresarios. Se busca reducir los “costos laborales”, que no es otra cosa que avanzar sobre los derechos del conjunto de lxs trabajadorxs.

El gobierno de facto de Brasil, impuso una “reforma laboral” hace pocos meses y el gobierno macrista busca “seguir el ejemplo” impulsando una ley que entre los principales puntos contiene la baja en las contribuciones patronales; la revisión de Convenios Colectivos de Trabajo (CCT) y la realización de acuerdos individuales o por empresa; la incorporación de estudiantes al mercado del trabajo, disfrazada de práctica laboral; modificación de ley de ART; reducción de posibilidad de juicios laborales; entre otros puntos.

Esta reforma precarizante y flexibilizadora, podrá ser llevada adelante sólo con la complicidad de gobernadores y legisladores de diferentes colores partidarios, junto al sector empresarial y a las cúpulas burocráticas sindicales. Esto último, se confirma cada vez más, con el papel de garantes de la paz social que vienen jugando, por un lado al evitar cualquier plan

* Secretario Adjunto de ADU. Secretario de DDHH de la CTA Autónoma San Luis

de lucha nacional, y/o firmando acuerdos a la baja a cambio de caja (obras sociales, cuota solidaria, etc.).

El gobierno nacional ya está desplegando su estrategia de firmar acuerdos sectoriales a la baja en lo salarial y al mismo tiempo avanzar en modificaciones de los CCT con acuerdo de gremios pro patronales, como con petroleros para la explotación de Vaca Muerta. Con la venia del gobernador de Neuquén y del sindicato que conduce desde 1984 Pereyra se ha firmado un acuerdo con condiciones que exponen la salud y la seguridad de los trabajadores: la jornada laboral se modifica al no incluir los tiempos de viaje (llamados “horas taxi”) ni los tiempos de descanso entre actividades; se eliminan horas extras de fines de semana y feriados; se habilita el montaje y desmontaje en horarios nocturnos; se impone la multifuncionalidad, y las cuadrillas podrán trabajar cuando la nómina no esté completa.

El impulso de leyes flexibilizadoras como la ley de primer empleo (Ley McDonald) que busca reemplazar trabajo genuino con “pasantías” a jóvenes, ahora frenada en el congreso; los controles de gestión, pago por presentismo y evaluaciones por productividad a lxs trabajadorxs docen-txs, que buscan avanzar hacia la precarización del trabajo en el sector educativo, son ejemplos de la tendencia mercantilista y flexibilizadora por parte de las patronales privadas y el gobierno nacional.

Somos conscientes que sólo movilizándolo, organizándonos junto a nuestras compañeras y compañeros en asambleas, defendiendo nuestros sindicatos, manteniendo la independencia de las patronales privadas, del estado y de los partidos políticos estamos en mejores condiciones de defender nuestros derechos y frenar las aspiraciones de flexibilización y precarización de nuestras condiciones de trabajo.

APUNTES PARA COMPRENDER LA “PRODUCTIVIDAD POLÍTICA DEL CONFLICTO DOCENTE”

Patricia A. Collado¹

Palabras preliminares

Uno de los indicadores más sensibles sobre la cuestión social es sin duda el conflicto laboral. Coyunturalmente expresa las características que asumen las relaciones de fuerza entre los trabajadores frente al Estado y su régimen². Mientras que en una mirada de larga duración evidencia la dinámica y formas concretas que adopta la subsunción real del trabajo –en el capitalismo actual– asentada en el trípode capital-trabajo-Estado³.

En este apartado desarrollaremos algunos aspectos que denota el conflicto del sector docente en la provincia de Mendoza. Nuestra intención no es abordar su singularidad sino a partir de ella, ponderar los modos que en general y como común denominador pone en práctica el régimen a fin de “docilizar” a los y las trabajadores mediante diferentes instrumentos de

1 INCIHUSA-CCT Mendoza UNCuyo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

2 Nos referimos aquí a la noción ampliada de Estado de cuño gramsciano que, a partir de su fórmula sintética de sociedad política + sociedad civil, admite una específica sobre Estado-Gobierno en tanto el “Estado es concebido como organismo propio de un grupo, destinado a crear las condiciones favorables para la máxima expansión del grupo mismo” (Gramsci, C. 13, p. 37).

3 La subsunción real del trabajo se refiere al proceso concreto -histórico- por el cual el trabajo se subordina al capital, proceso que modifica la totalidad de la forma de producción, cuya mutación “[...] efectúa una revolución total (que se prosigue y se repite continuamente) en el modo de producción mismo, en la productividad del trabajo y en la relación entre el capitalista y el obrero” (Marx, p. 72).

construcción del consenso y la coerción social. Esto que no es más que el desempeño de la gubernamentalidad que se despliega a fin de mitigar lo que habilitan y potencialmente permiten las luchas: conformar/consolidar un “colectivo” con voluntad propia, entamar lazos de solidaridad y desarrollar modos alternativos de subjetivación política⁴. Es decir trata de contener el proceso de “hacer-nos-clase” en el que importan las experiencias que sedimentan en consciencia y delinean ideas comunes en una urdimbre de vínculos prácticos que configuran aquello que siguiendo a Thompson, podemos denominar “disposición a actuar como clase”⁵.

El instrumento central que utilizamos para lograr un seguimiento próximo de este y otros procesos conflictuales es el Observatorio de Conflictividad Social de la provincia de Mendoza (en adelante OCS-M) que, conjuntamente con otros espacios y organizaciones promovidos por Universidades Nacionales, convergen en una red a nivel nacional que trata de seguir el pulso cotidiano de la cuestión laboral de los y las que viven del trabajo. En esta ocasión también trabajaremos con otras fuentes de datos provista por el Observatorio de Derecho Social de la CTA y la prensa escrita.

El apogeo del conflicto estatal provincial como marco

El relevamiento continuo que realiza el OCS-M confirmó que el ciclo de conflictos laborales emergente durante los últimos siete años siguió pautas anuales que recrudecían a principio de año y se aplanaban el resto del período. Este movimiento se relacionó con la lógica de la negociación estipulada en la última década (desde 2005 hasta 2015) y no con una deriva “estacional”. Es decir, durante ese período se consolidó la periodicidad de la negociación colectiva como forma central de zanjar las problemáticas de los ocupados formales y, alrededor de sus tiempos y marcos, se visibilizaron públicamente las demandas y acciones de los/as trabajadores. Así, durante el mes de marzo coincidían la vendimia, el inicio del ciclo lectivo y el comienzo de actividades de temporada (desde las judiciales a las agroindustriales), conjunto que amplificaba las oportunidades de visibilización pública-política de los conflictos y mostraba la recursividad de un pico de luchas álgido, registrando una importante articulación de reclamos entre el tercer y cuarto mes calendario⁶.

4 Nos referimos a configuración de la clase en la lucha. Al respecto de la discusión ver Collado; Collado y Roitman.

5 Thompson.

6 La unidad de registro y observación para el OCS-M es la acción conflictiva, que representa la aparición de acciones litigiosas/disputas por un bien de un determinado sujeto (colectivo laboral) en el escenario público provincial y que son registradas por la prensa escrita.

A partir del año 2012 si bien los conflictos laborales se situaron centralmente en los meses de marzo y abril, la litigiosidad se extendió hasta junio-julio dilatando su continuidad anual, producto de la continua reapertura de negociaciones paritarias o su irresolución. Es decir que los conflictos, sobre todo del ámbito público (salud, enseñanza y administración pública), demoraron en “cerrarse”.

Esta situación se configuró en un contexto (desde 2012 hasta 2016) de paulatino deterioro de los mercados laborales provincial y nacional en los que aumentaron la desocupación abierta, el subempleo horario y se retrajo la demanda de empleo. La situación más crítica fue en el empleo privado en general y la industria manufacturera en especial –aún en caída-. A todo ello se sumó el deterioro de los salarios e ingresos de los ocupados a nivel nacional general y la retracción del empleo público, en especial durante el primer año de asunción del nuevo gobierno (DEIE, 2017, ODS, 2016 y 2017). En el transcurso de este proceso en los últimos años, la crisis de las economías regionales se visibilizó como motor de conflictividad, explicando las demandas hacia los Estados provinciales y su falta de respuesta. En este sentido el ODS-CTA denotó un aumento de conflictos laborales sostenido desde 2012, señalando a los municipios como los ámbitos más jaqueados por la litigiosidad de los trabajadores.⁷

En nuestra provincia, los sujetos que protagonizaron las acciones conflictivas durante el período considerado fueron predominantemente los trabajadores estatales⁸. Si bien su protagonismo no fue uniforme, en promedio asumieron más del 60% de la conflictividad registrada. Estos números indicarían, entre otros aspectos, las mayores posibilidades de esos trabajadores de visibilizar sus reclamos y a la vez el desmejoramiento paulatino del salario estatal, principal motivo de sus demandas.

La centralidad conflictual de los trabajadores del estado no evade los disciplinamientos que sufren en el piso de trabajo sino que demuestra el papel central de la organización sindical para conducir sus reivindicaciones. En este sentido, según los datos disponibles, los trabajadores privilegiaron el sindicato como forma de canalización de sus demandas: más del 70% expresó sus reclamos por la vía sindical. Los momentos de máximo protagonismo se dieron entre 2007 y 2014 (con un pico destacado en este último año en coincidencia con el ciclo de conflictividad nacional). La mayor exposición

7 ODS-CTA, 2015.

8 Según el Censo Provincial del Trabajador Público de 2014 el total de los trabajadores del Estado provincial alcanza a 79.994 agentes; un 53% de los mismos son trabajadores de la Educación bajo la órbita de la Dirección General de Escuelas (DGE). Ver Gobierno de Mendoza.

pública de la cuestión laboral en nuestro caso fue resultado del accionar conjunto de los empleados judiciales, docentes universitarios, estatales de la administración pública provincial y profesionales de la salud quienes articularon sus reclamos y medidas de acción directa generando un frente opositor sindical de envergadura. Excluyendo durante el lapso considerado al Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación (SUTE)⁹.

Del conjunto de estatales, los docentes conforman el nucleamiento más importante a través de Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación-SUTE, con más de 25.000 afiliados en la provincia. Esta organización se conforma como “gremio testigo” a la hora de pactar acuerdos salariales, por lo menos para el resto de la administración pública. Durante el último período el sindicato de los docentes fue cuestionado por su afinidad al gobierno nacional y su impronta “negociadora” por lo que en entre los años 2011 y 2012 sufrió un masivo proceso de desafiliación, sobre todo ante el reclamo de las bases de demandar aumentos salariales acordes al deterioro sufrido en sus ingresos desde la década anterior. La fisura entre base y cúpula sindical se expresó en la pérdida de una de las seccionales más numerosas del sindicato en las últimas elecciones a manos de un frente opositor. La “desvinculación” de la vida sindical de los docentes y su mengua en la participación activa en plenarios se potenció con la reforma estatutaria realizada por la conducción oficialista (2011) que logró evitar la participación directa de los afiliados en las instancias asamblearias y acotar las posibilidades de maniobra de las listas opositoras de turno que, sin embargo, denotaban amplia recepción entre los docentes activos¹⁰.

Aún con este panorama de escepticismo que corroyó el involucramiento de los docentes en la vida sindical, los paros y movilizaciones a comienzos de año han sido y son parte de la cultura sindical y de lucha del magisterio mendocino y su contundencia pública es indiscutible. Así en forma sucesiva y como proceso in-crescendo en marzo de 2013 y marzo de 2014 se movilizaron por las calles mendocinas más de 10.000 docentes públicos, privados y celadores (aglutinados en SUTE y SADOP – docentes pri-

9 Los gremios estatales durante ese período tuvieron direcciones sindicales “opositoras” al gobierno, mientras que el sindicato de la educación mostró una alineación estrecha con los gobiernos del Peronismo-Frente para la Victoria en la provincia. Las negociaciones que encabezó este sindicato fueron en los últimos años las primeras en “resolverse”, a principios del ciclo anual y, en general, se caracterizaron por su menor duración e intensidad (en cantidad de días y tipos de acción directa).

10 En entrevistas realizadas durante marzo de 2014 a referentes del SUTE-Godoy Cruz (opositor), los mismos indicaron que el sindicato apeló al personal de administración, jerárquicos y jubilados para aumentar el caudal de votos frente al crecimiento de las listas opositoras. Es importante destacar que finalmente en junio de 2017 la histórica conducción Celeste perdió las elecciones provinciales con el Frente Unidad por la Recuperación del SUTE-Lista Marrón.

vados), con un acatamiento a las medidas de acción directa que en promedio rondaron más del 95% y una demanda central: salario igual a la canasta básica de alimentos.¹¹ Frente a la ebullición de las bases y posible desborde contra la dirección sindical a principios de 2015, la dirigencia del SUTE se apresuró a aceptar la oferta del gobierno y desactivó la posibilidad de irrupción masiva de los docentes en las calles, en un año electoral cercado por indicadores de deterioro económico y político del gobierno provincial y nacional. Este proceso culminó con la determinación de un salario base que no alcanzó para un docente con diez años de antigüedad a los siete mil pesos (\$7000¹²). La desmovilización y el deterioro consecuente en la participación de las bases con respecto a la dirección histórica de la lista celeste de SUTE (afín al Partido Justicialista y al kirchnerismo) confluyeron en la configuración de fuerzas que encontró a los docentes diezmados frente al cambio de gobernador, asumió Alfredo Cornejo, de amplia trayectoria en el radicalismo provincial, quien al asumir y conminado a padecer un nuevo rearme de los docentes, a principios de 2016, acordó por decreto el aumento salarial correspondiente (17%) e innovó con la puesta en marcha de un dispositivo efectivo para desarticular sus reclamos: el “ítem aula”. Este “renovado” instrumento, que liga el salario al ausentismo en forma directa sin mediar justa causa que evite su descuento, a la par de otros mecanismos vigentes cercena el derecho a huelga, disminuye la efectividad de las acciones directas masivas y cuestiona directamente al docente en su trabajo, su desgaste y desmejora en su condición laboral. Repertorio de acción que impulsó el nuevo gobierno en su cruzada material y simbólica contra la resistencia al ajuste de los y las trabajadoras de la educación.

La productividad a marchas forzadas: el ítem aula

El ítem aula compone un nuevo escalón hacia la precarización laboral de los trabajadores formalmente insertos. No estamos hablando de un ítem salarial que establece un determinado porcentaje que puede considerarse más o menos magro en relación con el costo de vida y que por sus condiciones condiciona la percepción de “aumentos por productividad”. El ítem en cuestión conforma un nuevo escalón en lo que denominamos disciplinamiento laboral. Pero vayamos por partes.

11 *Los Andes*; MDZ; *Diario Uno*.

12 Acta Paritaria 130215 marzo de 2015, Art. 2.1 dice: “Elevar a partir del 1 (uno) de marzo de 2015 el salario inicial del trabajador de la educación docente, por cargo de maestro de grado, jornada simple, sin antigüedad y con la zona correspondiente y/o 18 horas cátedra, sin antigüedad y con zona correspondiente en ambos incluido el Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID) a pesos seis mil sesenta y siete (6.067\$). De producirse variaciones en el monto del FONID, éste se modificará en igual proporción inmediata”, en SUTE Godoy Cruz.

El punto de partida es establecer un diagnóstico serio y fundado sobre las condiciones de trabajo de los docentes. La aplicación del ítem aula parte de constatar el aumento del ausentismo laboral docente que, tendencialmente, abarca a una mayor cantidad de educadores. Las docentes, sin duda, se ausentan frecuentemente y lo hacen (medie o no enfermedad laboral), debido al malestar y desgaste que les genera su trabajo¹³. Esto se debe a múltiples factores, entre los cuales se cuentan: a) la crisis de la educación formal en general y de la escuela en particular, y su transformación en contenedor de los problemas económico-sociales y familiares; b) el desplazamiento de la responsabilidad por los alumnos desde el Estado hacia las y los trabajadores de la educación, quienes deben administrar los “riesgos” del proceso educativo (civil y penalmente) y de las actividades que se encaren a propósito del mismo; c) el incremento de las cargas de trabajo en función de la disminución del presupuesto: cada vez son menos los docentes frente a alumnos, lo cual no se debe al cambio de funciones sino a las carencias edilicias: menos aulas para cubrir una mayor densidad poblacional; d) la polifuncionalidad del personal que asume paralelamente tareas de administración, planeamiento, docencia, investigación, asistencia social, pedagógica y de contención individual y familiar; e) pluriempleo de los agentes, que se verifica en la asunción de más de un puesto de trabajo para acceder a un salario que llegue a satisfacer el costo de vida.

Frente a los problemas enunciados, la respuesta recae en los síntomas y no sobre las causas: la cuestión se “resuelve” responsabilizando a los trabajadores por la baja productividad de los alumnos, la desafiliación social, la retracción individual y el desinterés, entre otros problemas que exceden con creces la labor de los docentes. Y por ello, frente a la desproporción de la tarea asignada, más allá de la remuneración a la que la misma da lugar, las docentes faltan. Ahora para silenciar el síntoma se encubre la situación del “malestar docente” y se avanza contra futuros reclamos. La implementación del ítem tuvo lugar en medio de una campaña mediática generalizada de envergadura en la que se ponían en cuestión la labor docente en su “rol”, “eficacia” y “calidad”, en una palabra se focalizó el mensaje en “demonizar” a sus trabajadores, sobre todo debido a sus “ausencias” o escasa “productividad”. La cuantificación de los logros educativos se estableció en la ponderación de los días efectivos de clase y los días de ausentismo. Todos estos elementos a fin de proveer de licencia

13 Según cifras del Gobierno Provincial el ausentismo bajó el primer año de implementación: “Los números indicaron que en marzo de 2015 hubo 16.432 licencias por artículo Ley 5811 y 19.381 en abril del mismo año; mientras que durante 2016 en estos meses se registraron 10.475 y 13.245, respectivamente. En el comparativo de ambos años las cifras evidencian una disminución del ausentismo del 36% en marzo y 32% en abril”. Fuente: DGE.

social al castigo, es decir, legitimar su aprobación social y posteriormente institucionalizarla.

El castigo ejemplar: premiar al que no cumple con sus derechos

La innovación normativa que el ítem aula produce se centra en deslegitimar los derechos del trabajo a través de poner precio al ejercicio de los mismos. Es decir que quien ejerce el derecho, es bueno remarcar “constitucional” (a asistir a un enfermo, estudiar, cuidar a un familiar, a representar a sus compañeros, a faltar por enfermedad propia), es castigado con un descuento. Esto implica vaciar progresivamente los derechos laborales por desuso y vincular paulatinamente a los mismos con el mercado: no sólo nuestra productividad tiene precio sino que su valor aumenta mientras mayor es la indefensión a la que nos veamos expuestos. En una palabra, somos más “vendibles” mientras nos constituyamos en más “vulnerables”. Esto evidencia otro costado del vaciamiento de la democracia como régimen de gobierno cada vez más formal y menos igualitaria: el problema no es otorgar ni reconocer un derecho sino asegurar la limitación de su ejercicio.

Ahora bien: en términos sociales refuerza otro aspecto preocupante, que es el de contraponer derecho contra derecho; por ejemplo, derechos laborales, como el de huelga, contra otro derecho de orden social, como la educación. Nuevamente, las responsabilidades del Estado y del mercado se licuan en un plano horizontal entre dos sectores perjudicados, lo que resulta productivamente beneficioso pues el conflicto social no se dirige contra quien corresponde (patronal o Estado) sino que desgarrar a la misma sociedad civil. Así, fomenta más y profundas particiones entre los sectores subalternos. Los padres se tornan patrones y controladores de la productividad del docente, mientras los docentes responsabilizan a los padres de la escasa productividad social de sus hijos. La desigualdad (laboral y social) persiste en un camino llaneado de obstáculos. En síntesis, para el docente evadir el ausentismo induce al sostén de desmejoras sustanciales en las condiciones de trabajo y menoscabo directo de su salud laboral y el clima de trabajo (por la recarga que esto produce en sus colegas, la institución y finalmente la familia). Un disciplinamiento biopolítico que opera como tecnología de control sobre los cuerpos en su docilización, adaptación y aumento de su utilidad¹⁴ pero también sobre el control del colectivo-político en términos de inducción política a la inacción y la retracción individual a fin de evitar el planteo de recursos y demandas. Tanto el control como la inacción propenden al aumento de los umbrales de “soportabilidad” que, en términos económicos y políticos, los trabaja-

14 Foucault.

dores de la educación percibirán individualmente como disminución de la permanencia y expectativa de vida laboral por sobrecarga.

A modo de cierre

Como hemos tratado de exponer, la conflictividad laboral no siempre es reprimida o diezmada por las vías clásicas de la represión abierta. En esta oportunidad el gran ciclo de conflictos que llevó a los docentes a movilizarse masivamente y recusar fuertemente y por la base a las direcciones sindicales tradicionales siguiendo diferentes vías (boicot, desafiliación y finalmente renovación electoral), tuvo una respuesta contundente desde el Estado para lograr acallar y retraer las demandas laborales y su emergencia. El proceso encarado caminó por dos bandas: una, hacia la opinión pública, se abocó a torcer el prestigio social del que gozan los docentes a través del menoscabo de su papel por el aumento del ausentismo y su escasa “productividad”; la segunda, al interior del colectivo laboral, estableció una renovada forma de control y autocontrol del ausentismo que frena la posibilidad de acciones directas tanto como la participación en instancias alternas de la vida político-sindical de los trabajadores de la educación. Este trabajo en pinzas que desarrolló el gobierno se consolidó en este último año y medio por la acción inflacionaria que incidió fuertemente sobre el poder de compra del salario y el “fantasma” del desempleo que opera como instrumento maestro en la retracción de la conflictividad de los estatales.

Sin embargo, más allá del primer impacto reconocido (la disminución relevante de los índices de ausencia del plantel y la menor repercusión del paro y movilización encarada por la nueva conducción del SUTE en marzo de 2017), las manifestaciones de sus efectos no son suficientes ni de larga duración para ponderar su profundidad. Como expusimos, en medio de la desazón y por muy poco margen, los docentes provinciales renovaron la conducción sindical cuya actual impronta se reconoce “combativa”. Esta inédita dirección hasta ahora ha demostrado energía para renovar instancias de participación, reflexión, formación y diálogo interno, en un proceso de recuperación que aún no se visibiliza en la escena pública. La recuperación de la cultura militante y luchadora de la docencia mendocina es una tarea que se vislumbra de larga duración pero parece, finalmente, haber comenzado. Gobierno y sindicato probarán entonces, en los meses venideros, la fecundidad política de cada una de las herramientas/instrumentos que dispongan en el también renovado “campo de juego”.

Bibliografía y fuentes consultadas

Collado, P. (2015), “Cómo está la clase. Una reflexión sobre antagonismo y conflictividad de los trabajadores”, en *Revista Herramienta*, Dossier Trabajo, Primavera, Buenos Aires, pp. 28/38.

Collado, P. y Roitman, S. (2016), “Más allá de la revitalización sindical: la subjetivación política de los trabajadores”, en Montes Cató y Delfini, M (org.), *Recomposición del capital y respuestas sindicales en Argentina, ¿Hacia nuevas relaciones laborales?*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

DEIE (2017), “Indicadores Mercado Laboral”, Mendoza, en <http://www.deie.mendoza.gov.ar/tematicas/menu_tematicas.asp?filtro=Trabajo>, consultada 16 de octubre de 2017.

DGE (2016), “Cornejo: El ausentismo docente disminuyó más del 30% en comparación al año pasado”, en <<http://www.mendoza.edu.ar/cornejo-el-ausentismo-docente-disminuyo-mas-del-30-en-comparacion-al-ano-pasado/>>, consultada 10 de octubre de 2017.

Diario Uno on line (2014), en <<http://www.diariouno.com.ar/mendoza/en-mendoza-crece-el-conflicto-los-docentes-y-mas-350-mil-alumnos-siguen-clases-20140311-n133655.html>>.

Foucault, M. (2006), *Historia de la sexualidad I: La Voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Gobierno de Mendoza (2014), “Informe Censo Provincial del Trabajador Público”, Gobierno de Mendoza, Mendoza.

Gramsci, A. (2001), *Cuadernos de la cárcel*, 6 Volúmenes, México, Era-Universidad Autónoma de Puebla.

Los Andes on line (2013), en <<http://www.losandes.com.ar/article/alto-acatamiento-masiva-marcha-docentes-primer-paro-698692>>.

Marx, K. (2009), *El Capital. Libro I Capítulo VI (Inédito)*, México DF, Siglo XXI.

MDZ, diario on line (2013), en <<http://www.mdzol.com/nota/449879-aulas-vacias-por-48-horas-en-mendoza/>>.

ODS-CTA (2015), “Conflictos y negociación colectiva: herramientas defensivas frente al ajuste en marcha”, en <http://www.obderechosocial.org.ar/docs/anual_2015.pdf>, consultada 10 de octubre de 2017.

ODS-CTA (2016), “Disparen contra el trabajo y contra los trabajadores. Conflictos laborales, negociación colectiva y mercado de trabajo”, Informe Anual 2016, en <http://www.obderechosocial.org.ar/docs/inf_anual_2016.pdf>, consultada 10 de octubre de 2017.

ODS-CTA (2017), “Informe II trimestre 2017”, en <http://www.obderechosocial.org.ar/docs/inf_trimestral_2_2017.pdf>, consultada 10 de octubre de 2017.

SUTE Godoy Cruz (2015), “Documento Paritarias”, en <<http://www.sutegodoycruz.com.ar/paritarias/>>, consultada 10 de octubre de 2017.

Thompson, E. P. (1980), *Miseria de la teoría*, Barcelona, Crítica.

LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL EN LOS TIEMPOS DEL "AMAESTRAMIENTO" DE DERECHOS

**Carina Benítez, Oscar Ojeda,
Verónica Quiroga y Viviana Reta¹**

En este escenario actual en el que se constata la licuefacción crónica de derechos sociales, y entre ellos el de la educación, no se pueden soslayar en el análisis de la realidad los procesos de resistencia y lucha de las clases subalternas y las contrarréplicas de los sectores dominantes. Un ejemplo manifiesto de estas tensiones lo constituyen las recientes medidas de fuerza sostenidas por los docentes de las escuelas y las universidades públicas en reclamo de aumentos salariales y en defensa del derecho social a la educación.

Desde el Gobierno Nacional, una de las estrategias para desintegrar esta acción de lucha, ha sido el lanzamiento del "Plan Maestr@", sobre el que se invita a la sociedad civil a debatir aunque previamente se difundiera su contenido a través de los medios masivos de comunicación y se anunciara, hacia fines de abril de 2017, su envío al Congreso para convertirlo en Ley. En este sentido, esta maniobra constituye un nuevo mecanismo de "falsificación del consenso" en el que se abre el juego a participar sobre decisiones ya tomadas; y simultáneamente se procura disipar la situación de conflictividad generalizada.

El "Plan Maestr@" es presentado como una reforma inaugural del Sistema Educativo, con un proyecto que "trasciende" el gobierno del macrismo con metas medibles al 2026. Sin embargo, a pesar de la retórica

¹ Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

esnobista que acompaña su lanzamiento, el Plan no introduce transformaciones radicales sino que opera como dispositivo “gatopardista”, que agudiza el trastocamiento de la educación como derecho social y su metamorfosis en un servicio o bien pasible de transacción mercantil, cuando sentencia que “la educación es un bien público y un derecho tanto social como personal”. Esta tergiversación se hizo manifiesta a partir de la Ley Federal de Educación de 1993 en la que se adoptó como parte de la educación pública las gestiones estatal y privada. La Ley de Educación Nacional de 2006, en lugar de revertir el proceso de reforma inaugurado en la década del noventa, lo acentuó, al incluir además, a las gestiones social y cooperativa. Esta “ampliación” de las modalidades de gestión que están comprendidas dentro de la educación pública licua la responsabilidad del Estado y contribuye a la demolición de su carácter de derecho social. De esta manera, se allana el camino para que aparezcan diversas formas de privatización de la educación, cuyo mecanismo privilegiado no ha sido el de la venta o traspaso directo de los activos del Estado a particulares, sino la tercerización; como así también la mercantilización entendida como la adopción de patrones de organización y valores provenientes del mercado. En este sentido, el “Plan Maestr@” redundaba en la acción propagandística que ha sostenido el Gobierno Nacional en contra de la educación pública y a favor de la privada, valga el ejemplo del discurso presidencial del 21 de marzo de 2017 cuando se presentaba el peor rendimiento de los estudiantes que tienen que “caer” en el ámbito estatal, de acuerdo con los resultados del Operativo “Aprender 2016”. En consonancia, dentro del Plan se sostiene que “se observa que en los niveles socioeconómicos más bajos los estudiantes que asisten a escuelas de gestión privada alcanzan mejores niveles de desempeño que aquellos que asisten a escuelas de gestión estatal”. De esta observación se puede concluir que hay que favorecer las escuelas privadas para todos, incluso para los pobres y establecer la analogía con lo que Milton Friedman, uno de los intelectuales “estrella” del neoliberalismo, escribía en “Libertad de elegir”:

Los más preocupados por el bienestar de sus hijos probablemente serían los primeros que cambiarían a éstos de escuela [a una privada]. Incluso si sus hijos no fueran tan listos como los que se quedaran, dispondrían de mayores estímulos para el aprendizaje y tendrían un ambiente familiar más favorable. Existe la posibilidad de que algunas escuelas públicas se quedarán con ‘la hez’, llegando a ser de peor calidad que actualmente.

O en otro de sus libros, “La tiranía del statu quo”, escrito durante el desarrollo de la administración de Reagan, Friedman exponía que:

La verdadera solución es muy distinta. Las escuelas privadas suelen proporcionar una enseñanza mucho mejor que las públicas a mitad de coste o menos. Las escuelas no son ninguna excepción a la norma de que todo lo que hace la administración pública tiende a costar el doble de lo que costaría si lo hiciese la iniciativa privada. El verdadero problema no es mayores asignaciones públicas sino colocar en primer plano al consumidor (los padres y los hijos).

¿Qué incidencia podría tener esta “nueva” reforma educativa nacional en la Provincia de San Luis? ¿Es posible avizorar divergencias profundas entre la política educativa nacional y la provincial?

Una primera respuesta se podría rastrear en la Nota N° 9, del 27 de abril de 2017, del Gobernador, Alberto Rodríguez Saá al Ministro de Modernización de la Nación, Andrés Ibarra. De acuerdo con esa Nota, el Ejecutivo puntano solicita ser eximido de participar de la convocatoria nacional “Compromiso Federal para la Modernización del Estado” porque, las políticas que la Nación promueve sobre el mejoramiento de los aprendizajes y la profundización de la digitalización en el ámbito educativo, entre otras, la Provincia lleva alrededor de dos décadas de desarrollo. La misiva concluye con el ofrecimiento del Gobernador de su “colaboración para aportar a la Nación los desarrollos que San Luis ha experimentado y que le han valido [...] reconocimientos internacionales”.

A partir de esta Nota, se puede aventurar como respuesta a los interrogantes precedentes que tanto la política educativa nacional como la provincial no presentan diferencias categóricas y si éstas existieran serían nimias, de forma tal que una reforma nacional como la que se presenta a través del “Plan Maestr@” funcionaría como un “nuevo” marco de legitimación y de legalización de ciertas políticas educativas provinciales que han implicado el avance de la privatización, la mercantilización educativa y el empobrecimiento de la formación de los estudiantes a partir de procesos de “cercamiento” del conocimiento. Algunas pistas se encuentran en investigaciones desarrolladas dentro del “Proyecto de Investigación Promocionado La Relación Sociedad-Estado-Educación en la Provincia de San Luis. Las políticas de “inclusión educativa” de la Facultad de Ciencias Humanas (Universidad Nacional de San Luis). A continuación se pondrán en tensión el articulado, las “Dimensiones y líneas de acción principales” del Anexo I y las “Metas” del Anexo II correspondientes al “Plan Educativo Maestr@” con las políticas educativas provinciales vinculadas a la implementación de las escuelas digitales, las escuelas generativas, las estampillas escolares y los planes de finalización de estudios 20/30 y el de Inclusión Educativa (PIE).

En el “Plan Maestr@” una de las principales líneas de acción se enuncia como “Cumplir con la obligatoriedad de la escuela secundaria en todo el país”. Sobre este punto, el problema expuesto no estriba en la desigual distribución de conocimientos, a partir de, por ejemplo, la existencia de diecisiete tipos de instituciones diferentes, sino en la incapacidad de retención de todos estos circuitos desiguales de escolarización. De acuerdo con esto, se enfatiza en la necesidad de incrementar la “terminalidad” de los estudios obligatorios. Para ello, la acción del Estado se reduciría a homologar estudios cursados en cualquiera de los diecisiete circuitos educativos. Se enfatiza asimismo su carácter subsidiario al convocar a organizaciones de la sociedad civil (empresas, sindicatos y organizaciones sociales) que contribuirían a ofrecer alternativas de enseñanza que incluiría formatos semipresenciales, virtuales y a distancia. Las metas que se exponen para dar cumplimiento con la obligatoriedad escolar incluyen la escuela digital para que los estudiantes de extrema ruralidad finalicen sus estudios. En sintonía con esta meta vinculada a la digitalización educativa, otra línea de acción se enuncia como “Promover la innovación pedagógica” que conllevaría, entre otras medidas, “promover la integración de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

En el Capítulo 4 del Plan se plantea el objetivo de “Universalizar el acceso y uso de las tecnologías de la información para la innovación en el sistema educativo”. La meta número 11, en coincidencia, establece la necesidad de “Lograr que en el año 2026, todos los alumnos del sistema educativo argentino puedan acceder a contenidos y aulas virtuales en una plataforma digital oficial que permita y promueva adquirir los saberes obligatorios para cada nivel educativo expandiendo el tiempo de la enseñanza y afianzando una mejora en el aprendizaje”. La incorporación de las TIC al espacio escolar conllevaría facilitar “no sólo el debate social y la participación ciudadana, sino también nuevas oportunidades de aprendizaje y de movilidad social”. Demás está decir que el Plan demuestra, a través de distintas afirmaciones, la plena vigencia de la Teoría del Capital Humano y su hermana la Teoría del Desarrollo de Rostow. En este sentido, se recicla la idea de que a partir de la educación, un elemento superestructural, pueden transformarse desigualdades sociales de carácter estructural. Sin embargo, cabe advertir que ni el mejor de los sistemas educativos puede impulsar el desarrollo social si no se tuerce mínimamente la relación capital-trabajo en favor de este último. A pesar de ellos, esta operatoria discursiva ha servido para invisibilizar la desresponsabilización del Estado y la culpabilización hacia los docentes como actores que han conspirado en contra del progreso y la existencia de una sociedad equitativa.

Sobre la introducción de las TIC y la escuela digital, San Luis ha sido, como pregona el mandatario provincial, “punta de lanza” con la implantación de las *Escuelas Digitales*. Esta propuesta pedagógica se muestra como una actividad que fomenta el trabajo personalizado, integral y colaborativo de cada alumno. Las escuelas se basan en la enseñanza y aprendizaje por competencias, a través de una metodología centrada en el proceso autorregulado del alumno. Todo esto sustentado en el dominio tecnológico como señalamos anteriormente. La Ley N° II-0738-2012 de Escuelas Públicas Digitales (EPD), señala que quienes gestionen las EPD serán responsables de contratar el equipo docente y proporcionar la locación, como así también su mobiliario, mantenimiento, limpieza y todo lo que requiera para la correcta administración. En este sentido la normativa provincial, en concordancia con la Ley de Educación Nacional, le permite al Estado generar un nuevo circuito de mercantilización bajo las modalidades de gestión privada.

Además del fomento de prácticas educativas digitales, como se afirmara precedentemente, el Estado actuaría como “catalizador”, promoviendo la aparición de formatos alternativos de enseñanza a través de la iniciativa privada. En este sentido, se afirma que “es necesario convocar a todos los organismos públicos, empresas, sindicatos y organizaciones sociales, para el desarrollo de proyectos específicos que permitan terminar la escuela secundaria a través de ofertas alternativas de calidad”. La meta número 14 establece la intención de “Lograr en el año 2026 que el *cien por ciento* (100%) de las escuelas primarias y secundarias tengan nuevas estructuras y formatos organizacionales que fomenten nuevos modelos de planificación, enseñanza y aprendizaje colaborativo e interdisciplinario entre docentes y estudiantes”. Estos aspectos anunciados en el “Plan Maestr@” otorgarían mayor legitimidad a las *Escuelas Generativas* de San Luis. Éstas son un claro ejemplo de la retórica esnobista, más allá de los postulados pedagógicos que de innovadores no tiene nada ya que es una propuesta rebozada de las ideas escolanovistas. Podrían hacerse cargo de estas escuelas: un club deportivo, una iglesia, un parque o una ONG, fundación o aquel que el mismo Estado considere apto para abrir una escuela. Estos postulados determinan la función subsidiaria que le cabe al Estado en materia social y educativa, que significa limitar fuertemente la intervención del mismo en resguardo de la supremacía de los cuerpos intermedios, es decir, la sociedad civil. Como consecuencia de ello surge una nueva concepción de lo público, que ahora comprende a las escuelas de gestión estatal, privada, social y cooperativa. Paradójicamente se amplía el espacio de lo público incluyendo al sector privado y se achica el espacio de lo público estatal, reduciéndolo a una red de contención para los sectores vulnerables.

Con referencia a la escolaridad obligatoria, el Plan establece como una meta “Lograr para el año 2026 que el *cincuenta por ciento* (50%) de los estudiantes de nivel secundario finalicen sus estudios en el plazo establecido en el diseño curricular correspondiente”. Esta meta se enlaza con el objetivo de garantizar la terminalidad de la escolaridad obligatoria. Para aumentar la tasa de promoción y egreso de la escolaridad obligatoria, la Provincia de San Luis introdujo a través de la Ley de Estímulo Educativo y Concientización del Ahorro N° VIII-0752-2011, un instrumento conocido como “Estampillas escolares de ahorro para mi futuro”. Éstas son de uso no postal y podrían ser beneficiarios “los alumnos de nivel Primario y Secundario, presenciales, que promocionen al grado inmediato superior o que estén cursando el último año del nivel Secundario de todos los Establecimientos Educativos existentes en el territorio de la Provincia de San Luis”. (Art. 3°). Asimismo, en la norma se advierte que “el canje de las ‘Estampillas Escolares de Ahorro para mi Futuro’, podrá realizarse cuando el alumno curse o apruebe el último año del Nivel Secundario que no adeude materias de años anteriores al momento del canje; exceptuándose los casos de incapacidad total y permanente o enfermedad de extrema gravedad del alumno, de sus padres y/o hermanos [...]” (Art. 8°). La finalización exitosa de la escolaridad de un alumno de escuelas públicas o privadas arrojará como resultado la obtención de premios. Los trofeos de la promoción escolar constituyen una colección de estampillas que fomentan a través de su diseño y contenido “el conocimiento de los alumnos, de los paisajes, deportes, cultura, flora, fauna, infraestructura, historia, geografía y otros aspectos destacables de nuestra Provincia” (Art. 6°). Sin embargo, la mayor recompensa estriba en que el canje de esta colección equivale a la entrega de mil doscientos dólares. A través de esta Ley y los Decretos Reglamentarios N° 963/11 y N° 964/11 se pretende disminuir el nivel de repitencia, los índices de deserción escolar y estimular la finalización de estudios secundarios.

Con la introducción de las estampillas escolares se instaura un mecanismo decididamente perverso debido a que el conocimiento escolar pierde su valor de uso y se reduce a mero valor de cambio. Esto, conduce a una drástica mercantilización de la educación y del conocimiento escolar que profundiza las desigualdades sociales. De esta manera, el pasaje por el sistema educativo adquiriría el contacto con mercancías, con nuevas formas fantasmagóricas, un nuevo “jeroglífico social”, en la que el dinero “encubre objetivamente el carácter social de los trabajos privados y, por tanto, las relaciones sociales de los trabajadores privados, en vez de

revelarlos”². En paralelo con este proceso de mercantilización educativa cabe observar que las estampillas constituyen un mecanismo de distribución regresiva de ingresos porque favorece a los hijos de las clases dominantes, cuyo tránsito por el sistema escolar ha sido fluido. Sin embargo, conviene preguntarse ¿qué es lo que ha sido objeto de mercantilización con la distribución de las estampillas al adquirir valor de cambio?, ¿el conocimiento escolar o la mera promoción y finalización de la escolaridad? Frente a estos interrogantes, como respuesta *a priori* parecería que el objeto de comercialización es el pasaje y conclusión de niveles educativos sin que esto signifique necesariamente que en la escuela se enseñan y se aprenden conocimientos y, con serias dudas de que éstos contengan un germen transformador y contrahegemónico. En consecuencia, las relaciones pedagógicas mutan en relaciones de producción e intercambio que implican “relaciones de destrucción” que arrasan con la educación y el conocimiento como derechos sociales.

Otra de las metas expuesta en el “Plan Maestr@” expresa la intención de “Lograr que para el 2026, dos millones (2.000.000) de jóvenes y adultos entre diecinueve (19) y cuarenta y cinco (45) años, logren terminar el nivel secundario”. Asimismo se establece la intención de “Erradicar definitivamente el analfabetismo de nuestro país en personas menores a los sesenta y cinco (65) años en el año 2021”. En torno a estas metas podemos encontrar en el escenario provincial la puesta en marcha de planes de finalización como el *Plan 20/30* y el *Plan de Inclusión Educativa (PIE)*. Las experiencias vinculadas a la finalización del secundario surgieron masivamente en América Latina en la última década con las leyes de obligatoriedad del secundario. Presentan una variedad de programas de transferencias condicionadas, que promueven hacer aportes económicos para la inclusión educativa³. En algunos casos consistentes en la entrega de efectivo a grupos que sufren determinadas carencias y que pueden ser apoyados para la atención de algunos gastos básicos ligados con el acceso a recursos monetarios⁴. Ante esta situación surge en la provincia de San Luis el Plan 20/30, a través del decreto 1723. En el mismo se inscriben en el año 2013 más de 12.000 jóvenes. El objetivo de este Plan, creado en el ámbito del Sistema Educativo Provincial, es la finalización de los estudios secundarios de los jóvenes entre 20 y 30 años de edad. En concordancia con los otros planes a nivel nacional, el 20/30, constituye una alternativa de estudios a corto plazo, donde el objetivo es el resultado final, que es la obtención del título secundario. Se enmarca en

2 Marx.

3 Cecchini.

4 Feijoó.

la normativa provincial que corresponde a la Ley N° II-0738-2010, “Escuela Pública Digital”. Este plan como el PIE (Plan de Inclusión Educativa) prevé el pago de una beca de estímulo económico para cada beneficiario. En el Decreto de creación se explicitan los argumentos sostenidos por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), que expresa la importancia de invertir en educación de los jóvenes y que esa inversión se traduce en desarrollo económico. La contención social se persigue tras la aplicación de estas políticas educativas, que aunque se muestren universales, van dirigidas principalmente a grupos considerados en situación de vulnerabilidad o riesgo social, que tienen empleos informales o que no perciben ningún ingreso económico registrado.

El escenario educativo actual fomenta el desarrollo individual sustentado en el dominio tecnológico, donde se resta la importancia a la construcción de conocimientos de manera integral y profunda. Con estas políticas no sólo se intenta reducir el nivel de conocimientos de los sectores involucrados sino que también se refuerzan valores individuales ligados al sujeto individual. El discurso de los sectores gubernamentales intenta dejar claro que la educación debe orientarse hacia la formación de capital humano, que la educación es rentable si se forma para la competencia y la ganancia. El gran interrogante es, cuál es la “salida laboral individual” que la Provincia ofrecerá para los egresados del plan 20/30 y PIE. O será, como afirma Hayek, el mercado quien constituya el “mecanismo de ordenación”, que a través de ciertas señales induzca a los hombres a adaptarse a hechos que ellos no conocen. La promesa del ascenso social y la posibilidad de crecimiento económico a partir de la educación que quieren mostrar los gobernantes, se diluye ante realidad económica signada principalmente por el desempleo. En definitiva, el Estado se desresponsabiliza ante toda la población de su rol como garante del derecho a la educación, y lo hace destinando migajas a aquellos “que vaya a saber por qué razones”, no han culminado sus estudios, alegando motivos personales, cuando se debió a la ausencia del Estado. Por otra parte, la mercantilización de la educación se pone de manifiesto una vez más en las políticas educativas provinciales y la beca aparece como el principal motor para la finalización de los estudios secundarios que exige algunos requisitos para su obtención, como la asistencia y aprobación de los módulos. La “necesidad tiene cara de hereje”, y la beca de estímulo muchas veces se convierte en la única razón del esfuerzo.

Bibliografía

Cecchini, Simone (2014), “Educación, Programas de Transferencias Condicionadas y protección social en América Latina y el Caribe”, en Feijoó, María y Poggi, Margarita (coord.), *Educación y Políticas sociales: sinergias para la inclusión*, (Introducción), Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Feijóo, María y Poggi, Margarita (coord.) (2014), *Educación y Políticas sociales: sinergias para la inclusión*, (Introducción), Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Friedman, Milton y Friedman, Rose (1984), *La tiranía del statu quo*, Barcelona, Ariel.

Friedman, Milton y Friedman, Rose (1993), *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*, Barcelona, Planeta-Agostini.

Marx, K. (2007), *El Capital. Crítica de la economía política*. Libro I, Tomo I y Tomo III, (s/d) Akal.

SALARIO, NEGOCIADORES Y PRESUPUESTO

Sergio Arelovich*

La emergencia de un ciclo político que exhibe la asociación sin mediaciones del gobierno nacional con quienes hegemonizan la acumulación del capital en Argentina, pone al desnudo viejos y nuevos problemas. En el caso del espacio institucional de las universidades nacionales estatales, de sus subsistemas de enseñanza curricular, para-curricular y de investigaciones, aparecen a primera vista las carencias, insuficiencias, limitaciones visibles y entre ellas la cuestión presupuestaria. La inercia expresada en la mayoría de los debates públicos y en el proceso de construcción de pliegos reivindicativos ubica en el centro tales expresiones inmediatas. Sin demeritarlas, por tratarse de capítulos urgentes que afectan la cotidianeidad del funcionamiento institucional y ponen en riesgo la reproducción de la fuerza de trabajo del sector, su trato privilegiado, la mayoría de las veces excluyente, suele postergar el acompañamiento de otras miradas necesarias.

Valor y precio de la fuerza de trabajo

La educación pública participa decisivamente en el proceso de producción de una mercancía irremplazable en la reproducción del capital: la fuerza de trabajo. La formación en todos los niveles, la transmisión y promoción de estímulos actitudinales, el desarrollo de aptitudes y habilidades, conforman la praxis inercial de quienes nos desempeñamos en el ámbito educativo. La concepción de la educación como servicio público, además

* Universidad Nacional de Rosario.

de incluir una perspectiva mercantilizada, resulta insuficiente en relación a su rol concreto y específico de producción en serie de fuerza de trabajo.

Una conducta acrítica de quienes nos desempeñamos en la labor educativa deriva en la aceptación implícita de tal proceso de producción. Para quienes creemos que otro mundo es posible en el que los valores de la solidaridad sustituyan a la competición, alterar este estado de cosas constituye parte de la agenda de las alternativas. No somos transformadores sino hacemos transformaciones. Sólo el hacer diferente en el devenir cotidiano nos convierte en alternativa frente a lo existente, aunque la acción nos presente paradojas no siempre sencillas de ser resueltas.

La existencia de escenarios inflacionarios suele reducir la discusión salarial a la variación de precios al consumidor, a fin de proteger el poder de compra que el salario tenía al inicio del acuerdo vigente. Esto soslaya lo que puede denominarse las tres dimensiones de la discusión salarial.

Primera dimensión: el salario se presume remunera la energía desplegada por la fuerza de trabajo, tanto la física como la intelectual. En consecuencia, dicho salario debe permitir reproducirla. Hablar de salario es hacerlo sobre el directo, el indirecto, el de bolsillo, el diferido para atender tanto la eventualidad inmediata de la cobertura en salud como la mediata referida a los haberes previsionales. Esto es en principio poder volver al día siguiente en –al menos– idénticas condiciones que el día anterior. Para los puestos de trabajo especializados implica –además– la cobertura de capacitación, perfeccionamiento, actualización de conocimientos, etc. En nuestro país ello está reconocido en el artículo 14 bis de la Constitución Nacional sobre la base del Decreto 33302/45 y en el artículo 116 de la Ley 20.744 de Contrato de Trabajo. Esto es: el reconocimiento de tal derecho tiene rango constitucional. Uno de los problemas es que el Consejo del Salario no cumple con el mandato del inciso c) del artículo 135 de la Ley 24.013, consistente en aprobar los lineamientos, metodología, pautas y normas para la definición de una canasta básica que se convierta en un elemento de referencia para la determinación del salario mínimo, vital y móvil. En consecuencia toda estimación de a cuánto debiera ascender el salario mínimo, vital y móvil requiere ser hecha en otros ámbitos aunque para ello y afortunadamente se cuenta con información oficial capaz de permitir encarar tal tarea. Se trata de las encuestas de gastos de consumo de hogares, operativos nacionales dirigidos por INDEC que involucra el trabajo de las direcciones e institutos provinciales de estadística.

Segunda dimensión: si la primera dimensión refiere al salario individual, lo que necesita una persona para reproducir su fuerza de trabajo, la segunda dimensión refiere a la participación del conjunto de los salarios

en la distribución del ingreso. Ello obliga a analizar dos casos diferentes. El primero es el de la actividad privada y la estatal organizada bajo la forma de empresa. El segundo refiere a la administración nacional, las provinciales, municipales y comunales. La forma de medición en la actividad empresaria refiere a la distribución primaria entre el trabajo (salario) y el capital (excedente bruto de explotación). La forma de medición en las administraciones centrales antes mencionadas lo es respecto de la proporción que la masa salarial posee respecto del conjunto de gastos corrientes o incluso de los ingresos corrientes.

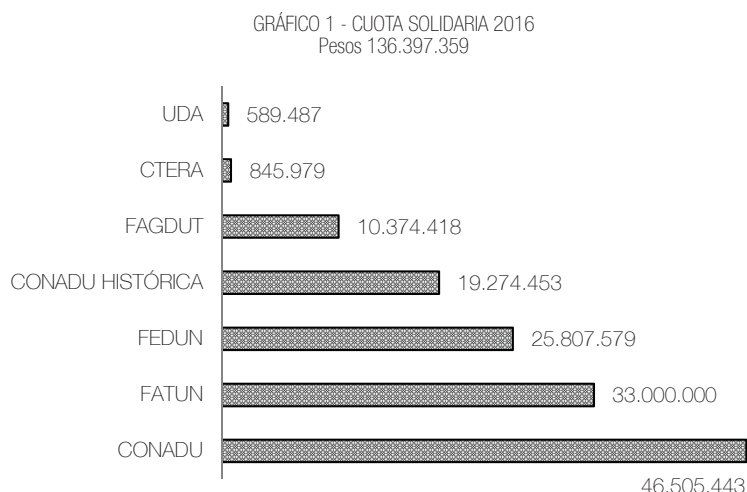
Tercera dimensión: refiere a las alteraciones que los procesos inflacionarios producen sobre la capacidad de compra del salario. En este caso la discusión de fondo siempre es sobre la inflación pasada, jamás sobre la inflación futura. Veámoslo con un ejemplo: si en una coyuntura no hubiere inflación y por alguna circunstancia apareciese una variación ascendente en el conjunto de los precios con carácter de permanencia: ¿que se discutiría? ... que el nuevo salario a fijar permita restablecer la capacidad de compra que poseía antes de la aparición del proceso inflacionario. Ocurre que en el post 2001 las discusiones salariales, aunque no explícitamente, abarcaron con diferente intensidad los tres planos, tales que permiten a las voces conservadoras o reduccionistas decir que en determinados períodos los aumentos superaron la inflación. No se trata sólo de la inflación, sino también de las otras dos dimensiones apuntadas.

Negociadores universitarios

El tenor de los acuerdos salariales alcanzados refiere inmediatamente a la calidad de las representaciones, a su compromiso con la población docente y a las relaciones con los gobiernos de turno. Si bien entre 2003 y 2015 ha habido un conjunto de acuerdos que permitieron recuperar el poder de compra del salario docente, no fue un proceso homogéneo sino que también registró períodos de ajuste por debajo de la variación de precios.

Uno de los condimentos que permite explicar la aceptación de la oferta salarial es el reconocimiento del derecho a las entidades negociadoras de percibir un porcentaje sobre la masa salarial incluida en la población representada, toda vez que el acuerdo fuere suscripto por ellas. Durante 2015 el gobierno nacional no giró esa masa de dinero relativa al acuerdo del año inmediato anterior y en cambio durante el año 2016 el gobierno de Cambiemos, interpretando rápidamente la capacidad de cooptación de voluntades políticas derivada de esta prebenda, se puso al día con las entidades que habían suscripto los acuerdos aun no girados. El resultado es el que se resume en el gráfico. Se trata de la suma que recibió cada entidad con representación homologada en el marco de la paritaria de las universidades

nacionales. Sólo reciben esa partida denominada cuota o aporte solidario, las entidades que suscriben el respectivo acuerdo (Gráfico 1).



Fuente: <<http://portales.educacion.gov.ar/spu/financiamiento/informacion-presupuestaria/>> y elaboración propia.

En el caso especial de CONADU, entidad que considero ha liderado y arrastrado a otras afines a ella en el cierre de cada acuerdo, la suma recibida en concepto de cuota solidaria permite sostener una estructura cuya dimensión supera largamente los ingresos por cuota federativa que paga el conjunto de las asociaciones de base adheridas a esa federación. Se trata de una realidad que podría denominarse como estructural, tal como exhiben los balances de la entidad (Tabla 1).

Conceptos	Ref	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ingreso cuota federativa	1	742	1.128	1.563	1.845	1.735	4.857
Egresos habituales	2	- 2523	- 3.553	- 4.710	- 5.993	- 9.690	- 12.766
<i>Resultado ordinario</i>	<i>3 = 1 - 2</i>	<i>-1.781</i>	<i>- 2.425</i>	<i>- 3.147</i>	<i>- 4.148</i>	<i>- 7.955</i>	<i>- 7.909</i>
Contrib gobierno acuerdo salarial	4	3.295	2.989	5.113	1.841	27.258	0
Resultados financieros	5	0	86	117	355	690	4.633
Otros resultados extraordinarios	6	88	30	- 196	103	1.119	- 76
<i>Resultado extraordinario</i>	<i>7 = 4 + 5 + 6</i>	<i>3.383</i>	<i>3.105</i>	<i>5.034</i>	<i>2.299</i>	<i>29.067</i>	<i>4.557</i>
<i>Resultado final</i>	<i>8 = 3 + 7</i>	<i>1.602</i>	<i>680</i>	<i>1.887</i>	<i>- 1.849</i>	<i>21.112</i>	<i>- 3.352</i>

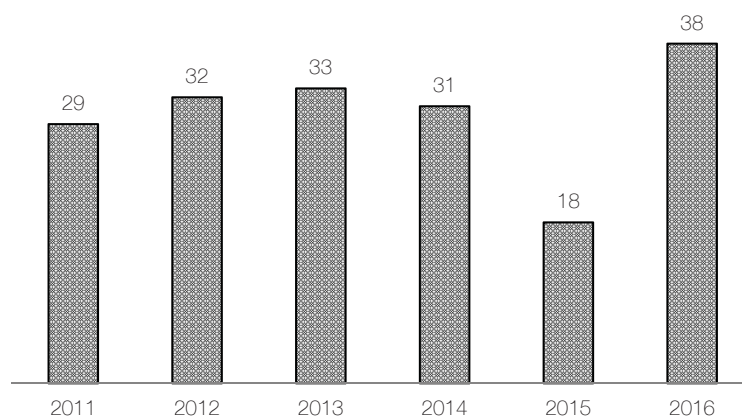
Fuente: balances anuales de CONADU y elaboración propia.

En el caso de 2016, el cobro de la cuota solidaria por algo más de 46 millones de pesos se produjo luego del ejercicio cerrado en el mes de junio.

Lo que muestran los balances de CONADU es que el conjunto de gastos habituales exceden largamente los recursos normales y habituales, esto es la cuota federativa. El gráfico siguiente muestra qué proporción de los gastos habituales es sostenida con tal cuota federativa. El resto es cubierto por el ingreso extraordinario de la cuota solidaria, prebenda que el empleador le gira a las representaciones homologadas en función de la masa salarial involucrada de la población representada.

En la práctica y para el caso de CONADU, la suscripción de todo acuerdo es condición necesaria para financiar su abanico de erogaciones. Si no firma no cobra y si no cobra no puede sostener su estructura de gastos (Gráfico 2).

GRÁFICO 2 - GRADO DE COBERTURA DE LOS GASTOS HABITUALES (en %)



Fuente: balances anuales de CONADU y elaboración propia.

Adicionalmente, un conjunto importante de asociaciones adheridas a esta entidad federativa no pagan su cuota federativa por no contar con habilitación de descuento de sus afiliados. Para este caso y otras asociaciones de escaso número de afiliados, CONADU solventa su estructura con préstamos renovables o aportes no reintegrables, cooptando de este modo su voto en cada instancia decisoria.

Presupuesto:

En la construcción de todo presupuesto público lo primero que se definen y determinan son las necesidades a atender y a partir de ellas la búsqueda, selección y dimensión de los recursos que permitirán atender-

las, sea de una sola vez o en un programa plurianual. Tal prelación ha dejado de tener vigencia en la praxis. Este cambio revela al menos dos cosas: a) la noción de gobierno ha cedido paso a la noción de gestión, b) otro orden de prioridades ha impuesto una postergación de la puesta en el centro de las necesidades como pilar para la formulación presupuestaria.

El alto grado de mercantilización de la vida social también ha recaído en el espacio educativo. Desde los cambios en las formas del lenguaje, la sustitución de estilos categoriales hasta la concepción y búsqueda de patrones de medición de la eficiencia, es posible identificar este complejo y multidimensional proceso. Esto ha ido penetrando de tal modo que es posible verificar un cambio en las prelación de construcción presupuestaria. Prolaciones sociales versus prelación mercantiles, cotejo en el cual estas han avanzado sobre las primeras. Al menos desde la destrucción universitaria operada desde la noche de los bastones largos y a más de cincuenta años de aquellas jornadas, la educación pública estatal ha visto aparecer diversas formas de privatización mercantil. Desde la construcción de contenidos por las editoriales oligopólicas y/o sectoriales definiendo líneas directrices en el diseño curricular, la financiación de actividades con fuente en el aporte de empresas, el sostenimiento de la labor docente asentada en la existencia de otros trabajos en la vida privada que hacen posible su permanencia en la universidad pública, variadas y complejas formas ha ido adquiriendo este proceso de privatización de hecho.

Desde hace largos años, el presupuesto global asignado a las universidades nacionales muestra algunas características tales como:

a) La partida destinada al pago de salarios y contribuciones entre 2015 y 2017 oscila en torno de 90% promedio, siendo en las universidades más grandes como la de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Rosario, del 94 % en adelante. b) Las asignaciones para gastos de funcionamiento resultaron ser insuficientes para el desenvolvimiento normal y habitual, tal que ha requerido la atención por otras vías: el propio producido, fundaciones y asociaciones civiles creadas por las propias universidades, aportes de empresas o simple diferimiento en la atención de prioridades o en el cumplimiento de los pasivos asumidos. c) El conjunto de otros programas han tenido una atención errática en función de las disponibilidades presupuestarias y los grados de empatía entre el gobierno nacional y la respectiva conducción universitaria de gobierno. d) El arco de dedicaciones promedio sigue reflejando como mayoría a las de carácter simple, lo cual es expresión de uno de los rasgos de privatización fáctica antes mencionada. La existencia de otro trabajo e ingreso fuera de la universidad hace posible la dedicación a esta bajo condiciones de insuficiencia salarial. El trabajo

extrauniversitario subsidia la posibilidad de la dedicación a la universidad. e) La antigüedad de la fundación de cada una de las facultades dentro de cada universidad constituye una de las explicaciones de la cobertura presupuestaria diferenciada entre sus institutos. f) Estamos en un proceso de transición generacional porque quienes ingresamos en el renacer democrático estamos próximos a jubilarnos o ya nos encontramos en ese estadio. Esto terminará renovando buena parte de las titularidades creadas desde 1984 en menos de un quinquenio.

A continuación se exhibe una síntesis agrupada de comportamiento del giro presupuestario a las universidades nacionales comparando el período enero-abril de los años 2015, 2016 y 2017 (Tabla 2).

TABLA 2 (Miles de pesos)				
Año	Sueldos, contribuciones y planes AFIP	Gastos de funcionamiento	Otros programas	Total ejecutado
Órdenes de pago efectivizadas UUNN enero-abril				
2015	10.901.006	1.106.758	102.700	12.110.465
2016	14.335.099	859.376	4.686	15.199.161
2017	20.786.106	2.355.934	153.818	23.295.858
Variación interanual 1º cuatrimestre (%)				
2016	31.5	- 22.4	- 95.4	25.5
2017	45.0	174.1	3.182.2	53.3
Giro deseado ajustado por inflación				
2016	15.370.418	1.560.529	144.808	17.075.755
2017	17.061.164	1.732.188	160.736	18.954.088
Diferencia girado versus inflación				
2016	- 1.035.319	- 701.154	- 140.121	- 1.876.594
2017	3.724.942	623.747	- 6.919	4.341.770
Totales	2.689.623	- 77.407	- 147.040	2.465.176
Fuente: < http://portales.educacion.gov.ar/spu/financiamiento/informacion-presupuestaria/ > y elaboración propia.				

Lo que se observa en el primer cuatrimestre es que la imposibilidad de soslayar el acuerdo salarial 2016 explica el incremento del giro en 31,5% de tal año respecto del 2015. La ausencia de acuerdo en 2017 no fue impedimento para que la partida salarial se vea incrementada en un llamativo 45%, comparando el primer cuatrimestre de tal año con el 2016. No ha existido un aumento de la planta ni masivos procesos de repotenciación durante el presente año. En este sentido es preciso diferenciar el destino nominal del conjunto de las órdenes de pago emitidas respecto de la aplicación efectiva de cada uno de los pesos de ellas. Dado

que sólo contamos con la nominalidad y no con su aplicación, una tarea que se abre es la de verificar el destino en cada universidad nacional del conjunto de las órdenes de pago efectivizadas. Ello se hace particularmente necesario si vemos la disminución del giro para gastos de funcionamiento para el año 2016 en relación al 2015. En el primer cuatrimestre registró una caída del 22% en el marco de un incremento interanual de precios superior al 40%.

TABLA 3 - COMPARACIÓN AÑO COMPLETO (Miles de pesos)				
Año	Sueldos, contribuciones y Planes AFIP	Gastos de funcionamiento	Otros programas	Total ejecutado
Órdenes de pago efectivizadas año completo				
2015	40.937.491	4.355.921	2.780.654	48.074.067
2016	56.192.197	3.524.953	3.444.370	63.161.520
2017	66.252.391	7.509.164	490.269	74.251.824
Variación interanual 12 meses (%)				
2016	37.3	- 19.1	23.9	31.4
2017	17.9	113	- 85.8	17.6
Giro deseado ajustado por inflación				
2016	57.721.863	6.141.849	3.920.723	67.784.435
2017	74.461.203	7.922.985	5.077.732	82.697.010
Diferencia girado versus inflación				
2016	- 1.529.666	- 2.616.896	- 476.353	- 4622.915
2017	- 8.208.812	- 413.822	- 4.567.464	- 8.445.187
Subejecución inflacionaria (%)				
2016	2.7	74.2	13.8	7.3
2017	12.4	5.5	931.6	11.4

La Tabla 3 muestra la ejecución efectiva del giro durante los años 2015 y 2016. Para el caso de 2017 se proyectaron los créditos aprobados ajustados por las órdenes de pago efectivizadas en el primer cuatrimestre. Se evidencia una caída real de los montos girados a las UUNN, fuertemente influidos por lo ocurrido en materia de acuerdos salariales.

Se trata de partidas globales, tal que requiere acercar el zoom al menos a escala de cada universidad. Como el conjunto de partidas contenidas en los dos cuadros precedentes incluye no sólo a las universidades sino también al CIN, Instituto de Defensa, Instituto Enseñanza Superior del de Ejército, Instituto Universitario Aeronáutico, Instituto Universitario Naval, Policía Federal y al conjunto de entidades sindicales con representación

homologada frente al Ministerio de Educación, es necesario depurar estas partidas, quitarlas del análisis porque merecen otro tipo de consideraciones.

La tabla 4 hace tal depuración y muestra la composición de las órdenes de pago en los tres grupos antes citados (sueldos, funcionamiento y otros programas) abiertos a nivel de cada uno de los centros universitarios.

El análisis comparado entre ambos años (Tabla 5) permite identificar comportamientos similares al promedio y desvíos significativos de ellos.

Las explicaciones no pueden ensayarse a partir de la simple lectura de los giros efectivizados. No es información suficiente para construir valoraciones aunque algunos casos en particular estén vinculados a conflictos entre el gobierno saliente y el entrante. El cuadro anterior resume las variaciones porcentuales de los giros entre 2015 y 2016. La invitación es a trabajar con esta información preliminar.

	TABLA 4 - ÓRDENES DE PARA EFECTIVIZADAS (Millones de pesos corrientes)							
	2015				2016			
	Sueldos y Adicionales	Gastos de Funciona- miento	Resto de Programas	Totales	Sueldos y Adicionales	Gastos de Funciona- miento	Resto de Programas	Totales
Buenos Aires	7.174	561	14.620	7.882	975.666	47.359	891	11.122
Catamarca	577	43	1.965	640	78.755	3.983	22	849
Centro	655	54	10.428	813	88.548	4.850	47	981
Comahue	939	108	5.276	1.099	126.232	11.973	27	1.409
Cordoba	2.748	367	15.799	3.273	375.621	35.109	179	4.286
Cuyo	1.714	84	5.910	1.858	226.723	11.590	81	2.464
Entre Rios	543	37	6.178	642	72.985	2.767	57	814
Formosa	353	42	1.967	415	47.221	4.504	13	530
General San Martin	389	161	3.357	584	71.828	7.128	35	824
General Sarmiento	256	27	4.443	327	36.554	1.773	43	426
Jujuy	484	69	4.149	594	70.233	5.084	38	791
La Matanza	599	38	4.804	685	86.990	8.187	53	1.004
La Pampa	492	33	2.719	551	63.822	4.622	29	713
La Patagonia SJB	796	44	1.694	858	106.676	3.473	36	1.137
La Plata	2.894	188	7.433	3.156	388.417	16.476	149	4.198
La Rioja	471	57	4.860	578	70.103	3.004	40	771
Litoral	1.061	142	3.001	1.233	144.024	13.347	77	1.650
Lomas de Zamora	539	107	6.073	707	78.478	7.390	52	911
Lujan	536	47	2.983	613	74.042	4.262	33	816
Mar del Plata	931	42	2.461	998	124.146	4.107	60	1.343
Misiones	648	68	4.372	760	85.761	8.126	60	999
Nordeste	1.211	115	2.794	1.354	159.629	12.035	73	1.789
Quilmes	353	49	9.039	493	48.006	3.591	48	564
Rio Cuarto	679	78	4.121	798	89.250	8.432	46	1.022
Rosario	2.172	137	7.783	2.386	295.578	7.212	97	3.125
Salta	667	109	4.472	821	92.740	8.794	55	1.071
San Juan	1.239	130	2.042	1.390	167.372	11.697	40	1.831
San Luis	752	49	7.251	873	101.114	6.175	37	1.110
Santiago del Estero	375	93	3.744	505	55.479	5.265	26	633
Sur	780	135	3.112	947	108.343	10.237	50	1.235
Tecnologica	2.880	231	14.860	3.260	374.554	28.770	90	4.123
Tucuman	2.184	36	8.587	2.306	287.507	1.442	70	2.960
Patagonia Austral	414	33	3.350	481	53.681	4.800	51	635

Fuente: <<http://portales.educacion.gov.ar/spu/financiamiento/informacion-presupuestaria/>> y elaboración propia.

TABLA 5 - COMPORTAMIENTOS SIMILARES AL PROMEDIO Y DESVÍOS SIGNIFICATIVOS DE ELLOS				
Universidad	Sueldos y adicionales	Gastos de funcionamiento	Resto de programas	Totales
Buenos Aires	36,0%	-15,6%	509,8%	41,1%
Catamarca	36,5%	-8,0%	11,2%	32,7%
Centro	35,2%	-9,8%	-55,0%	20,6%
Comahue	34,5%	11,1%	-48,8%	28,2%
Cordoba	36,7%	-4,4%	13,3%	31,0%
Cuyo	32,3%	37,4%	36,7%	32,6%
Entre Ríos	34,5%	-26,0%	-8,1%	26,9%
Formosa	33,6%	8,4%	-36,3%	27,8%
General San Martín	84,4%	-55,7%	3,7%	41,2%
General Sarmiento	43,1%	-35,0%	-3,6%	30,2%
Jujuy	45,2%	-26,4%	-8,9%	33,1%
La Matanza	45,2%	114,1%	9,7%	46,6%
La Pampa	29,8%	42,0%	6,0%	29,3%
La Patagonia SJB	33,9%	-21,7%	111,4%	32,6%
La Plata	34,2%	-12,1%	101,0%	33,0%
La Rioja	48,7%	-47,8%	-18,6%	33,4%
Litoral	35,8%	-6,1%	155,5%	33,8%
Lomas de Zamora	45,6%	-30,9%	-14,0%	28,9%
Lujan	38,2%	-9,7%	11,3%	33,2%
Mar del Plata	33,3%	-2,7%	143,9%	34,6%
Misiones	32,3%	19,8%	36,8%	31,4%
Nordeste	31,8%	4,5%	160,6%	32,1%
Quilmes	36,0%	-26,9%	-46,7%	14,5%
Rio Cuarto	31,4%	8,2%	10,5%	28,1%
Rosario	36,1%	-47,2%	24,7%	30,9%
Salta	39,0%	-19,6%	24,0%	30,4%
San Juan	35,0%	-10,3%	96,1%	31,7%
San Luis	34,5%	27,3%	-48,4%	27,2%
Santiago del Estero	47,8%	-43,2%	-31,9%	25,2%
Sur	38,8%	-24,4%	59,2%	30,5%
Tecnologica	30,0%	24,7%	-39,4%	26,5%
Tucuman	31,6%	-59,7%	-18,3%	28,4%
Patagonia Austral	29,5%	47,2%	50,8%	32,2%
Lanus	48,0%	-28,6%	-25,0%	29,2%
Tres de Febrero	67,2%	-58,3%	-36,9%	24,0%

JORNADA DEL 24 DE MAYO DE 2016. EDUCACIÓN, MOVIMIENTO POPULAR Y EMANCIPACIÓN | 107

Villa María	48,5%	-18,9%	-23,1%	28,8%
De Las Artes	33,2%	4,7%	54,6%	32,7%
Chilecito	55,2%	-49,6%	-37,0%	23,1%
Noroeste Pcia. Bs.As.	82,8%	-69,7%	197,1%	39,9%
Rio Negro	71,7%	-21,6%	14,9%	49,5%
Chaco Austral	107,6%	-69,0%	-87,4%	-1,1%
Villa Mercedes	181,2%	-80,6%	92,6%	31,8%
De Avellaneda	71,0%	-77,0%	-64,2%	-0,9%
Del Oeste	43,8%	-40,8%	14213,7%	30,2%
De Tierra Del Fuego	68,2%	-32,9%	-24,3%	38,7%
De Moreno	66,6%	-37,5%	-58,3%	19,5%
Arturo Jauretche	37,7%	-94,8%	-19,7%	2,6%
Jose Clemente Paz	133,7%	-98,4%	-62,4%	-40,4%
Comechingones				
Hurlingham	-67,6%	-35,8%	-74,8%	-66,8%
Alto Uruguay		19,2%		60,0%
Rafaela		168,5%	-28,0%	216,6%
Guillermo Brown				
Pedagogica Nacional				
Raul Scalabrini Ortiz				
De San Antonio De Areco				
Subtotal universidades	37,0%	-19,1%	25,1%	31,3%
Fuente: < http://portales.educacion.gov.ar/spu/financiamiento/informacion-presupuestaria/ > y elaboración propia.				

*LA UNIVERSIDAD EN LOS PROCESOS DE TRANSICIÓN
¿EDUCACIÓN PARA LA DOMINACIÓN O PARA LA
EMANCIPACIÓN?*

Enrique Elorza¹

Algunos interrogantes

En el encuentro que nos convoca, Jornada de Educación, Movimiento Popular y Emancipación, interesa presentar comentarios referidos a la universidad. Entendemos que la universidad pública no puede ser analizada únicamente desde lo sectorial, tampoco es posible considerar que adquiera la calidad de eje central y excluyente de otros temas que hacen a los problemas en los que está envuelta parte de la sociedad. Sin embargo quiero limitar la reflexión a la educación en la universidad pública, dada la naturaleza del encuentro y del momento que estamos viviendo como trabajadores de la educación.

En diferentes momentos de la historia de Nuestra América las fuerzas sociales, traccionadas por el movimiento popular que confronta y discute el poder hegemónico del momento, “aparecen” en la superficie situaciones que en general no han sido resueltas. Una de ellas suele ser el lugar que ocupa la universidad y la educación.

El conjunto de estas situaciones no resueltas es amplio, y podemos mencionar las siguientes: acceso a los bienes esenciales, marginación

¹ Enrique Elorza en la actualidad es Coordinador del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina, e investigador de la Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas (FISyP).

social, excedentes económicos concentrados, dependencia de los países centrales en lo financiero, económico y tecnológico, empleo insuficiente, deterioro y mal uso de nuestros recursos, contaminación. Todo este conjunto, entre otros aspectos, forma parte del contenido de lo que se denomina “crisis civilizatoria”², que por lo general pone en crisis al proceso de acumulación capitalista. Naturalmente que se habilitan a raíz de esta crisis debates pretéritos y nuevos, propios de la época y del momento.

La crisis conlleva múltiples complejidades para su comprensión y la construcción de políticas para un cambio de dirección.

Esto no siempre es visibilizado dada la extraordinaria complejidad³ de estos procesos, por lo general, las ideas que surgen para las llamadas “prácticas para el cambio” provienen de lo hegemónico del momento, en lo cultural, político, económico, siendo subsumidos estos paradigmas, a veces y en parte, por las fuerzas políticas de mayor densidad política para el cambio del momento, tal como ha ocurrido en muchos países de Latinoamérica, en particular, en la Argentina con el radicalismo y peronismo, en algunas de sus expresiones de época, con procesos que fueron inclusivos en múltiples aspectos y sufrieron el “freno” para su avance de parte del poder hegemónico del capital, sin proponerse que la “vida puede ser posible fuera del capitalismo”.

El eurocentrismo nos ha penetrado por derecha, centro e izquierda. El saber científico-convencional es lo que recurrentemente aparece como solución de lo “posible”, lo más “práctico”, el cual es presentado como el pensamiento válido del momento, por encima de los saberes comunes y alternativos que procuren otro modo de desarrollo. El pensamiento único (que no es otra cosa que la inteligencia, el poder económico, político, cultural y militar) es puesto al servicio de conservar el sistema y se ha construido la universidad pública para la dominación. La Universidad Pública ha sido atravesada y transformada ‘para la dominación

La universidad pública para la dominación

Buscamos una fecha para contextualizar algunas preguntas, para que de este modo nos aproximemos a los conflictos y posibles debates ac-

2 Boron, Atilio define a la crisis, a diferencia de las anteriores, como la de la Gran Depresión, como “crisis civilizatoria”, que se caracteriza por alcanzar a todo el planeta, y se trata de una crisis energética, climática, del agua y alimentaria. Ver Boron, pp. 30/31.

3 Fernández Durán, Francisco, alude, por ejemplo, al triángulo diabólico formado por la crisis energética, el cambio climático y el colapso ecológico, y que naturalmente el poder hegemónico no hace hincapié que en este proceso está involucrado el sistema en sí. De allí las propuestas de su “resolución” dentro del sistema. Ver Fernández Durán, p.42.

tuales. Desde el año 1983, con la recuperación de la democracia, podemos preguntarnos si la universidad pública continúa siendo para la dominación. Es un interrogante que seguramente contiene muchos grises, dada la heterogeneidad de realidades que comprende, en cuanto a grupos de trabajo, universidades en los diferentes territorios del país, o de los institutos, etc. Entendemos que es imposible hablar de totalidades. Sin embargo, una afirmación de esta característica, tal vez pueda ayudarnos a entender contra qué factores hay que confrontar para comprender la esencia de la universidad pública para la dominación. Se trata en definitiva de reflexionar acerca de cómo orientar nuestras prácticas para “dar” con otra *dirección*, en el sentido referido por Matus, con alternativas que permitan modificar este paradigma de universidad desde nuestras prácticas.

Algunas posturas sitúan el tema de la universidad pública como institución para la dominación en las “deudas de la democracia”. Sin embargo nos interesa interrogarnos a cerca de otros aspectos, tales como: ¿cuándo la universidad pública no estuvo al servicio de la dominación?, y en caso de los posibles intentos para revertir tal situación, reflexionar entre otras cosas, ¿en qué aspectos se ha podido avanzar? ¿Qué es lo que se logró?, o ¿por qué no se ha podido consolidar un cambio, en caso de haber existido ese intento? Es decir, reflexionar desde nuestras prácticas es parte del aprender cómo hacer la transición hacia otro sistema que incluya un lugar diferente para la universidad pública.

Trazando una línea en el tiempo desde el año 1983 (tras la normalización de las universidades hasta el presente), en general, salvo contadas situaciones que se han dado en el ámbito universitario, hay una organización institucional funcionando mediante un sistema de gobierno con representaciones de los diferentes sectores de la comunidad universitaria. Es decir, mediante elecciones libres, se han ido eligiendo las autoridades correspondientes a los claustros, Consejos, Departamentos y Áreas u otras denominaciones con las respectivas participaciones de sus estamentos, según corresponde. La autonomía universitaria, entre otras cosas, garantiza la libertad de cátedra, habilitando grados de libertad en la construcción de programas educativos, de extensión e investigación, de diferentes proyectos, entre otras actividades.

En tal sentido nos podemos interrogar, ¿Cómo se ha usado esa “libertad”? ¿Qué es lo que cambió? ¿Cuál fue el “freno” al neoliberalismo puesto desde las ciencias sociales? ¿Por qué tenemos los programas de estudios y de investigación que se han construido? ¿Por qué las políticas introducidas en los años 90 por el Banco Mundial, aún siguen vigentes? ¿Cómo puede ser que, aunque se lo niegue, la universidad pública está

mercantilizada? ¿Cuál ha sido el aporte de las ciencias aplicadas en la construcción de otro modo de desarrollo?

Con esto se quiere hacer visible que la construcción de la universidad pública para la dominación, es y ha sido, un proceso de construcción colectiva. En este proceso, en el cuál se ha establecido una forma de reproducción del conocimiento que sostiene el modelo productivo y social con las características actuales, quienes integramos la comunidad universitaria hemos sido sujetos involucrados, a pesar de las rupturas y resistencias que podamos identificar al interior del mismo. En términos de Matus⁴, se podría afirmar que, en lo que va del período señalado -1983 hasta el presente- la comunidad universitaria, a través de sus órganos de representación antes aludidos y de sus prácticas, ha sido y continúa siendo funcional a la consolidación del pensamiento único hegemónico eurocéntrico, más allá de invocación a casi 100 años de la Reforma Universitaria, de sus principios revolucionarios: autonomía, cogobierno, libertad de cátedra y gratuidad.

La universidad pública para la emancipación

Podemos plantearnos ahora cómo pensar la articulación entre Universidad, el movimiento popular (entendido este como el conjunto de sujetos que buscan liberarse de la lógica del capital) y la emancipación para la construcción de otra universidad. Es a partir de este punto que podemos comenzar a plantearnos ciertos interrogantes.

Hay cuestiones en lo inmediato que tienen que ver con una coyuntura entramada con la vigencia del pensamiento hegemónico de tiempos pasados, estando en marcha un proyecto que busca reimponer y consolidar la universidad pública para la dominación del capital. A manera de ejemplo, podemos explicitar varias iniciativas: el proyecto del Plan Maestro, rumbo que va tomando la evolución del presupuesto educativo en las universidades y de investigación, la militarización ante el reclamo social que incluye la protesta docente, entre otros aspectos. Tales hechos nos llevan a interrogarnos ¿es suficiente con mirar al pasado y buscar reeditar prácticas

4 Matus define a la categoría de *situación* entendiendo que es donde está situado algo. Ese “algo” es el sujeto y su acción (su práctica social). Agrega que la acción y situación conforman un sistema complejo con el sujeto (el contexto en el que uno “cree” no estar condicionado). Es decir, el economista, el especialista, el profesional, o como se lo quiera denominar, es un actor individual o integrante de organizaciones que tiene un interés (social, económico, político, cultural) en el proceso que está involucrado, y es parte del conflicto y de las tensiones de la sociedad. Puede creerse que uno es “ajeno” a la situación en que está involucrado, pero en verdad está condicionado por el escenario, por la ideología, por los intereses en pugna. Lo que Matus señala es que siempre, su conocimiento y su práctica son o serán funcionales a algún interés del sistema, del vigente o del por construirse. Ver Matus, 1980, p. 55.

que no pudieron avanzar para destrabar la encrucijada sistémica del pensamiento único producto de la globalización del capital? ¿Cómo destrabar el conflicto presupuestario docente con el entendimiento y acompañamiento de la sociedad, sin ser sujetos del ajuste en sus propuestas?

También hay cuestiones vinculadas para esclarecer este debate, por ejemplo, ¿qué estamos entendiendo y queriendo con una universidad, con una educación para la emancipación? Seguramente múltiples deben ser las formas, pero se debe tener presente *lo complejo que significa la articulación del saber común-popular con el saber científico-específico para la construcción de alternativas a la universidad para la dominación. Este es un aspecto central que está pendiente de darle consenso en el campo popular, contenido e instrumentalidad.*

Hasta el momento los cambios dados en el período democrático que se han concretado, y aquellos que recurrentemente entran en debate, responden más bien a visiones y proposiciones que hace a lo fenoménico, más que a lo genosituacionales⁵. Esta es una realidad que en general ha estado presente en las alternativas planteadas desde los movimientos estudiantiles y docentes en las diferentes reivindicaciones, y que de alguna manera han sido funcionales a los ámbitos de poder consolidados hacia el interior de las universidades, como de aquellos que usufructúan las externalidades positivas generadas por la universidad pública para sectores de la dominación. Es decir, se tiene que aceptar y reconocer que un número importante de integrantes de la academia reproducen en sus prácticas la formación recibida luego de la instalación del neoliberalismo a partir del año 1976, y se debe comprender cómo alterar ese rumbo, de qué modo lograr establecer espacios para que se comprenda la necesidad y posibilidad de hacer otra cosa.

Entonces uno de los aspectos en que nos debemos concentrar es ¿cómo hacer la transición de la universidad de la dominación a la uni-

5 Matus (citado en pie de página 4), señala en las pp. 193 a 198 que la fenosituación no es más que aquello que se nos presenta en la superficie de la cotidianidad. Matus nos induce a reflexionar: si no se comprende la lógica general y estructural del funcionamiento de un determinado sistema o subsistema social, las relaciones de causalidades que pueden darse, sus leyes específicas (genosituación), es probable que los por qué de los fenómenos aludidos sean para nosotros algo “indescifrable”, y probablemente, nos quedemos con la percepción de que la causa de los problemas no están en la esencia del sistema, sino en cuestiones instrumentales de la gestión de alguna tecnología, conocimiento o aspectos de gestión. Entonces, en general, la formación académica está más vinculada con el aprendizaje y la práctica para dar respuestas y ser funcional en el nivel fenosituacional, en cuestiones de naturaleza instrumental, evitando comprender los aspectos de la genosituación, tales como, la importancia en la construcción de un sentido común para las transformaciones o una tecnología pensada para romper vínculos de dependencia, entre otros aspectos.

versidad para la emancipación? ¿Es posible hoy día pensar en volcar los esfuerzos a esta construcción? Al respecto no hay respuestas únicas; nos interesa concentrarnos en los aspectos genosituacionales. Harvey⁶, al describir como circula y se reproduce el capital, mediante lo que él denomina las “esferas de actividades”, indica que “la teoría de la evolución conjunta [...] implica que podemos empezar por cualquier parte y en cualquier momento y lugar [...] la revolución tiene que ser un movimiento en todos los sentidos”. Se está refiriendo por donde, desde dónde y cómo buscar modificar la lógica de reproducción del capital. En más, de una de las “esferas” a las cuales el autor refiere, la universidad y la educación están muy presentes, sea en la dirección para la consolidación o para la búsqueda de alteraciones que discutan la instrumentalidad y contenido para la universidad para la emancipación.

Entonces la cuestión de la universidad para la dominación y la universidad para la emancipación debe ser parte de la búsqueda de alternativas, más allá de que por momentos se piense que ahí no está lo popular o que siempre ahí se nuclea lo que alternativamente es identificado como “oposición a los procesos de cambio”. Entendemos que no hemos podido o no hemos sido capaces de pensar “instrumentalidades” con sus necesarios contenidos para generar prácticas de transición que incidan en hacer vulnerable a la universidad para la dominación. Este ámbito de omisión de prácticas en el sentido indicado, más allá de muchas experiencias y resultados, pareciera que se está lejos de ir hacia esa dirección.

Resulta importante, a los efectos de este trabajo, incorporar a la reflexión algunas experiencias de países de América Latina. De este modo, podemos referirnos a lo que está pasando en algunos procesos de transición que enuncian y otros que practican cambios a los que estamos aludiendo. Así, nos preguntamos: ¿Qué experiencias recientes podemos tener como referencias orientativas? ¿Cuáles están siendo sus prácticas, si las hubiera, en esta dirección emancipatoria? ¿Cómo visualizar los logros y las limitaciones o fracasos? En esta línea, a continuación haremos algunas breves referencias a las experiencias de cuatro países: Bolivia, Ecuador, Venezuela y Cuba. Para analizar estas experiencias de forma más profunda, deberíamos contextualizarlas teniendo en cuenta múltiples aspectos de estos países. Sin embargo, en este escrito, el propósito será identificar ciertas instrumentalidades a partir de prácticas que van en la dirección de la emancipación.

6 Harvey, capítulo 5.

Bolivia se encuentra en un proceso de recuperación del espíritu y la sabiduría de la sociedad ancestral para restablecer el “Vivir Bien”⁷, mediante los estudios de la Warisata⁸, que aluden a la estructura del pensamiento indígena, que nunca separa el pensar del actuar. De este modo se pretende recuperar el modelo Ayllu, que se basa en los principios de liberación, organización y producción comunal, identidad cultural, solidaridad y reciprocidad⁹. Claro está que se convive con espacios académicos que fortalecen el neoliberalismo, tal es el caso de la Universidad Mayor de San Andrés, entre otras. De manera simultánea, más allá de la gravitación del neoliberalismo, se han impulsado iniciativas de creación de universidades para los pueblos originarios, tales como¹⁰ la primera Escuela Indígena de Warisata, “universidades indígenas comunitarias interculturales productivas”, destinadas a los aymara, quechua y guaraní. La finalidad es “reconstruir las identidades indígenas, desarrollar conocimientos científicos, saberes y tecnologías, orientadas por criterios comunitarios bajo principios de complementariedad, trabajo cooperativo, responsabilidad individual y colectiva, además del equilibrio con la naturaleza”.

Tres casas superiores de estudio tienen como fundamento ser descolonizadoras, intraculturales e interculturales, productivas, comunitarias y familiares, comunitarias y productivo-comunitarias. También tienen la finalidad de transformar el carácter colonial del Estado y de la educación superior y articular la educación superior con las necesidades regionales de desarrollo.

En Ecuador¹¹ se han dado cambios significativos en el sistema educativo en sus distintos niveles, y más recientemente, en el universitario. En particular, con la creación de cuatro universidades pensadas desde una visión integral y estratégica, con el propósito de dar contenido al Buen Vivir¹² como paradigma de la Revolución Ciudadana. Tal es el caso de

7 Al decir de Evo Morales, el “Vivir Bien se contrapone al Vivir Mejor, que no es otra cosa que vivir a costa del otro”.

8 “La Escuela Ayllu de Warisata es un hito de resistencia educativa en la historia de ideas pedagógicas en Bolivia porque ha iniciado y desarrollado la educación productiva-comunitaria. La experiencia del aprendizaje productivo de la Escuela Ayllu en Bolivia, tuvo su expresión más alta en los años 1931 hasta 1940, donde se ha ejercitado el trabajo ligado no solamente a la economía sino esencialmente a la sabiduría aymara-quichua”. Ver Escuela Warisata.

9 Elorza, Enrique, 2015, pp. 25/56.

10 *Bolivia. Tres universidades...*, visto el 17 de setiembre de 2017.

11 Elorza, Enrique, 2016, p. 8.

12 *Plan Nacional para el Buen Vivir...*

la Universidad de las Artes, en Guayaquil, que fue creada con el objetivo de confrontar con la hegemonía cultural del proyecto político social cristiano conservador; la Universidad del Docente, en la ciudad de Azogues, provincia del Cañar (sur andino), para la transformación estructural generacional; la Universidad Amazónica Ikiam, especializada en ciencias de la vida, ubicada en la parroquia de Muyuna, próxima a la ciudad del Tena, provincia de Napo, para abordar el conocimiento y explotación de la biodiversidad de todo el territorio nacional; y la Universidad de Yachay, en el cantón de Urcuqui, provincia de Imbabura (norte andino), para generar una masa crítica integral. Estos proyectos y sus prácticas tienen un sentido “fundacional” que busca contraponerse al paradigma vigente del neoliberalismo. Claro está que se debe observar cuales han sido sus logros y propósitos en todos estos años, cuánto se pudo avanzar y cambiar, cuál ha sido la articulación con la Universidad Central de Ecuador, que tiene alto impacto en la sociedad ecuatoriana, entre otras cuestiones.

Otras de las iniciativas, en la búsqueda de alternativas, bajo la visión de la Revolución Ciudadana, ha sido el programa de creación de más de 10.000 becarios que hacen sus estudios de posgrado en el exterior, pero que no tiene una adecuada articulación con la inserción en el sistema productivo para contribuir a lo se denomina y enuncia como el Buen Vivir. Por aquí hay múltiples interrogantes y aprendizajes por hacer.

En Venezuela la complejidad pasa por una conjunción de iniciativas, buscando mayor accesibilidad y masividad con múltiples acciones que se expresan en las “Misiones”, las universidades experimentales y la creación de las Universidades Bolivarianas a partir del año 2003. Son formas de organizar a las universidades en donde la institución se acerca a las Comunas. Los resultados son variados. De parte de la Revolución Bolivariana, está presente asignarle a la educación y en particular a la universidad espacios de relevancia, tal es el caso de la Escuela de Medicina en cooperación con el Gobierno de Cuba, así como otras experiencias. En simultáneo se busca revertir en un proceso complejo y como muchos grises, cambiar el paradigma del sistema anterior denominado de la “Cuarta República”. Sin embargo los avances dados en esta dirección no han logrado “imponerse” a las prácticas y acciones provenientes del sistema que se resiste y busca restablecerse como puede ser el caso de la Universidad Central de Venezuela, entre otras.

Para el caso de Cuba, en su larga transición es útil destacar momentos de amplia masividad de la educación en general, incluyendo a la población históricamente excluida y a su vez, momentos que han buscado ubicar a la formación universitaria en línea con el proceso de búsqueda

de otro sistema social. En tanto que a partir de la crisis, producto del período especial y el bloqueo económico y financiero y de las limitaciones propias, es relevante, como ejemplo, el hecho no menor de insistir en ser autónomo de los poderes hegemónicos¹³. Ya más próximo a los últimos años se observa, tal como lo destacan algunos estudios,¹⁴ la necesidad de comprender y atender nuevos procesos de la sociedad cubana: envejecimiento poblacional, adecuación a una nueva relación educación-trabajo en esta nueva fase, resolución del antagonismo entre juventud rural-escolarización-inserción laboral, baja retención de los graduados de las carreras agropecuarias.

Muchas son las experiencias que reflejan los avances, retrocesos y limitaciones que brinda la experiencia cubana para pensar la universidad para la emancipación. Hay estudios que nos muestran lo que se puede transformar aún en un contexto de grandes limitaciones. Es decir transformar lo viejo por lo nuevo que es imperfecto pero acorde a la voluntad de su pueblo, a contramano de los “muros” impuestos desde los países del mundo “desarrollado e industrializado”. Lage¹⁵ en sus estudios y prácticas desarrolladas a través de varias décadas permite visibilizar lo que el poder hegemónico mundial busca ocultar, dando cuenta, en el texto aludido, de la experiencia cubana en el ensamble y articulación necesaria entre los subsistemas de educación y cultural para encaminarse hacia la emancipación del capitalismo. Otro tanto ocurre con las diferentes representaciones artísticas a través de las cuales una sociedad alternativa es capaz de mostrar al mundo el nexo entre arte, cultura, historia y valores solidarios en la formación de un hombre nuevo.¹⁶

Comentarios finales

Aludimos en su momento a la universidad para la dominación. Allí se hizo hincapié en el hecho de que el contar con espacios democráticos en los ámbitos universitarios en nuestro país a partir del año 1983, no resulta de por sí una garantía para anteponerse al pensamiento único hegemónico. Es más, en este período es cuando mayor desarrollo y sofisticación alcanzó el pensamiento único y eurocéntrico con la política neoliberal como práctica más visible. La creencia casi generalizada, claro está desde lo fenoménico, ha sido pensar que la democracia y las representaciones en los diferentes órganos de gobierno, producto de la reforma del 18, eran y

13 “Momentos con Fidel”.

14 Espina, Mayra P. y Echevarría, Dayma.

15 Lage Dávila, Agustín.

16 “Fidel Castro celebra...”

son espacios de los sectores progresistas. Muy por el contrario, los sectores que ayer imponían sus ideas por la fuerza se han incorporado, en articulación con los intereses que hacen a los aspectos centrales de la hegemonía del capital, a la vida democrática.

Una de las cuestiones pendientes por comprender y buscar maneras efectivas de reversión, es el hecho de que ayer fue necesario coartar la libertad e imponer por medio de la fuerza las bases de las ideas hegemónicas que hoy prevalecen en los ámbitos de poder, y que en parte son acompañadas por la sociedad. Hoy pareciera que dicho proceso en gran medida ha dado sus frutos; existe un sentido común importante que acompaña las ideas y prácticas propias del neoliberalismo, buscando consolidar su dominación a través de los espacios democráticos pero sin dejar de lado los “palos”, que parece que se vienen largos.

Resulta imperioso pensar alternativas a este modelo vigente, el cual no solo tiene un consenso apreciable para mantener y profundizar la universidad para la dominación, sino que también está anclado en gran parte de la sociedad y hacia el interior de la comunidad universitaria. Esta realidad habla de complejidades adicionales que se presentan para todas aquellas iniciativas que apunten a construir alternativas a la universidad para la dominación.

Buscar prácticas que nos permitan dirigirnos hacia otro tipo de universidad, exige que nos focalicemos al menos en dos cuestiones. En primer lugar hay que reconocer que hasta ahora no hemos sabido traducir las prácticas políticas para el cambio que están por fuera de la universidad en proyectos integrados para la transición. Se sabe lo difícil y complejo que resulta avanzar en esta dirección, pero se hace imprescindible reconocer los límites actuales para las alternativas, para evitar de este modo caer en la simpleza de creer que es suficiente repetir o volver a las prácticas ensayadas para salir de la universidad de la dominación. En segundo lugar, desde la política general, los gobiernos desde 1983 hasta la fecha no han tenido como objetivo la idea de la emancipación. También esto forma parte de los debates pendientes e inconclusos en algunos casos hacia el seno del movimiento popular.

Para avanzar hacia la emancipación, algunos aspectos centrales a los que debemos concentrarnos tienen que ver con el lugar que ocuparía en procesos de estas características la universidad pública, en particular en Latinoamérica. En los últimos años un conjunto de países de Nuestramérica, a través de diferentes expresiones y prácticas políticas, iniciaron procesos en la búsqueda de modificar la hegemonía neoliberal de la región. En algunos casos con prácticas más avanzadas, en otros con enunciaciones

y acciones aún inconclusas, otros que se plantean salir del sistema capitalista, mientras Cuba procura continuar los enunciados y prácticas de la Primera y Segunda Declaración de la Habana¹⁷, que han sido parte de los cimientos de la Revolución.

En tal sentido es importante hacer un recorrido a través de estos países y conocer el lugar que se le ha asignado en estos procesos a la universidad. En parte de este escrito se alude a cuatro países con la finalidad de hacer notar algunas experiencias que conviven en su transición con sistemas “duales” por decirlo de algún modo, más allá de los logros que se pretenden con las políticas educativas alternativas, tal es el caso de Bolivia, Ecuador y Venezuela.

Espacios de reflexión y análisis para salir de la universidad de la dominación para construir la universidad para la emancipación, son necesarios. Desde el Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz estamos iniciando un camino para generar encuentros con aquellos colectivos involucrados y comprometidos en una educación para la transición. La Jornada de Educación, Movimiento Popular y Emancipación que hoy estamos transitando, nos permite escuchar, discutir y reflexionar sobre los problemas de la educación pública.

Bibliografía

“Bolivia. Tres universidades fueron creadas para los pueblos indígenas” (2008), en <<http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3190>>.

Boron, Atilio (2009), *Crisis civilizatoria y agonía del capitalismo*, Buenos Aires, Luxemburgo.

Elorza, Enrique (2015), *Economía Política en la Transición. Ir hacia una mesa servida para todos en Nuestramérica*, Buenos Aires, Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas (FISyP), en <https://fisyp.org.ar/media/uploads/regular_files/elorza.libro.pdf>.

Elorza, Enrique (2016), “Crisis en las Alternativas, pero no Fin de Ciclo. Desafíos y Tensiones en Nuestramérica”, en <<https://fisyp.org.ar/article/crisis-en-las-alternativas-pero-no-fin-de-ciclo-de/>>.

Escuela Warisata, <<http://warisataescuela.blogspot.com.ar/2012/11/escuela-de-warisata.html>>.

Espina, Mayra P. y Echevarría, Dayma (2015), *Cuba: los correlatos socioculturales del cambio económico*, La Habana, Editorial Casa Ruth, Ciencias Sociales.

Fernández Durán, Francisco (2011), *La quiebra del capitalismo global: 2000-2030*, España, Editorial Libros en Acción, Baladre.

17 “Primera Declaración de La Habana”; “Segunda Declaración de La Habana”

“Fidel Castro celebra sus 90 años con obra de teatro de La Colmenita en La Habana”, en <<https://www.youtube.com/watch?v=FSzV16bltT4>>

Gambina, Julio. C. (coord.) (2010), *La crisis capitalista y sus alternativas. Una mirada desde América Latina y el Caribe*, Buenos Aires, CLACSO.

Harvey, David (2012), *El enigma del capital y la crisis del capitalismo*, Madrid, Akal.

Lage Dávila, Agustín (2015), “La economía del conocimiento y el socialismo. Preguntas y respuestas”, La Habana, en <https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=1aC31KlR&id=570C03B1ECCBEB54FC5265CEF242A416585BCB65&thid=OIP.1aC31KlR-GzZuJDWqi_JgEhDY&q=Lage+D%0c3%0a1vila%02c+Agust%0c3%0adn%02c+La+econom%0c3%0ada+del+conocimiento+y+el+socialismo&simid=607989305820842113&selectedIndex=0&ajaxhist=0>.

Matus, Carlos (1972), *Estrategia y Plan*, Santiago de Chile, Siglo XXI.

Matus, Carlos (1980), *Planificación de Situaciones*, México, FCE.

Misiones Bolivarianas, en <<https://www.misionesbolivarianas.com/>>.

“Momentos con Fidel”, en <<https://videos.telesurtv.net/video/621883/edicion-central-621883/>>.

Plan Nacional para el Buen Vivir. 2017-2021 (2017), en <<http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/07/Plan-Nacional-para-el-Buen-Vivir-2017-2021.pdf>>.

“Primera Declaración de La Habana” (1960), en <http://www.pcc.cu/pdf/documentos/otros_doc/primera_declaracion_habana.pdf>.

“Segunda Declaración de La Habana”, (1962), en <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1962/esp/f040262e.html>>.

***LA DISPUTA POR UNA EDUCACIÓN PÚBLICA POPULAR EN
LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. LA EXPERIENCIA DE LOS
BACHILLERATOS POPULARES (BP) DEL MOI-CTA A***

Daniela Rodríguez y Anabella Moglia¹

A continuación pondremos en común la experiencia del Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI) en la gestión de sus Bachilleratos Populares (BP), haciendo hincapié en su historia y líneas de construcción política. Nuestra concepción como trabajadoras/es autogestionarixs de la educación hace que la perspectiva que generamos acerca de nuestro proyecto, como así también nuestro rol de educadores/as, inevitablemente estén ligados a una concepción integral de las tareas de sostenimiento de estas escuelas. También hace a nuestra plena identificación con las luchas docentes y de la clase trabajadora en general. De ahí que esto se exprese en la pertenencia a un movimiento social y en la afiliación a un sindicato, ambos parte de una central de trabajadores, la CTA A.

Debido a que desde nuestros inicios, definimos a nuestros BP como escuelas públicas populares², es inevitable considerarnos parte de la oferta educativa del Sistema de Educación de Gestión Estatal y no como una alternativa, estando en permanente tensión y disputa como un aporte a los proyectos de emancipación de nuestro pueblo. Desde el MOI, militamos por

1 Educadoras Populares del área de Cooperativismo y de Estudios Urbanos. Integrante de la mesa de CTA capital y Secretaría Popular del Bachillerato Popular Miguelito Pepe (MOI-CTAA), respectivamente.

2 Gadotti.

una ciudad democrática, sin expulsos ni expulsadxs, sin explotadores ni explotadxs y, es así, que el proyecto educativo de nuestra organización se convierte en una herramienta política pedagógica de “construcción con y sin ladrillos” de esa ciudad que queremos, en otras palabras, nos referimos a la construcción contrahegemónica de nuevas materialidades que expresen nuevas culturas populares, autogestionarias, cooperativas, activas y críticas. Y es en este sentido, que no podemos obviar una interpelación al Estado, partiendo de nuestra práctica autogestionaria donde anticipamos un mundo en el que el Estado esté en manos del pueblo organizado y en el que todas nuestras necesidades e intereses puedan ser autogestionadas.

Orígenes del movimiento de los BP– CABA

El nacimiento de los BP fue en el 2004, desde el corazón del movimiento de empresas recuperadas y en el marco del contexto político abierto en el 2001, coincidente con un cambio de paradigma en la concepción del trabajo como autogestionario y cooperativo, libre de explotación y sin patrón. Los primeros BP en abrir fueron IMPA (2004) y Maderera Córdoba (2006), por la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares - Histórica. El proyecto de los BP del MOI, surge en el 2007 con los primeros encuentros para el armado del equipo pedagógico. Contamos con el acompañamiento de las compañeras del Jardín “Construimos Jugando” y del Área de Capacitación Investigación y Proyectos, aporte fundamental para la integración del BP al proyecto del MOI. Este periodo de gestación tenía la finalidad de ir conociendo el territorio y a lxs sujetxs cooperativistas quienes nos narraban sus trayectorias de vida y lucha por el hábitat popular³. Sujetxs clave, ya que en ese diálogo se pone en ejercicio lo que Paulo Freire denomina la práctica de la pedagogía crítica “[...] no es posible ejercer la tarea educativa sin preguntarnos como educadoras y educadores, cuál es la concepción del hombre y la mujer [...]” En palabras de Freire somos “seres históricos que se hacen y rehacen socialmente”⁴. Esa dialéctica fue uno de los hitos fundantes, dado que los BP fueron pensados como un espacio de formación para lxs cooperativistas, pero también como una herramienta emancipadora para la clase trabajadora, abriendo sus puertas al barrio, allí en las fronteras de Constitución, Parque Patricios y Barracas.

3 El MOI surge en los 90 en donde la problemática de la vivienda, salud y educación se profundizaba cada vez más. Éste último eje se considera como herramienta para la problematización y concientización de la clase obrera para el empoderamiento como sujetxs oprimidxs de clase.

4 Freire.

En búsqueda de Marcos Normativos

Se nos hace imposible poder abordar la experiencia de los BP en general, y de los BP del MOI en particular, sin adentrarnos en los hitos históricos de la lucha por marcos normativos para la consolidación y replicación de estas escuelas. Nos es obligatorio mencionar que ante la ausencia de normativa y de políticas públicas tendientes a atender la demanda histórica de los sectores populares en el campo de la educación de jóvenes y adultos, los primeros reconocimientos oficiales fueron gestionados en el ámbito de la Educación de Gestión Privada (GP). No obstante, las primeras escuelas reconocidas iniciaron un camino de lucha y de interpelación al Estado en busca de encuadres más acordes a nuestro modelo de escuela pública popular, que pudo cristalizarse años después. Es así que en el mismo año que el BP Miguelito Pepe abre (2008), se logró el pasaje desde la GP al ámbito correspondiente a Inclusión y Planeamiento Educativo. Entendemos que esta conquista fue lograda gracias a la lucha del conjunto de los BP, con la participación de lxs educadorxs, estudiantes y las organizaciones populares madres de nuestras escuelas.

En continuidad con estos primeros frutos de la lucha, en el año 2011 el Gobierno de la Ciudad promulgó un decreto que reconoce los BP como UGEEs⁵ en el marco de la Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente (DEAyA) dentro de la Gestión Estatal (GE). Este pasaje vino acompañado de la conquista de los salarios, aunque no así el reconocimiento de las parejas pedagógicas. Cabe destacar que el derecho a percibir salarios no sólo significó la posibilidad de remunerar nuestro trabajo, sino también el acceso a los mismos derechos de cualquier trabajador de la educación. Esta victoria inédita se constituyó en un punto de inflexión en la relación entre los BP y el Estado.

Paralelamente a los máximos niveles de reconocimiento alcanzados, observamos un desaceleramiento de la apertura de BP en la ciudad. Esto coincide con la implementación de políticas educativas precarizadoras por parte de los gobiernos nacional y local, que denunciamos desde un principio. Pese a esta coyuntura, a mediados del 2011, el MOI inicia el armado de su segundo BP en un territorio desconocido, pero estimado dada la trayectoria en la construcción de derecho a la ciudad de sus habitantes. Es así que en el 2012, en articulación con vecinas y referentes de la Villa 31, integrantes de la mesa Territorial de la CTA-A, el MOI abre el BP Alberto Chejolán, que fue el primero en la ciudad en tener sus primerxs egresadxs sin reconocimiento. Es por esto, que desde los BP del MOI junto a las or-

5 Unidad de Gestión Educativa Experimental. Es una figura creada en la década de 1990 en el marco de los CENS, pero a la que nunca se le dio continuidad desde el Ministerio.

ganizaciones que conformamos el Frente de BP de la CTA-A⁶ y espacios de articulación de los BP, hemos impulsado un proceso de lucha que resultó en el reconocimiento oficial de seis escuelas, entre las que se encontraba el BP Alberto Chejolán.

Hoy continuamos en la lucha por los mismos derechos y condiciones alcanzadas por los primeros BP. Las reivindicaciones inclaudicables de nuestro movimiento son: El reconocimiento oficial de los BP, el reconocimiento de lxs trabajadorxs y de las parejas pedagógicas y financiamiento integral. En esta nueva coyuntura nacional de arrase de la educación pública, y de todo lo público, surge a modo de respuesta una “vieja/nueva” tercera posición. La misma se presenta como una respuesta superadora, pero desdibuja y paraleliza el rol el Estado, casi invisibilizándolo. Este corrimiento del Estado es funcional al progresivo vaciamiento de lo público y a la precarización de lxs trabajadorxs, mediante la transferencia de recursos públicos a sectores privados, onegeistas y religiosos.

La educación popular como praxis y autogestión

Entendemos a la educación como una acción filosófica y política holística y a educadorxs y educandxs como sujetos integrales en plena relación dialéctica. Como dice Freire: “No hay situación educativa que no apunte a objetivos que estén más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras del ver el mundo, anhelos, utopías [...] en filosofía de la educación, recibe el nombre de direccionalidad de la educación [...] como educador yo no soy político porque quiera, sino porque mi misma condición de educador me la impone”.⁷

Este quiebre en la postura como educadorxs, de hacernos cargo del lugar que tomamos activa y conscientemente, reflexionar sobre él, democratizando el saber y socializando las discusiones, es el impulso contrahegemónico que a diario construimos en las aulas y en las calles. Tenemos la convicción que al declararnos trabajadorxs de la educación, también formamos parte del conjunto de las luchas docentes que hoy en día enfrentan una nueva ofensiva del modelo neoliberal. Por eso entendemos que “La clave, sin embargo es que no se trata de crear escuelas propias de cada organización para satisfacer las propias necesidades. De lo que se trata es de apostar a transformar la educación pública, democratizándola en su estructura y desburocratizándola en su desarrollo. [...] Sin embargo, no

6 Frente de BP de CTA-A, es un espacio que reúne a bachilleratos populares pertenecientes a organizaciones populares que integran la CTA Capital, conformado a partir del año 2011.

7 Freire.

debe creerse que la propuesta de los bachilleratos es la de correr al Estado de su responsabilidad con la educación”.⁸

Educadorxs y estudiantes de los BP del MOI pertenecemos a la clase trabajadora y como tales, la generación de consciencia de clase como así también la defensa de los derechos conquistados colectivamente, son fruto de esa amalgama en un movimiento constante, que no está libre de desafíos y contradicciones. Es por esto que otro pilar de nuestro proyecto es la autogestión. No podemos pensar en la democratización y desburocratización, si no pensamos en que gestionar una escuela implica apropiarnos del proyecto integralmente. Es así que organizativa, política y económicamente la autogestión se encarna en el hacer cooperativo y en el debate y toma de decisiones en asambleas de estudiantes y educadorxs. Desde los BP del MOI creemos que la educación popular y la autogestión son inseparables. De la misma manera creemos que, como clase trabajadora, debemos disputar e interpelar al Estado para que responda con políticas acordes a las diversas demandas populares, pero siendo partícipes de ello.

Bibliografía

Frire, Paulo (2006), *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Gadotti, Moacir (1993), *Escuela Pública Popular. Crisis y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Rapp, Ariel, Rodríguez, Daniela y Wroebel, Iván (s/d), “La educación popular y autogestión en el MOI”, en < <http://moi.org.ar/wp-content/uploads/2015/10/La-Educaci%C3%B3n-Popular-y-la-Autogesti%C3%B3n-en-el-MOI.pdf>>.

LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO APOORTE A UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA

EL ESTUDIO DE LAS FORMAS MUSICALES POPULARES DESDE SU CONTEXTO SOCIAL
DE SURGIMIENTO Y DESARROLLO

Carlos Cabrera¹

La Educación sólo puede hacer dos cosas: dejar el mundo como está o modificarlo. Quienes pensamos la Educación como herramienta fundamental para que las personas encuentren sus propios caminos hacia una sociedad más justa, creemos que los procesos educativos, ante todo, deben entregar herramientas que aporten a la comprensión de los derroteros que las sociedades tomaron para llegar al estado actual. En este sentido la Educación Musical en los países latinoamericanos cuenta con un importante factor que, incorporado a su práctica, la enriquecerá notablemente: la comprensión de las relaciones existentes entre nuestras músicas populares y los contextos sociales donde éstas surgieron. Única manera, además, de comprender verdaderamente estas músicas.

Si bien se ha avanzado notablemente en la valorización de las músicas populares, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX, aún subsiste en ciertas corrientes un paradigma de jerarquías que coloca los cánones europeos de composición, notación y valoración por encima del resto de las músicas mundiales referenciando para su análisis a las músicas populares del mundo con el modelo musical europeo. Esta opción puede colocar a las músicas populares en situación de desventaja si el canon elegido muestra formas a las que estas músicas no se ajustan. Esto sucedía, y en ciertos centros educativos sucede aún, cuando se hablaba de música culta

¹ Especialista en Sociología. Profesor de Música.

y música popular. En la apertura que hoy se observa hacia el estudio de las músicas populares argentinas puede advertirse que en la mayoría de los casos este abordaje se realiza sólo hacia el conocimiento de las formas, los instrumentos, los intérpretes, y cuando se toca la historia de cada género se lo hace desde una asepsia que aísla el hecho cultural de cualquier contacto con las tensiones sociales que rodearon su origen. De esta manera la expresión artística no se referencia a una experiencia social con sus debates y tensiones del cual esa expresión es emergente, sino que se transforma en un hecho anecdótico surgido al azar en un momento histórico.

La homología estructural, tratada por John Blacking y Richard Middleton entre otros, establece contactos entre las estructuras sociales y las estructuras musicales. Así las superestructuras artísticas son influenciadas por las infraestructuras sociales del ámbito donde esas músicas se desarrollan (Pelinski). Elementos musicales como la organización melódica, la textura, las búsquedas tímbricas, las diferentes acentuaciones se conciben en referencia a reglas sociales imperantes como la tensión entre clases, la fuerza de los sistemas patriarcales o matriarcales, las estigmatizaciones hacia sectores juveniles, por ejemplo. La homología estructural explica la identificación de ciertos sectores sociales con determinadas músicas que nacen en su entorno, el desarrollo y el enriquecimiento estético de estas músicas. Separar el estudio de las músicas populares de su entorno social de emergencia, como suele suceder cuando en la clase de Música se tratan estos géneros, anula los vínculos que la expresión cultural establece con los grupos humanos que la formaron, con sus tensiones y sus acuerdos.

Desde el Foro Latinoamericano de Educación Musical, entidad continental que nuclea a educadores musicales y promueve una formación con identidad latinoamericana, impulsamos una educación capaz de poner en discusión los modelos actuales de organización social. En palabras de Alejandro Simonovich:

Cualquier cultura que permanezca quieta, anclada a reglas de las cuales se desconoce su significado original o conservadora a ultranza, es una cultura destinada a desaparecer en breve plazo o a ser una simple pieza de museo. Esta misma situación ha de suceder si esa cultura es sometida a posturas coloniales en estética y pedagogía que ignoren referencias a su identidad.²

El estudio de la música popular argentina contemporánea no puede prescindir de un acercamiento a la estética y al sentido que las clases

populares otorgaron a la cumbia villera. Pero a la vez, este acercamiento necesita comprender el contexto que el neoliberalismo de los 90 creó para que esta expresión musical fuera posible en sus formas y contenidos. O como lo dice María Laura Pardo:

[...] la cumbia villera en contrapartida, por un lado, viene a dar su presente en el mundo del espectáculo de la vida social y política de nuestro país, mostrando así a toda la comunidad la existencia de una vida opuesta a lo lujoso y opulento de toda esa década y, por otro, señala lo que quedó como resultado de esa exhibición: una vida a la miseria, el delito y la desesperación.³

En el mismo sentido Silvia Bleichmar dice que

[...] durante la convertibilidad de los 90, desde las instancias dirigentes del país, la mala fe fue reivindicada como picardía y la ausencia de moral concebida como relación inteligente con la realidad. En general entre los niños y adolescentes argentinos, estudiar se tornó despreciable, y lo valioso consistía en “zafar” con habilidad de capacidad y maniobra. No fueron la inteligencia ni el trabajo los valores apreciados, sino la capacidad de éxito más allá de toda consideración por el semejante. La idea de que “todos somos ladrones”, o de que “todos somos chantas”, constituyó el modo con el cual se denigró el discurso ético que algunos, pese a todo, ejercieron.⁴

Otras músicas populares argentinas como los folklores de las distintas regiones y el cuarteto cordobés pueden claramente referenciarse a contextos históricos donde las clases populares, abriendo una brecha en las culturas hegemónicas, al decir de De Certeau, lograron filtrar signos expresivos identificados en sus culturas.

El estudio y el análisis de las expresiones artísticas populares deben ser abordados desde su condición de espacios de tensión, de lucha, como camino para comprender sus mecanismos de reproducción y resistencia, pues es en estos mismos escenarios donde surgen alternativas que promueven una sociedad más igualitaria, más justa y donde la educación artística tiene mucho para decir.

Bibliografía

Blacking, John (2003), “¿Qué tan musical es el hombre?”, en *Desacatos* N° 12. México D.F. p. 149.

3 Pardo.

4 Bleichmar.

Bleichmar, Silvia. (2006), *No me hubiera gustado morir en los 90*, Buenos Aires, Taurus, pág.107.

Middleton, Richard (1990), *Studying Popular Music*, Milton Keynes, Open University Press.

Pardo, María Laura (2007), “Análisis crítico del discurso de la cumbia villera. Consecuencias del neoliberalismo y la posmodernidad en la Argentina”, en Vallejos Llobet, Patricia (Coord), *Los estudios del discurso. Nuevos aportes desde la investigación en la Argentina*, Aled, Buenos Aires, pág. 121.

Simonovich, Alejandro (2009), *Apertura, Identidad y Musicalización. Bases para una Educación Musical Latinoamericana*, Foro Latinoamericano de Educación Musical, Buenos Aires, pág. 19.

EL CENTRO DE PENSAMIENTO CRÍTICO PEDRO PAZ COMO EXPERIENCIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

CONSTRUYENDO CONOCIMIENTO EN EL ANDAR COLECTIVO Y DESDE EL
PENSAMIENTO CRÍTICO

María Celina Chocobare y María Belén Rolfi¹

El Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz es un proyecto en marcha -de reciente constitución- que nos reúne a un colectivo de docentes y graduados de la Universidad Nacional de San Luis, quienes desde perspectivas diversas e intereses plurales, nos encontramos construyendo un espacio de reflexión-acción, orientado por el Pensamiento Crítico Latinoamericano.

La conformación de este Centro tiene como antecedente la confluencia en actividades de auto-formación “en colectivo”² realizadas en la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales desde el año 2015, a partir de las cuales comenzamos a pensar en la necesidad de construir-mantener un espacio abierto de intercambio donde compartir nuestras preocupaciones.³

1 CPC Pedro Paz-FCEJS/UNSL.

2 Con la idea de “auto-formación en colectivo” nos referimos a un ejercicio de lectura intensiva y puesta en discusión de producciones de diversos intelectuales, vinculados al pensamiento crítico. Esto se constituyó en transcurso de los encuentros, en una dinámica de enseñanza-aprendizaje, que partió de la convicción que todas/os tenemos algo que enseñar y mucho que aprender.

3 Nos referimos a los Trayectos Curriculares Sistemáticos de Posgrado “La economía Política y la política económica en Tiempos de Crisis: debates Contemporáneos”. (Resolución R. 1497/15); “Sujetos y Emancipación en el Capitalismo del Siglo XXI. Una mirada desde la economía política” (Resolución R. 1315/16). Estas instancias han sido apoyadas e integradas activamente por el gremio docente ADU, articulándose -en tensión- la institución sistémica con parte del movimiento universitario. A lo

Para ello nos propusimos volver a leer pensadores clásicos, reconociendo su carácter situado, para reflexionar sobre las especificidades de nuestras sociedades. Este ejercicio nos permitió comenzar a cuestionar interpretaciones que presentan sus producciones de manera deslocalizada, desincorporada y abstracta.

La tarea que nos convoca es la de consolidar un colectivo de trabajo que nos permita realizar síntesis teóricas, siempre provisorias y bajo vigilancia epistemológica. Pretendemos construir dichas síntesis a partir del encuentro con sujetos pluriversos, que desde sus luchas cotidianas, disputan los modelos de socialización dominantes, nutriéndonos de sus saberes para co-producir conocimiento. Asimismo proyectamos afianzar y profundizar diálogos con producciones académicas que problematicen los modos en que se busca indagar en torno a la especificidad de los pueblos de Nuestramérica.

De este modo, pretendemos “movilizar” nuestras prácticas cuestionando las formas en que nos vinculamos con el conocimiento. También nos proponemos incorporar estrategias pedagógicas que favorezcan la creación de espacios de aprendizaje generadores de praxis y sentidos-otros, articulando producciones académicas con saberes populares locales; la acción y el conocimiento como unidad inescindible, para que nuestros y nuestras estudiantes puedan tomar contacto y formar parte activa de procesos vivos, vibrantes y en movimiento. Parafraseando a Catherine Walsh⁴, las luchas sociales también son escenarios pedagógicos. Allí existe “aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción”.

Entendemos a este espacio no como un proyecto suturado que simplemente se implementa, se ejecuta, sino como una experiencia que se construye en el andar, que se edifica a partir de interrogantes que nos interpelan, invitándonos a practicar el pensamiento reflexivo que reivindicamos: ¿Desde dónde nos enunciamos? ¿Quiénes somos? ¿Qué es el pensamiento crítico? ¿Cómo darle cuerpo a estas iniciativas? ¿De qué

largo de este proceso, se analizaron los alcances de la economía política, de la política económica, los supuestos que subyacen en los enfoques socio-económicos y de las ciencias sociales en general; el lugar de América Latina como experiencia histórica, la colonialidad del poder y del saber, la construcción de subjetividades y el de fenómeno de las transiciones como experiencias políticas y teóricas. Este conjunto de temas-problemas y otras actividades puntuales implicaron el reconocimiento de la necesidad de continuar/profundizar el proceso de autoformación colectiva que venimos sosteniendo. Actualmente, se encuentra en etapa de evaluación por parte de la CONEAU, la carrera de especialización “Estudios Socio-Económicos Latinoamericanos” que sintetiza buena parte de los esfuerzos que se están realizando en este sentido..

manera comunicar nuestros acuerdos epistemológicos? ¿Cómo lograr traducir saberes sin imponer el conocimiento científico como el único válido y socialmente significativo? ¿Dónde está lo alternativo de nuestra alter-natividad? Etimológicamente la palabra crítica significa juzgar, discernir, el pensamiento crítico se presenta, entonces, como aquel pensamiento re-flexivo que se aleja de todo dogmatismo, que cuestiona al pensamiento único, reconociéndose parcial, reconociéndose perspectiva. Con ello asu-me un posicionamiento ético en cuanto al saber, entendido como el resul-tado de un proceso siempre inacabado, capaz de nutrirse del encuentro y de las disidencias.

El pensamiento que asumimos como crítico no se asienta en elu-cubraciones academicistas, sino que es un pensamiento para la acción y para la transformación, un pensamiento con otros y con otras. Es también crítico del sistema capitalista en sus múltiples y complejas manifestacio-nes, que pretende poner en evidencia relaciones de poder, de explotación, develando prácticas que tienden a la abstracción, a la fragmentación y a la naturalización del orden social imperante, mostrando, en cambio, su ineludible historicidad.

Nos proponemos pensar desde la universidad pública, pero supe-rando sus límites, tanto materiales como simbólicos. Dicha tarea supone asumir a esta institución como un espacio que debe luchar constantemente contra su propio anquilosamiento y burocratización, cuestionándose sobre el conocimiento que imparte y el proyecto civilizatorio que legitima, en definitiva, indagar en torno a qué es lo que enseña y para quiénes.

En este contexto, pretendemos problematizar los supuestos episte-mológicos que sustentan la producción de conocimiento en los ámbitos universitarios, que como sedes del pensamiento científico occidental na-turalizan una asimetría epistemológica que tiene como telón de fondo la experiencia colonial. Esto supone poner en tensión el principio de univer-salidad y neutralidad que acompaña su definición, para superar la esci-sión cartesiana entre el ser, el hacer y el conocer, entre ciencia y práctica humana, para introducir “experiencias de lugar”, producidas a partir de racionalidades sociales y culturales distintas. Para ello necesitamos reunir aquello que la ciencia moderno-colonial ha fragmentado: la emoción, la corporeidad, los saberes ancestrales, la naturaleza como totalidad.

No se trata de descartar el conocimiento científico, sino de cues-tionarlo en todos aquellos aspectos en los que el saber experto cercena, acalla, interpreta unilateralmente e impone sentidos que hacen del sujeto conocido un cuerpo inerte, mudo, sin vida.

Castro-Gómez asegura que “decolonizar la universidad significa luchar contra la babelización y la departamentalización del conocimiento, firmes aliados de la lógica mercantil, a la cual se ha plegado la ciencia en el actual capitalismo cognitivo”⁵. Podemos agregar que es también democratizar la palabra en un sentido profundo para que resuenen otras voces, haciendo que la universidad se revolucione, se humanice, convirtiéndose en un lugar que posibilite conocer, “descubrir” saberes “otros”, propios de experiencias vitales. Esto implica “escuchar” las voces de sujetos históricamente subalternizados (y no pretender hablar por ellos), reconociendo que toda ignorancia es compartida. Sin pasar por alto que los vínculos entre saberes se han erigido de forma asimétrica en el marco de relaciones de poder y de diferencia.

En consonancia con lo mencionado anteriormente, procuramos generar ámbitos en los que colectivos pluriversos tomen la palabra y (nos) desestabilicen, interpelen y ante todo enseñen a pensar en y sobre esta trama social intrincadísima, que nos encuentra funcionando como “profesionales arborescentes, cartesianos, humanistas, disciplinarios, incapaces de intervenir en un mundo que funciona con una lógica compleja”⁶.

En cuanto a la denominación del Centro, consideramos dicha elección parte de nuestro posicionamiento político-pedagógico. Nos proponemos recuperar con Pedro F. Paz⁷ a innumerables intelectuales del pensamiento crítico que, con actuación diversa en la academia, la política y la sociedad, no tienen visibilidad extendida, acercándolos a las nuevas generaciones de estudiantes y académicos, propiciando la profundización de sus líneas de investigación, pero también reactualizando su compromiso con la consecución de sociedades más justas.

Inscribimos esta iniciativa en un contexto más amplio, puesto que entendemos que el Centro de Pensamiento Crítico es una apuesta que se configura en una Facultad joven, que funciona dislocada de la sede central de la Universidad, en una ciudad del “interior” provincial y en un escenario nacional y latinoamericano en el que el que se reactualizan y profundizan políticas neoliberales. En estos tiempos, la educación pública es severamente afectada mediante recortes presupuestarios y salariales, pero también a

5 Castro-Gómez.

6 Castro-Gómez, p. 86.

7 Este jujeño fue protagonista entre los años 1960 y 1980, contribuyendo con una obra de estudio clásico en la formación de generaciones universitarias hasta la actualidad, y con otras publicaciones destacadas en su profusa obra literaria. Estuvo vinculado con los teóricos de la dependencia, compartiendo exilios derivados de la imposición de dictaduras cívico-militares en la región.

través de la instalación de un discurso que mide la calidad educativa y a sus trabajadores en términos meritocráticos y con criterios de mercado.

En este clima epocal, nos acercamos al centenario de la histórica Reforma Universitaria que se constituyó en un hito para toda América Latina. Creemos que en el contexto referido se torna urgente recuperar el espíritu emancipatorio y libertario del movimiento estudiantil del 18. Para ello es necesario reivindicar la función social de la universidad. Como plantea Pablo Gentile⁸ “la lucha por la universidad y la lucha por la justicia social son indivisibles, inevitables e imposterables”. En tal sentido, la universidad está llamada a definir los contornos de su propio proyecto utópico para delinear un nuevo sentido histórico que desestabilice el orden hegemónico impuesto. Ya sería hora, como advierte Gentile, que “nuestras universidades se pinten de negro, de mulato, de indígena, de obrero, (de desocupado), de pueblo”⁹.

El colectivo que hemos constituido, abierto y en formación, se ve interpelado por un desafío semejante. Este mundo social complejo nos pone frente a la encrucijada de elegir entre la quietud y la acción que pretende ser transformadora. Hemos asumido la segunda opción como un imperativo ético y político. Nos encontramos dando nuestros primeros pasos...

Referencias citadas

Walsh, Catherine (editora) (2013) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo I, Serie Pensamiento Decolonial, Quito, Abya Yala.

Castro-Gómez, Santiago (2007) “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, en Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

Sader, Emir; Gentile, Pablo; Aboites, Hugo (compiladores) (2008) *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, 1° ed. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

8 Sader, et al., p. 39.

9 Sader, et al., p. 50.

APORTES PARA UN PROYECTO EDUCATIVO EMANCIPADOR

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO DE LIBERACIÓN MISIONES

Rubén Darío Ortiz¹

Nuestra experiencia de militancia y el estudio se desarrolla en la zona de la Triple Frontera, en territorio argentino. Nace como una forma de lucha contra el relato que esconde la vigencia del modelo extractivo, que en la Argentina y en particular en nuestra provincia Misiones tomó nuevas formas a partir de la dictadura genocida, modelo que los sucesivos gobiernos de la democracia no solo no modificaron sino que lo gerenciaron y lo gerencian hoy.

Es al mismo tiempo una forma de repensar nuestra historia y de hacer historia, trata de terminar con la política de ocultamiento de la historia de los trabajadores, porque la militancia social debe explicarse y explicar sus horizontes o sus sueños desde los trabajadores y en ese proceso la escuela sigue siendo para nosotros un lugar central.

Necesitamos orientar con fundamentos los sectores que representamos y ayudar a construir alternativas transformadoras que sean creíbles. Alternativas que exige sean analizadas tanto en sus oportunidades como desde sus amenazas.

Es una experiencia que nace a partir de la Escuela de Formación Política del Movimiento Social que este año cumple diez años, en el marco de un escenario político que está atado a las condiciones actuales de una

¹ Especialista Investigación Educativa MPL.

economía extractiva, dominada por la industria pastera y el mega aserradero de una multinacional que generó un proceso de monopolio y extranjerización de la tierra, con las consecuencias de pérdida de soberanía del pueblo sobre sus territorios, de autonomía y biodiversidad; éxodo rural, desocupación y hambre.

La Escuela de Formación Política fue una respuesta a la situación de los trabajadores pos-2001 en la región.

Ante el abandono de las luchas por los derechos de los trabajadores por parte de la CGT (Regional Misiones), años más tarde la cooptación por otras organizaciones obreras o sindicatos de bases de CTERA-CTA, nacen en el seno de esta escuela de formación nuevas organizaciones que claramente buscan construir un nuevo sindicalismo. Los primeros pasos fueron:

Construir la articulación entre los trabajadores y las organizaciones que luchaban. Se desarrollaron procesos de luchas, que primero fueron sectoriales y luego del conjunto. Esas luchas se caracterizaron por la democracia directa, una herramienta que se usa tanto para elegir delegados como para otorgar mandatos en las negociaciones con la patronal, para las medidas de acción directa como huelgas y cortes de ruta; además, para aprobar o no los seminarios de la Escuela de Formación Política.

La Escuela tiene antecedentes: Movimientos autoconvocados de trabajadores piqueteros, Movimientos Ambientalistas y la Coordinadora de Trabajadores en Lucha. La escuela de formación política tiene una característica que fue innovadora, egresan organizaciones sociales. Al trabajar con fundamentos de la educación popular, lo principal es pensar a la escuela como espacio de organización social. Por eso los trabajadores de diferentes ramas o sectores que concurren terminan egresando como organizaciones sociales. Así en el seno de la escuela de formación los trabajadores organizan las primeras fábricas recuperadas, el Sindicato de Tareferos, los trabajadores temporarios y desocupados de la CTA Misiones, el MPL (Movimiento Pedagógico Liberación). La inicial brigada de trabajo solidario de la tierra se transforma en el MCL (Movimiento Campesino Liberación). En la actualidad se trabaja para conformar una coordinadora de Pueblos Originarios del Norte.

Dos elementos son fundamentales en esta construcción: uno es la apuesta a la educación, el otro es la práctica de democracia directa, acuerdo base para el funcionamiento y construcción política de la experiencia.

- 2007. Se construye una escuela de formación política, con los objetivos de: a) formación; b) investigación; c) organización; d) la discusión de la herramienta electoral.

- 2007. Empresas recuperadas.
- 2009. Sindicato Tareferos (obreros rurales de yerba mate).
- 2010. Nace el MPL, sindicato docente.
- 2013. Una articulación mayor incluye a los campesinos sin tierra.
- Luchamos contra el *relato* del Modelo Nacional Popular, relato que encubre la vigencia del extractivismo.
- 2015 Nacen las brigadas solidarias de la tierra; en 2016 se funda el MCL.
- 2016 Se inician los trabajos de Articulación con los Pueblos Originarios, con el objetivo de la defensa de los territorios; es más que la defensa de la tierra, está basada en una cosmovisión del mundo.
- Autonomía en la representación: enmienda de la Constitución Provincial, para elegir sus propios diputados provinciales, y enmienda en la Carta Orgánica Municipal para elegir a sus Concejales.
- Protección de la biodiversidad, el monte y la selva para asegurar la soberanía alimentaria.
- Escuela Multicultural Bilingüe: proyecto educativo para la defensa de su lengua y su cultura. Se reclama que la carrera de maestro indígena se pueda dictar en el IFDC de Montecarlo. Escuelas y maestros, aula satélite de coyuntura.
- Infraestructura para las comunidades: viviendas, sala de primeros auxilios, ambulancias, medios de transportes, caminos, electricidad, agua.
- 2017 Se lanzó el proyecto de bachillerato para los tareferos, pueblos originarios y trabajadores de la zona.

Los fundamentos políticos pedagógicos del proyecto

Nosotras, mujeres y hombres, quienes poblamos estos territorios nos encontramos en la ciudad de Montecarlo Misiones, para seguir construyendo nuestra formación política, ahora poniendo en marcha este Bachillerato Popular, que será una herramienta para luchar por el derecho a vivir dignamente.

El norte de Misiones hoy sufre la mayor concentración y extranjerización de las tierras de esta provincia. Sus consecuencias el éxodo rural, destrucción de empleo y el hambre, actúan como principal causa de la destrucción de derechos sociales entre ellos el *derecho social a la educa-*

ción. Este proceso no es asumido por la agenda política de oficialistas y opositores; por lo cual está lejos de resolverse. Por otro lado el escenario educativo sufre la desigualdad que se refleja día a día en las aulas de clase, en las condiciones de desnutrición y pobreza a la que se ven enfrentados los niños y niñas que asisten a clases y no pueden hacerlo en condiciones de calidad.

El escenario se completa con la precarización laboral de los docentes que cotidianamente deben junto a sus alumnos construir saber. Situaciones, que requieren soluciones concretas e inmediatas. Es por ello que desde el Movimiento Pedagógico de Liberación (MPL), CTA-A, junto a nuestros hermanos desocupados, campesinos, pueblos originarios y tareferos llamamos a enfrentar el problema desde la unidad y la solidaridad. Este proyecto es parte de la construcción de esa unidad.

La escuela que soñamos condena el monopolio, la extranjerización de la tierra, el monocultivo que termina atentando contra la soberanía alimentaria de nuestro pueblo. En su lugar llamamos a aportar desde la educación a la construcción de otro sistema que proteja la vida. La biodiversidad hoy está amenazada, generando preocupación en la clase trabajadora de la zona.

En Montecarlo más de la mitad de sus trabajadores están sin empleo. Entre sus causas principales está el enorme aumento que registraron las plantaciones de árboles como pinos y eucaliptos. Estas plantaciones de árboles destinadas a la industria pastera, a los mega aserraderos y a la generación de energía a partir de biomasa. Están lejos del monte misionero.

Desde la década de los 50, cuando se inauguró la primera pastera, las plantaciones de árboles en gran escala se extendieron sin pausa en todo el departamento de Montecarlo y en la región. La forestación está generando graves impactos sociales y ambientales, afectando a los montecarlenses.

En las últimas décadas que ha tenido un impulso arrollador, generando el empobrecimiento y la expulsión de la población rural, degradación ambiental, (suelo, agua, flora, fauna y el paisaje). El monocultivo está desplazando al cultivo tradicional de la zona, la yerba mate; cientos de familias de tareferos pierden su trabajo.

Las plantaciones forestales son motivo de preocupación para los trabajadores por los graves impactos sociales, ambientales, culturales y políticos que se hacen sentir cada día más. Los cambios en Laharrague, 9 de Julio, El Isla, Pasarela, son más que evidentes; están destruyendo formas de vidas locales y afectan con dureza a las comunidades Mbya Guaraní.

La pérdida de empleo lleva consigo otras pérdidas como la soberanía alimentaria y el derecho social a la educación. Peor aún es la pérdida de soberanía territorial y política sobre el patrimonio ambiental (agua, suelo, biodiversidad), soberanía que deja de estar en manos de la comunidad cuando empresas o proyectos forestales ocupan las tierras, imponiendo las reglas para su uso, explotación y disfrute por parte de la población local. Cada vez es más difícil que la población de escasos recursos, entre ellos los tareferos, tenga acceso a arroyos y balnearios naturales, por la privatización o por la contaminación de los principales cursos de agua.

Desaparecen formas de producción y trabajo, con destrucción del tejido social, cierre de escuelas, supresión de rutas y medios de transporte. Es grave el desplazamiento y la desterritorialización de las comunidades, que abandonan sus lugares ante las transformaciones provocadas por este modelo. Están desapareciendo varios poblados rurales en Montecarlo.

La falta de empleo impacta de manera dramática en las mujeres, que son en gran medida las encargadas de comprar los alimentos, de conseguir el agua, la leña, además de ocuparse del cuidado de la salud de los miembros de la familia, fundamentalmente de los niños. En este último punto las mujeres guaraníes pierden gran parte de las posibilidades de tener acceso a hierbas medicinales por la pérdida del monte en manos de los monocultivos de pino y eucaliptos.

Las mujeres que habitan los asentamientos precarios en la zona urbana están en una situación peor aún, al carecer de tierra donde cultivar la producción de alimentos. Empeora la situación conseguir agua potable en asentamientos como Los Azahares o El Palomar, esto hace aumentar la carga de trabajo de las mujeres. Esas madres tienen que destinar más tiempo en deambular por las oficinas públicas, casas de dirigentes o punteros políticos con el fin de conseguir algo de mercadería. Todo este contexto señala de manera dramática el aumento de la violencia contra las mujeres, muchas de ellas tareferas.

Por eso denunciemos que el actual modelo de desarrollo urbano del norte de esta provincia como neoliberal, por ser excluyente, antidemocrático, insustentable y riesgoso para la vida del planeta y la humanidad. Nuestras ciudades, en su mayoría, son diseñadas y gobernadas por los intereses de acumulación de grandes capitales. Los mercados, las mafias, los grandes capitales nacionales y multinacionales, las entidades financieras e inmobiliarias y las redes de corrupción estatal han provocado una profunda crisis urbana, que trae como consecuencia la marginación de quienes tienen menos y son más vulnerables, la destrucción de los ecosistemas y

la negación de toda posibilidad de democracia y buen vivir. Para luchar contra este fenómeno y buscar propuestas superadoras es que queremos la escuela de trabajadores.

Desde Montecarlo, ciudad golpeada fuertemente por la violencia y la desigualdad, convocamos a todas y todos a disputar el territorio urbano que nos merecemos, a empezar ahora mismo la realización de un proyecto de ciudad fundamentado en la redistribución de la riqueza, los derechos humanos, medio ambientales y de los bienes comunes, y la responsabilidad de los habitantes de ser constructores y gobernadores reconocidos de los territorios, no meros clientes-usuarios. Para estos desafíos necesitamos construir saberes desde y para los trabajadores, una escuela que alfabetice en política y que en sus contenidos curriculares incorpore nuestras necesidades como trabajadores. Para ello es necesario construir otra propuesta educativa, que pueda poner en debate los saberes que hoy circulan por las aulas de nuestras escuelas.

La colonia y la ciudad estamos en firme unidad para enfrentar la problemática, caracterizada por la concentración de la propiedad de la tierra, la crisis alimentaria y ambiental, la violencia, la inequidad y el detrimento de lo público. Convocamos a movilizarnos, exigiendo el cumplimiento de derechos fundamentales como la vivienda y el hábitat digno, los mínimos vitales de agua y energía en los servicios públicos y una propuesta educativa que sea una herramienta para construir nuestra felicidad.

Llevamos más de tres años conquistando tierra para vivir dignamente. Una vez lograda la tierra necesitamos empezar a producir y vivir sin agrotóxicos. Juntos pensamos cada paso en el camino por recuperar soberanía alimentaria, la Escuela de Formación Política fue un peldaño en la construcción de esto que nosotros llamamos movimiento sociocultural, que tendrá a partir de ahora un importante eje más en el Bachillerato Popular o Escuela de trabajadores.

La educación que construimos no se trata de una educación reproductora de contenidos y estructuras de dominación, sino una *educación popular* en tanto instancia de configuración de sujetos capaces de asumir activamente la construcción de un orden por venir, esto es, como agentes de transformación social, protagonistas de su aprendizaje y constructores de nuevos horizontes.

La educación popular que soñamos es para transformación social, de clase, masiva, orgánica, abierta, capaz de construir saberes y valorizar saber para la reforma agraria y urbana.

Una educación para el trabajo y la cooperación.

Una escuela que enseñe y aprehenda de los valores humanistas y socialistas.

Donde sus miembros cultiven la educación como un proceso permanente de transformación. Esto significa una perspectiva de acción transformadora de la experiencia de quienes se educan, de las mujeres y varones líderes así como la práctica sindical desarrollada en el movimiento.

Sostenemos la investigación como un principio educativo, la construcción colectiva del conocimiento, para enriquecer los procesos formativos, sustentado esto en los principios freirianos “todos sabemos algo y todos ignoramos algo”.

Reconocer a la memoria y a la oralidad como un potencial crítico transformador en la formación, que significa valorizar la historia individual y colectiva de los trabajadores, en contraposición a la versión oficial hegemónica; en el proceso educativo la visión de la memoria permite revisar experiencias, vivencias, épocas e historias de vida, fortaleciendo lo cultural y las tradiciones.

Los actores con quienes los docentes construimos estos sueños son tareferos, tareferos desposeídos de sus puestos de trabajo, luego de luchar por la tierra; son campesinos, unidos a los pueblos originarios que luchan y defienden sus territorios.

Nuestro Proyecto de Bachillerato Popular se inscribe en la lucha que en nuestro país vienen desarrollando numerosas organizaciones sociales y sindicales en el campo de la educación popular de jóvenes y adultos en pos de una escuela pública y popular.² Hoy son más de 100 Bachilleratos populares contruidos por los trabajadores a lo largo y a lo ancho de la Argentina.

2 “Los Bachilleratos populares están radicados en organizaciones sociales cooperativizadas, no poseen una entidad propietaria, son gratuitos y tampoco cobran ningún tipo de arancel. Sus respectivos espacios sociales forman parte de barrios con una población de escasos recursos económicos y con la mayoría de sus estudiantes pertenecientes a las clases populares –trabajadores, desempleados y grupos sociales excluidos- y en situación de riesgo educativo. Entre las metas de estas escuelas se encuentran, además de la natural función formadora, el promover e incentivar a la participación y organización teniendo como aspiración, en clave de educación popular, la conformación de sujetos políticos conjuntamente con la iniciativa de generar alternativas laborales en el marco de la integración y activación de y para el desarrollo de una economía solidaria. Las empresas recuperadas y auto gestionadas por sus trabajadores se encuentran actualmente en pleno desarrollo productivo, conjuntamente con la existencia de un circuito sociocultural de fuerte impacto en sus diferentes localidades. Una fuerte influencia de esta iniciativa fueron las experiencias Latinoamericanas de cuño freiriano del Movimiento Sin Tierra en Brasil, las escuelas y universidades interculturales de la región andina y las experiencias de educación emancipadora de los zapatistas en México”, en *Revista Encuentro de saberes* N° 5, RIOSAL-PIMSEP, 2015.

No hay escuela popular y libertaria sin democracia de base, cogobierno y autogestión.

Nuestra escuela tiene como objetivo fundamental el empoderamiento de su comunidad educativa. En ese aspecto la discusión y la construcción del poder es en sí mismo un contenido central de propuesta pedagógica.

Queremos una conducción colegiada con cogobierno, democrática y auto gestionada, que construya y comparta el poder. Ese poder debe descansar sobre profundas prácticas democrática donde cada sujeto tenga una porción de responsabilidad en el ejercicio y construcción del poder a partir de su compromiso con las causas colectivas, con los valores universales de la humanidad y con el ejercicio del derecho social a la educación.

La Asamblea General de la Comunidad Educativa es el máximo órgano de conducción política educativa de la escuela. La asamblea aprueba los planes de estudio y las evaluaciones tanto internas como en los casos externos por vía del debates fraternal para ello la democracia directa se toma como herramienta. Pone en funcionamiento a los miembros del Consejo Directivo.

El Concejo Directivo es el órgano que conduce la escuela al ejecutar las políticas trazadas por la Asamblea General de la Comunidad Educativa; elige al Secretario Académico. Sus miembros serán electos por la asamblea de sectores y estar integrados por un representante por cada treinta alumnos, un docente cada cinco miembros, un representante de los personales de servicio; un representante de cada organización gremial o social que adhiera al proyecto; podrán enviar sus representantes uno por el municipio y uno por el CGE. Ninguno de los miembros enviados como representantes del estado podrá ser Secretario Académico.

El Secretario Académico será un docente; durará tres años en su cargo y podrá ser removido solo por la Asamblea General de la Comunidad Educativa a propuesta por dos tercios de los miembros del Consejo Directivo. Tendrá a su cargo la administración académica de la escuela.

La Asamblea de Sectores de la Comunidad Educativa elegirá su representante al Concejo Directivo, propondrá políticas educativas a la asamblea y al Concejo Directivo.

Esta propuesta está desarrollándose y fue además presentada a las autoridades educativas, quienes la están evaluando y nos adelantaron que podrían plantearla como educación no formal.

Como decía Paulo Freire al referirse a la construcción de escuelas públicas populares como organizaciones sociales:

La escuela debe ser también un centro irradiador de cultura popular, no para consumirla, sino más bien para recrearla. La escuela es también un espacio de organización política de las clases populares y, como espacio de enseñanza aprendizaje, será entonces un centro de debate e ideas y soluciones, reflexiones, donde la organización popular va sistematizando su propia experiencia. El hijo del trabajador debe encontrar en la escuela los medios de auto emancipación intelectual, apropiándose críticamente del conocimiento que la clase dominante detenta.³

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA ADMINISTRACIÓN Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Alicia Pacheco¹

Lo que comparto aquí es una síntesis de cómo se ha visto interpelada mi práctica docente e investigativa luego de avanzar en el camino del pensamiento crítico latinoamericano, entendido este como un posicionamiento ético y político de crítica al capitalismo, al eurocentrismo, a la colonialidad del saber. Así es este un breve relato del estado de movilización de mis prácticas, en un proceso de cuestionamiento sobre lo que enseño y lo que investigo.

La experiencia docente que aquí comparto refiere a la enseñanza universitaria, para la carrera Lic en Administración de una asignatura que desarrolla la historia de las ideas en Administración.

El trabajo en la Universidad implica para mí docencia e investigación. Entiendo la docencia como una praxis social, en tanto acción, reflexión y transformación continua. Hoy interpelada por el Pensamiento Crítico Latinoamericano.

En lo referido a la docencia, me detendré específicamente en la enseñanza, que supone la adopción de estrategias de intervención pedagógica entendidas como el conjunto de decisiones epistemológicas, éticas, teóricas y metodológicas asumidas para enseñar los contenidos de la asig-

¹ Docente/Investigadora FCEJS-UNSL. Directora proyecto de investigación PROPIPRO 15-1126. Integrante del Centro de Pensamiento crítico Pedro Paz.

natura. Ello implica modos de enseñar y también selección de contenidos. A este último aspecto quiero referirme aquí.

Breve presentación de los contenidos a enseñar

El corpus teórico referido a la historia de la Administración que se enseña en la asignatura Introducción a la Administración, de acuerdo a los contenidos mínimos sugeridos por el plan de estudio de la carrera, se construye siguiendo un recorrido cronológico desde comienzos del siglo XX y casi hasta finales del mismo siglo. Recoge diversas investigaciones y experiencias desarrolladas todas en los países industrializados y capitalistas desde principios del siglo XX. El resultado de estas experiencias e investigaciones constituyen las diferentes corrientes de pensamiento que se enseñan cómo los antecedentes históricos de la Administración. Es notable la inexistencia en los programas de estudio ideas sobre la administración de organizaciones surgidas en otros contextos que no sean Estados Unidos y países centrales de Europa occidental.

Es así que la Administración como disciplina encuentra sus fundamentos iniciales con el surgimiento del capitalismo industrial y su principal interés ha sido siempre el capital y su constante reproducción. En sus orígenes su preocupación fue convertir a los campesinos y artesanos en obreros eficientes, asalariados². Se puede decir que la Administración se inicia con la subsunción del trabajo al capital y está atravesada por una cosmovisión occidental y eurocéntrica con pretensiones universalista, que niega o ignora las diferencias históricas, culturales, económicas entre los contextos de producción de esos saberes y los contextos en los cuales se pretende aplicarla como una disciplina instrumental.

Revisión crítica de los contenidos a enseñar

La revisión crítica del corpus teórico práctico que hegemonícamente se divulga en la enseñanza de la historia de las ideas en Administración permite reconocer que la producción de conocimiento en el campo disciplinar se ha centrado a lo largo del tiempo en algunos aspectos (el trabajo, la estructura, el sujeto, las decisiones, la tecnología, el contexto) de una de las organizaciones fundamentales del sistema capitalista, la empresa. Actualmente prima en la disciplina una visión sistémica funcionalista de la organización empresa, asumida ésta como los entes necesarios para organizar el trabajo, los recursos y sus excedentes. La empresa es vista como uno de los entes fundamentales de producción de riqueza del sistema capitalista industrial; el hombre como un recurso, responsable individualmen-

2 Vega Cantor.

te de su trayectoria laboral si responde a los cánones de eficacia y eficiencia. Y el éxito empresarial visto como resultado de una buena gestión. Es fácil reconocer que el énfasis está puesto en el capital y su reproducción.

Desde esta perspectiva la Administración es una disciplina funcional al sistema capitalista.

Pero la Historia de la Administración es una historia no acabada, en permanente construcción por lo que estos contenidos se pueden ampliar, actualizar.

Y sobre todo, teniendo en cuenta existen otros modos organizativos de la producción y el trabajo, sustentados en otra lógica que no es mercantilización, la acumulación, la competencia y la reproducción ilimitada del capital. Maneras organizativas sustentadas en la cooperación, la propiedad colectiva de los medios de producción, en la reproducción de la vida. Hoy muchas personas despliegan diversas formas de organizarse, producir, intercambiar, pero la universidad poco dice sobre ellas.

¿Por qué no incorporar en la enseñanza de la Administración esos saberes? ¿Los podría incorporar? ¿Los debería incorporar?

La enseñanza entre la institución y el movimiento

La enseñanza puede ser institución y también puede ser movimiento³, Como institución responde a la reproducción de saberes hegemónicos, en el caso que me convoca, desarrollados en los países capitalistas, industriales y que se divulgan como producciones ahistóricas, universales, válidas para todo contexto y lugar e impuestos según la demanda del orden social dominante, que innegablemente es el capitalismo.

Pero la enseñanza también es movimiento y como tal puede confrontar estos saberes con otros saberes, no hegemónicos, no capitalistas, surgidos en otros contextos, en otras realidades, en otras culturas.

Los planes de estudio, en tanto currículo explícito de las carreras, imponen contenidos, pero honesto es reconocer que son contenidos que hacen referencia a un núcleo básico de temas a desarrollar en las asignaturas. No excluyen explícitamente otros contenidos. Así la institución deja un espacio abierto al movimiento.

“Movilización” de mis prácticas

Entiendo que hay aquí un desafío a mi práctica de investigación y enseñanza en Administración.

3 Gambina.

Moviliza la práctica investigativa para construir conocimiento situado en nuestra realidad local, regional, latinoamericana, sobre otros modos organizativos; que no son las empresas industriales capitalistas. Para construir conocimiento desde una perspectiva epistemológica que reconozca el contexto histórico, político, cultural, de surgimiento como explicativo de los fenómenos investigados; que asuma la co construcción entre sujeto que investiga y sujeto investigado, reconociendo la valía de los saberes que portan; que posibilite la articulación entre los saberes académicos y los saberes populares locales. Investigar para permitir procesos de síntesis entre teoría y práctica.

Moviliza la enseñanza para interpelar el núcleo básico de temas que exigen los contenidos mínimos del plan de estudio con los saberes surgidos de experiencias organizativas no capitalistas. Saberes surgidos en diversas regiones, y en específicamente en nuestra región. Saberes surgidos de experiencias organizativas sustentadas en otras bases que no sean la competitividad, el excedente y la acumulación, sino la cooperación, la propiedad colectiva de los medios de producción, la igualdad, etc.

A modo de cierre

El capitalismo ha dado sobradas muestras, con su lógica mercantil, basada en el lucro, la acumulación, la competencia y el crecimiento ilimitado, de hacer cada vez mas grave los problemas de la humanidad⁴. Por lo tanto merece ser cuestionado, interpelado, desnaturalizado.

Por eso asumo que es necesario conocer, sistematizar y divulgar en el aula universitaria, otros modos organizativos que van más allá del capital. Que cuestionan al capitalismo, lo interpelan, rescatan las diferencias culturales e históricas; corren del centro al capital y dan centralidad al sujeto trabajador.

Adhiero a que el pensamiento crítico no es contemplación es acción, pero para la acción es necesaria la reflexión previa, lo que he compartido aquí con ustedes el estado actual de mis reflexiones previo a la acción que implicará modificar mis prácticas investigativas y de enseñanza.

Bibliografía

Gambina, J. C. (2016), "Universidad y pensamiento crítico. Material de lectura del Trayecto de Posgrado, Sujetos y emancipación en el capitalismo del siglo XXI: una mirada desde la economía política", FCEJS, UNSL.

Mignolo, Walter (2010), *Desobediencia Epistémica: Retórica de la modernidad, Lógica de la colonialidad y Gramática de la descolonialidad*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.

4 Vega Cantor, 2008.

Quijano, Aníbal (1992), “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad”, en *Perú Indígena*, 13(29), en <<http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>>.

Segato, R. (2014) *La perspectiva de la colonialidad del poder*, en Palermo, Z.

Quintero, Pablo y Palermo, Zulman (comp) (2014), *Anibal Quijano. Textos de Fundación*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.

Vega Cantor, Renan (2013), *Un mundo incierto. Un mundo para aprender y enseñar*, Vol 2, “Capitalismo, tecnociencia y ecocidio planetario”, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

CONSTRUIR UN CONOCIMIENTO MEJOR

Alberto Testa¹

Quiero agradecer a los organizadores de la jornada: “Educación, Movimiento Popular y Emancipación” por permitirme expresarme en este ámbito, que hace a la construcción de sujetos humanos empoderados, en dignidad, libertad, y fraternidad.

Reflexionaba el título y me planteaba que efectivamente no hay emancipación definitiva sin estas dos palancas históricas del Movimiento Popular y la Emancipación.

Estas jornadas se realizan en la Semana de Mayo, que fue un avance significativo, por supuesto, no definitivo, del camino de emancipación de Nuestra América y de Argentina en particular.

Las revoluciones libertadoras, no se dieron en un solo territorio del Sur, no podía darse, porque Nuestra América está imbricada, es una única urdimbre de historias comunes a un destino de emancipación.

¹ Profesor de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. Departamento de Ciencias económicas. UNSL.

Alguien podría reflexionar con argumentos, porque no incluir a aquellos pueblos de Norte América o Canadá, y esto se da, en mi modesta opinión, no solo porque son parte del Imperio actual, sino porque al realizar su revolución en 1776, los dispositivos de control de esa forma de mirar el mundo y de actuar se han osificado, cristalizado en una visión que no es ni la lusitana ni la española.

Vaya nuestro reconocimiento a esos hombres de Mayo: Beruti, Saavedra, Castelli, Paso, Belgrano, Moreno, Rodríguez Peña, y tantos otros con sus nombres o en su anonimato que hicieron posible sacar un velo más, un obstáculo más hacia el camino de nuestra emancipación. No es mi intención detenerme en la historia de estos hechos, sus límites, y sus potencialidades. Solo recordar la dignidad de muchos ellos, que dejando sus intereses particulares, encauzaron los intereses de su época para dejar de ser colonia.

Por supuesto que debemos reflexionar sobre los relatos, que las más de las veces tomando hechos emancipatorios, suelen usarlos para preservar el statu quo.

Haré solo unas pocas reflexiones. En 1810, comienza la separación de España, aun cuando se decía representar al Rey Español Fernando VII, luego, tal vez en 1816 logramos la independencia de España, sacudimos la colonia, pero no sacudimos el modo de proceder de la colonia en nuestras prácticas. Sacudimos la colonia, no la colonialidad. Repudiamos al Rey no al señorío, la esclavitud seguía, y la Asamblea del año XIII logrará la emancipación parcial de los esclavos, al declarar la libertad de vientre. Que los hijos de esclavos nacerían libres a partir de allí. El patriarcado siguió su curso.

En esa época de la imprenta precaria, se prohibía la introducción de los libros iluministas de Rousseau, Montesquieu, de la mayoría de los autores revolucionarios franceses y americanos.

Hoy tienen los medios para prohibir los libros críticos; por supuesto que la repuesta es mediante el control y la banalidad que implica las informaciones distractivas, manipuladoras, tendenciosas, etc.

Hay autores que formulan la hipótesis de que el mito fundacional de la Argentina, que se apoya en la historia, es también una forma de enmascarar los dominios pre-coloniales para dificultar el estudio de la continuación de esos dispositivos surgidos del dominio colonial.

Aquí me permito traer un pensamiento del pensador Ortega y Gasset respecto a tradición y tradicionalismo. El tradicionalismo se enfoca en las formas, en lo anecdótico desgajado del devenir histórico. Preservar la tradición, es según Ortega, el poner al día aquellos desafíos.

Y en este reconocimiento a la Semana de Mayo, debemos recuperar el ideario de libertad, de emancipación y reflexionarnos en nuestros días. Ese es el mejor reconocimiento que podemos hacer a los hombres de Mayo. Seguir luchando por las ideas libertarias que aún no se han conseguido.

Para poder hacer cualquier análisis emancipatorio, tenemos que hacerlo desde un lugar, tenemos que estar situados. Y estamos situados en el Sur, en el Sur geopolítico, compartido por las repúblicas estigmatizadas como subdesarrolladas, tomando como parámetro de desarrollo el capitalismo voraz y globalizado, al que no queremos subsumirnos.

Y no queremos subsumirnos, porque así como no es extraño el pensar el Estado como una empresa, al Estado deglutido por el Mercado, nos es extraño pensar desde Europa, que pudo ayudarnos a desarrollarnos en algún momento, pero que no constituye la utopía de nuestros patriotas tales como Francisco de Miranda, San Martín, Belgrano y que se articulan luego con los movimientos populares de nuestros países.

Y como me gusta hablar desde mi observación y desde mi experiencia, hablaré de cómo está el conocimiento en las Universidades Públicas, teniendo en cuenta aquella frase que nos dice: “describe tu aldea, y me dirás como es el mundo”.

Si uno observa las universidades, no me voy a referir a ninguna en particular, porque no es mi propósito defender un accionar particular, sino reflexionar teóricamente para que se comprenda claramente que estamos haciendo un análisis reflexivo, que trascienda las particularidades anecdóticas, o la autoreferencia a un ser humano momentáneo.

Digo esto recordando que una vez le preguntaron a Borges...

¿Ud. es Borges? Y el genio literario respondió: Momentáneamente.

Recordemos que las Universidades respiran el aire en que viven. No es lícito pedir que las universidades cambien lo que los pueblos no logran.

¿Qué impera en el proceso de enseñanza y en algunos casos de enseñanza-aprendizaje de las Universidades?

Lo que impera, y no podía ser de otra forma, es el imperio del fragmento.

El fragmento es la manifestación más importante del capitalismo, ámbito del cálculo dice Max Weber.

Paul Sweezy dirá que el capitalismo es la suma coherente de las incoherencias.

¿Cómo es esto? El capital es capital de realización y lo importante es la maximización de la ganancia, no importa que se produzca, lo que importa es la mayor acumulación del capital, lo que implica la mayor maximización de la ganancia. No importa, no es importante que para lograr esta acumulación se destruya el Mundo de la Vida, se destruya ecológicamente al planeta, se produzca la desposesión de miles de millones de sujetos sujetos. Unas pocas personas tienen un capital igual a 3.000 millones de desposeídos.

Y la lógica del fragmento, esa de maximizar la ganancia, de que toda la empresa colectiva, donde miles de trabajadores se encuentran sometidos a la realización del capital. De allí este concepto de recursos, en donde se personifica el capital, “vendrán las Inversiones”, y se cosifica los sujetos, meros tornillos del proceso productivo, apéndice de la máquina, tema que el genio de Chaplin tomo para hacernos reír al mismo tiempo que denunciaba la esclavitud del operario en la Norte América del siglo pasado. Por eso no nos extraña, que un ministro de “educación” se autodenomine, señalándose claramente, como gerente de recursos humanos.

Esa fragmentación que genera la maximización de la ganancia se refuerza con la fragmentación que aporta la división del trabajo.

Coloquemos la triada pedagógica de mundo, sujeto y conocimiento.

El mundo es un mundo de una relación capital / trabajo, en donde el capital domina y explota y dirige usualmente al Estado.

El sujeto es un sujeto transformado en operario, cuyos derechos cívicos de participación son dilemáticos con sus horarios fabriles y su educación como capital humano.

El conocimiento es una ciencia que no piensa como expresa Heidegger y a esta ciencia del fragmento se la endiosa de múltiples formas. Por la brevedad de este trabajo solo puedo mencionar algunos ámbitos que suelen transformarse en templos dogmáticos, devotos del cálculo ideologizado: profesionales, eclesiásticos, universitarios, políticos.

Por supuesto para muchos economistas del statu quo el fisicalismo vino en su ayuda, al reducir a la ciencia de la política económica, en un mundo físico de incrementos, equilibrios, y productividades de sujetos invisibilizados, desposeídos de reflexión, idiotas des territorializados.

A esta ideologización la llamo la ingeniería con orientación económica, en donde los sujetos se transforman en átomos egoístas que responden a un orden natural

¿Que sucede con la división de trabajo? Apelo no a la enajenación que plantea Carlos Marx sino a la que enuncia Adam Smith.

Con el progreso en la división del trabajo, la ocupación de aquellos que viven de su trabajo, es decir, de la mayor parte del pueblo, se reduce a unas cuantas operaciones sencillas, con frecuencia una o dos. Ahora bien, la inteligencia de la mayor parte de los hombres se forma en sus ocupaciones ordinarias. Un hombre que dedica su vida a ejecutar unas cuantas operaciones sencillas, cuyos efectos son siempre los mismos, o casi los mismos, no tiene necesidad de ejercitar su entendimiento y su capacidad de inventiva para salvar dificultades que nunca se le presentan. En consecuencia, naturalmente pierde el hábito de ejercitarlos, y generalmente se hace todo lo estúpida e ignorante que puede ser una criatura humana.²

Esto que es cierto para un operario, también lo es un especialista, que según Ortega y Gasset constituye al bárbaro, al ignorante de nuestra época.

La fragmentación en asignatura, sin articulación con el conjunto de la disciplina y ni que hablar con la relación con transdisciplinas transforman al conocimiento en una herramienta, que deshumaniza a los investigadores y docentes y los transforma en recursos humanos.

Sousa Santo es un pensador que rescato y paso a considerar:

En donde a cada limitación actual del pensamiento brinda una solución que solo nombrare por cuestiones de brevedad:

Sociología de las ausencias	Ecología de los saberes
1. monocultura del saber y del rigor	1. ecología de los saberes
2. monocultura del tiempo lineal	2. ecología de las temporalidades
3. naturalización de las diferencias	3. ecología del reconocimiento
4. monocultura de la escala dominante	4. ecología de la trans-escala
5. monocultura del productivismo capitalista	5. ecología de las productividades

Por último he observado que en Occidente los autores más conocidos son aquellos que reflexionan sobre las situaciones de enajenamiento

2 Smidt, Adam (1776), *Riqueza de las Naciones*, ediciones varias, pp. 810/811.

Social e Individual. Por mencionar solo algunos: Freud, Marx, Foucault, Bourdieu, Marcuse, Escuela de Frankfurt, Horkheimer.

Algunos pocos como Erich Fromm proponen una salida hacia el sujeto emancipado.

Mientras que los filósofos pensadores de oriente plantean el descubrimiento del “Jivan Muktan”, el liberado viviente, despreocupándose de lo social. Excepto el confucionismo y otras escuelas que no son hegemónicas en este momento.

Defino al sujeto como un sujeto bio-sico-social-trascendente.

Cada una de estas fases exige acompañamiento institucional. Es imprescindible dar un significado a la Vida, que podamos consensuar como todos, una propuesta es la de la Salud del Sujeto, que al decir de la O.M.S y otros, salud no es solo la ausencia de enfermedades sino la capacidad de una vida de participación social y política. Consensuando distintos objetivos que tengan como referencia la salud y considerando el samay kawsay y otras utopías, podremos construir un conocimiento mejor, basado no solo en el intelecto sino en la praxis física, emocional, psicológica, trascendente.

¿Es posible? Es posible si hay un movimiento popular, si hay un completarse mediante una educación emancipadora.

REFLEXIONES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO EN NUESTRAS UNIVERSIDADES

Leticia Gutiérrez¹

El siguiente trabajo de reflexión busca poner en discusión, en el seno de la academia, la construcción de un pensamiento alternativo y crítico en contraposición a la transmisión de un pensamiento hegemónico sobre la ciencia, la sociedad y el sistema económico. Se trata de reflexionar sobre la necesidad de búsqueda de estrategias docentes e investigativas que pueda trascender la discusión antisistema a la vez que interpele a todos involucrados en la producción de conocimientos científicos.

El discurso académico es un discurso ideológico, pues está atravesado por una cosmovisión del mundo; que se transmite y reproduce de modo consciente o inconsciente. Este se caracteriza por ser un discurso que produce sentido y es aceptado generalmente como una verdad indiscutible y posee la capacidad de construir una inteligibilidad común acerca cómo funciona el mundo. Estas afirmaciones me llevan suponer, con cierto grado de certeza, que generalmente las universidades -instituciones dedicadas a la producción y difusión de conocimientos científicos- suelen ser las mayores reproductoras de los discursos dominantes. Muchos de estos discursos evitan poner en discusión aquellos planteos que se vinculan al potencial destructivo que representa el modo de producción capitalista para la humanidad y planeta, limitando las posibilidades de pensar y construir otras alternativas al modelo imperante.

¹ Centro de Pensamiento Crítico Pedro Francisco Paz PROICO UNSL: 151216 "Régimen Político y Cultura Política".

En la mayoría de las instituciones universitarias se les plantea a los estudiantes que la forma de abordar el análisis de la sociedad y el modo de producción capitalista remite a la elaboración, transmisión, difusión y estudio de aquellos análisis económicos, políticos y sociales enfocados a las relaciones sociales, económicas y de poder entre sujetos, en el proceso de producción, distribución, intercambio y consumo de bienes materiales o simbólicos. La mayoría de estos estudios suelen arribar a diagnósticos parciales del contexto situacional, para luego proponer la aplicación de técnicas que permitan intervenir parcialmente en una realidad compleja. Algunos de estos estudios, ampliamente difundidos en los ámbitos académicos, tienden a transformarse en recetarios que no exigen mayores reflexiones a sus interlocutores, o bien pueden resultar estudios orientados a la descripción y análisis sociológicos que abordan los procesos de descomposición social que produce el capitalismo², como la pobreza y la exclusión de millones de personas en diferentes regiones del mundo.

Esto se corresponde con una mayor circulación y difusión de determinados autores y textos vinculados a corrientes de pensamientos conservadoras por un lado o reformistas por el otro. Ambas vertientes logran imponerse como el discurso hegemónico de la ciencia, las cuales reproducen ciertos conocimientos como verdades absolutas sin ejercer algún grado de vigilancia epistemológica. El discurso académico dominante postula que la posición del analista científico, profesor, estudiante, becario, pasante, etc., solo debe enfocarse a observar objetivamente las formas que asumen las relaciones entre los sujetos, haciendo hincapié en cómo estos logran adecuarse en el proceso de producción; a partir de la creación vínculos (relaciones) estables entre los mismos.

La asunción de una posición crítica se propone ser un dispositivo -en términos de discurso y acción- instituyente, contrahegemónico y alternativo. En la academia, los enfoques que la integran suelen ser rápidamente “repasados”, “traducidos sintéticamente” y descartados, pues generalmente suelen ser considerados demasiado ideologizados y por tanto supuestamente inaplicables a los problemas inherentes al capitalismo. Las corrientes críticas latinoamericanas han aportado a develar no sólo la explotación del hombre por hombre -en una relación asimétrica y conflictiva, basada en la colonialidad y en la consecuente desposesión histórica de los medios de producción-, sino que también han aportado a la construcción de las bases de un pensamiento autónomo para el análisis integral de los problemas regionales, desde y para Latinoamérica. Estas corrientes se preocupan por poner en cuestionamiento la mirada única occidental sobre

2 Svampa.

las realidades sociales complejas de la región, con el objeto de repensar el papel de la intelectualidad en el diseño de un futuro incluyente para las próximas generaciones ante un sistema capitalista en crisis.

Para el discurso académico dominante este tipo de análisis no resulta de interés, pues considera que no ofrece un recetario plausible de ser ajustado o aplicado a los problemas coyunturales. Mientras tanto se limita a señalar que el rol del científico debe resumirse a aplicar técnicas en pos de generar una humanización del capitalismo y a lo sumo pensar políticas estatales tendientes a mitigar las consecuencias destructivas, como la pobreza, la exclusión o el desastre ambiental. Estas políticas solo constituyen un escaso límite que las democracias liberales pueden introducir ante los avasallamientos constantes que impone el capitalismo globalizado transnacional sobre las regiones y sus poblaciones excluidas y explotadas.

Por lo tanto en el seno de la academia se vislumbra una tendencia a promover la difusión de un pensamiento teórico occidental conservador, especialmente vinculado a las ciencias del cálculo, por un lado; por el otro, un pensamiento reformista característico de las ciencias sociales que pretende modificar algunas cuestiones para atenuar algunas de las consecuencias destructivas del capitalismo. Como es de esperar, ninguna de estas corrientes se plantea transformaciones profundas de un sistema irracional como es el capitalista.

Muchos problemas de estudio actuales, que se plantean en el centro de los debates económicos, políticos, sociales, científicos, periodísticos y académicos intentan dar cuenta de algunos aspectos del complejo proceso de exclusión social. Generalmente se abocan a enunciar la problemática de la pobreza, la violencia, el problema ambiental y la conflictividad social, centrando su atención en cómo ejercer algunos mecanismos de control sobre el poder económico. En consonancia, múltiples debates se han desarrollado en las últimas décadas acerca de estos problemas y la necesidad de aplicar políticas de compensación (progresivas, regresivas, incluso persecutorias) para “emparchar” lo que ha sido vulnerando o destruido por el capitalismo.

En este sentido cabe preguntarse cuál es el papel que juegan los intelectuales de las universidades en esta paradoja discursiva y práctica entre la reproducción y transformación del conocimiento. Si bien es un viejo debate, este no ha perdido vigencia. Según Maristella Svampa³ hemos sido formados y formamos a las nuevas generaciones desde un saber académico / profesional que posee dificultades para articularse con el

3 Svampa, pp. 25/28.

compromiso político; es un saber académico disociado del compromiso político. La academia universitaria asume su compromiso con la excesiva profesionalización mientras abandona el componente político; esto se ha generado como consecuencia de la profunda ideologización de décadas anteriores, especialmente en las décadas del 60 y 70. En este sentido se van configurando diferentes modos de asumir un papel social como intelectuales: a) el experto o técnico, neutral y desapasionado, asentado en el modo legítimo de saber y desconfiado de todo saber que suponga alguna reflexión desde un posicionamiento político; b) el intelectual como intérprete, orientado a la comunicación y a la comprensión del saber pero que no pretende intervenir en la realidad; c) el intelectual ironista, que adopta como principio epistemológico y político una distancia irónica y provocativa respecto de la realidad social y por lo tanto rechaza toda posibilidad de intervención.

Como consecuencia resulta complejo integrar un modelo alternativo de pensamiento crítico con las prácticas y discursos dominantes que se reconocen como válidos. No obstante, en las instituciones académicas emergen grupos y estudios que contrastan con el pensamiento académico dominante y occidentalizado, constituyéndose en un discurso alternativo, centrado no solo en los fenómenos de coyuntura sino en los procesos globales e históricos que confluyen en una situación. Muchos de estos análisis se concentran en el surgimiento de los procesos de transición luego del neoliberalismo y el resurgimiento de los movimientos sociales como protagonistas de esos cambios, especialmente en América del Sur y el Caribe. Estas experiencias sociales logran poner en cuestión la irracionalidad del modo de producción capitalista y la extracción indiscriminada de los recursos naturales de la región; pero fundamentalmente logran anteponer como prioritaria la resolución de necesidades alimentarias, agua, energía, salud individual y social, educacionales y ambientales de la población, entre otras. Estas experiencias son interpretadas a luz de categorías críticas para dar cuenta de la complejidad de la transición resultante de las experiencias de aquellos países que trazan una dirección opuesta al neoliberalismo.

La inscripción a estos enfoques convoca a quien decida avanzar sobre algunos de los problemas de nuestro tiempo a sortear la encrucijada de responder de alguna manera a este desafío. Esto implica que los marcos de teorías que aborden estos estudios deberían plantearse de qué manera es posible contribuir al pensamiento crítico para la construcción de nuestra realidad. Esto constituye un reto creativo y ambicioso, pero a la vez significativo pues no sólo se trata de develar o hacer explícitas las relaciones de poder y dominación, las coacciones y dependencias que resultan de las

vinculaciones económico-sociales entre sujetos, sino que aporte a pensar un proyecto alternativo para la región⁴.

La emergencia de un pensamiento enfocado en los problemas de la región busca romper con la imposición de la hegemonía académica occidentalizante. El derrumbe y crisis del capitalismo despertará en la humanidad las peores reacciones; como la violencia de las guerras para extraer recursos de territorios ricos en ellos, como las que estamos viviendo actualmente. Pero también supongo que despertará lo mejor de nuestra humanidad: la capacidad creativa para pensar nuevas tecnologías amigables con la madre tierra, dentro de un proyecto colectivo incluyente y que apunte a cambiar el rumbo para transformar el orden mundial vigente, pues la ecuación es simple: sino lo hacemos, pereceremos.

Para concluir con estas reflexiones en relación al papel social de la intelectualidad y la construcción de un pensamiento crítico, me permito tomar un fragmento de Fernández Durán que aplica a la realidad cotidiana de la vida académica.

La gente ha sido educada hasta ahora en creer en las soluciones fáciles, en desenlaces felices a nuestros problemas a través de la tecnología, en la confianza en las estructuras políticas y empresariales, en la fe en el mercado, en la delegación en los expertos y sobre todo en que va a poder mantener y mejorar su nivel de vida. Pero todo eso se está acabando rápidamente, como ya se está viendo en muchos lugares del mundo, y especialmente en Occidente. El secuestro de la realidad por los poderosos no podrá ser mantenido durante mucho más tiempo, sobre todo si se profundiza la Catástrofe, como de hecho ocurrirá. El Emperador está desnudo, y hasta ahora nadie ha creído al niño que lo anunciaba, pues era más sencillo y fácil matar al mensajero que lo denunciaba, pero su desnudez quedará patente los próximos años y ya será imposible de disimular.⁵

Hemos sido educados para mirar las superficies e instruidos para aplicar las técnicas como recetas en cualquier ámbito profesional o académico; nos apresuramos en la búsqueda de los resultados y las parcialidades para dar cuenta de los avances. En esa rodada simplemente abandonamos los espacios para el debate político, ideológico y científico y para la construcción de un “pensar colectivo” que nos convoque a imaginar urgentemente otro mundo, otra sociedad y otro futuro. Hacerlo es recuperar y

4 Elorza.

5 Fernández Durán, p. 96.

creer en nuestras posibilidades para construirlo y por lo tanto nos convoca a avanzar en la constitución y materialización de un modelo de “investigación militante y participativo” que no solo pretenda describir cómo funciona el mundo sino también transformarlo.

Bibliografía

Castiglioni, Lucas (2014), *¿Hacia va la integración regional de nuestra América?: un balance necesario*, Lucas Castiglioni, José Francisco Puello-Socarrás, Juan Fal, compilado por Julio César Gambina, Daniel Campione, Beatriz Rajland, Buenos Aires, Fundación Investigaciones Sociales y Políticas (FISyP).

Elorza, Enrique (2015), *Economía Política en la Transición. Ir hacia una mesa servida para todos en Nuestramérica*, Buenos Aires, Fundación Investigaciones Sociales y Políticas (FISyP).

Fernández Duran, Ramón (2011), *La Quiebra del Capitalismo Global: 2000-2030 Preparándonos para el comienzo del colapso de la Civilización Industrial. El inicio del fin de la energía fósil: una ruptura histórica total*, España, Libros en Acción, Virus Editorial, Baladre.

Gambina, Julio (2014), *Economía y Política 2. Escritos coyunturales para comprender problemas estructurales*, Buenos Aires, Fundación Investigaciones Sociales y Políticas (FISyP).

Harvey, David (2012), *El enigma del Capital y la crisis del capitalismo*, Madrid, Ediciones Akal.

Roncaglia, Alessandro (2006), *La riqueza de las ideas: una historia del pensamiento económico*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.

Svampa, Maristella (2008), *Cambios de época. Movimientos Sociales y poder político*. Ed. Siglo XXI-Clacso coediciones.

UNIVERSIDAD Y EMANCIPACIÓN... NOTAS PARA PENSAR

Elizabeth del valle Magallanes*

La presente intervención propone avanzar con el lineamiento planteado en el trabajo final del trayecto: “Sujetos y emancipación en el capitalismo del siglo XXI. Una mirada desde la economía política”, dando cuenta del propósito contenido en el Curso N° 2: “Cómo se ha plasmado la colonización en la vía institucional. La universidad: educación, investigación y extensión. Cómo analizar y modificar este proceso consolidado”.

En el trabajo final, cuyo título es “La colonización en las universidades Latinoamericanas y la construcción de una subjetividad otra”, se plantea que es a partir de las experiencias educativas alternativas, llevadas a cabo desde los proyectos de extensión, las prácticas socio comunitarias o la investigación acción-participativa, donde subyace la necesidad de que las universidades tengan un proyecto ético político-pedagógico.

Universidad y emancipación

Cabe señalar que la educación en general y la universitaria en particular no es ni deja de ser reproductivista, enajenadora, homogeneizante, liberadora, contrahegemónica o emancipadora de un día para otro, dado que todas estas y otras formas de abordaje y designación de lo educativo constituyen nada más ni menos que categorías de análisis abstractas. Sa-

* Profesora de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. Departamento de Ciencias Sociales. UNSL.

bemos que, como toda relación social, la educación es dinámica, compleja, situada y se encuentra atravesada por relaciones de saber y poder, por tanto debe ser abordada atendiendo a sus múltiples dimensiones.

De no mediar una vigilancia epistemológica seguiremos reproduciendo un modelo pedagógico enajenante: por considerar que los conocimientos impartidos son vividos por los estudiantes como lejanos, sin anclaje en sus propias necesidades y demandas, peor aún, amenazantes de su continuidad académica.

La educación emancipadora debería promover una formación en y para el trabajo liberador y rechazar toda educación subordinada a los puros intereses mercantiles. No es suficiente con cambiar las prácticas centrando el ejercicio pedagógico en el estudiante; es necesario considerar otro tipo de procesos que intervengan y transformen esas condiciones de enajenación y, por eso la pedagogía emancipadora, sería entendida como una pedagogía ético/política y de construcción colectiva.

Algunos autores sostienen que no hay posibilidad de construir ningún proyecto pedagógico –y menos de inspiración emancipadora– si no es con la activa intervención consciente de los colectivos laborales de docentes y estudiantes en diálogo de saberes con las comunidades donde las instituciones educativas hacen vida.

Por tanto ¿Es posible una pedagogía emancipadora en las universidades públicas? ¿En qué se diferenciaría de una práctica que enajena a docentes y alumnos? ¿Qué condiciones son necesarias para que se produzca? ¿Qué circunstancias la impiden o dificultan?

Hoy la vigencia de un pensamiento único de racionalidad instrumental con las consecuencias globalizadoras del mercado mundial, nos muestran resultados que siguen generando más pobreza, exclusión, desigualdad, injusticia y por tanto indignidad humana. Esta realidad se impregna, en nuestras vidas, se naturaliza en la cotidianidad, forma el sentido común y las terminamos aceptando como la única verdad universal, a partir de sutiles o manifiestas imposiciones de dominación a la mejor manera del hombre gregario, “el desierto golpea nuestra puerta”, hasta podríamos invitarlo a sentarnos frente a alguna pantalla en nombre de la ciencia y la tecnología y aun así el desierto crece....

No se trata de aplicar paradigmas preconcebidos a nuestra situación, sino de tomar conciencia tanto de nuestra dependencia a paradigmas surgidos desde otros horizontes de experiencia, como de la imposición de ciertas verdades que hoy se presentan con pretensiones de universalidad. En este sentido los aportes de pensadores latinoamericanos nos invitan a

pensar nuestra existencia como sociedad desde nuestra propia experiencia. Pensando los fundamentos de nuestra educación a partir de nuestra propia historia, podríamos encontrar los elementos que nos orienten hacia la educación que queremos en general y para nuestras universidades latinoamericanas en particular.

Hacia una propuesta ético política y pedagógica

A partir de lo que Dussel denomina totalidad vigente y Roy estructura axiológica, entramos en el terreno de la eticidad, es decir al conjunto de creencias costumbres y valores que dan sentido al accionar de los hombres de una sociedad determinada; desde allí se concibe al mundo y a los hombres de ese mundo.

Se trata de desentrañar esa eticidad vigente y dominante que nos proporcionan explicación de lo que somos para comenzar a entendernos como los latinoamericanos que somos, para elaborar un discurso propio y autentico. La ética que proponen nuestros autores y a la que refiero tiene que ver con la intersubjetividad, con el otro, con los otros, con la sociedad, por lo tanto estas éticas nos pueden orientar hacia la acción política. Si el ethos que domina a una sociedad es fuente de injusticia y de daños y si victimiza a sus miembros, hay que transformarla.

La propuesta es trabajar sobre las relaciones sociales para transformar las objetivaciones o bien transformando las objetivaciones para transformar las relaciones sociales. Estas objetivaciones refieren al sistema y las instituciones económicas, jurídicas y políticas y en este caso educativas.

Por tanto el ethos universitario es fuente de interpretación y de interpelación, cuidando que el trabajo sea hacia adentro del sistema universitario como hacia afuera de ella, en este caso en relación con el compromiso social universitario con la emergencia de los problemas sociales y con la significación cultural que la comunidad tiene de ella, de allí la empresa de liberación y la nueva emancipación, en otros términos a la praxis política.

Algunas notas para pensar

Frente a tanta racionalidad indolente una masa importante patea lo que el pastor da; pero también estamos los que creemos que los cambios son posibles, también estamos los que creemos y hacemos algo para lograr esos cambios, esto también se refleja en las instituciones, esto también pasa en nuestras universidades.

Interpelar los modos de ser y hacer educación en las universidades, a los docentes, estudiantes y a todos los que formamos parte de esta edu-

cación universitaria, que sentimos que solo con la teoría no basta, que el cómo del proceso pedagógico debería ser un tema puesto en la agenda academicista, en tanto sea una demanda y una necesidad sentida por quienes formamos parte de este proceso de enseñanza y aprendizaje. Ponerlo en la agenda nos remitiría a una construcción colectiva, ya que según entiendo los cambios solo son posibles y sostenibles cuando un colectivo se siente parte.

Así es que transitando el camino de los que creemos que sabemos y también de lo que ignoramos, podemos reconocer desde lo instituido y desde lo instituyente lo que no basta o lo que sobra y que lo que falta, esta mediado por la palabra y no por la acción. Será por eso que no alcanza.

Cuando embelesados adherimos al pensamiento de nuestros autores latinoamericanos y admiramos la lucha de los que sí hicieron algo, una cuota de adrenalina y esperanza puede motivarnos a la acción, siempre contra hegemónica siempre colectiva y siempre instituyente, donde una vez más solo con la palabra no basta, dicen que solo la palabra verdadera es la que transforma el mundo. “No hay palabra verdadera que no sea la unión inquebrantable entre acción y reflexión” a lo cual sólo agregó lo colectivo, piedra fundamental en este proceso... todavía sigo pensando que el camino está en el esfuerzo creativo y colectivo; también es el desafío.

Bibliografía

Arpini Adriana (1997), *América latina y la moral de nuestro tiempo*, Mendoza, EDIUNCN.

Dussel, E. (1983), *Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación*, Bogotá, Nueva América.

Frisch, Pablo Guillermo; Stoppani, Natalia (2014), “Aportes hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América”, en *La revista del CCC* [en línea], enero/Junio, N° 20.

DIÁLOGO DE SABERES Y EDUCACIÓN

**Pedro Enriquez, Ana Masi, Ivana Hodara, Luciana Melto,
Cristian Reveco Chilla, Marisa Quijano, Paula Ferraro,
Mariela Muñoz, Isabel Benitez, Sergio Gomez,
Claudia Maroa, Adriana Arce, Matias Reta, Janet Moyano,
Luciana Navarro, Juliana Carrizo,
Victoria Rodriguez Gazari, Julieta Páez Guzmán¹**

Creemos que la presentación de la temática del Diálogo de Saberes como un proyecto de investigación provisorio, responde a un decantamiento de distintas preguntas e inquietudes que surgen de nuestras prácticas con alumnas/os, con gente de los barrios, con artistas populares, con organizaciones sociales. Proyecto, en tanto idea de construcción hacia adelante. Investigación en tanto formación y reflexión. Provisorio, en tanto desafío nunca acabado y reconstrucción permanente.

Nuestras referencias (o de dónde partimos)

El Diálogo de Saberes es un significante cargado de diversos significados y experiencias, entre las cuales elegimos prioritariamente aquellas que tienen que ver con desarrollos teóricos en los países latinoamericanos, también aquellos realizados por autores posicionados críticamente frente a la opresión capitalista. En este sentido ha sido desarrollado por, al menos, dos corrientes de pensamiento diferentes pero complementarias, como lo son la Educación Popular y la Epistemología del Sur. Estas corrientes tienen como telón de fondo y referente común al pensamiento crítico, que no sólo busca conocer el mundo social, sino también transformarlo, contribuyendo de ese modo a los procesos de emancipación humana.

¹ Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

Entre fines de la década del 80 y principios de la del 90, la Educación Popular asumió como propio el “Diálogo de Saberes” porque era la noción más adecuada a sus presupuestos sobre construcción de conocimientos. Para Torres Carrillo esta noción, por ser una práctica comunicativa que permite el intercambio, el consenso, la interacción dialógica (no exenta de situaciones conflictivas) entre los diversos saberes y culturas portados por los sujetos, supera a las visiones iluministas (el pueblo no sabe nada o lo que sabe no sirve) y a las miradas populistas (el pueblo lo sabe todo y posee la ‘verdad’); por lo tanto proporciona los fundamentos y una estructura pedagógica consistente para orientar las acciones educativas populares.

Paulo Freire, uno de los representantes más importantes de esta corriente de pensamiento, construye un marco de referencia donde la relación entre diálogo y conocimiento era el elemento estructural de la arquitectura de su propuesta. Este pensador afirmaba:

No pienso auténticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por las y los otros, ni para las y los otros, ni sin las y los otros: ésta es una afirmación que incomoda a los autoritarios por el carácter dialógico implícito en ella. [...] La condición fundamental del acto de conocer es la relación dialógica.²

Así, para el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRACTEC) este es entendido como:

[...] la relación mutuamente enriquecedora entre personas y culturas, puestas en colaboración por un destino compartido. La relación es constituida por personas de culturas diversas vinculadas en el contexto del complejo de actividades/ comportamientos/ motivaciones denominado educación intercultural para el desarrollo sostenible.³

En ese mismo horizonte, la Epistemología del Sur plantea que “la ecología de saberes es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluyendo el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo”⁴.

Sostiene De Sousa Santos que la investigación-acción es una estrategia clave, porque promueve el diálogo entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes laicos, populares, tradi-

2 Freire.

3 Ishizawa y Rengifo Vásquez, p. 5.

4 De Sousa Santos, 2005, p. 34.

cionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, etc.) que circulan en la sociedad. En este marco resalta lo imprescindible del proceso de traducción, ya que

[...] traducir saberes en otros saberes, traducir prácticas y sujetos de unos a otros, es buscar inteligibilidad sin canibalización, sin homogeneización.⁵

Para la Epistemología del Sur ninguna cultura es completa: “Las experiencias del mundo son tratadas en momentos diferentes del trabajo de traducción como totalidades o partes y como realidades que no se agotan en esas totalidades o partes”⁶, por lo tanto a ninguna de las experiencias le atribuye el estatuto de totalidad exclusiva o el estatuto de parte homogénea.

Teniendo en cuenta estas consideraciones el Diálogo de Saberes en este proyecto, en principio, será entendido como una práctica comunicativa en virtud de la cual se construyen interacciones entre, al menos, dos sistemas de conocimientos que poseen lógicas diferentes, con el propósito de lograr la inteligibilidad y comprensión mutua, en orden a construir un horizonte común y compartido. Ello implica el reconocimiento del otro como sujeto diferente, con saberes, experiencias y posiciones diversas.

Nuestros objetivos (o qué nos propusimos)

Si bien teníamos, de modo desigual, entre los integrantes un poco de conocimiento, otro poco de praxis y un tanto de intuición, advertimos que era necesario en esta primera etapa poder apropiarnos de un zócalo común de nociones y acuerdos donde construir nuestro proyecto. Por ello centralizamos nuestras inquietudes en “construir un corpus de conocimiento que permita sistematizar las producciones en torno al Diálogo de Saberes y sus vinculaciones con los procesos educativos desarrollados en América Latina”. Identificamos como prioritario:

- Determinar los elementos comunes y distintivos del saber, del saber científico y saberes populares, en orden a aproximarse a los alcances y límites de la noción de Diálogo de Saberes.
- Analizar e identificar las características relevantes de los fundamentos teórico-epistémicos del Diálogo de Saberes y sus vinculaciones con los procesos educativos desarrollados en América Latina.
- Examinar las estrategias metodológicas construidas para desarro-

5 De Sousa Santos, 2009, p. 32.

6 De Sousa Santos, 2009, pp. 136/7.

llar el Diálogo de Saberes en diversos campos de trabajo en general y en el campo educativo en particular.

- Construir una base teórico-metodológica sólida que posibilite, en el futuro, abordar el Diálogo de Saberes en prácticas educativas desarrolladas en el contexto local.

Nuestro primer año (o cómo venimos trabajando)

Durante buena parte del 2016 y atendiendo a nuestro propósito adoptamos como estrategia la investigación documental, porque consideramos que la más adecuada para recoger informaciones y crear conocimientos sobre las producciones realizadas en torno al Diálogo de Saberes y las problemáticas educativas construidas por diversos sectores sociales (organizaciones populares, cientistas sociales, etc.).

Se han ocupado distintas fuentes documentales. Las de primera mano, conformadas por documentos originales que contienen informaciones fidedignas que no han sido alteradas o distorsionadas (en este caso se trata de informes científicos, sistematización de experiencias, testimonios, registros visuales y sonoros, etc.). Las de segunda mano, constituidas por documentos o materiales impresos que contienen datos de fuentes originales, pero que han sido distorsionados o modificados.

La lectura y discusión de los mismos nos fue llevando a pensar e incluso desplazarnos de la noción desde donde iniciamos el camino. En este sentido, comenzamos por repensar la diferencia entre conocimiento y saber, junto con Vasco Uribe⁷, quien puntualiza que el saber no es tan cerebral, sino visceral, que se distribuye en el cuerpo y que tiene mayor cantidad de formas de verbalizarse (oral, escrita, artística, cultural, etc.) porque está inmerso en un caldo de sentimientos, gestos, imágenes e intuiciones; en cambio, el conocimiento se verbaliza en la palabra escrita, ya que tiene que ser contrastado y validado a través de la comprobación sistemática.

También nos aportó la idea de que los saberes y los conocimientos se materializan en forma de relaciones entre objetos, personas y grupos y que existe una decantación de los saberes⁸, advirtiéndole que si bien es cierto que los saberes decantan en el cerebro, en los libros, también se concretan en los objetos culturales, se distribuyen en el cuerpo, se distribuyen en los grupos y en la organización.

7 Vasco Uribe.

8 Vasco Uribe, p. 118.

Otro desplazamiento teórico importante fue el que nos provocó la idea de Merçon, Núñez Madrazo, Camou-Guerrero y Escalona Aguilar⁹ quienes plantean la necesidad de extender la noción de saberes a otras dimensiones del vivir, a la distinción entre diversidad y desigualdad; y a los retos de la traducción inherente al encuentro entre diferentes. Por ello sostienen el Diálogo de vivires¹⁰ como aquellos saberes en plural, problematizando así la exclusividad de la ciencia en producir conocimientos legítimos. La noción de diálogo alude a la diferencia entre epistemicidio (destrucción o sustitución de saberes) y los procesos de escucha e inclusión, negociación multilateral, generación de acuerdos y construcción de nuevos saberes.

Además, siguiendo a De Sousa Santos consideramos importante llegar a “conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad; la intervención en lo real”¹¹ como dimensión pragmática del saber. Todas estas nociones nos han permitido ampliar nuestro horizonte tanto en las cuestiones teóricas como en la lectura de la realidad.

Por último, es necesario destacar que si bien el proyecto no tenía la intencionalidad de desarrollar prácticas concretas, lo cierto es que la participación de distintos integrantes en diversas experiencias sociales nos llevaron a formar parte y registrar algunas de las Asambleas del Centro de Prácticas Pedagógicas y Socio comunitarias de la Facultad de Ciencias Humanas, un espacio que está consolidando trabajos conjuntos, donde los saberes de los sectores populares y académicos se encuentran, confrontan, se ponen en juego. También se sumaron en este año nuevos integrantes, pasantes graduados, estudiantes y esto plantea otros desafíos pero sobre todo nos llena de alegría ver que, contrarrestando el modelo hegemónico de investigación y el conocimiento como apropiación individual, nos estemos desafiando a lograr construcción colectiva de saberes desde las diferencias.

Bibliografía

De Sousa Santos, B. (2005), *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Coordinación de Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.

De Sousa Santos, B. (2009), *Una epistemología del Sur*, México-Buenos Aires (coed), Siglo XXI-Clacso.

9 Merçon, et al.

10 Merçon, et al., p. 29.

11 De Sousa Santos, 2009, p. 27.

Freire, Paulo (1993), *Pedagogía de la Esperanza*, México, Siglo XXI Editores.

Ishizawa, Jorge y Rengifo Vásquez, Grimaldo (2012), *Diálogo de Saberes. Una aproximación epistemológica*. PRATEC, Lima-Perú.

Merçon, J.; Camou-Guerrero, A.; Núñez-Madrado, C.; Escalona Aguilar, M.A. (2014), “¿Diálogo de saberes?”, *Revista Decisio*, N° 38, Mayo-Agosto, disponible en <<http://www.crefal.edu.mx/decisio/>>.

Torres Carrillo, A (2011), *Educación popular, trayectoria y actualidad*, Coordinación de Investigación, Dirección General de Producción y Recreación de Saberes, Caracas-Venezuela.

Vasco Uribe, Carlos Eduardo (2015), “Distintas formas de producción de conocimiento en la Educación Popular”, *Revista Educación y Ciudad*, [S.l.], N°. 22, p. 113/128, diciembre 2015, disponible en <<http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/91>>.

LA MURALLA Y LOS LIBROS. EL CONOCIMIENTO Y LA NEGACIÓN DEL OTRO EN ÉPOCAS DEL NEOLIBERALISMO

Jorge González Ossandon¹

El presente trabajo tiene como propósito acercarse a la problemática del conocimiento en los tiempos actuales desde la mirada de quienes detentan el poder como forma de dominación y cómo elaboran sus políticas, tanto educativas como separatistas, en pos de sus objetivos.

Desarrollo

Jorge Luis Borges escribió en 1950 un cuento denominado “La muralla y los libros” en donde narra el accionar del emperador chino Shih Huang Ti, quien una de las primeras medidas que tomó al asumir el poder en el 221 A. C. en China fue la de construir una gran muralla de alrededor de quinientas o seiscientas leguas de piedra para detener a los barbaros y además dispuso que se quemaran todos los libros anteriores a él, como forma de abolir la historia. Continuando con la prosa de Borges, “erigió la muralla como forma de defensa y los libros, porque la oposición los invocaba para alabar a los antiguos emperadores”².

De acuerdo a los dichos de Carlos Marx en su obra *El 18 Brumario*, hace referencia a que la historia no es lineal, sino cíclica, en donde los hechos se repetían: primero como tragedia y luego como comedia, haciendo alusión a los acontecimientos sucedidos en Francia en siglo XIX, con la

¹ Abogado, Lic. En Ciencias Políticas. Integrante del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz

² Borges, p. 7.

asunción del poder primero por Napoleón Bonaparte y luego por su sobrino-nieto Luis Napoleón Bonaparte, por lo que se intentará conectar el anterior episodio con los tiempos actuales. En el último cuarto del siglo XX cobró fuerza una corriente ideológica luego de los acontecimientos de la caída del muro de Berlín, que llevó a la configuración de un nuevo mapa político que sentó sus bases en el denominado consenso de Washington, en el cual se reúnen los entonces gobernantes de EE.UU y Gran Bretaña, Ronald Reagan y Margaret Thatcher respectivamente, con el propósito elaborar estrategias para imponer una nueva forma de ver el mundo, en donde en lo político cobra fuerza la libertad individual siendo el eje de la sociedad; y en lo económico la impronta del mercado como regulador de la economía, siendo el protagonista principal de las relaciones económicas, subordinando a un segundo plano el rol del Estado, el cual se reduce a cumplir sus funciones básicas, otorgándole una función de articulador de sentido en un sistema capitalista.

El neoliberalismo en la región se impuso en la década del noventa con los gobiernos de quienes adherían a sus principios, imponiendo en la zona sus prácticas privatistas: reducción del gasto público y desregulación dentro de una economía de mercado. No quedó exenta a estos presupuestos, la mercantilización de la política educativa.

En una de las potencias mundiales luego de las elecciones realizadas en noviembre del 2016 en EE.UU., triunfa el republicano Donald Trump, quien en su propuesta electoral promete al ciudadano norteamericano fuertes medidas proteccionistas, pues considera que la potencia mundial está perdiendo fuerza ante la penetración económica y cultural que sufre el hegemon. Es por ello que promete en plena campaña la construcción de un muro que divida la frontera con su país vecino, México, dado que considera que el Estado mexicano es una de las causales principales de la crisis norteamericana por fomentar la gran inmigración de ciudadanos latinos hacia el país del norte.

El conocimiento como construcción de poder

Michael Foucault en su obra *Las palabras y las cosas*, le quita al saber todo criterio de universalidad, conformándose de acuerdo a un modelo regulador que subyace permanente, por lo que se está en presencia de una continua construcción de sentido, en el cual la naturaleza debe estar exenta. Considera que el hombre como sujeto recién nace en la modernidad con los preceptos elaborados de René Descartes, pero de acuerdo a los parámetros de la época: burgués, europeo y masculino, pero en los tiempos actuales ese sujeto ha perdido autonomía, por cuanto “ese sujeto está sujeto”, y responde a una construcción del poder,

del lenguaje, del mercado. Es decir que el sujeto piensa, se piensa y lo piensan de acuerdo a ciertos parámetros, en la cual es normalizado por las diversas instituciones que lo atraviesan, y se van constituyendo murallas para dejar afuera a aquellos que no cuajan dentro de ese sistema normalizador.

Continuando con el filósofo francés, éste considera que en vez de definir el poder en sí mismo, habría que hablar de relaciones de poder, cuyo entramado tiene como propósito normalizar conductas, al considerar que estas, cuando más internalizadas están, más se está en presencia de relaciones de poder; elabora una episteme, entendida esta como un paradigma, que responde a la configuración de la época, en la que siempre hay una respuesta de acuerdo a los contenidos actuales, conformándose dispositivos del saber, que le sirven de marco; a su interior se organizan y desarrollan los criterios de verdad. El poder ha cambiado su objetivo, cumpliendo una función pastoral en donde ya no se trata de lograr la salvación en el otro mundo, sino de asegurarla en este mundo. Y en este contexto, la palabra salvación adquiere varios sentidos: salud, bienestar, es decir, riqueza suficiente, nivel de vida, seguridad, protección contra accidentes. Cuando esas relaciones de poder se intensifican devienen en sistemas de dominación.

La muralla y el conocimiento

Dentro de este marco el actual presidente de los EE.UU. entabla relaciones de poder enviándole un discurso a sus connacionales, advirtiéndoles que su seguridad se siente amenazada por el constante flujo económico que proviene del exterior, afectando su balanza comercial, luego es el momento de cerrar las fronteras comerciales, retirándose de los diversos acuerdos comerciales anteriores a su mandato, como el acuerdo comercial Transpacífico, firmado con Japón, Australia, Singapur, Canadá, México, Perú, Chile, y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (NAFTA) con Canadá y México.

Otra medida más polémica es la construcción de un muro en la frontera con Méjico, por cuanto la inmigración que penetra al país hegemón, proveniente de este territorio, está atentando contra la mano de obra local, por lo que el trabajador norteamericano se verá desplazado por una mano de obra extranjero.

En cuanto al conocimiento, el que invierten los países industrializados es alto y se transfiere a los productos; luego dejó de ser una externalidad, las empresas deben pagarlo mediante patentes, transferencia de tecnología, etc.

Continuando con el mismo autor, el conocimiento es una fuente inacabable comparada con otros recursos tales como la tierra, los recursos naturales, etc. Por eso les pone un toque de distinción respecto a los otros. De allí que en los tiempos actuales se encuentre fuertemente mercantilizado el conocimiento, y así lo demuestra la legislación vigente en cuanto a los registros de propiedad intelectual, donde se lo considera como un valor individual; quien quiera hacer uso de él debe abonar una contraprestación pecuniaria.

Desde esta mirada, se entiende la educación como institución que imparte conocimientos, para que quienes concurren logren un determinado episteme; una vez cumplidas sus formalidades, saldrán al mercado a competir de acuerdo a esos saberes. Las prácticas neoliberales han ido cooptando estas instituciones, conformándose una sólida educación privada en detrimento de la pública; en términos de Foucault se ha naturalizado el concepto: quienes asisten a instituciones privadas se encuentran más capacitados que aquellos que fueron a una pública. Aquí es donde el poder ha calado hondo, en donde desde una determinada ideología imperante, se ofrece seguridad económica, para aquellos futuros ingresantes que asisten a sus aulas.

Conclusión

Volviendo al cuento de Borges “La Muralla y los Libros”, donde el emperador Shih Huang Ti había ordenado la construcción de la gran muralla y la quema de los libros.

De ese hecho han transcurrido aproximadamente 22 siglos, sin embargo se vuelven a repetir en hechos tales como las actuales prácticas del neoliberalismo, en donde por un lado el presidente del país del norte trata de imponer la idea que es necesario para la seguridad de sus connacionales la construcción de un muro que divida EE.UU y su vecino país de México. Por otro la simbólica forma de quema de libros al intentar los gobiernos neoliberales que han proliferado en la Región mercantilizar el conocimiento, y por consiguiente la educación, donde los libros, tomando la metáfora de Borges, son puestos a la quema en la hoguera del mercado.

A modo de cierre, dejo planteada un interrogante, parafraseando a Marx. ¿Si lo realizado por el emperador Shih Huang Ti, en la antigüedad fue la tragedia, las prácticas actuales nombradas (construcción de un muro y mercantilización del conocimiento), es la comedia?

Bibliografía

Avila-Fuenmayor, Francisco (2007), “El concepto de poder en Michel Foucault” (2007), *A parte Reí. Revista de filosofía*, N° 53, septiembre, en < <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf> >.

Borges, Jorge Luis (2005), *Otras inquisiciones*, Buenos Aires, La Nación.

Foucault, Michel (1968), *Las palabras y las cosas. Una arqueológica de las ciencias humanas*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Foucault, Michel (2007), *Historia de la sexualidad*, T. 1, “La voluntad del saber”, Buenos Aires, Siglo XXI.

Foucault, Michel (1988), “El sujeto y el poder”, *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3, México, Julio-septiembre.

Lage Davila, Agustín (2015), *La economía del conocimiento y el socialismo*, La Habana, Sello Editorial Academia.

Marx, Carlos (2009), *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, Buenos Aires, Alianza Editorial.

O'Donnell, Guillermo (2010), *Democracia, Agencia y Estado* Buenos Aires, Prometeo Libros.

CENTRO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SOCIOCOMUNITARIAS:

REFLEXIONES Y PRÁCTICAS PARA PENSAR LA RELACIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y LA
COMUNIDAD: APROXIMACIÓN A UN DIÁLOGO DE SABERES

**Pedro Enriquez, Claudia Maroa, Roque Soria,
Sara Santander, Lorena Mercado,
Hugo Adrián Morales***

Introducción

La propuesta consiste en compartir una experiencia de construcción colectiva, que intenta comenzar a problematizar a la universidad, como el lugar privilegiado en la construcción y legitimación de conocimiento. En este caso, el carácter emancipador de la propuesta no consiste simplemente en promover el diálogo de saberes como lógica de producción y legitimación de conocimiento, sino que también consiste en la posibilidad de recuperar y resignificar experiencias populares, que interpelan la lógica totalizante del paradigma universalista.

En el 2016, la FCH crea el Centro de Prácticas Pedagógicas y Socio-Comunitarias como un espacio académico-político de intercambio entre Universidad y Comunidad y de articulación entre los diversos espacios curriculares que busquen relacionar producción de conocimiento con transformación de la realidad social. Este centro promoverá el diálogo entre los saberes académicos y populares, que contribuya a la construcción de conocimientos válidos para la comunidad científica, y a la transformación social desarrollada por organizaciones o movimientos sociales.

Para constituir el Centro de Prácticas Pedagógicas y socio-comunitarias, el Consejo Directivo de la FCH crea una Comisión Provisoria, com-

* Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

puesta por integrantes de la Universidad y de la Comunidad y le asigna la responsabilidad de proporcionar la base para conformación de los cuerpos de la estructura (Asamblea; Consejo; Coordinación Administrativa Operativa) y la puesta en marcha del Centro de PP y PSC.

Una vez concluida esta tarea, el Decanato (previo acuerdo con los representantes de las tres líneas que dieron origen a este Centro) convocará a la Asamblea, quien entre otras funciones deberá definir los lineamientos políticos y estratégicos que orienten las acciones del Centro y establecer las prioridades de las tareas que se desarrollen y elegir a los miembros del Consejo.

Este breve escrito tiene como pretensión aportar algunas herramientas políticas o teóricas que permitirán pensar el proceso, plantear problemáticas que se han detectado y registrar el camino recorrido durante este primer momento.

¿Quiénes conforman el centro?

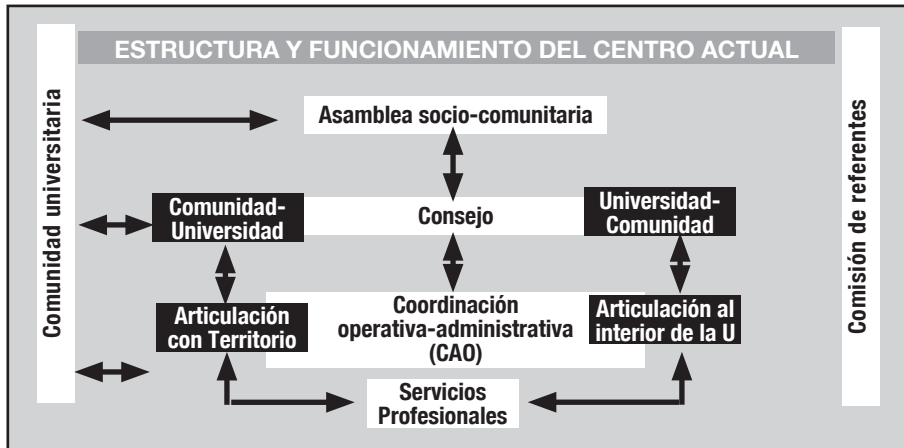
Comunidad Universitaria

- a. Docencias. Grupo de docentes comprometidos con los sectores populares y con la educación de carácter emancipador.
- b. Entidades legalmente constituidas y domiciliadas en San Luis, así como de organizaciones no necesariamente constituidas legalmente, pero que comparten y se identifican con las intenciones del Centro.
- c. Entre las entidades se contemplan: organismos civiles, centros académicos y de investigación, organizaciones sociales, organizaciones de personas y demás.

Sectores populares

- d. Organización de sectores populares de base.
- e. Organizaciones no estatales que trabajan con sectores populares.
- f. Organizaciones estatales que trabajan con los sectores populares.
- g. Organizaciones gremiales y estudiantiles.

Estructura y funcionamiento



Breve descripción de la estructura

La asamblea socio-comunitaria

La Asamblea Socio-comunitaria de carácter colectivo y participativo, estará destinada a deliberar y tomar decisiones sobre el horizonte político y sobre las líneas estratégicas que se desarrollen en el centro.

Estará compuesta por representantes de organizaciones comunitarias, fábricas recuperadas, instituciones públicas, sindicatos y agremiaciones, movimientos sociales, entre otros, que pertenezcan a sectores populares y que estén implicados en algunas de las líneas de acción del centro; e integrantes de la comunidad universitaria que estén desarrollando alguna práctica comunitaria.

Esta asamblea se reunirá al menos 1 vez al año.

Funciones:

- Definir los lineamientos políticos y estratégicos que orienten las acciones del Centro y establecer las prioridades de las tareas que se desarrollen.
- Recuperar los saberes y aportes, que la Comunidad considere a través de sus diferentes actores, respecto de temas relevantes para ser abordados por el Centro.
- Evaluar el cumplimiento de los lineamientos políticos y las acciones estratégicas que se efectúen.
- Elegir a los miembros del Consejo.

Consejo

Es el organismo colectivo destinado a ejecutar las políticas y líneas estratégicas establecidas por la Asamblea Socio-Comunitaria.

Estará representado de manera equivalente entre universidad y comunidad para su conformación y será integrado por:

- Seis representantes de los sectores populares que conforman la Asamblea Sociocomunitaria, elegidos por la propia Asamblea.

Al menos dos docentes, que garanticen la participación de cada Departamento, elegidos por la Asamblea. La duración en el cargo será de dos años.

Al menos dos estudiantes que garanticen la participación de cada Departamento, elegidos por la Asamblea. La duración en el cargo será de dos años.

- Secretarías/os de Extensión, Académica y Ciencia y Técnica, designados por la Facultad como integrantes naturales del Consejo. El desempeño de estos representantes será rotativo y nunca habrá más de uno en ejercicio.
- Un Integrante de la Coordinación Administrativa Operativa.

Funciones:

- a. Convocar a la Asamblea Socio-comunitaria y llevar adelante las decisiones que ésta tome.
- b. Efectuar las gestiones necesarias para el abordaje de las propuestas del trabajo comunitario y las demandas en el campo de la educación y de la comunicación.
- c. Impulsar prácticas pedagógicas y socio-comunitarias que promuevan el encuentro entre sectores populares y la comunidad universitaria.
- d. Acompañar el proceso de curricularización de las prácticas socio-comunitarias
- e. Generar instancias de asesoramiento y de formación para la comunidad universitaria referidas al diseño de propuestas de prácticas socio-comunitarias.
- f. Generar momentos de trabajo colectivo entre los docentes para articular de manera horizontal y vertical el eje de la praxis/práctica de las carreras de grado, en coordinación con los Departamentos y Comisiones de Carreras.

- g. Promover las vinculaciones más pertinentes entre los equipos docentes, grupos de extensión e investigación en las acciones desarrolladas en el marco del Centro.
- h. Diseñar un dispositivo de evaluación para conocer, ajustar y replanificar las distintas acciones desarrolladas desde el Centro.
- i. Gestionar recursos para garantizar la sostenibilidad del Centro de Prácticas Pedagógicas y Socio-Comunitario.

Coordinación administrativa- operativa

Esta coordinación estará integrada por un coordinador general y tres docentes que tengan vinculación directa con prácticas pedagógicas y socio-comunitarias, y un no-docente comprometido con las funciones que se les atribuye. La coordinación garantizará el desarrollo de las siguientes tres líneas de acción de manera integral:

- Trabajo de articulación al interior de las cátedras y de los espacios curriculares.
- Trabajo de articulación con el territorio.
- Trabajo de ofrecimiento de servicios profesionales.

Los docentes que representan cada una de las líneas, realizarán dicha función por extensión de tareas y la duración será por un periodo de dos años, con posibilidad de ser renovados.

Funciones:

- a. Coordinar y llevar a cabo las decisiones tomadas por la Asamblea Socio-comunitaria y el Consejo.
- b. Explorar, receptar las demandas y necesidades de la comunidad y gestionar las acciones necesarias para atenderlas, respondiendo a la articulación con el territorio, con las cátedras y espacios curriculares y el ofrecimiento de servicios.
- c. Crear y organizar un sistema de información y base de datos que facilite el desarrollo de las acciones, la comunicación intrainstitucional y con la comunidad.
- d. Viabilizar la firma de convenios y acuerdos entre el Centro y las distintas organizaciones locales, nacionales e internacionales.
- e. Contribuir a la elaboración del presupuesto, la rendición de cuentas y la memoria anual del Centro.

- f. Elaborar informes y actas que requieran el Consejo, la Asamblea Socio-comunitaria u otro organismo de la Universidad.
- g. Llevar adelante las tareas administrativas y operativas necesarias para el logro de los objetivos del Centro de Prácticas Pedagógicas y Socio-comunitarias.

Comité asesor

Es el organismo, conformado por integrantes de la comunidad universitaria o de los sectores populares que voluntariamente decida participar voluntaria en el CPPSC y que cuente con el apoyo y aprobación de la asamblea. El mismo está destinado a asistir y potenciar el trabajo desarrollado por la Asamblea Socio-Comunitaria, Consejo y CAO mediante el ofrecimiento de lineamientos que orienten el alcance el horizonte político y concretar las líneas estratégicas adoptadas.

Los integrantes del comité de asesores, serán designados por el Consejo o la CAO y se requerirá para su elección el voto favorable de la mayoría simple. Serán ratificados por una resolución del Consejo Directivo.

Funciones:

1. Asesorar, revisar, recomendar pautas y normas para el desarrollo de las prácticas.
2. Asistir a las sesiones del Comité para las cuales hayan sido debidamente convocados.
3. Participar con voz en la sesiones del Comité.
4. Informar al Comité los resultados o avances obtenidos en las diferentes responsabilidades que le han sido encomendadas por el mismo.
5. Recomendar ajustes en las acciones y actividades específicas del programa, el correspondiente presupuesto y cronograma de ejecución.
6. Participar en las evaluaciones intermedias y finales del programa que eventualmente proponga o se lo solicite.
7. Emitir opiniones y/o recomendaciones sobre las políticas y estrategias a implementarse.
8. Cualquiera otra que sea necesario ejercer de conformidad con los objetivos del proyecto.

Comité referente

Es el organismo compuesto por personalidades de la comunidad universitaria o de los sectores populares, que además de su reconocida trayectoria en algunos o varios los ámbitos donde trabajan el CPSSC, cuente con un fuerte compromiso de los sectores populares. Dicho comité está destinado fortalecer el trabajo desarrollado por la Asamblea Socio-Comunitaria, Consejo, y CAO, recuperando y resignificado la experiencias de dichas personalidades.

Los integrantes del Comité serán designados por la Asamblea Socio-comunitaria a propuesta del consejo o CAO y se requerirá para su elección el voto favorable de la mayoría simple. Serán ratificados por el Consejo Directivo.

Función:

1. Presentar y, eventualmente, acompañar propuestas de docencia, trabajos comunitarios, investigaciones que fortalezcan el trabajo del Centro.
2. Dar recomendaciones y sugerencias sobre la planificación, desarrollo y evaluación de acciones desarrolladas en el Centro.
3. Orientar en el plan de acción y a identificar asuntos de importancia comunitaria sobre los que conviene trabajar o actuar en el corto, medio y largo plazo.

Dispositivos transversales al centro para la emancipación**Construcción de Derechos**

- a. Asumir, promover, defender y fortalecer, de manera comprometida, las implicancias políticas-ideológicas de los Derechos Humanos y los Derechos de las Mujeres, desde la perspectiva de género.
- b. Denunciar (pronunciar) la vulneración de dichos derechos haciendo visible las consecuencias que genera, en lo local o en lo nacional, esta situación.

- *Trabajo socio-comunitario.* Desarrollar prácticas socio-comunitarias que aborden diversas problemáticas (reivindicaciones y demandas) entre universitarios/as con sectores populares, convencidos de que los/as mismos/as son protagonistas de su propio proceso de transformación.

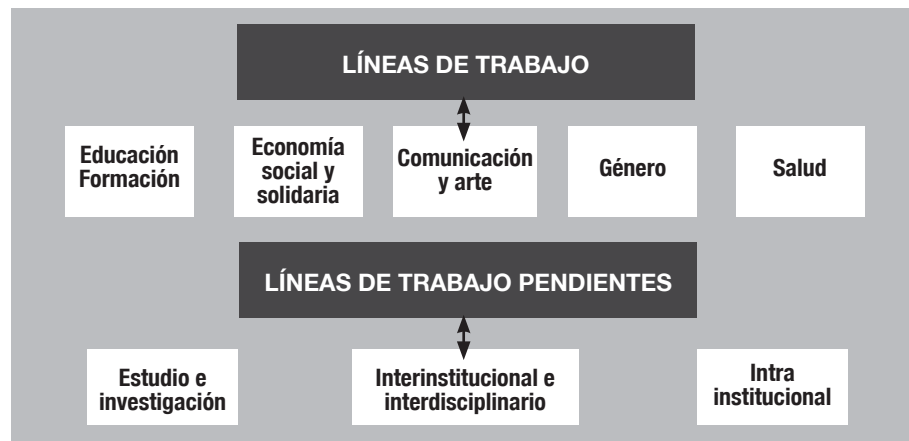
- *Dialogo de saberes.* Promover el encuentro de distintos tipos de saberes (saber académico, saber popular, saber práctico, saber artístico, etc.) con el fin de lograr una comprensión mutua y la construcción de un horizonte común y compartido.

- *Pluralidad y autonomía.* Respetar las diversas posiciones ideológico-políticas. Las decisiones no deben subordinarse a los poderes dominantes y ni tampoco asumir posiciones partidarias.

- *Horizontalidad.* Se deben establecer relaciones horizontales que permita el encuentro igualitario entre los universitarios y sectores populares, posibilitando el diálogo y la construcción recíproca y colectiva.

¿En que estamos?

Las diversas asambleas socio-comunitarias realizadas en el año 2016 se definieron cinco líneas estrategias a desarrollar en los próximos años. Ellas son:



Línea I. Economía social y solidaria

1.1. *Feria de productores populares.* El CPPSC junto a los productores populares organizarán ferias de economía social acompañadas de eventos culturales, varietés artísticas y jornadas de intercambio a fin de promover el comercio justo y el consumo responsable en San Luis. Las acciones que derivan de este espacio pueden ser:

- a. Feria permanente. El centro se puede constituir en un espacio de comercialización en pleno centro de la ciudad.
- b. Feria eventuales. La UNSL puede ser un espacio de comercialización durante eventos científicos.
- c. Feria itinerante en distintos barrios de la ciudad y en otras localidades aledañas.

1.2. *Catálogo*: Es un dispositivo que muestra productos realizados por productores de la Economía Social y Solidaria. Dicho dispositivo rescata una forma diferente de productos y productores que promueve el consumo responsable y ofreciendo productos de calidad a precios justos. Detrás de cada productor popular hay historias de vida, fuertes valores y un profundo compromiso social.

1.3. *Promoción, acompañamiento y asesoramiento técnico a organizaciones económicas solidarias*. Esta acción está encaminada a ayudar al productor popular en la producción y comercialización de sus emprendimientos. De esta forma, se busca acompañar, formular y el desarrollo de proyectos productivos. En ese marco se llevará a cabo la articulación entre fabricantes de productos panificados y la comunidad universitaria.

1.4. *Formación en economía solidaria*. Se organizarán espacios de formación con el objetivo de fortalecer y consolidar los emprendimientos productivos de sectores populares. En ese marco se desarrollarán talleres, cursos, etc. sobre comercialización y promoción, administración y formalización del emprendimiento. Estas instancias de capacitación están abiertas a la comunidad y son absolutamente gratuitas.

1.5. *Formación de oficio*. Se construirá espacios de formación continua en oficios, con el propósito de mejorar la calidad de empleo, contribuyendo al desarrollo social y productivo de distintos sectores de la sociedad. A través de estos cursos de formación profesional basados en normas de competencia y talleres de orientación laboral favorecemos la inclusión social de los trabajadores mejorando sus condiciones de empleabilidad y ofreciendo mayores herramientas para acceder a más y mejor trabajo.

1.6. *Marca colectiva*. Es un signo distintivo común para identificar productos elaborados y/o servicios prestados por agrupamientos de emprendedores de la Economía Social que posibilita el acceso a nuevos mercados para que los productores populares comercialicen sus productos. A su vez, representa los valores del trabajo asociativo, identidades locales, métodos productivos comunes y estándares compartidos para cada uno de los productos. El objetivo principal de esta herramienta consiste en fortalecer la producción y la comercialización de los emprendimientos otorgándoles valor agregado y mayor visibilidad, además de garantizar su calidad. Por otra parte, promueve el compromiso social, fomentando el comercio justo y el consumo responsable.

Línea II. Educación y formación

2.1. *Curricularizar las prácticas socio-comunitarias*. Desarrollar en los espacios de formación de grado, prácticas socio-comunitarias que

afrenten situaciones problemáticas de la comunidad, integrando dialécticamente saberes propios de los espacios curriculares que conforman el plan de estudios con las necesidades, demandas sociales y saberes que provengan de los sectores populares. En ese marco se podrá realizar:

- Estudios del espacio de la práctica socio-comunitaria en la formación universitaria y, en base al mismo, realizar modificaciones a los planes de estudios instituyendo el valor formativo.
- Promoción y acompañamiento a actividades o experiencias de Prácticas Socio-comunitarias

2.2. *Formación.* Generar espacios de formación, actualización y debate destinados a la apropiación crítica y construcción colectiva de conocimientos que permitan comprender y trabajar con y en los sectores populares. En ese contexto se trabajará en la formación con:

- a. Los sectores populares.
- b. Las/os estudiantes de nivel superior de carrera de grado.
- c. Las/os estudiantes de Post-grado.
- d. Las/os formadores de formadores.

2.3. *Promoción y desarrollo de programa de Apoyo Escolar y acompañamiento Educativo.* Como parte de lograr la inclusión educativa, se acompañan los esfuerzos de los niños, niñas y jóvenes en los procesos de aprendizaje y en el sostenimiento de la escolaridad. Para ello, junto a escuelas de sectores populares y organizaciones sociales, se realizan talleres de apoyo escolar que funcionan en distintos barrios de la ciudad.

Línea III. Comunicación y arte. Espacio de trabajo destinado a comunicación y arte necesarios para promover el protagonismo de los sujetos populares en orden a la recuperar y reconstruir su identidad una sociedad democrática. Ello puede incluir:

3.1. Construcción de estudios sobre la situación comunicativa y formulación propuestas del centro.

3.2. Construcción de dispositivos de comunicación *que posibiliten compartir las diversas producciones de conocimientos que estén directa o indirectamente vinculadas a prácticas socio-comunitarias, en ese sentido se podrá:*

3.2.1. Crear publicaciones (eventuales y periódicas) que sirvan para difundir e intercambiar las producciones de conocimiento en este campo de estudio.

3.2.2. Producción, edición, publicación y divulgación de diversos materiales que contribuyan a fortalecer los procesos organizativos, culturales o educativos de los diversos sectores. Por ejemplo (cuadernillos de sistematización cuya publicación puede ser en la página web o los materiales audio-visuales).

3.3. Escuela de comunicación itinerante para organizaciones y movimientos sociales.

3.4. La ciencia para la gente (programas de divulgación de la ciencia).

3.5. Organización de dos festivales (dos anuales).

Línea IV. Género. Este espacio está destinado a lograr la igualdad de equidad de género a partir de acciones destinadas a mejorar la situación social, política y económica de las mujeres. En ese marco se puede incluir:

4.1. Talleres destinados a niños, niñas, adolescentes y jóvenes que asisten a escuelas de sectores populares para promocionar la salud física y mental, en plena socialización de género, para lograr el respeto por las mujeres, por los otros varones, por la diversidad, la equidad y la igualdad de derechos.

4.2. Talleres de Identidad y cuerpo sexuado.

Línea V. Salud popular. Este espacio está destinado a lograr mejorar la salud y vida de las personas y comunidades de sectores populares, a través de estrategias que tiendan a transformar esta dimensión social.

1. Servicio Interdisciplinario de Atención y Orientación Clínica y Educativa.
2. Promover diálogos y debates que faciliten la reflexión sobre los criterios políticos e ideológicos de los criterios de salud y enfermedad.
3. Recuperar saberes y prácticas de los sectores populares que inciden en la salud como uso de hierbas, alimentos orgánicos, prácticas de crianza y otros.

Conclusión

La dinámica que implica el funcionamiento del centro, trasciende la descripción de su estructura y sus líneas de trabajo. El Centro como espacio de encuentro entre la diversidad de prácticas y saberes que comparten sus actores, permiten resignificar y repensar nuestros propios horizontes y nuestras propias utopías en la búsqueda de nuevos procesos de transformación social.

El Centro de prácticas no solo constituye un proyecto educativo alternativo a la lógica mercantilista y fragmentaria de sistema educativo dominante, también constituye un espacio de resistencia que permite legitimar la rebeldía como instrumento pedagógico de transformación social, promoviendo nuevas formas de relacionarnos como punto de partida, aunque como el mole, aun nos falten horas a fuego lento en nuestras búsquedas.

Como sostiene Zibechi, si de la experiencia del centro de prácticas surgen ideas, utopías, sueños y algunas certezas como semillas de “malas hierbas”, habrá valido la pena, pues hoy más que nunca, es necesario que nazcan flores a cada instante.

DISPOSITIVO DE ALFABETIZACIÓN POLÍTICA CRÍTICA EN UNA ESCUELA DE SECTORES POPULARES:

RECONSTRUCCIÓN, HUELLAS Y DESAFÍOS

**Clotilde De Pauw, Valeria Pasqualini, Luciana Santía,
Valeria Di Pasquale, Pedro Cocco, Gabriel Rosales,
Susana Villagra, Lorena Di Lorenzo¹**

1. Presentación del Proyecto de Investigación y el contexto en que se desarrolla

La siguiente presentación se enmarca en lo desarrollado desde la “Línea A”, del Proyecto de Investigación Consolidado (PROICO 4-1314) “Dispositivos pedagógicos que promueven alfabetización política crítica en sectores populares”, de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Desde el año 2010 a la fecha, en esta línea del PROICO, hemos centrado la mirada en la Escuela Secundaria y en el lugar de la misma en los procesos de Alfabetización Política, puesto que éstos se constituyen en los presupuestos, en la plataforma sobre la cual se podrá edificar un mundo en común; la herencia que se les legará a las nuevas generaciones². El escenario actual de la investigación en curso es una escuela de la ciudad de San Luis, ubicada en un barrio urbano-marginado, a la que asisten

¹ Proyecto de Investigación Consolidado (PROICO 4-1314). “Dispositivos pedagógicos que promueven la alfabetización política crítica en sectores populares”

² Desde hace 37 años la preocupación que ha guiado el hacer de este proyecto ha estado ligada a interrogarse por las prácticas de alfabetización política. Así, las problemáticas de la Formación Docente, la Lectura y la Construcción de Ciudadanías Sustantivas en los diferentes niveles del sistema educativo han servido de horizonte para el quehacer investigativo, ello desde la perspectiva de la investigación participante, buscando implicarse en los procesos que se estaban indagando para, desde allí aportar herramientas tendientes a la transformación.

jóvenes de sectores populares, cuyas familias se sustentan económicamente a través de planes de asistencia, nacionales o provinciales y trabajos temporarios.

Es en ese escenario en el que nos hemos propuesto “conocer los procesos de alfabetización política crítica que en ella se ponen en juego; y al mismo tiempo, construir, desarrollar y evaluar nuevos dispositivos pedagógicos que intenten promover estos procesos, en conjunto con los actores institucionales”.

Es necesario, en primer lugar, realizar un breve recorrido por algunos presupuestos teóricos y contextuales que guían nuestro trabajo, para luego compartir aspectos relevantes en torno al camino ya recorrido y lo que queda por andar.

Las categorías conceptuales que subyacen en este proceso investigativo se relacionan con la noción de “Alfabetización Política Crítica” (APC), entendiéndola como el proceso por el cual las y los sujetos se apropian de herramientas conceptuales que les posibilitan comprender y desenvolverse en el mundo, no desde un posicionamiento neutro sino desde formas concretas y politizadas de percibir, pensar y accionar. Si se toman en cuenta los aportes que hacen Paulo Freire, Antonio Gramsci y Henry Giroux entre otros, se pueden identificar dos formas concretas de alfabetización política contrapuestas; una de carácter conservador, en tanto aliena a los/as sujetos posicionándolos/as como reproductores/as y conservadores/as del status quo, del ordenamiento social; la otra, en cambio, busca cuestionar el orden establecido y el carácter conservador de los significados que circulan en la realidad. Aquí se concibe la capacidad del/la sujeto para asumir un posicionamiento crítico y activo en la reconstrucción de esos sentidos desde un carácter liberador y emancipador, creando así las condiciones necesarias para construir, colectivamente, un proyecto social en tal sentido.

Para indagar e intervenir en estos procesos -considerados en el contexto de la escuela secundaria- hemos construido “dispositivos pedagógicos”; estos dispositivos, según Marta Souto, son un “artificio instrumental” construido en un espacio-tiempo particular, con el fin de promover en quienes intervienen en él disposiciones concretas. En el caso del presente proyecto, se intenta poner en evidencia aquellos procesos de alfabetización política crítica que la escuela propicia (o no), y que les permita a los estudiantes leer los textos y el mundo en clave sociohistórica, posicionarse ante determinadas situaciones de la realidad mediata e inmediata, e intervenir en el mundo críticamente para intentar transformarlo. Al mismo tiempo, nos interesa promover este tipo de APC, por lo cual desarrollamos el trabajo de investigación íntimamente imbricado con la acción.

Es necesario mencionar, aunque sea de manera sintética, el escenario político y educativo que es texto y contexto de la investigación y que le da sentido sustantivo a la misma. Este se caracteriza por estar sostenido, desde hace más de 30 años, por un régimen político “neopatrimonialista”³, entendiendo por ello un régimen en el cual existe un “señor” que se adueña de los recursos del Estado, haciendo uso discrecional de los mismos, legitimando prácticas clientelares, prebendarias y corruptas. Este régimen se describe como “neo”, debido a que se lleva adelante en el seno de un sistema de gobierno que formalmente es democrático, constitucional y republicano. Las principales políticas del gobierno de los hermanos Rodríguez Saá tienen esta modalidad, apropiándose de los medios de comunicación para construir hegemonía, utilizando fondos y organismos públicos a partir de intereses particulares y privados, construyendo fuertes lazos de clientelismo, entre otros aspectos que les han posibilitado perpetuarse en el poder.

En el contexto de San Luis, coexisten de manera fragmentada y diferenciada diversas modalidades y tipos de escuelas: escuelas públicas autogestionadas, escuelas públicas digitales, escuelas “generativas”, escuelas públicas de gestión estatal y escuelas privadas. Ello genera circuitos diferenciados según la clase social de los/as sujetos/as que a ellas asisten, socavando de esta manera la posibilidad de la construcción de la filiación político-social, del sentido de pertenencia a lo común, base de una ciudadanía sustantiva⁴.

Lo común a estos múltiples formatos escolares es que todos ellos están atravesados por políticas de carácter compensatorio, con fuertes rasgos clientelares y meritocráticos, rasgos que se ligan a procesos de descentralización y mercantilización de la educación⁵. Ello ha contribuido fuertemente al “olvido”, vaciamiento y deslegitimación de las escuelas públicas tradicionales, dando prioridad a las instituciones de gestión privada.

3 Trocello.

4 De Pauw.

5 En los últimos años se han implementado políticas educativas como: el Plan de “Estampillas Escolares Ahorro para mi Futuro”, el “Plan 20/30” y el “Plan de Inclusión Educativa”, entre otros, que pretenden pagar por algo que es una obligación y un derecho de todo/a ciudadano/a o, en el caso de la “Beca al Mérito Bandera Argentina”, que valora y premia a aquellos/as estudiantes que hayan obtenido los mejores resultados académicos, sin preocuparse por mejorar la situación de los/as estudiantes más desfavorecidos/as en cuanto a su rendimiento y su condición socio-económica de origen.

2. Descripción del dispositivo pedagógico del año 2016

El dispositivo pedagógico puesto en marcha en la institución escolar mencionada cuenta con diferentes etapas, cuyo propósito último es que los/as estudiantes puedan construir un Centro de Estudiantes (CE), como herramienta de participación y construcción conjunta.⁶ La creación de este espacio surge como necesidad y demanda expresada por distintos actores institucionales (directivos y docentes), a partir de los primeros diálogos y acercamientos a la institución.

En el año 2015, con jóvenes de los últimos años del Nivel Secundario, se inició una etapa de visibilización de problemáticas sociales/barriles/educativas que ellos/as consideraban relevantes. Esto se hizo a través de grupos de discusión en los que se buscó profundizar en el análisis de algunos de los problemas visualizados y en las explicaciones que los/as estudiantes construían sobre los mismos.

En el año 2016 se sumó al equipo de investigación un reducido número de docentes de la escuela, movilizados/as por el desafío de conformar un CE, como espacio de participación, diálogo y construcción colectiva. Su aporte fue fundamental para pensar, construir y reconstruir un dispositivo situado, anclado en la realidad institucional.

Así es como comenzó un proceso de visibilización del proyecto de construcción del CE en la escuela, dándolo a conocer al resto de los/as docentes e indagando en sus concepciones acerca de la participación estudiantil organizada. Al mismo tiempo, y a sugerencia de los/as docentes involucrados, se decidió focalizar el trabajo con el grupo de alumnos/as de Sexto Año, centrando la tarea, por un lado, en la construcción de las nociones básicas acerca de la participación estudiantil organizada, sus implicancias, sus sentidos y funciones. Por otro lado, se trabajó en la construcción de estrategias tendientes a generar la participación del resto de los/as estudiantes de la escuela; en tal sentido se promovió la constitución -a través de diferentes acciones- de un cuerpo de delegados con representantes de cada curso, como paso previo a la conformación del CE. De esta manera, se culminó el año con la elección de los/as delegados/as por curso, quedando pendiente para este 2017 la tarea de construcción y fortalecimiento de este cuerpo.

⁶ Es necesario aclarar que en las escuelas de la ciudad de San Luis prácticamente no existen Centros de Estudiantes u organizaciones similares. En la actualidad solamente hay dos escuelas públicas, con particulares trayectorias de luchas y participación social, que cuentan con Centros de Estudiantes llevados adelante íntegramente por los/as alumnos/as.

3. Huellas en los/as estudiantes y docentes del dispositivo de APC desarrollado

Preguntarse por las huellas de un trabajo es preguntarse por las señales, las marcas que las pisadas realizadas han dejado, si es que lo han hecho; y es también preguntarse por la forma de estas, por sus características, su sentido, entre otras cuestiones, por el modo en que estas huellas nos obligan a repensarnos y entretejerlas con nuestro caminar actual.

Varias actividades, charlas y encuestas arrojan algunos indicios significativos para ser pensados en términos de huellas en los/as *estudiantes*.

Ellos/as plantearon oportunamente que las distintas tareas propuestas desde el dispositivo pedagógico, implicaron aprendizajes en distintos sentidos. Por un lado, la construcción paulatina de un *saber* relacionado con la noción de Centro de estudiantes, cuerpo de delegados y sus funciones. Dato que no es menor, ya que hasta ese entonces no tenían conocimiento de la existencia ni de la posibilidad de generar un espacio de participación de esa naturaleza. Por otro lado, reconocen que los trabajos grupales propuestos los habilitaron en la construcción de un *saber hacer* relacionado con la posibilidad de aprender a trabajar con otros/as, escuchar a un/a compañero/a, intercambiar puntos de vista, debatir para resolver situaciones y llevarlas a cabo, tomar decisiones, entre otras cuestiones. Y otro aspecto que resulta importante remarcar como aprendizaje significativo rescatado por los/as estudiantes es el hecho de la construcción de un *saber decir*, vinculado a la instancia de difusión de las tareas realizadas y de la elección de delegados frente al resto de los cursos de la escuela, en la que los/as alumnos/as de sexto fueron los/as encargados/as de diseñar y llevar a cabo dicha tarea.

A continuación transcribimos algunas de sus palabras al mencionar lo aprendido durante el proceso: “Qué es un CE, para qué sirve, su funcionamiento, cómo hacerlo”. “Escuchar a los demás, respetar y hacer lo posible por ayudarlos”, “Que podemos trabajar en grupo... compartir... ser más unidos... ayudarnos con los problemas”, “el compañerismo es necesario”, “Aprendí a ser más organizado en todo lo que hacemos”.

Entre las actividades que más se recuperaron como valiosas, la mayoría de los/as estudiantes mencionan el video para difundir el CE, la visita a la UNSL (realizada con la intención de conocer el CE, su funcionamiento, y la estructura de participación de la institución, entre otras) y la elección de delegados/as.

Respecto a los/as *docentes* que trabajaron conjuntamente con el equipo investigativo, a partir de entrevistas realizadas a tres de ellos/as podemos evaluar sintéticamente algunas de las huellas desde su singular mirada.

Lo evaluado como positivo es, por un lado, la presencia constante del equipo de investigación en la escuela, así como la forma de trabajo (en relación a las metodologías y estrategias utilizadas) y lo producido en formato audiovisual. Respecto a los/as estudiantes señalan que pudieron “engancharse”, entusiasmarse, juntarse, transmitir algo, expresarse, sentirse parte de la institución, volver a confiar en ellos/as mismos/as y en los/as demás⁷.

Mencionan como cuestiones a repensar el hecho de que, en un momento del año, los encuentros comenzaron a resultar aburridos y tediosos para los/as estudiantes; y también advirtieron, en algunos casos, falta de información acerca de lo que es y significa un Centro de Estudiantes.

Por último, en las entrevistas realizadas, los/as docentes pudieron advertir modificaciones en sus prácticas. Por un lado en cuanto a los contenidos, ya que de una u otra forma incorporaron en sus clases temas y ejemplos o casos vinculados a los CE; por otro lado hallaron cambios en los discursos y en las formas de proceder con los/as estudiantes ante las situaciones cotidianas, refiriendo al lugar del/de la delegado/a y a su posibilidad de solucionar mínimos inconvenientes, desde nuevas formas: “Pero algo les quedó... [...] hoy me decían los chicos ‘profe no nos han dado todavía la merienda’, bueno les digo ‘ya les van a dar’, ‘no, vaya Ud. y pregunte’, ‘no, en todo caso mandamos al delegado’”.

En los últimos meses, del cuerpo de docentes de la escuela también comenzaron a surgir (por otras vías: conversaciones informales, mensajes, correos, etc.) ciertas evidencias de desconfianza, temor y resistencias respecto al trabajo realizado y ante algunas interpelaciones realizadas por estudiantes que forman parte del cuerpo de delegados/as. Sin entrar en detalles respecto a esto, solo transcribimos las palabras de una docente en relación al CE: “este debería ser un espacio de construcción y no generador de conflictos”. Estos comentarios nos alertan, como equipo de investigación, en la necesidad de seguir trabajando con el resto de los actores institucionales respecto de su posicionamiento ante los cuestionamientos, demandas y desafíos que les supone la incipiente organización estudiantil que se está construyendo.

7 En marzo de 2016 en la escuela ocurrió un episodio de violencia física entre dos alumnos, en el que uno de ellos resultó herido de gravedad. Este acontecimiento significó un momento de crisis, resquebrajamiento de vínculos y un profundo malestar en la institución. Los/as docentes entrevistados plantean que el proceso llevado adelante desde este dispositivo aportó a la posibilidad de una reconstrucción paulatina de los vínculos entre los distintos actores institucionales.

4. Perspectivas y Desafíos

En el presente año nos hemos propuesto trabajar con los/as chicos/as que fueron elegidos/as como delegados/as, en la construcción del cuerpo de delegados de la escuela, como paso previo para la constitución del centro de estudiantes.

Evalutando las huellas, no sólo en los estudiantes sino también en los docentes de la institución, es necesario pensar al mismo tiempo que el trabajo con el cuerpo de delegados diferentes estrategias que deberemos poner en juego para legitimar ante los docentes el funcionamiento del CE y, de esta manera, disminuir los miedos y resistencias que imponen ante la idea de la conformación del mismo.

Para ello, hemos pensado en diversos talleres con los estudiantes del cuerpo de delegados en los cuales acompañarlos a constituirse como tales, así mismo trabajar sobre la idea de “representatividad”, la de “derecho” y la de “conflicto” en el marco escolar. Al mismo tiempo ir generando estrategias para que los y las docentes no sientan al centro y a quienes lo conforman como “enemigos” de su tarea de enseñar.

En ese horizonte, y pensando en nuestro rol como grupo de investigación, también se nos presenta el desafío de reconstruir el sentido de nuestra inclusión en el proceso de constitución del cuerpo de delegados y luego del CE. Es en esta tarea en la que nos hemos embarcado hoy, tarea no sencilla pero sumamente necesaria para lograr mayores grados de alfabetización política crítica en la institución escolar.

Bibliografía

Trocello, María Gloria (2009), *La manufactura de Ciudadanos Siervos. Cultura política y regímenes neopatrimonialistas*, San Luis, Ed. Nueva Universitaria, UNSL.

De Pauw, C. (2007), “Dispositivos pedagógicos que promueven alfabetización política crítica en sectores populares”, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Proyecto de Investigación Consolidado (PROICO 4-1314).

EDUCAR PARA LA TRANSICIÓN

CIERRE DEL ENCUESTRO

Julio C. Gambina¹

I Introducción

La reforma educativa impulsada por las clases dominantes en el ámbito mundial orienta la transformación del “derecho a la educación” hacia la mercantilización del proceso educativo.

Se proponen considerar a la educación como un servicio, lo que responde a una lógica de reconversión reaccionaria de la sociedad contemporánea asociada a la ofensiva capitalista de los 60/70² y más aún de los 80/90³.

Remito con esas fechas a la crisis capitalista, hoy recreada desde 2007/08, y a la respuesta vía terrorismo de Estado como ensayo en el Sur

1 Doctor en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Profesor Titular de Economía Política en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Profesor de Posgrado en la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas Sociales de la Universidad Nacional de San Luis, FCEJS Villa Mercedes. Integrante del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz de la FCEJS-UNSL. Presidente de la Sociedad Latinoamericana de Economía Política y Pensamiento Crítico, SEPLA. Director del Instituto de Estudios y Formación de la Central de Trabajadores de la Argentina, IEF-CTA Autónoma. Presidente de la Fundación de Investigaciones sociales y Políticas, FISYP.

2 La crisis capitalista de los 70 tiene origen en la caída de la tasa de ganancias de los capitales más concentrados del mundo a fines de los 60. Es un tema que trato en amplitud en el texto de mi autoría; ver Gambina.

3 Tiempo de ajuste y reestructuración en los países latinoamericanos y caribeños, que llevó a la CEPAL a hablar de década perdida a los 80, y media década perdida a los 90. Ver *Ibidem*.

de América (1973 en Chile y Uruguay), y que se consolida con Thatcher (1979) y Reagan (1980) en el Norte para extenderse al mundo con la ruptura de la bipolaridad (1989/91).

El fenómeno es un largo proceso, en ejecución por casi medio siglo (1973/2017), destinado a modificar sustancialmente el paradigma democratizador de la Educación, con historia centenaria en Nuestramérica, que nos lleva a la Reforma Universitaria de 1918 y máxima aspiración democratizadora en la Argentina con la experiencia de la Universidad para la Liberación de 1973/74⁴.

Este proyecto de Universidad en Argentina contactaba con la extensión de la demanda por la transición anticapitalista que articulaba con la teoría de la dependencia de cuño marxista, la teología de la liberación, la lucha independentista de Vietnam, entre muchos otros procesos de liberación social y nacional, incluido el intento chileno al socialismo por la vía electoral.

La tradición reformista en Nuestramérica fue parte del sujeto y el programa de transiciones anticapitalistas asumidas en la revolución socialista que pregona el mito de José Carlos Mariátegui; pero también parte originaria del bloque revolucionario en Cuba, desde Julio Antonio Mella al Directorio Estudiantil y la lucha por el tránsito al socialismo, cuyo primer logro fue la eliminación del analfabetismo. El logro se constituyó en propuesta de exportación⁵ y liberación, con resultados que son tangibles en nuestro tiempo.

Es parte de la estrategia del poder profundizar el desmonte de derechos conquistados para recuperar una esencia liberalizadora que inspira al orden capitalista⁶ desde el origen y que fuera interrumpido por aspiraciones de transición en un largo recorrido de luchas populares, emblemáticas con la aspiración socialista de octubre de 1917.

4 En los 60 se experimenta la universidad cientificista que culmina con la noche de los bastones largos en junio de 1966. En el 73/74 se impulsa un proceso de fuerte desafío por recrear la función universitaria, orientada a la articulación con las demandas populares, interrumpido con la Misión Ivanisevich, Ministro de Educación en la Argentina luego de la muerte del Presiente Perón el 1 de julio de 1974, cuyo objetivo fue intervenir y desarticular todo proceso de transformación social y educativo para restaurar el orden conservador con terrorismo.

5 La experiencia alfabetizadora cubana ha sido replicada en variadas realidades de la región y contemporáneamente existe el programa “Yo, si puedo” de origen cubano aplicado en buena parte del mundo para la alfabetización.

6 El Banco Mundial es cabeza de una estrategia de reforma reaccionaria, en una concepción mercantilizada contra los derechos sociales.

II Liberalización del conocimiento y transición hacia otro rumbo

Existe una renovación de la ofensiva por la liberalización, aun cuando aparecen discursos críticos desde el poder, que explican el triunfo británico del BREXIT, o de Donald Trump en EEUU.

La liberalización supone una agenda privatizadora relativa a la educación, la ciencia y la técnica, las patentes y el conocimiento, concebidos como “servicios” que deben circular libremente en el mercado mundial. Es la agenda en la Organización Mundial del Comercio, OMC y todos los organismos internacionales. Se trata de eliminar derechos, que en la lógica dominante son trabas al comercio y por ende a la evolución económica.

Para eso se despliega una artillería conceptual de manipulación del consenso, donde la competitividad entre las personas habilita caminos de superación individual y personal.

La “meritocracia” se inscribe en este plano y convoca a la búsqueda de una formación comprada en el mercado para ser elegible en el mercado laboral y acceder a una historia de reconocimiento social “del poder”, claro que a costa de otros competidores que deben ser desplazados para el logro del objetivo de realización personalizada.

Por ello es necesaria la crítica del proceso educativo contemporáneo, de sus propósitos y formas de desarrollo, junto a la constitución de un nuevo horizonte de derechos por la educación, lo que supone la confrontación con la lógica del poder más allá del fenómeno específico de la educación y que se proponga un camino de transición.

Ese rumbo por la transición es un problema en sí mismo, ya que contiene la crítica de la realidad y al mismo tiempo la construcción de un proceso educativo hacia un nuevo modelo, desde sus formas y contenidos, como parte de un proceso de emancipación social.

El doble ejercicio que proponemos, de crítica de lo que existe y ensayo de nuevos procesos, convoca a ejercitar prácticas sociales educativas innovadoras, articulando la diversidad contenida como educación propiamente dicha, la investigación entendida como acción participativa y la extensión o asistencia técnica profesional a prácticas sociales con pretensión alternativa.

Se trata de un ejercicio en simultáneo que no acepta etapas en la articulación o desarticulación de la relación entre la institucionalidad y el movimiento social.

Aludimos a que la educación o las instituciones de la educación, la Escuela, el Colegio, o la Universidad, son al mismo tiempo instituciones

de la reproducción de la lógica dominante, tanto como ámbitos en disputa por los colectivos organizados con conciencia de transformación social, sean estudiantes, docentes, empleados de la educación, padres o madres, o la propia comunidad de inserción.

En rigor, no se trata de un problema hacia el interior del complejo social educativo, sino del proceso de lucha por la emancipación, lo que exige discutir todo lo relativo al proceso de emancipación para la transición anticapitalista.

III Contra-hegemonía

La ofensiva capitalista en curso tiene origen en el Sur de Nuestra América (1973) y desde estas sociedades y territorios emergió como réplica el proceso de cambio político a comienzos del siglo XXI, intentando un límite a las aspiraciones del programa de máxima por la liberación económica y la dominación política antidemocrática de las clases dominantes.

Mucho se debate en la coyuntura sobre el destino de Nuestra América, con importante iniciativa restauradora del clima sociopolítico de las últimas décadas del Siglo XX⁷. Por eso se realizan análisis relativos a qué cambió en la región en estos años y que bases se cimentaron para profundizar un rumbo alternativo, que definimos en el anticolonialismo, anticapitalismo y antiimperialismo.

No alcanza, creemos, con la crítica a la hegemonía derivada del modelo productivo y de desarrollo, sea nominado neoliberalismo⁸ o instrucciones derivadas del Consenso de Washington⁹.

Lo que se requiere es la construcción de un rumbo contra hegemónico, que supone la confrontación con el orden económico de la sociedad, ya que una crítica al neoliberalismo sin modificar la lógica de organización económica social, conlleva el límite de imaginar reformas al interior del régimen de explotación, más aún en tiempos de dominación transnacional de la economía mundial.

7 Los golpes en Honduras, Paraguay, Brasil e incluso el triunfo electoral en 2015 en Argentina, junto al acecho sobre Venezuela y todo proceso que intente transformar la realidad en contra del proyecto hegemónico mundial.

8 No es nuevo ni liberal, pero instala la lógica de libre mercado, recuperando categorías originarias del capitalismo y que son referencia de las primeras escuelas de pensamiento de la Economía Política.

9 Formulado en 1989 por John Williamson y que recogía el parecer de las instituciones de Washington: el gobierno de EEUU y la sede del FMI y el Banco Mundial. Ver Ibidem.

El debate es cómo avanzar en esa dialéctica de crítica y construcción, más aún en el ámbito de la construcción del conocimiento.

Lo primero supone actualizar ambos aspectos, una crítica a fondo de la realidad actual y la sistematización de las nuevas formas y modos de organización de la vida cotidiana que emerge de la necesidad de vivir al margen, contra y más allá del mando del capital y la mercantilización.

En este último sentido existe retraso. La crítica a lo existente, aun con matices, existe, contra el modelo productivo y de desarrollo, junto a los sistemas de comunicación, investigación y formación asociados. No ocurre lo mismo con la sistematización intelectual de la práctica autogestionaria; los procesos de producción en armonía con la naturaleza, articulando el metabolismo social y natural con lógica reproductiva más allá de la vida de individuos y colectivos del presente.

Hace falta reconocer lo alternativo existente y desarrollar teóricamente las enseñanzas derivadas de la soberanía alimentaria, energética o financiera; de las empresas y fábricas recuperadas, como todas las formas de auto organización y cooperación social para producir, distribuir, intercambiar y consumir más allá de la lógica mercantil capitalista. Sin idealizar esas experiencias, profundizando en los logros y dificultades, los problemas al interior de los procesos y otros de carácter contextual, que hacen a la normalización y naturalización de la hegemonía cultural.

Solo en ese ejercicio necesario puede pensarse en un proceso de planificación participativa para organizar el desmantelamiento del modelo productivo y de desarrollo existente y construir temporalmente un camino de transición hacia otro modelo de organización económico y social.

IV Educación emancipadora

Ese proceso necesita de un proyecto de educación para la emancipación, que asuma el desafío de la transición.

Un gran problema deviene del límite de lo posible, ecuación reiterada en los debates sobre el qué hacer para resolver la demanda por derechos de la mayoría social.

Resulta reiterado el argumento de que solo se hace lo que se puede, base para sustentar reformas sin afrontar la cuestión de fondo, la transformación revolucionaria, algo que estaba presente en proyecto emancipador por la liberación de Nuestramérica a comienzos del siglo XIX. Vale recordar que es un proyecto inconcluso, retomado en el discurso del proceso de cambio en esta primera parte del siglo XXI.

De este modo, la educación debe pensarse para la transición, en un marco territorial que abarca a Nuestramérica y superadora de una historia larga de inserción subordinada en el sistema mundial.

Recordemos que asumimos la simultaneidad de la crítica y la construcción de lo nuevo, lo que supone el conflicto con los beneficiarios organizadores de la realidad, e incluso la concepción resistente a lo nuevo entre los propios perjudicados del orden vigente.

Lo que proponemos para el despliegue de un proyecto emancipador supone la confrontación contra los que dominan y la cultura de la dominación instalada en la subjetividad de los dominados.

Es una tarea gigantesca, que necesita ser desplegada en la institucionalidad educativa y más allá de ella, pero también en el movimiento popular y los límites de la naturalización de la condición de posibilidad para avanzar en transformaciones profundas.

Así, educar para la emancipación supone un cambio cultural extendido, sobre las prácticas de construcción del conocimiento y las experiencias sociales que pretenden desarrollar creativamente una nueva realidad.

El desarrollo contracultural supone una educación contra y más allá del patriarcado; que atienda la compatibilidad del metabolismo social y natural; que apunte a radicalizar la democratización de la vida cotidiana en todos los ámbitos, del trabajo a la familia y la comunidad.

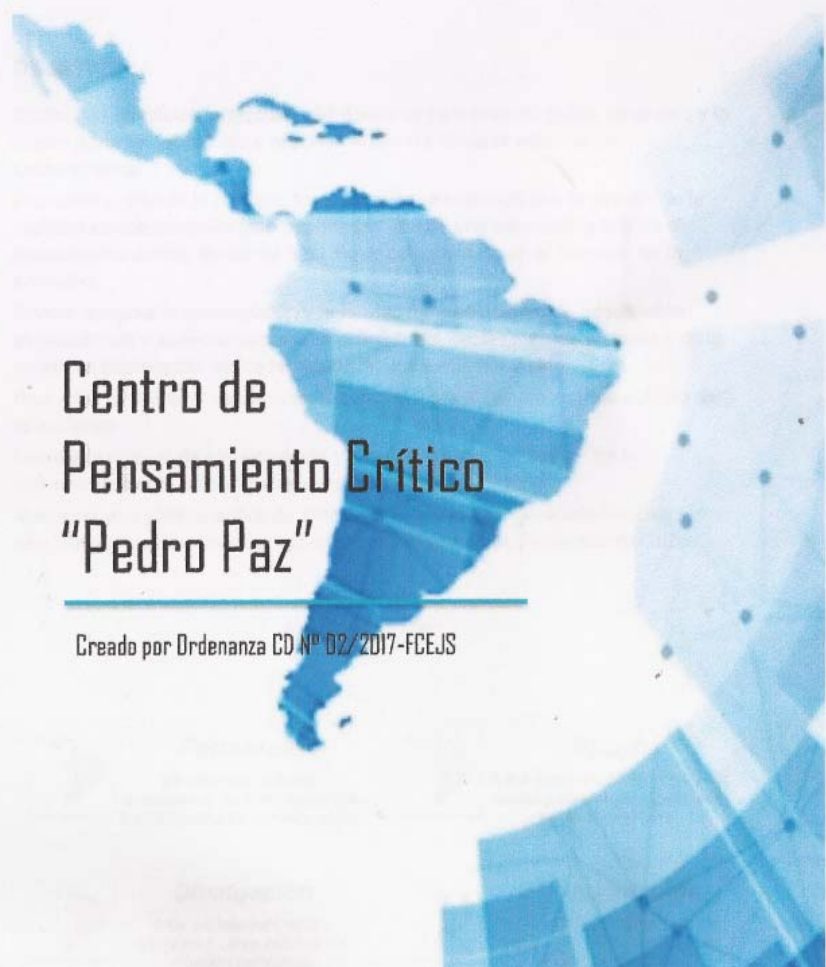
Se trata de pensar e imaginar la perspectiva de un futuro en comunidad, de organización de la producción comunitaria para el vivir bien.

Bibliografía

Gambina, Julio C. (2013), *Crisis del Capital (2007/2013). La crisis capitalista contemporánea y el debate sobre las alternativas*, FISyP, en <<https://fisyp.org.ar/media/uploads/crisiscapital.pdf>>.

ANEXO 1

Folleto sobre los orígenes y objetivos de la propuesta



Centro de Pensamiento Crítico "Pedro Paz"

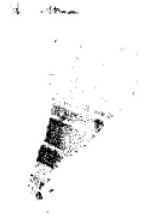
Creado por Ordenanza CD Nº 02/2017-FCEJS



Facultad de
Ciencias Económicas,
Jurídicas y Sociales



Universidad
Nacional de
San Luis



CENTRO DE PENSAMIENTO CRÍTICO "Pedro Paz"

CONTRIBUYENDO A LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA CRÍTICA Y AL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA Y SOCIAL

SUS ORÍGENES.

- ✦ Actividades de formación y de vinculación institucional precedentes que permitieron potenciar las capacidades existentes de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, hacia el interior de la Universidad y hacia la sociedad toda.
- ✦ Proyección institucional consustanciada con la generación de conocimiento y la diversidad del pensamiento y de las prácticas sociales, buscando dar visibilidad a concepciones teóricas-analíticas acerca de la economía política y las políticas económicas, los avances, las tensiones y las diversas perspectivas que contribuyan a potenciar un pensamiento crítico que se aleje del pensamiento único.
- ✦ Creación de la Carrera de Posgrado de Especialización en Estudios Socioeconómicos Latinoamericanos que permita profundizar el análisis y reflexión sobre los temas socioeconómicos de Latinoamérica y el Caribe, con las especificidades y particularidades socioculturales, económicas, geográficas, entre otros aspectos, propias de la región.
- ✦ Creación del Centro de Pensamiento Crítico que permitirá complementar y fortalecer actividades académicas, de investigación y de extensión propias de la Universidad otorgándole mayor valor y sustentabilidad al estudio de la realidad socioeconómica y cultural latinoamericana.

PROPÓSITO.

Ofrecer un espacio interdisciplinario de encuentro e intercambio de conocimientos, saberes y experiencias a los diversos actores que participan en el estudio de la realidad socioeconómica y cultural desde una perspectiva teórica del pensamiento crítico latinoamericano.

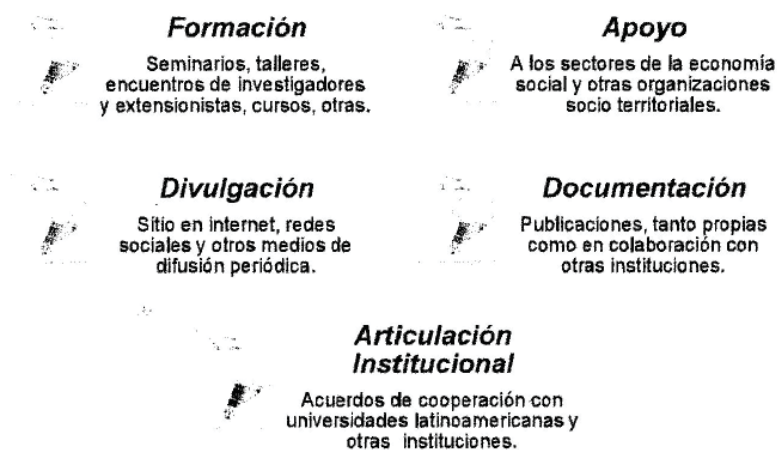
DENOMINACIÓN.

El Centro de Pensamiento Crítico lleve el nombre del economista argentino **Pedro Francisco Paz**, quien desarrolló su actividad académica en el país y América Latina destacándose también como investigador con importantes estudios sobre la realidad latinoamericana y otras publicaciones destacadas que contribuyeron a la formación de generaciones universitarias hasta nuestros años.

OBJETIVOS.

- Conformar un núcleo intelectual que aporte al pensamiento crítico en el país y la región a través del estudio y reflexión sobre los debates actuales en Latinoamérica.
- Promover y difundir la producción académica relacionada con el estudio de la realidad socioeconómica latinoamericana, desde una perspectiva teórica del pensamiento crítico, tendiente a su mejor comprensión en el conjunto de la sociedad.
- Brindar apoyo a la investigación y la formación proporcionando información especializada y asesoramiento a investigadores, profesores, estudiantes y otras personas interesadas en los temas de incumbencia del Centro.
- Promover y favorecer estudios sistemáticos sobre el tema objeto de estudio de este Centro.
- Generar espacios de comunicación y vinculación tanto al interior de la Universidad como para otros espacios de la sociedad civil.
- Mantener una política activa de intercambio con instituciones académicas con el objeto de consolidar una red nacional e internacional de Pensamiento Crítico.

ACTIVIDADES



Pedro Paz

Pedro Francisco Paz fue protagonista entre los años '60 y '80, contribuyendo en la formación de generaciones universitarias hasta nuestros años con una obra de estudio clásico: *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*, y de otras publicaciones destacadas en su profusa obra literaria. Estuvo vinculado con los teóricos de la dependencia, compartiendo exilios derivados de la imposición de dictaduras cívico-militares en la región.

Inició su formación universitaria en Economía en la Universidad Nacional de Tucumán –Instituto de Investigaciones Económicas (INVECO)-; y luego se graduó de Doctor en Ciencias Económicas, con altas calificaciones.



Integró la Escuela de Estudios Económicos Latinoamericanos (ESCOLATINA) de la Universidad de Chile, el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social –ILPES- (Naciones Unidas). Luego se incorporó a la Comisión Económica para América Latina –CEPAL-.

En 1973, luego del asesinato de Salvador Allende, estuvo en prisión por su posición crítica al sistema económico chileno vigente. Regresó a la Argentina, donde se desempeñó en el Consejo Federal de Inversiones; fue Coordinador –a título honorífico- en el Plan Trienal de la Provincia de Jujuy (1973-1976).

Posteriormente, radicado en México, fue asesor del Instituto Mexicano de Comercio Exterior en la Dirección de Negociaciones Internacionales; Profesor Titular en estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma de México (1976- 1983) e integró el cuerpo de profesores –a nivel de Licenciatura, Maestría y Doctorado- en cátedras de Desarrollo Económico, Historia Económica, Planificación y Relaciones Internacionales, en Universidades Nacionales argentinas y latinoamericanas; dirigió numerosas tesis doctorales.

Durante sus ocho años de permanencia en México mantuvo una permanente vinculación con Argentina, en tareas de asesoramiento. Dictó numerosas conferencias en centros académicos de Argentina, Brasil, Chile, México, Perú, Ecuador, Venezuela, Honduras, República Dominicana, entre otros. Participó de foros europeos en su especialidad.

El fruto de sus estudios merecieron publicaciones en la prensa especializada: más de un centenar de publicaciones y 23 libros de su propia autoría y en colaboración con economistas de talla internacional como: Ricardo Gibotti, Ignacio Pérez, Ernesto Torrealba, Fernando Mateo, Osvaldo Sunkel entre otros, textos de plena vigencia para estudiosos y consultorías económicas en diversos países latinoamericanos.

ANEXO 2

Folleto de fundamentación y programa



Centro de
Pensamiento Crítico
"Pedro Paz"



Facultad de
Ciencias Económicas,
Jurídicas y Sociales



Universidad
Nacional de
San Luis

Jornada: Educación, Movimiento Popular y Emancipación



24 de Mayo de 2017 – 9:00 hs.
Aula 8 – Campus Universitario Villa Mercedes

Jornada: Educación, Movimiento Popular y Emancipación

FUNDAMENTACIÓN

La Jornada propuesta constituye una actividad inicial del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz. Este Centro fue creado en nuestra Facultad, por Ordenanza CD-N° 02/2017, como un ámbito de participación e intercambio de conocimientos, saberes y experiencias, de carácter abierto, al que pueden integrarse todas aquellas personas e instituciones con interés en el estudio de la realidad socioeconómica y cultural desde una perspectiva teórica del pensamiento crítico latinoamericano.

Al seleccionar los temas centrales de esta Jornada se tuvo presente aportar a la comunidad, universitaria y local, actividades que contribuyan buscar comprensión e información respecto de temas de interés y actualidad. Reflexionar sobre la educación es un desafío, complejo, y puede ser abordado desde diferentes dimensiones.

El objetivo de reflexionar sobre diferentes aspectos de la situación de la educación en la actualidad tiene el doble propósito de hacerlo con motivo de la presentación del Centro y atendiendo el momento particular en que se vive esta temática en el país.

La actividad que se propone permitirá iniciar la comunicación y vinculación del Centro de Pensamiento Crítico con las actividades de investigación y experiencias tanto al interior de la Universidad como hacia otros espacios de la sociedad civil.

OBJETIVO

Reflexionar sobre la situación de la educación en Argentina, América Latina y el mundo, la escuela pública, el derecho a la educación y la participación popular desde la perspectiva emancipadora

MODALIDAD: Exposición y debate.

Los Expositores realizarán una breve presentación oral, reflexionando sobre alguno de los Ejes Centrales de la Jornada, para luego dar lugar a un debate abierto con los asistentes.

Cada bloque temático estará coordinado por un Moderador, asistido por un Secretario-Relator quien registrará aspectos relevantes de las ponencias y debates que se presentarán en la sesión de Cierre de Jornada.



Centro de
Pensamiento Crítico
"Pedro Paz"



Facultad de
Ciencias Económicas,
Jurídicas y Sociales



Universidad
Nacional de
San Luis

PROGRAMA

9:00 hs.- Acreditaciones.

9:30 hs. Presentación del Centro de Pensamiento Crítico "Pedro Paz"

10hs.- Apertura de la Jornada a cargo de un representante de la Universidad Nacional de San Luis, de la Fundación de Investigaciones Políticas y Sociales y del Centro de Pensamiento Crítico "Pedro Paz".

10:30 - 12:30hs.: **Ejes centrales.** Exposición y debate de las ponencias.

- Situación de la educación en Argentina, América Latina y el mundo.
- La escuela pública: la mercantilización educativa y el derecho a la educación.
- Participación popular en perspectiva de una educación emancipatoria.

12:30-13:00hs. Devolución de los expositores.

13:00hs.: Almuerzo.

14:30 - 17:00hs.: **Ejes centrales.** Exposición y debate de las ponencias.

- Educación y economía: presupuesto, políticas públicas y contra-hegemonía.
- Conflicto docente, movimiento sindical y movimiento popular por la educación.
- Proyecto educativo para la emancipación

17:00-17.30hs. Devolución de los expositores.

17:30hs. Café

18:00-19:30hs. Sesión de Cierre de la Jornada.

EXPOSITORES

Representantes de las siguientes instituciones:

- Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas (FISyP)
- Instituto de Estudios y Formación de la CTA Autónoma
- Federación Nacional Docente
- Red de Investigadores y organizaciones sociales de América Latina RIOSAL
- Asamblea por la Educación Pública y Popular (CTA Autónoma)
- Asociación de Docentes Universitarios San Luis
- Facultad de Ciencias Humanas -UNSL-
- PROIPRO N° 04-2316 La relación Sociedad Estado Educación en la Provincia de San Luis: las políticas de inclusión educativa. FCH-UNSL
- Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales -UNSL-
- Centro de Pensamiento Crítico "Pedro Paz"

ORGANIZAN

Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales

Proyecto de Investigación N° 15-0516 "Territorios, instituciones y procesos de desarrollo. Políticas y Prácticas en Tensión. FCEJS-UNSL

Centro de Pensamiento Crítico "Pedro Paz"

Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas -FISyP-

AUSPICIAN



Fundación
Rosa Luxemburg



EDUCACIÓN, MOVIMIENTO POPULAR Y EMANCIPACIÓN

Jornada del 24 de mayo de 2017

Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis

Esta es la primera publicación del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz, conjuntamente con la FISyP y el apoyo de la Fundación Rosa Luxemburgo.

El Centro ofrece un espacio interdisciplinario de encuentro e intercambio de conocimientos, saberes y experiencias, entre otros propósitos. Esta es su primera actividad. La Jornada dio lugar a la presentación pública del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz con sede en la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis.

Este libro presenta los aspectos centrales de la Jornada, reflejando las opiniones de intelectuales, docentes, dirigentes sociales, gremiales, estudiantes y miembros de la comunidad. La iniciativa busca contribuir a la divulgación de los debates actuales, dado el importante avance en la mercantilización de la educación y el conocimiento. En el territorio nacional existen realidades diferentes, pero una común preocupación tanto por el financiamiento educativo, como por la respuesta violenta del gobierno ante la protesta social, en particular la educativa. Ambas situaciones están directamente vinculadas con el modelo económico vigente. Limitar el conocimiento y evitar la movilización popular, es una de las consecuencias más visibles. Ayer fue necesario coartar la libertad e imponer la fuerza de la violencia para establecer las ideas hegemónicas que hoy prevalecen en los ámbitos de poder acompañadas por parte de la sociedad, siendo uno de los rostros de este pensamiento y práctica el neoliberalismo.

Hoy pareciera que en parte ha dado sus frutos. Existe un importante sentido común que acompaña estas ideas y prácticas. Buscan consolidar su dominación a través de los espacios democráticos, pero sin dejar de lado los "palos", que parece que se vienen largos.

Desde el Centro Pedro Paz entendemos que se está viviendo y consolidando en la Argentina una educación pública para la dominación del capital.

Nuestros esfuerzos y actividades están en dirección de pensar y discutir otro modo de organización social, diferente al actual sistema imperante.

Nos proponemos pensar, reflexionar y buscar prácticas que nos conduzcan por caminos que vayan generando espacios para una educación para la emancipación, que nos acerque a la solidaridad e igualdad.

Enrique Elorza

Coordinador Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz

