

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO



Serie Políticas educativas y científicas

TEXTOS CLAVE DE LA EXTENSIÓN CRÍTICA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA

Fabio Erreguerena
[Coord.]

 **CLACSO**

**TEXTOS CLAVE DE LA EXTENSIÓN
CRÍTICA LATINOAMERICANA Y
CARIBEÑA**

Coordinadores del Grupo de Trabajo
Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y Caribe

Humberto Tommasino

Facultad de Psicología
Universidad de la República
Uruguay
htommasino@gmail.com

Merlin Ivania Padilla Contreras

Dirección de Investigación Científica
Universidad Nacional Autónoma de Honduras
Honduras
ivaniapadilla@unah.edu.hn

Fabio Erreguerena

Secretaría de Investigación y Publicación Científica
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Universidad Nacional de Cuyo
Argentina
ferreguer@uncu.edu.ar

Eleonora Gómez Castrilli

Universidad Nacional de La Pampa
Argentina
eleonoracastrilli@gmail.com

Textos clave de la extensión crítica latinoamericana y caribeña / Alejandra Ciriza... [et al.]; coordinación general de Fabio Erreguerena - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2023.
Libro digital, PDF - (Grupos de Trabajo)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-813-411-6

1. Universidades. 2. Educación. 3. Epistemología. I. Ciriza, Alejandra. II. Erreguerena, Fabio, coord.
CDD 306.432

Otros descriptores asignados por CLACSO:

Extensión crítica / Educación popular / Extensión Universitaria /
Pensamiento crítico / Modernidad / Trabajo / Feminismo / Pensamiento
descolonial / Territorio / América Latina

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a una evaluación por pares.

TEXTOS CLAVE DE LA EXTENSIÓN CRÍTICA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA

Fabio Erreguerena
(Coord.)

Grupo de Trabajo
Extensión crítica: teorías y prácticas
en América Latina y Caribe



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Grupos de Trabajo

Pablo Vommaro - Director

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Pablo Vommaro - Director de Investigación

Rodolfo Gómez - Coordinador

CLACSO - Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial

Área de investigación

Natalia Gianatelli - Coordinadora de Investigación

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Sofía Torres, Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik -
Equipo de Gestión Académica



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a libreria.clacso.org

1ª edición: *Textos clave de la extensión crítica latinoamericana y caribeña* (Buenos Aires: CLACSO, julio de 2023).

ISBN 978-987-813-411-6



CC BY-NC-ND 4.0

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>



ÍNDICE

Fabio Erreguerena

Introducción | 15

SECCIÓN 1. LA TRADICIÓN REFORMISTA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Natalia Bustelo

Introducción. De la revuelta estudiantil a la revisión de la extensión universitaria | 25

Luciana Carreño

Estudio preliminar. “Página de la Universidad Popular González Prada” | 39

Página de la Universidad Popular González Prada. Reproducción Facsímil de Claridad. Órgano de la juventud libre del Perú, Año I, N° 1, Perú, 1923 | 45

Pilar Parot Varela

Estudio preliminar. “1^{er} Año de Extensión Universitaria. La Educación Popular” de la Universidad de Buenos Aires | 49

“1^{er} Año de Extensión Universitaria. La Educación Popular” - Universidad de Buenos Aires | 57

Adrián Celentano

Estudio preliminar y nota biográfica. “La universidad connivente” de Darcy Ribeiro. Extensión para la masificación. Darcy Ribeiro y las universidades latinoamericanas | 63

Darcy Ribeiro

La universidad connivente | 71

SECCIÓN 2. EL PENSAMIENTO CRÍTICO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO

Carolina Jiménez Martín

Introducción. Pensar y transformar el mundo al revés. Contribuciones desde el pensamiento crítico latinoamericano y caribeño | 87

Márgara Millán

Estudio preliminar. “Modernidad en América Latina” de Bolívar Echeverría | 103

Diana Fuentes

Nota biográfica de Bolívar Echeverría | 107

Bolívar Echeverría

Modernidad en América Latina | 109

Jaime Osorio

Estudio preliminar. “La acumulación capitalista dependiente y la superexplotación del trabajo” de Ruy Mauro Marini (Roma, 1972) | 127

Marina Machado Gouvêa

Nota biográfica de Ruy Mauro Marini (1932-1997) | 131

Ruy Mauro Marini

La acumulación capitalista dependiente y la superexplotación del trabajo | 137

José Francisco Puello-Socarrás

Estudio preliminar. “La universalidad de lo Ch’ixi. Miradas de Waman Puma” de Silvia Rivera Cusicanqui (2009) | 153

Gabriel Rodríguez

Nota biográfica de Silvia Rivera Cusicanqui | 157

Silvia Rivera Cusicanqui

La universalidad de lo Ch’ixi. Miradas de Waman Puma | 159

SECCIÓN 3. PAULO FREIRE Y LA TRADICIÓN DE EDUCACIÓN POPULAR

Oscar Jara Holliday

Introducción. Paulo Freire y su presencia en la Educación Popular y la Extensión Universitaria Crítica | 191

Oscar Jara Holliday

Estudio preliminar. “Paulo Freire. Crónica de sus años en Chile” de Marcela Gajardo (Santiago de Chile, 2019) | 205

John D. Holst

Nota biográfica de Marcela Gajardo | 207

Marcela Gajardo

Paulo Freire. Crónica de sus años en Chile | 211

Oscar Jara Holliday

Estudio preliminar. “A Educação Popular antes da Educação Popular” de Carlos Rodrigues Brandão (Campinas, 2020) | 233

Valeria Vasconcelos

Nota biográfica de Carlos Rodrigues Brandão | 235

Carlos Rodrigues Brandão

A Educação Popular antes da Educação Popular | 237

Oscar Jara Holliday

Estudio preliminar. “La pedagogía del oprimido. Principio y fundamento de la educación popular” de Marco Raúl Mejía Jiménez (Bogotá, 2018) | 257

Piedad Ortega Valencia

Nota biográfica de Marco Raúl Mejía Jiménez | 259

Marco Raúl Mejía J.

La Pedagogía del Oprimido. Principio y fundamento de la Educación Popular | 261

SECCIÓN 4. EL MOVIMIENTO FEMINISTA

Alejandra Ciriza

Introducción. A manera de invitación e introducción: diálogos posibles entre feminismos y extensión crítica | 307

Ochy Curiel Pichardo

Estudio preliminar. “Por um feminismo afro-latino-americano” de Lélia González (Brasil, 1988) | 323

Alejandra Santillana Ortiz

Nota biográfica de Lélia González | 325

Lélia Gonzalez

Por um feminismo Afro-Latino-Americano | 329

Adriana Amparo Guzmán Arroyo

Estudio preliminar. “Construir el poder desde abajo”: Diálogos con Berta Cáceres (Berta Cáceres conversa con Claudia Korol, Cuba, 2011) | 341

Yohanka León del Río

Nota biográfica de Berta Cáceres | 345

Claudia Korol

Construir el Poder desde abajo. Diálogos con Berta Cáceres (Cuba, 2011) | 347

Marielle Palau

Estudio preliminar. “De la huelga general a la revuelta popular: pasajes de la experiencia feminista en Chile” de Camila Baracat Vergara y Jessica Leguá Valenzuela (Santiago de Chile, 2020) | 365

Gabriela Veras Iglesias

Nota biográfica de Camila Baracat Vergara y Jessica Leguá Valenzuela | 367

Camila Baracat Vergara y Jessica Leguá Valenzuela

De la huelga general a la revuelta popular: pasajes de la experiencia feminista en Chile | 369

SECCIÓN 5. LA PERSPECTIVA ANTICOLONIAL Y LA DIVERSIDAD EPISTEMOLÓGICA DEL MUNDO

Karina Ochoa y Pablo Saravia

Introducción. Claves descoloniales para sentipensar la extensión
universitaria | 389

Alejandra Londoño Bustamante

Estudio preliminar. “El mundo de uno: colonizar para existir y vigencia
de las epistemologías milenarias” de Aura Cumes | 401

Alejandra Londoño Bustamante

Nota biográfica de Aura Cumes | 405

Aura Cumes

El mundo del Uno: Colonizar para existir y vigencia de las
epistemologías milenarias | 409

Ignacio Muñoz Cristi

Estudio preliminar. “Del ‘extractivismo económico’ al ‘extractivismo
epistémico’ y al ‘extractivismo ontológico’: una forma destructiva de
conocer, ser y estar en el mundo” de Ramón Grosfoguel (Colombia, 2016) | 423

Ignacio Muñoz Cristi

Nota biográfica de Ramón Grosfoguel | 427

Ramón Grosfoguel

Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y al
“extractivismo ontológico”: una forma destructiva de conocer, ser
y estar en el mundo | 435

Katya Colmenares Lizárraga

Estudio preliminar. “¿Qué significa pensar desde América latina?” de
Juan José Bautista S. (Madrid, 2014) | 457

Katya Colmenares Lizárraga

Nota biográfica de Juan José Bautista S. | 463

Juan José Bautista S.

¿Qué significa pensar desde América Latina? Introducción a la pregunta | 467

SECCIÓN 6. LOS ABORDAJES SOBRE EL TERRITORIO COMO EXPRESIÓN DE RELACIONES DE PODER

Bernardo Maçano Fernandes

Los abordajes sobre el territorio como expresión de relaciones de poder | 483

Bernardo Maçano Fernandes

Estudio preliminar. “Acerca de la tipología de los territorios” de Bernardo Maçano Fernandes (São Paulo, 2022) | 487

Nota biográfica de Bernardo Maçano Fernandes | 489

Bernardo Maçano Fernandes

Acerca de la tipología de los territorios | 491

Pilar Lizárraga Aranibar y Carlos Vacaflores Rivero

Estudio preliminar. “El retorno de nuestro ajayu. Cartografías del poder, de la memoria y de la conciencia del pueblo boliviano” de Pilar Lizárraga Aranibar y Carlos Vacaflores Rivero (La Paz, 2020) | 509

Notas biográficas de Pilar Lizárraga Aranibar y Carlos Vacaflores Rivero | 513

Pilar Lizárraga Aranibar y Carlos Vacaflores Rivero

El retorno de nuestro Ajayu. Cartografías del poder, de la memoria y de la conciencia del pueblo boliviano | 517

Fernanda Torres, Fernando Glenza, Luis Santarsiero, Ana Ottenheimer y Leda Giannuzzi

Estudio preliminar. “La Soberanía Alimentaria desde la Extensión Universitaria: repensando ‘los’ territorios y la distinción urbano/rural a través de la experiencia de la Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria (CALISA-UNLP — Argentina)” de Fernanda Torres, Fernando Glenza, Luis Santarsiero, Ana Ottenheimer y Leda Giannuzzi (La Plata, 2022) | 543

Notas biográficas de Fernanda Torres, Fernando Glenza, Luis Santarsiero, Ana Ottenheimer y Leda Giannuzzi | 547

Fernanda Torres, Fernando Glenza, Luis Santarsiero, Ana Ottenheimer y Leda Giannuzzi

La Soberanía Alimentaria desde la Extensión Universitaria: repensando “los” territorios y la distinción urbano/rural a través de la experiencia de la Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria (CALISA-UNLP — Argentina) | 551

SECCIÓN 7. METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS COMO LLAVES PARA EL CAMINO DIALÓGICO

Humberto Tommasino

Introducción. Algunos aportes teórico-metodológicos para la construcción de la Extensión Crítica | 575

Michel Jean-Marie Thiollent

Estudio preliminar. “La investigación acción como práctica social” de João Bosco Guedes Pinto (Brasil, 1986) | 597

Michel Jean-Marie Thiollent

Nota biográfica de João Bosco Guedes Pinto | 601

João Bosco Guedes Pinto

La investigación-acción como práctica social | 603

Delia Bianchi y Alicia Rodríguez

Estudio preliminar. “Extensión, instrumento didáctico de la Universidad” de Juan Carlos Carrasco (Uruguay, 2009) | 623

Nota biográfica de Juan Carlos Carrasco (1923-2010) | 627

Juan Carlos Carrasco

Extensión, instrumento didáctico de la Universidad | 633

Norma Michi

Estudio preliminar. “El diálogo. Propuesta pedagógica de educación popular” de Lola Cendales González (Bogotá, 2000) | 641

Norma Michi

Nota biográfica de Lola Cendales González | 643

Lola Cendales González

El diálogo. Propuesta pedagógica de Educación Popular | 647

Sobre las autoras y los autores

| 655

INTRODUCCIÓN

Fabio Erreguerena

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA acumula una potente tradición en América Latina y el Caribe expresada en múltiples actividades, programas y proyectos, como así también en diversos eventos académicos y redes regionales. A la inversa de lo que sucedió en sus contextos originarios (Europa y América del Norte), en nuestra región no dejó de crecer y desarrollarse a través del siglo XX y XXI, alcanzando un nivel de arraigo y desarrollo único en el mundo. A pesar de la relevancia que presenta esta función sustantiva de la universidad, no siempre ha estado acompañada de la necesaria sistematización teórica y metodológica y tampoco ha sido un objeto de interés para la investigación educativa en general, escaseando la producción y reflexión académica sobre su praxis. Existe un conjunto de conocimientos desarrollados en su seno, pero han transitado por fuera de los circuitos de publicación científica tradicionales que dominan la investigación sobre la educación superior.

Otro factor concurre en la relativa marginalidad de los estudios sobre la extensión. Nos referimos a su propio estatus para los actores de los sistemas de educación superior en comparación con las restantes funciones sustantivas: la docencia y la investigación. Agustín Cano identifica dos circunstancias principales para explicar las asimetrías

entre las tres funciones sustantivas de la universidad. La primera es el desarrollo fragmentado y desigual que históricamente tuvieron las funciones universitarias principales, quedando la extensión relegada a una lógica del quehacer “práctico” que la aleja de los dispositivos de investigación y escritura académica sistemática. La segunda se relaciona con una distribución desigual del prestigio universitario, expresado en la división del trabajo mencionada y en políticas de incentivos salariales e institucionales que benefician mayormente a quienes se dedican a la investigación y docencia (Cano, 2014). A pesar de las circunstancias señaladas, el extensionismo no deja de crecer y vigorosos colectivos militantes, con diversos formatos y encuadres teóricos, cristalizan periódicamente el polisémico compromiso social universitario y problematizan el concepto mismo de “extensión universitaria”.

Promover la reflexión, discusión, y posterior sistematización en formatos (libros, artículos, producciones audiovisuales, informes, entrevistas) que permitieran una mayor circulación del conocimiento producido por la praxis extensionista en la región, fue uno de los propósitos centrales que impulsaron la creación, en el marco del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), del Grupo de Trabajo Extensión Crítica. Teoría y métodos en América Latina y el Caribe, coordinado por Humberto Tommasino (Uruguay), Ivania Padilla Contreras (Honduras); Eleonora Gómez Castrilli (Argentina) y quien escribe. Es así como, junto con la elaboración del presente texto, podemos mencionar otras actividades y trabajos desarrollados en ese ámbito:

- Realización de las “*Jornadas Sobre Practicas Integrales-Socio Comunitarias*”. Diciembre de 2019, Universidad de la República (Uruguay).
- Convocatoria, evaluación y próxima publicación de investigaciones sobre distintos temas de la agenda de extensión universitaria. Previa definición de distintos núcleos temáticos, dichas investigaciones reflexionan sobre los marcos conceptuales que fundamentan las intervenciones de la extensión universitaria en distintos países de la región. Período 2020-2022.
- Ciclo de Entrevistas “Extensión crítica en tiempos de pandemia: la coyuntura de los movimientos sociales ante la emergencia”. En conjunto con la cátedra de Extensión, Territorio y Organizaciones Sociales de la Facultad de Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario, Argentina). Este ciclo convocó a diversos referentes académicos/as, actores de movimientos sociales, organizaciones vinculadas desde la propuesta teórico-metodológica y política de la extensión crítica. Período 2020-2021.

- Dossier “Escribir la extensión crítica. Contrapuntos y diálogos político pedagógicos” de la *Revista de Filosofía y Educación Saberes y Prácticas* (Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza, Argentina). Período 2021-2022.
- Cuaderno de Trabajo *Extensión crítica en tiempos de emergencia social Construcción participativa y solidaria de inéditos viables*. Período: diciembre de 2021.
- Libro: “*Extensión Crítica en tiempos de pandemia: La coyuntura de los movimientos sociales ante la emergencia*”. Compilación del ciclo de entrevistas realizado a importantes referentes académicos y actores de organizaciones sociales de Latinoamérica y el Caribe, junto a un agudo análisis sobre la coyuntura teórica, epistemológica y política de la extensión crítica en tiempos de pandemia.

Entre los objetivos principales de este libro, comenzamos por destacar la necesidad de aportar a una mayor densidad teórica, epistemológica y metodológica para la corriente de *Extensión Crítica latinoamericana y caribeña* (ECL y C). Asunto por demás necesario y oportuno, dado que la rápida difusión del enfoque en la región —hecho que celebramos— en ocasiones ha estado acompañada de cierta despolitización, adoptando los contenidos generales, pero despojándolo de su contenido político e ideológico. Nos referimos al hecho que el acuerdo general respecto a los postulados de la ECL y C a nivel universitario (extensión universitaria como proceso transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando; proceso de co-producción de conocimientos que vincula críticamente el saber académico con el saber popular; articulación de la investigación, docencia y extensión en la intimidad del acto educativo; participación real de los actores, organizaciones y movimientos sociales en todas y cada una de las etapas del trabajo en conjunto) no siempre ha estado acompañada de otro componente central e inescindible de la ECL y C: articular las definiciones a nivel universidad con una lectura crítica al orden social vigente y la contribución, desde una perspectiva anticapitalista, anti-patriarcal y decolonial, a un proyecto de transformación social.

Con ello no desconocemos las dificultades estructurales (a nivel de la universidad, estado y organizaciones sociales) que complejizan, dificultan y en muchos casos directamente obturan la viabilidad de la articulación mencionada, sino que consideramos preciso marcarlas como un horizonte de sentido al que no debemos renunciar.

Por otra parte, constituye un objetivo relevante del presente trabajo, contribuir al debate y desarrollo teórico de las matrices de

pensamiento que confluyen en la ECL y C. Alcira Argumedo (2006) sostiene que las *matrices de pensamiento* constituyen una articulación de categorías y valores que conforman la trama lógico conceptual, y establecen los fundamentos de una determinada corriente de pensamiento. Así, las matrices reelaboran y sistematizan modos de percibir el mundo y aspiraciones que tienen raigambre en procesos históricos y experiencias políticas de amplios contingentes de población y se alimentan de sustratos culturales que exceden los marcos estrictamente científicos e intelectuales. En un trabajo previo (Erreguerena, Nieto y Tommasino, 2020) analizábamos las matrices conceptuales que, a nuestro juicio, confluyen hoy en la tradición viva de la ECL y C, identificando y proponiendo a:

- *La tradición reformista de la extensión universitaria.* La revuelta estudiantil de 1918 constituye un hito fundamental en la constitución de una tradición reformista de la extensión que retoma, resignificando, reformulando y politizando, las experiencias de extensión previas existentes a nivel latinoamericano, como así también la genealogía europea de la extensión universitaria. Diego Tatián (2017), junto con la advertencia de que la memoria es un campo de disputa, afirma que la transmisión vacía de un hecho revolucionario puede ser más perjudicial que su olvido. Lo que está en juego en la evocación de la revuelta de 1918 es el sentido mismo del acontecimiento reformista. Si su deriva será emancipatoria o conformista, protocolar o militante, si va a experimentar su dilución en la retórica de un tecnocratismo eficientista, o seremos capaces de alojar su potencia en el campo popular. Esa es la inspiración reformista que, en el marco de la ECL y C, anhelamos recuperar en nuestra praxis de transformación social y en el combate por la igualdad, alejándonos de las vacías conmemoraciones.
- *Paulo Freire y la tradición de educación popular.* Con diversas conceptualizaciones y denominaciones (Educación Liberadora, Pedagogía del Oprimido, Educación emancipadora, Pedagogías crítico-sociales, etc.) esta corriente tiene a Paulo Freire como uno de sus mayores exponentes, nutriéndose de autores/as y experiencias previas, como así también de la ebullición de ideas y corrientes filosóficas y políticas que convivían en la coyuntura de su desarrollo. Para Oscar Jara (2020), la educación popular es una corriente que se caracteriza por ser, a la vez, un fenómeno sociocultural y una concepción de educación. Como fenómeno sociocultural la educación popular procura redefinir a una multitud de prácticas educativas diversas, con una intencionalidad transformadora común. Como concepción

educativa, apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo dominante capitalista de una educación autoritaria, principalmente escolarizada y que disocia la teoría de la práctica.

- *El pensamiento crítico latinoamericano y caribeño.* Durante el siglo XX, el pensamiento crítico latinoamericano y caribeño fue desarrollándose en relación con los grandes problemas del continente: el desarrollo, la dependencia, la colonialidad. Este movimiento incluyó, además, reflexiones sobre la universidad y su papel en la transformación social a la que todos aspiraban. De esa reflexión, acompañada siempre de una dinámica praxis social y política, surgirán diversos paradigmas teóricos y metodológicos para significar dicho vínculo: Educación popular; Investigación y acción participativa; Filosofía para la liberación; Educación para la liberación; Comunicación popular; entre otros. El pensamiento crítico latinoamericano y caribeño, en sus distintas variantes, supone una forma particular de abordaje de la realidad social y política a partir de la experiencia histórica e identitaria de la región que, impugnando el presente de desigualdad social, constituye una alternativa al pensamiento único neoliberal que atraviesa los diferentes planos de la vida social. En este sentido, la diversidad de raíces teóricas y de matrices político-ideológicas influencia el carácter polifacético de la ECL y C y sus configuraciones teórico-prácticas.
- *El movimiento feminista.* Romina Colacci y Julieta Filippi (2020) sostienen que la lógica feminista y la práctica de la extensión crítica poseen puntos de encuentro, desde el momento que ambas ponen en evidencia los procesos de postergación, exclusión, dominación y explotación y disputan los modos de vida estandarizados y hegemónicos. Desde la transversalidad —que propone el feminismo— y la integralidad —que propone la extensión crítica—, ambas lógicas se potencian para instituir nuevas modalidades de formación, trabajo y vínculo más sensibles y humanizantes. Es preciso, dirán las autoras, que la lógica feminista esté presente en el fundamento mismo de la práctica de la extensión crítica, desde el momento que, tanto el feminismo como la extensión crítica, buscan modificar las limitaciones estructurales y sociales de los/as actores con los/as que trabaja para, en definitiva, redistribuir o reinventar el poder. Por lo tanto, haremos extensión crítica si, como afirman Eduardo Mattio y Liliana Pereyra (2020), somos capaces de sumar la habilidad que el espacio extensionista y el campo femi-

nista tienen para hacer audible lo inaudible, para hacer visible lo invisibilizado, para desnaturalizar lo que se da por sentado.

- *La perspectiva anticolonial y la diversidad epistemológica del mundo.* El pensamiento anticolonial tiene como fundamento y objetivo central dismantelar la matriz colonial del poder que, en el capitalismo global, persiste bajo formas de conocimiento totalizantes y subalternizantes. Aníbal Quijano (2006) nos muestra que la dominación y explotación económica del Norte sobre el Sur se funda en una estructura etno-racial de larga duración, constituida desde el siglo XVI por la jerarquía europeo vs. no-europeo. Sostiene que una implicación fundamental de la noción de “colonialidad del poder” es que el mundo no ha sido completamente descolonizado. La primera descolonización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonización, la referida a las relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género, está incompleta. El sociólogo peruano señalará que las relaciones coloniales de poder no se limitan solo al dominio económico-político y jurídico-administrativo de los centros sobre las periferias, sino que poseen también una dimensión epistémica, es decir, cultural. El “giro epistémico” que la Extensión crítica latinoamericana y caribeña retoma y promueve, busca contribuir, a través de diversas prácticas y enfoques, a la problematización de la matriz colonial del poder presente en nuestras sociedades en general y universidades en particular.
- *Los abordajes sobre el territorio como expresión de relaciones de poder.* En un trabajo reciente (Erreguerena, 2020), sosteníamos que, al igual que “comunidad” o “barrio”, en el uso del concepto de “territorio”, en numerosas ocasiones, hay una homogeneización y despolitización de las relaciones sociales allí cobijadas que impiden dar cuenta de los múltiples conflictos que conviven en las distintas interacciones y en los cuales, inevitablemente, nos involucramos en nuestro trabajo extensionista. En este sentido, desde el enfoque de la ECL y C sostenemos que los/as actores, universitarios y extrauniversitarios, se encuentran siempre inscriptos en territorios (universitario y extrauniversitario) que han sido social y culturalmente producidos, expresando las relaciones de poder allí contenidas y en las que todos/as estamos atravesados/as y jugando un papel para su consolidación, debilitamiento o refuerzo.

- *Metodologías participativas como llaves para el camino dialógico*. El acumulado histórico y conceptual moldea una concepción metodológica que se fundamenta, centralmente, en principios y procesos participativos. Un aspecto diferenciador con otras concepciones es el rol atribuido a los/as actores territoriales comunitarios en el proceso del trabajo de investigación y/o extensión. Ello en el sentido que, desde la ECL y C, un trabajo realmente participativo problematiza la relación sujeto-objeto, para avanzar hacia una relación sujeto-sujeto sostenida en la participación real de los actores sociales en todas las etapas del proceso.

Para reflexionar, y en la búsqueda de esa mayor densidad teórica mencionada acerca de las *matrices de pensamiento* que confluyen en la ECL y C, al tiempo que convertirla en una tradición viva y dinámica, convocamos a destacados/as referentes de la región a proponer tres textos que consideraran relevantes e ilustrativos de cada una de dichas matrices identificadas y así profundizar las significaciones, límites y posibilidades de la ECL y C, pensando no solamente en textos canonizados regional o globalmente sino también en contribuciones recientes, o menos difundidas, que alumbran debates y problemáticas actuales. Así fue que contamos con la inapreciable ayuda de Alejandra Ciriza y Claudia Korol (Argentina) coordinando la sección sobre el movimiento feminista; Bernardo Mançano Fernandes (Brasil) en los abordajes sobre el territorio; Carolina Jiménez Martín (Ecuador) acerca del pensamiento crítico latinoamericano y caribeño; Natalia Bustelo (Argentina) sobre la tradición reformista de la extensión universitaria; Humberto Tommasino (Uruguay) acerca de las metodologías participativas; Oscar Jara Holliday (Perú) respecto a Paulo Freire y la tradición de educación popular; Pablo Saravia (Chile) y Karina Ochoa (México) acerca de la perspectiva anticolonial. Todos/as ellos/as como coordinadores/as de las distintas secciones del libro, secciones referidas a cada una de las matrices de pensamiento que componen el enfoque de la ECL y C.

Así, el libro está organizado en una introducción y siete secciones en las que cada coordinador/a escribió una “Introducción a la Sección”, la cual da cuenta de los ejes centrales de dicha matriz. Seguidamente, autores/as convocados/as por los/as coordinadores de sección colaboraron con un estudio preliminar de los tres textos propuestos para cada matriz, dando cuenta del contexto de producción de los mismos y, finalmente, una nota biográfica para aportar datos biográficos centrales de los/as autores/as propuestos.

Profundizar en las matrices políticas, teóricas, metodológicas y pedagógicas que confluyen en la ECL y C resulta un insumo indispensable en la construcción de una universidad pública incluyente, gratuita, latinoamericana, entendida como bien público, Derecho Humano Universal y obligación del Estado. Una universidad comprometida con su realidad social, que promueva la articulación de sus contenidos disciplinares con la resolución de problemas sociales relevantes, favoreciendo la formación integral y la producción social del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Argumedo, Alcira (2006). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Cano Menoni, Agustín (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. Buenos Aires: CLACSO.
- Colacci, Romina y Filippi, Julieta (2020). La extensión crítica será feminista o no será. *E+E: estudios de extensión y humanidades*, 9(7), 18-29.
- Erreguerena, Fabio (2020). Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. *E+E: Revista de Extensión Universitaria*, 10(13).
- Erreguerena, Fabio; Nieto, Gustavo y Tommasino, Humberto (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. *Cuadernos de Extensión Universitaria*, 4(4), 177-204.
- Jara Holliday, Oscar (2020). *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial El Colectivo/Universidad Nacional de Luján.
- Mattio, Eduardo y Pereyra, Liliana (2020). La extensión universitaria interpelada: género, sexualidades y feminismos. *E+E: estudios de extensión y humanidades*, 7(9), 10-16.
- Quijano, Aníbal (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una nueva diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/Siglo del Hombre Editores.
- Tatián, Diego (2017). Variaciones sobre la autonomía. La Reforma Universitaria en disputa. *Revista Universidades*, 72, 5-14.

SECCIÓN 1

**LA TRADICIÓN REFORMISTA
DE LA EXTENSIÓN
UNIVERSITARIA**

INTRODUCCIÓN A LA SECCIÓN I

**DE LA REVUELTA ESTUDIANTIL A
LA REVISIÓN DE LA EXTENSIÓN
UNIVERSITARIA**

Natalia Bustelo

LA REVUELTA ESTUDIANTIL que se produjo el 15 de junio de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba se convirtió en el inicio simbólico de la Reforma Universitaria, un movimiento de alcance continental que, entre otras cosas, reformuló las tradiciones y matrices con las que los estudiantes venían concibiendo su lugar social y con ello la extensión universitaria.

Para 1918 existían en Argentina tres universidades nacionales —además de la de Córdoba, funcionaban la Universidad de Buenos Aires y la de La Plata— y dos provinciales —una en Tucumán y otra en la ciudad de Santa Fe. En ellas se organizaban algunas charlas de difusión de conocimientos científicos para trabajadores, charlas identificadas como “actividades de extensión”. Los promotores asumían que dado que quienes trabajaban largas jornadas en fábricas y talleres no tenían tiempo ni dinero para una instrucción sistemática, la universidad debía ofrecerles algunos conocimientos a través de ciclos de divulgación. Solo en la universidad platense —nacionalizada en 1905 a instancias de Joaquín V. González— la tarea de extensión contó con un espacio institucional. Este se inspiró, por un lado, en el modelo universitario inglés difundido por el pedagogo argentino Ernesto Nelson (quien desde 1906 dirigió el Internado del Colegio Nacional de La Plata) y, por el otro, en el proyecto de extensión de la Universidad de

Oviedo, España. Este proyecto venía despertando el saludo e interés del socialismo argentino y en 1909 la universidad platense logró la llegada de uno de sus ideólogos, el profesor Rafael Altamira, mientras que al año siguiente fue contratado otro referente, el profesor Adolfo Posadas.

En cuanto a los estudiantes de América Latina, estos se reunieron a discutir las características de la extensión desde 1908, cuando fundaron la Liga de Estudiantes Americanos y comenzaron a organizar los Congresos Internacionales de Estudiantes Americanos, el primero en Montevideo en 1908, el segundo en Buenos Aires en 1910 y el tercero y último en Lima en 1912. Si bien los jóvenes congresales mantuvieron algunas discusiones intensas, las resoluciones que finalmente aprobaron participaron de un modelo de extensión que estaría distante al desarrollado por la generación de estudiantes que protagonizó la Reforma Universitaria. En efecto, mientras que en aquellos congresos primó el apoyo a la organización oligárquica de las repúblicas latinoamericanas y una concepción verticalista y jerarquizante de la extensión, los reformistas discutieron los rasgos oligárquicos y jerarquizantes y terminaron por instalar un modelo extensionista de carácter emancipatorio.

En el mapa de las tareas de extensión previas al estallido de la Reforma no pueden faltar los ciclos de conferencias organizados por los distintos grupos que formaban la cultura de izquierdas de comienzos del siglo XX. En efecto, por entonces las y los trabajadores de las ciudades fueron invitados por anarquistas, socialistas y librepensadores a asistir a cursos y charlas sobre astronomía, biología, higiene y economía, entre otros temas. En comparación con las iniciativas universitarias y estudiantiles, en estas sobrelaba la denuncia de la injusta desigualdad no solo social sino también intelectual que sufrían los trabajadores, así como el llamado a una reorganización de la sociedad que emancipara a la humanidad toda. Y si la construcción del movimiento de la Reforma estuvo recorrida por la discusión sobre los alcances de la democracia universitaria y social, inevitablemente las diversas concepciones de la extensión también formaron parte de las polémicas reformistas. Como veremos, el programa extensionista jerarquizante, ligado a visiones oligárquicas, primó tanto en la Liga estudiantil como en los inicios de la Reforma. Sin embargo, el extensionismo que venían impulsando las izquierdas encontró una reformulación reformista y desde fines de la década del veinte —y durante todo el siglo XX— fue central en el movimiento estudiantil de América Latina.

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA ANTES DE LA REFORMA

Durante la visita de Rafael Altamira, los estudiantes de La Plata fundaron una universidad para obreros vinculada al socialismo.¹ Pero los protagonistas de esa experiencia no lograron entusiasmar a los jóvenes que participaban de la mencionada Liga de Estudiantes Americanos.

La Liga se fundó durante el primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, organizado en Montevideo en 1908. Allí también se decidió la realización de congresos cada dos años y se designó a Buenos Aires como la sede del próximo. Después de la uruguaya, la delegación de estudiantes argentinos fue la más numerosa. A su regreso, los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires (UBA) fundaron la Federación Universitaria de Buenos Aires. Pero esta no logró la necesaria articulación entre los Centros de Estudiantes de las cinco facultades que entonces componían la UBA.²

Los organizadores del Segundo Congreso sabían que su evento coincidiría con el Centenario de la Revolución de Mayo y que la capital argentina intentaría presentarse al mundo como una moderna y pujante metrópoli. Pero aquellos no podían sospechar que la Argentina estaría bajo el estado de sitio por los conflictos obreros. Estos conflictos los decidieron a incorporar en el temario la cuestión social. Luego de una álgida discusión, los estudiantes americanos resolvieron que eran legítimos los reclamos obreros, pero ilegítimo el método, y ello a pesar de que en la misma Buenos Aires los estudiantes ya habían realizado prolongadas huelgas. El congreso concluyó que los estudiantes debían dedicarse a una extensión que difundiera conocimientos científicos y que, a su vez, desanimara lo que serían iniciativas tendientes al desorden social.

Como muestran las recientes investigaciones de Luciana Carreño (2021), entonces y durante toda la década del diez primó entre los estudiantes de Buenos Aires un patriotismo que, entre otras cosas, no dudaba de la perpetuación de los roles desiguales de clase, de género y de etnia.³ En cuanto a la desigualdad de género, si bien año a año ingresaban más mujeres a las universidades, en el primer congreso

1 Sobre ambas visitas y la dinámica de la Universidad Nacional de La Plata a comienzos del siglo XX contamos con tres estudios fundamentales, uno coordinado por Hugo Biagini (2001) y los otros dos elaborados por Gustavo Vallejo (2007) y Osvaldo Graciano (2008), respectivamente.

2 Sobre la historia de la UBA, véase Tulio Halperin Donghi (1962) y sobre las universidades argentinas, Pablo Buchbinder (2005).

3 Además de Carreño, sobre la Liga y los tres congresos puede consultarse Susana García (2000).

solo una mujer, Clotilde Luisi, fue delegada y tuvo a cargo la discusión de un tema mientras que en el segundo congreso la única fue la estudiante argentina de ingeniería Celia Tapias figuró como delegada. Esta exclusión de las mujeres de la Liga de Estudiantes Americanos no implicó la resignación de su participación en los debates. Durante toda la década del diez, las primeras universitarias de América Latina se reunieron en diversos centros femeninos orientados a la difusión de conocimientos entre las mujeres. Asimismo, en 1910 la Asociación Universitarias Argentinas organizó, casi en paralelo al Segundo Congreso de Estudiantes Americanos, el Primer Congreso Femenino Internacional. Allí medio centenar de mujeres llegadas de distintos países discutieron, entre otras cosas, la extensión universitaria y, a distancia del congreso estudiantil, acordaron impulsar un modelo emancipatorio ligado a una “vanguardia prudente” (Gago, 2018).

En 1912 se desarrolló en Lima el Tercer Congreso de Estudiantes Americanos. Sus resoluciones reafirmaron las distancias con un modelo extensionista emancipatorio, al tiempo que tendieron a identificar a los estudiantes como los futuros dirigentes de las repúblicas oligárquicas y circunscribieron los problemas educativos al perfeccionamiento de la formación de esa futura elite dirigente. En 1913 una delegación de estudiantes brasileños y argentinos viajó, en representación de la Liga de Estudiantes Americanos, a Ithaca, Nueva York, para asistir al Congreso Internacional de Estudiantes de la Corda Frates. Los delegados americanos consiguieron la incorporación de la Liga a la asociación internacional, pero ello tuvo escasas repercusiones. En 1914 la Liga debía reunirse en Santiago de Chile. El encuentro se suspendió a último momento y la Liga terminó por disolverse. Los estudiantes latinoamericanos recién se congregarían en un nuevo congreso internacional en 1921, cuando la Revolución Mexicana los convocara a discutir cuestiones gremiales y políticas en un continente que ya contaba con varias repúblicas democráticas, con movimientos obreros entusiasmados con la Revolución Rusa y con diversos grupos estudiantiles disputando una identidad nacionalista o una izquierdista de la Reforma Universitaria. Aunque no se tradujo en masivas iniciativas, en el congreso estudiantil mexicano de 1921 sí primó el modelo extensionista emancipatorio que sería característico de la Reforma.

ESTALLIDO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA Y DISPUTAS EN TORNO DE SU MODELO EXTENSIONISTA

En julio de 1918, un mes después de la revuelta ante la frustrada elección del rector de la universidad cordobesa con que se iniciaba el movimiento reformista de América Latina, llegaron a Córdoba unos

cincuenta estudiantes, representantes de las distintas federaciones universitarias regionales. Ese Primer Congreso Nacional de Estudiantes fue organizado por la Federación Universitaria Argentina (FUA) y contó con el financiamiento del gobierno nacional. En 1916 la élite oligárquica había sido desplazada del poder ejecutivo iniciándose una democracia liberal liderada por Hipólito Yrigoyen y la Unión Cívica Radical. La FUA se componía de las federaciones regionales y había sido fundada en Buenos Aires en abril de 1918 para apoyar a los reformistas cordobeses.

El tema central del congreso estudiantil de julio de 1918 fue el impulso de una nueva ley universitaria y la nacionalización de las universidades de Santa Fe y de Tucumán. Pero allí también se discutió la extensión universitaria. Siguiendo la dinámica característica de los congresos, la federación acordó previamente los diez temas que se debatirían y encargó la exposición sistemática a los estudiantes designados “miembros informantes”. El quinto tema fue la “Función social de la universidad: la extensión universitaria”. La sesión dedicada a discutir ese tema y los discursos que se refirieron a la extensión confirman lo señalado por el antropólogo peruano Ricardo Melgar Bao (2010): la revuelta de junio de 1918 no implicó ningún corte abrupto en cuanto a las tradiciones y matrices previas relativas a la extensión universitaria.

Bajo el título de “La universidad y la democracia” y la guía del joven abogado Saúl Taborda, el estudiante Emilio Biagosch intentó ese corte abrupto. Su informe llamó a los universitarios a exigir una educación de las mujeres que excediera el matrimonio y a abandonar la identificación con la “clase gobernante”. Las universidades deberían democratizar su organización y acercarse a los intereses del pueblo. Para ello, entre otras cosas, tendría que ampliarse considerablemente la matrícula estudiantil y diseñarse proyectos de extensión orientados, por un lado, a la alfabetización y, por otro, a la difusión de las ciencias (Del Mazo, 1927, pp. 100-131). A distancia de todo ello, el joven que presidía la FUA, Osvaldo Loudet, pronunció un discurso de apertura del Congreso en el que afirmó la continuidad con el modelo extensionista que había defendido la Liga de Estudiantes Americanos y que terminarían avalando los congresales. Loudet no cuestionó las desigualdades políticas y sociales ni el restringido acceso a las universidades, al tiempo que, participando de las visiones oligárquicas, destacó la importancia de la extensión en tanto contribución a la elevación intelectual y moral de las “clases sociales secundarias” (Del Mazo, pp. 17-20).

Luego de escuchar los discursos e informes, los congresales aprobaron una resolución sobre los “cursos obligatorios de filosofía y de

una materia de carácter social en las facultades técnicas”, que en su tercer punto recomendaba: “que las universidades del país y las distintas federaciones estudiantiles se avoquen al estudio, conjuntamente, del problema de implantar la extensión universitaria, con carácter oficial” (Del Mazo, 1927, p. 193). En la resolución sobre la “Cultura obrera e higiene social” volvía a aparecer, en este caso de modo tácito, la extensión. Pero las tesis democratizadoras de Biagosch no fueron aprobadas.

El extensionismo de Biagosch, sin duda, fue saludado por el estudiante de ingeniería Gabriel del Mazo, quien tampoco tuvo éxito en la aprobación de su proyecto de gratuidad de los estudios universitarios. De todos modos, en 1919 Del Mazo logró suceder a Loudet en la presidencia de la FUA y en 1927, cuando compiló las actas del congreso de 1918, consignó su decepción ante la deficiente orientación que habían tenido “algunos temas de carácter social” (1927, p. 132). Otro que seguramente apoyó a Biagosch fue Deodoro Roca, quien, ya recibido de abogado, había redactado el “Manifiesto liminar” y durante el congreso estudiantil pronunció uno de los discursos de cierre. Es más, en 1920 Roca y Biagosch se unieron a Taborda, Carlos Astrada, Ceferino Garzón Maceda y Américo Aguilera para impulsar la convergencia de la Reforma y la Revolución Social desde el grupo cordobés Justicia y la revista *Mente*.⁴

A mediados de 1918, esta fracción radicalizada de la Reforma era muy minoritaria. Como anticipamos, la mayoría de los congresales coincidieron con Loudet en la toma de distancia de los cuestionamientos socialistas y anarquistas al orden oligárquico, así como en la desaprobación del posible protagonismo obrero en un nuevo orden social. Los discursos y resoluciones no dejan dudas de que predominó la identificación de la juventud universitaria con una elite que se asumía destinada a gobernar una nación de carácter oligárquico y tomaba a cargo una “sagrada labor” de extensión distante del saludo al “caotizante” movimiento obrero.

Esta concepción siguió encontrando entusiastas difusores entre otros reformistas al punto que durante la década del veinte prevaleció en la Facultad de Derecho y en la de Filosofía y Letras de Buenos Aires.⁵ Su líder fue el joven Adolfo Korn Villafañe (hijo mayor del filó-

4 Sobre la fracción radicalizada de la Reforma, véase Natalia Bustelo y Lucas Domínguez Rubio (2017) y Horacio Tarcus (2018).

5 Entonces la Facultad de Filosofía y Letras era la única que, en lugar de ofrecer una titulación con matrícula profesional, contaba con un doctorado y aceptaba el título de las Escuelas Normales. Así, para comienzos de la década del veinte casi la mitad de su estudiantado estaba compuesto por mujeres (Buchbinder, 1997; Denot, 2007).

sofo Alejandro Korn) y entre sus impulsoras se encontró la joven doctora en filosofía María Isabel Salthu. En el discurso que pronunciaba casi un año después del estallido de la Reforma, Salthu coincidía con las feministas en la necesaria educación de la mujer. Pero, a distancia de estas y de Biagosch, orientaba esa educación al respeto de las jerarquías frente al posible caos social. Oponiéndose explícitamente a la cultura de izquierda, declaraba que el Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras debía tener en cuenta que:

La mayoría de las obreras apenas ha aprendido a leer y escribir, y esto es peor que el mismo analfabetismo, porque van a tratar de descifrar cuanta hoja caiga en sus manos y los papeles y revistas que circulan por talleres y fábricas son de los peores, de los que le dan un concepto irreal de la vida, de los que despiertan en ella los sentimientos de rebeldía hacia el superior y de odio al resto de la sociedad. Eduquemos a la obrera. (...) presentémosle ejemplos de mujeres laboriosas y sencillas, que fueron el honor de la Argentina. (...) Enseñémosle estética para que sepa, según sus cánones, arreglar su salón y su persona. (Salthu, 1919, p. 241)

Esta concepción de la extensión era reafirmada por Ventura Pessolano, el estudiante de filosofía que ganó la presidencia del Centro en 1919 y en las décadas siguientes tendría a cargo la cátedra de Estética tanto en la Carrera de Filosofía de Buenos Aires como en la de La Plata. Sostenía en su discurso de junio de ese año:

Los centros universitarios [deben lograr] que el obrero, a cuya dignificación asistimos, no siga viendo en cada uno de nosotros al futuro señor que, con los prestigios de su título, se incorporará a la clase social que le desprecia, cuando no le explota, sino al amigo, que en cambio de las comodidades materiales que él le proporciona con su trabajo doloroso, le da para solas de sus rudas jornadas, un poco de las luces que adquirió en esta institución sostenida con el centavo que las leyes gravan sobre el pan de sus hijos. (...) El Estado no tiene recursos, señores, para instalar nuevos institutos oficiales, aparte de que puede discutirse de nuevo el alcance de sus obligaciones en materia de enseñanza, pero los centros universitarios, si recabaran para sí la tarea que en los Estados Unidos y algunos países de Europa se adjudican las instituciones similares, podrían de “motu proprio”. (Ventura Pessolano, 1919, p. 244)

El itinerario político-intelectual de Korn Villafañe y los discursos que citamos, entre muchos otros documentos, ofrecen interesantes pruebas de que la tradición jerarquizante de la extensión fue defendida e impulsada por una activa fracción de la Reforma universitaria. Como veremos, ello no impidió que una fracción rival — que asociaba la extensión a la justa emancipación obrera y se inscribía en las izquier-

das— creciera entre los estudiantes y hacia fines de la década del veinte se consolidara como característica de la Reforma.

EXTENSIÓN POPULAR Y LATINOAMERICANA

A mediados de 1910, durante el Segundo Congreso Internacional de Estudiantes, Saúl Taborda, entonces un estudiante de abogacía de la universidad platense y en los años siguientes un destacado ensayista y pedagogo, propuso una extensión obrera inspirada en la propuesta de Rafael Altamira y en un socialismo que desconfiaba del Estado. Anticipando lo que ocurriría en el congreso estudiantil de 1918, en 1910 su proyecto no logró la aprobación de los congresales estudiantiles. En 1916 Taborda volvía a defender ese proyecto, en este caso a través de un estudiante de ficción, Víctor Ferro. En su novela *Julián Vargas* —que Taborda escribió en 1916 pero publicó dos años después—, Ferro funda una universidad popular que justifica en los siguientes términos:

Fíjese usted que en las fábricas y en los talleres numerosos obreros desean, ansían aprender alguna cosa, emplear sus ocios en estudiar algo que les ilumine la inteligencia. Han esperado hasta hoy que las universidades del Estado les llamen y les abran sus puertas, pero eso no ocurrirá. Los intelectuales del país entero solo se acuerdan del pueblo en épocas de elecciones. Pasado ese momento le olvidan y le escarnecen. Es una injusticia, señor Vargas; el pueblo tiene alma; crea, trabaja, produce, pero también tiene sueños, quimeras y una sed infinita de ideal. (Taborda, 1918, pp. 240-241)

El estudiante de ficción podría haber intentado realizar los “sueños” y las “quimeras” del pueblo junto a Gregorio Bermann, Alberto Palcos, Simón Scheimberg y unos pocos jóvenes porteños más que durante 1914 editaron la revista *Ariel* y participaron del Centro Ariel. Estos jóvenes se habían alejado del Centro Juventud Israelita Argentina y su revista *Juventud* (1911-1916) para acercarse al Partido Socialista y emprender una extensión universitaria similar a la que venía realizando ese partido.⁶ Las páginas de *Ariel* defendieron la extensión en términos similares a los de Ferro, al tiempo que anunciaron con orgullo los cursos y charlas para obreros que el grupo fue organizando. Pero en 1914 contados estudiantes se involucraban en esas iniciativas y al año siguiente el grupo se disolvió. Antes de convertirse en líderes reformistas, sus integrantes participaron de una Universidad Libre,

6 Sobre los distintos proyectos de extensión de los anarquistas y socialistas rioplatenses contamos con las reconstrucciones de Dora Barrancos (1996). Específicamente, el Ateneo Popular que dirigían los socialistas Enrique del Valle Iberlucea y Alicia Moreau fue analizado recientemente por Pilar Parot Varela (2021).

liderada por los intelectuales científicistas socialistas José Ingenieros, Alejandro Bunge y Roberto Giusti, y en 1916 fracasaron en el intento de emprender ese tipo de extensión entre los estudiantes de medicina, quienes terminaron por gestionar un proyecto marcado por el tipo de concepciones patrióticas jerarquizantes que se aprobaron en el congreso estudiantil de 1910 y primaban en la FUBA (Carreño, 2021, p. 200).

Esas iniciativas estudiantiles inscritas en las izquierdas y previas al estallido de la Reforma son recordadas en las dos entregas de los “Apuntes de extensión universitaria” aparecidos a mediados de 1919 en *La Gaceta Universitaria. Órgano de la Federación Universitaria de Córdoba*. Coincidiendo con Biagosch, Amelius —seudónimo que seguramente oculte la pluma de Taborda— subraya allí que la auténtica extensión es aquella en que los universitarios se comprometen a “bajar al pueblo” para asegurarle la cultura a las “clases productoras”, lo que “abarca desde lo elemental —educación primaria— hasta la superior incluyendo la enseñanza técnica” (Amelius, 1919, p. 5). Además, los apuntes mencionan dos activos proyectos de extensión que no fueron encabezados por estudiantes: la Sociedad Luz, que organizaron los socialistas en el barrio porteño de Barracas, y la sede argentina de la Liga de Educación Racionalista, que también funcionó en Buenos Aires y reunió a anarquistas y librepensadores.

En los años en que se expandía la Reforma, la fracción radicalizada logró que Alfredo Palacios (reconocido entonces como el primer diputado socialista de América Latina y entusiasta defensor de la Revolución Rusa) fuera elegido decano de la facultad platense de derecho. Entre 1921 y 1924, esta facultad invitó a los obreros a diversas actividades de extensión e impulsó una renovación legislativa que tomaba distancia del derecho romano para atender a los problemas específicos de las sociedades contemporáneas, entre los que se destacaban las injustas condiciones de los obreros.⁷ Bajo el liderazgo del joven Florentino Sanguinetti, los estudiantes de derecho de Buenos Aires replicaron ese tipo de extensión, sobre todo entre 1921 y 1923 cuando lograron que fuera electo decano el profesor Mario Sáenz. En una entrevista en la que insistía sobre la renovación de la extensión

7 Palacios difundió los fundamentos y los proyectos de su gestión primero en un número especial de la revista institucional de la Facultad de Derecho de La Plata y luego en el libro *La Universidad Nueva*. Años antes, en 1922, había publicado *La fatiga y sus proyecciones sociales*, libro en el que sistematizó las investigaciones experimentales que realizó a un grupo de obreros metalúrgicos del barrio de La Boca, en el marco de la cátedra de Legislación Industrial de la facultad porteña de derecho. Sobre ello y el prestigio entre los reformistas, véase Graciano, 2008, pp. 91-111.

que debía acompañar al movimiento de la Reforma, Sanguinetti precisaba que:

Hasta 1918, el instituto vivía un régimen hermético y contemplativo. Daba cada año su cosecha de doctores, más o menos doctos, pero no devolvía ningún beneficio directo. Después de aquella fecha, algunos comprendieron que el pueblo sostenía esa complicada máquina con sacrificios sin retribución (...). Esta advertencia dio origen a los cursos gratuitos para obreros y empleados. Durante el último año se dictaron más de 200 conferencias en la Facultad y en locales obreros, especialmente sobre temas económicos, legislación obrera, sindicatos y las constituciones rusa (1918) y alemana (1919), asuntos ambos que atraían nutridos auditorios. (...) entrevemos la posibilidad de ensayar algunas instituciones del tipo inglés, como los “settlements”, focos de acción social instalados en barrios proletarios con bibliotecas, conferencias, proyecciones, consultorios jurídicos. (Sanguinetti, 1921, apócr.)

A partir de un afiche conservado en el Fondo personal de Sanguinetti, sabemos que la “comisión de extensión universitaria” aceptó

pedidos para dictar en los locales obreros, conferencias sobre los siguientes temas: *Nociones de Derecho Civil, Nociones de Derecho Penal, Nociones de Derecho Comercial, Nociones de Derecho Procesal, Nociones de Derecho Constitucional, Leyes Argentinas de Trabajo, Economía Social, Lg. Industrial y Obrera, Organización Municipal, Régimen de los Sindicatos. Temas especiales:* Ideas económicas de los saintsimonianos argentinos: Echeverría; Alberdi y Sarmiento; La Revolución Rusa; Nueva Constitución de la República Alemana; Parlamento y Soviet; Organización del Trabajo en Rusia; la Nueva Constitución Rusa; Constitución Mejicana de 1917. (Ibídem, destacado en el original)

La inscripción en las izquierdas de esa y otras iniciativas estudiantiles era evidente no solo por las temáticas rivales a la extensión nacionalista liderada por el joven Korn Villafañe o la impulsada por los Círculos de Obreros Católicos, sino también por la vinculación con Palacios y con la Federación Obrera Regional Argentina del IX Congreso, que nucleaba a sindicatos socialistas y sindicalistas revolucionarios.

En definitiva, en oposición a una extensión preocupada por los vicios y la falta de orientación ética de los obreros, distintos estudiantes de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Rosario y Tucumán forjaban una nueva matriz de extensión que se sumaba y renovaba la que venían impulsado los socialistas, anarquistas y librepensadores y que pronto se expandía y replicaba entre los estudiantes de las distintas universidades de América Latina. En la primera expansión fueron figuras clave tanto Palacios, que en 1919 llevó a Bolivia y Perú la definición

radicalizada de la Reforma, como el joven peruano Víctor Raúl Haya de la Torre, quien en 1923 recorrió Uruguay, Argentina y Chile y a su regreso a Lima lideró las Universidades Populares González Prada y la revista *Claridad* (1923-1924). Sin duda, por esos años otros latinoamericanos fueron protagonistas de la reconfiguración de la extensión. Entre ellos se encontraron futuros intelectuales que realizarían itinerarios muy diversos, como los peruanos José Carlos Mariátegui y Magda Portal, el cubano Julio Antonio Mella, el uruguayo Carlos Quijano, el chileno Roberto Meza Fuentes, el paraguayo Oscar Creydt, el boliviano Roberto Hinojosa y el colombiano Germán Arciniegas. A través de los documentos y los análisis de la presente sección iremos descubriendo otros proyectos inscritos en lo que desde la década de 1930 se identificó en Argentina y la mayoría de los países latinoamericanos como la tradición de extensión de la Reforma Universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Amelius (1919). Apuntes de extensión universitaria. *La Gaceta Universitaria. Órgano de la Federación Universitaria de Córdoba*, 18, 2-5.
- Barrancos, Dora (1996). *La escena iluminada. Ciencia para trabajadores, 1890-1930*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Biagini, Hugo (Comp.) (2001). *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil. Desde sus orígenes hasta 1930*. La Plata: Edulp.
- Buchbinder, Pablo (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bustelo, Natalia (2018). *Inventar a la juventud universitaria. Una historia político-cultural del movimiento argentino de la Reforma Universitaria (1900-1930)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bustelo, Natalia y Domínguez Rubio, Lucas (2017). Radicalizar la Reforma Universitaria. La fracción revolucionaria del movimiento estudiantil argentino (1918-1922). *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 44. Doi: 10.15446/achs.
- Carreño, Luciana (2021). *Los estudiantes universitarios en tiempos de reformas. Sociabilidad y vida estudiantil en la universidad porteña (1900-1930)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Del Mazo, Gabriel (Comp.) (1926-1927). *La Reforma Universitaria*. Buenos Aires: Círculo Médico Argentino y Centro de Estudiantes de Medicina/Federación Universitaria de Buenos Aires.
- Denot, Sol (2007). La emergencia de las mujeres en la UBA. Transformaciones del campo intelectual y nuevos sujetos. *Actas*

- del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de estudio*. Tandil.
- Devés Valdez, Eduardo (2000). *Del Ariel de Rodó a la CEPAL*. Buenos Aires: Biblos.
- Funes, Patricia (2006). *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gago, Verónica (2018). Elvira y la vanguardia prudente del feminismo. *Anfibia*. <http://revistaanfibia.com/ensayo/elvira-vanguardia-prudente-feminismo>
- García, Susana (2000). Embajadores intelectuales. El apoyo del Estado a los congresos de estudiantes americanos a principios del siglo XX. *Estudios sociales*, 19, 65-84.
- Graciano, Osvaldo (2008). *Entre la torre de Marfil y el compromiso político. Intelectuales de la izquierda argentina 1918-1955*. Bernal: Editorial UNQ.
- Halperín Donghi, Tulio (1962). *La Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lorenzo, María Fernanda (2016). *Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Melgar Bao, Ricardo (2010). Las universidades populares en América Latina 1910-1925. *Pacarina del Sur*, 5. <http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/149-las-universidades-populares-en-america-latina-1910-1925>.
- Moraga Valle, Fabio (2007). *Muchachos casi silvestres: la Federación de Estudiantes y el movimiento estudiantil chileno, 1906-1936*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile.
- Parot Varela, Pilar (2020). *La cuestión moral en el socialismo argentino. El caso del Ateneo Popular y la revista Humanidad Nueva (1909-1919)* (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires.
- Salthu, María Isabel (1919). Proclamación de la fórmula Pessolano-González. *Verbum*, 49, 240-243.
- Sanguinetti, Florentino (1921, aprox.). *Entrevista*. Buenos Aires: Fondo personal Florentino Sanguinetti, CeDInCI.
- Taborda, Saúl (1918). *Julián Vargas*. Córdoba: Elzeviriana.
- Tarcus, Horacio (2018). Di tu palabra y rómpete: el corto verano del Grupo Universitario *Insurrexit* y su revista. En: Alejandro Eujanián (Ed.), *Dimensiones del reformismo universitario*. Rosario: EhyA/UNR.

Vallejo, Gustavo (2007). *Escenarios de la cultura científica argentina. Ciudad y universidad (1882-1955)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones científicas.

Ventura Pessolano (1919). Proclamación de la fórmula Pessolano-González. *Verbum*, (49), 243-245.

ESTUDIO PRELIMINAR

“PÁGINA DE LA UNIVERSIDAD POPULAR GONZÁLEZ PRADA”¹

Luciana Carreño

TANTO LA UNIVERSIDAD Popular “González Prada” (UPGP) como la revista *Claridad, Órgano de la Juventud Libre del Perú* (1923-1924), en la cual se publicó el artículo que presentamos relativo al funcionamiento de dicha universidad, se vinculaban con el nombre y la trayectoria de Raúl Haya de la Torre, al frente por entonces de la dirección de ambas iniciativas. El liderazgo estudiantil, de quien posteriormente sería el principal artífice de la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA), se había consolidado en esos años a través de su elección como presidente de la Federación Estudiantil peruana a fines de 1919 y su protagonismo en las jornadas de protesta obrera— estudiantil en mayo de 1923, en oposición al intento del gobierno de Augusto Leguía de consagrar a Perú al Corazón de Jesús. La movilización de ese año incluyó no solo la aparición de la revista *Claridad*, sino también la renovación de las universidades populares, que contaban ya con dos años de existencia pero que pasaban a nombrarse entonces en honor al poeta Manuel González Prada.²

1 Reproducción facsímil de *Claridad. Órgano de la juventud libre del Perú*, Año I, N° 1, Perú, 1923.

2 Remitimos a la crónica estudiantil de Enrique Cornejo Koster (1927), en relación a los datos citados sobre la trayectoria de Haya de la Torre, la movilización obrera-

Dentro del número inaugural de la revista *Claridad*, la sección “Página Universidad Popular González Prada” se sumaba a otras “Páginas”, que reproducían documentos de actualidad referentes al movimiento estudiantil e intelectual de diferentes países latinoamericanos. A partir de esa trama visible desde la revista, que se vinculaba a las redes del movimiento de la Reforma Universitaria iniciado en la ciudad argentina de Córdoba en 1918 y a las referencias al grupo intelectual francés *Clarté*, resulta importante no solo ubicar a las UPGP dentro de un espacio intelectual más vasto, sino también relacionarlas con otra serie de modalidades de extensión universitaria y de educación popular que circularon previamente dentro y fuera de las asociaciones estudiantiles.

Esa serie precursora se materializaba desde finales del siglo XIX en una diversidad de prácticas (creación de bibliotecas, de universidades populares, centros culturales, escuelas destinadas a la población adulta o en edad escolar, etc.) en distintos países latinoamericanos. Vehiculizadas por organizaciones gremiales, obreras, culturales, barriales, partidos y movimientos políticos, estas experiencias motivaron la expansión de la cultura letrada frente los altos porcentajes de analfabetismo que acompañaron la constitución de los sistemas educativos latinoamericanos, pero también, en muchos casos, representaron alternativas a la oferta educativa laica o confesional dentro de dichos sistemas, desde la difusión de distintos idearios (socialistas, anarquistas, americanistas, entre otros) y la promoción de otros formatos pedagógicos (implementación de la coeducación, excursiones al aire libre, interpretación de obras teatrales etc.).³ En ese horizonte, desde las filas del anarquismo, en Argentina se cita por ejemplo la creación de diversas escuelas modernas y racionalistas en localidades bonaerenses y del litoral que, luego de un ciclo ascendente en la primera década del siglo XX, cobraron un nuevo aunque fugaz impulso en los inicios de los años veinte (Barrancos, 1990). En el caso mexicano, donde también se crearon escuelas de impronta racionalista en Yucatán, Tabasco y Veracruz, la educación popular llegó a institucionalizarse en los años veinte, con la creación de la Secretaría de Educación Pública a cargo de José Vasconcelos y el desarrollo de una campaña masiva de alfabetización que convocó la participación

estudiantil y la organización de las UPGP, de las cuales Cornejo Koster fue partícipe hasta su deportación y exilio a la Argentina a mediados de los años veinte.

3 Junto a los trabajos citados en esta presentación, sobre las experiencias latinoamericanas de educación popular y de extensión remitimos, entre otras investigaciones, a los estudios de (Acri y Duarte, 2011; Barrancos, 1996; Melgar Bao, 1999).

activa de docentes y estudiantes, entre otros sectores de la población (Acri y Caseres, 2011; Cano Menoni, 2019).

En ese marco, la inscripción de las UPGP dentro de un espacio intelectual más amplio se advierte desde los mismos epígrafes del texto que presentamos, los cuales, junto al Congreso Nacional de Estudiantes convocado en Cuzco tras el movimiento reformista peruano de 1919, aludían al Congreso Internacional de Estudiantes celebrado en México en 1921 y a la estadía de Haya de la Torre en Montevideo en 1922. Así, mientras en el segundo de estos eventos se formulaban, en paralelo al citado proyecto político cultural del gobierno mexicano y de José Vasconcelos, principios de solidaridad estudiantil latinoamericana desde una impronta izquierdista, el segundo retomaba esos fines por medio del citado viaje (que terminaría prolongándose por Argentina y Chile) y de la firma de acuerdos entre las entidades estudiantiles argentinas, peruanas y chilenas (Del Mazo, 1927).

La promoción de la impronta “precursora” y “de avanzada” de las universidades populares afirmada en el contexto de ese viaje, que se observa en el tercer epígrafe del artículo que comentamos, se prolongaría posteriormente, según ha analizado Bergel (2018), como un *leitmotiv* del exilio proselitista que afrontaría el líder peruano esa misma década, aunque también reconocería en su vejez la influencia de modelos franceses en aquella experiencia. Aunque sin encasillar a las UPGP en un formato establecido, la inspiración francesa señala una distinción no menor dentro del referido y variado arco de modalidades de educación popular y de extensión universitaria. Según analizaba uno de los publicistas de la extensión a principios del siglo XX, a diferencia del modelo original inglés, en el cual la extensión dependía de una universidad e incluía la emisión de títulos, las universidades populares francesas se destacaron no solo por un formato más flexible (no seguían un programa, abarcaban actividades diversas, etc.) sino también por su origen no oficial, producto de la colaboración espontánea obrero-intelectual. A partir de lo cual se distinguía que, frente a cierto tinte aristocrático vinculado al extensionismo inglés de Cambridge, la experiencia francesa había surgido de una iniciativa proletaria que convocó a “los intelectuales”, justamente en momentos en que esa categoría estaba difundándose a raíz del *Affaire Dreyfus* y que sus principales referentes (entre quienes figuraba Émile Zola) se sumaron también al proyecto de la universidad popular (Moreno, 1909).

Esa distinción continuaba operando en la presentación de las UPGP en la revista *Claridad*, en la cual se trazaba una oposición entre estas y las precedentes formas de extensión universitaria en el caso peruano, caracterizadas por su carácter superficial y anclado a las prácticas de la política criolla local. Por el contrario, en paralelo a la apro-

piación americana del llamado de Henri Barbusse y del grupo *Clarté* a conformar un frente intelectual de izquierdas a través de la “Internacional del Pensamiento” (Bustelo, 2021), las universidades populares se definieron por un carácter revolucionario que se afirmaba en las conferencias a cargo de Haya de la Torre, sobre la formación de la conciencia de clase o sobre justicia social, y de José Carlos Mariátegui, sobre la “Historia de la crisis Mundial”.⁴ Esa impronta también se desarrolló, según se observa en la crónica de uno de sus participantes, a través de la inauguración de una sede de la UPGP en el pueblo textil de Vitarte (“compuesto exclusivamente de obreros”); de la conducción obrero-estudiantil conjunta (la dirección recaía en una junta de profesores que incluía la representación de estudiantes de condición obrera y cuyas resoluciones eran ratificadas en una asamblea general) o de la subvención compartida de los gastos de funcionamiento (en Vitarte la UPGP contaba con fondos obtenidos por el sindicato de trabajadores). Asimismo, se materializaba a través de prácticas pedagógicas y de sociabilidad obrero-estudiantil, las cuales, junto con el formato de las clases, recurrían a la realización de picnics, excursiones naturales nocturnas y fiestas, en las que el “carácter revolucionario” se condensaba en “los cánticos” y en “las conferencias” (Cornejo Koster, 1927). Finalmente, la diferencia con el extensionismo de matriz universitaria (o vinculado estrechamente a una universidad nacional) se derivaba justamente de la definición no oficial de aquella experiencia, que combinaba el entusiasmo militante con condiciones materiales precarias, producto de la falta de subvenciones estables y de las progresivas medidas de represión que afrontaron las distintas sedes de la UPGP por el gobierno de Leguía.

De todos modos, la implementación de un carácter revolucionario fue parte de un proceso paulatino vinculado al mismo desarrollo de la UPGP, incipiente en los primeros dos años de organización y afianzamiento, pero que iría ganando espacio a partir de la aparición de *Claridad* en 1923 y la ampliación de las sedes de la universidad popular. Según Beigel (2006), quien retoma el planteo de Portocarrero sobre esa publicación, si bien el proceso de definición programática de “la nueva generación peruana” penetró en la primera etapa de la revista (en los cuatro primeros números entre 1923 y 1924) aún transcurría tímidamente en ese entonces la cuestión indígena; se advertía un protagonismo de los temas y voces estudiantiles y era menor el papel asignado a las organizaciones del proletariado frente a las UPGP. Esa

4 El ciclo de conferencias a cargo de Mariátegui duró ocho meses, en los cuales intenta por primera vez en Perú aplicar el método marxista al análisis de los problemas socio-económicos (Garrelts, 2007, p. 326).

situación se revertiría en la segunda etapa (entre marzo y noviembre de 1924, a partir del exilio de Haya de la Torre y la conducción interina de José Carlos Mariátegui), durante la cual, junto a la juventud, la Federación Obrera Local de Lima se incorporó en el encabezado de *Claridad*. Si bien las UPGP continuarían tras la interrupción de la revista en 1924, la continua represión impuesta por el gobierno de Leguía implicaría también para sus distintas sedes e integrantes la imposición de clausuras, prisiones, exilios y su cierre unos años más tarde. Pese a ello la experiencia de definición político-intelectual a través de las UPGP (trazada entre el reformismo universitario, el latinoamericanismo, el antiimperialismo y la solidaridad obrera-estudiantil inscrita en el campo de las izquierdas) continuaría con nuevos partidos y organizaciones que sus participantes se encargarían de formar en el país o desde el exilio.

BIBLIOGRAFÍA

- Acri, Martín Alberto y Cáceres, Martín Alberto (2011). *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*. Buenos Aires: Libros de Anarres.
- Acri, Martín Alberto y Duarte, Daniel (2013). *Historia de la educación popular. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica (1870-1940)*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Barrancos, Dora (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Barrancos, Dora (1996). *La escena iluminada. Ciencia para trabajadores, 1890-1930*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Beigel, Fernanda (2006). *La epopeya de una generación y una revista. Las redes editoriales de José Carlos Mariátegui en América Latina*. Buenos Aires: Biblos.
- Bergel, Martín (2018). Haya de la Torre en el Cono Sur (1922): viaje ritual y latinoamericanista en la expansión del reformismo universitario continental. En: Martín Bergel (Coord.), *Los viajes latinoamericanos de la Reforma Universitaria*. Rosario: HyA Ediciones.
- Bustelo, Natalia (2021). *Inventar a la juventud universitaria. Una historia político-cultural del movimiento argentino de la Reforma Universitaria (1900-1930)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cano Menoni, Agustín (2019). *Cultura, nación y pueblo: la extensión universitaria en la UNAM (1910-2015)*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Cornejo Koster, Enrique (1927). Crónica del movimiento estudiantil peruano (1919-1926). En: Gabriel del Mazo (Comp.), *La Reforma Universitaria. Tomo VI. Documentos relativos a la propagación del movimiento en América Latina (1918-1927)*. Buenos Aires: Círculo Médico Argentino/Centro de Estudiantes de Medicina.
- Del Mazo, Gabriel (Comp.) (1927). *La Reforma Universitaria. Tomo VI. Documentos relativos a la propagación del movimiento en América Latina (1918-1927)*. Buenos Aires: Círculo Médico Argentino/Centro de Estudiantes de Medicina.
- Garrels, Elizabeth (2007). Cronología. Vida y obra de José Carlos Mariátegui. En: Carlos José Mariátegui, *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Ayacucho.
- Melgar Bao, Ricardo (1999). Las universidades populares en América Latina 1910-1925. *Centro d Estudios Avanzados* (11), 41-57.
- Moreno, Julio del C. (1909). Extensión Universitaria. *Archivos de pedagogía y ciencias afines*, 5(16), 10-34.

**PÁGINA DE LA UNIVERSIDAD POPULAR
GONZÁLEZ PRADA¹**

**REPRODUCCIÓN FACSIMIL DE *CLARIDAD. ÓRGANO DE LA
JUVENTUD LIBRE DEL PERÚ*, AÑO I, N° 1, PERÚ, 1923**

1 Reproducción facsímil de *Claridad. Órgano de la juventud libre del Perú*, Año I, N°1, Perú, 1923.

Página de la Universidad Popular "Gonzalez Prada"

El I Congreso Nacional de Estudiantes del Perú acuerda: la creación inmediata de la Universidad Popular. Todo estudiante tiene el deber de prestarle su decidido apoyo.

Todo centro federado organizará una activa propaganda entre estudiantes y obreros en favor de la Universidad Popular.

La Universidad Popular tendrá intervención en todos los conflictos obreros inspirando su acción en los modernos postulados de la justicia social.

La enseñanza en ella estará exenta de todo espíritu dogmático y partidarista.

(De las Conclusiones del Congreso Nacional de Estudiantes celebrado en el Cuzco en marzo de 1920).

El I Congreso Internacional de Estudiantes: Que la extensión Universitaria es una obligación de las asociaciones estudiantiles, puesto que la primera y fundamental acción que el estudiante debe desarrollar en la sociedad es difundir la cultura que de ella ha recibido entre quienes la han menester.

El C. I. de Estudiantes declara:

Que es una obligación de los estudiantes el establecimiento de Universidades Populares, que estén libres de todo espíritu dogmático y partidarista y que intervengan en los conflictos obreros inspirando su acción en los modernos postulados de la justicia social.

(De las Conclusiones II y III del primer Congreso Internacional de los Estudiantes del mundo, reunida en México, en setiembre de 1921).

"...Hasta nosotros llegaron también las voces nuevas, y, victoriosas de las fuerzas del pasado, una minoría de la juventud peruana lanzó ya el grito precursor del libre examen en la obra de la socialización de la cultura. Como un anuncio de la Revolución redentora y definitiva, como una avanzada de la ansiosa afirmación de los nuevos y verdaderos postulados humanos, nuestras actividades se orientan hacia "la revolución de los espíritus", y las universidades populares que hemos erigido son el ensayo de la futura Universidad Social, frente a los enfermizos institutos actuales que crean castas de sabios y oligarquías de burocratas".

(Discurso del Rector de la Universidad Popular González Prada de Lima, en el salón de actos de la Universidad Nacional de Montevideo, 19 de marzo de 1922).



Sobre las ruinas de la sonada organización de la Extensión Universitaria en el Perú, plataforma de políticos y tablado de exhibicionismo, surgió creada por el I Congreso Nacional de Estudiantes, la Universidad Popular que hoy lleva como honorífica denominación el nombre de don Manuel González Prada. Fundada la de Lima el 22 de enero de 1921 y la de Viñate el 2 de febrero del mismo año, se crearon meses más tarde la de Arequipa y la de Trujillo y surgirán luego muchas más. El Congreso Local Obrero que reuniera en Lima la F. O. R. P., declaró hace dos años su amplia adhesión a esta obra que proclama la cultura libre para el pueblo libre.

Por más que campañas de políticos y clericales hayan tratado de obstaculizar el desarrollo de las Universidades Populares; por más que desde una Cátedra de Pedagogía de San Marcos—cuyas anacrónicos conceptos pseudo-científicos hemos de analizar desde aquí—se estigmatice la obra de estas organizaciones, su progreso tiene ya la garantía de haber impreso en el espíritu popular una fuerte

huella de solidaridad y simpatía.

Las Universidades Populares "González Prada", deben su existencia al fervor de una minoría de estudiantes universitarios convencidos e incansables y al entusiasmo que la clase proletaria de todas las poblaciones en donde funcionan le prestan sin reservas. Miradas con inquietud por los círculos burgueses—enemigos eternos de todo perfeccionamiento cultural en el pueblo—su vida es vida de lucha, contra la tenaz confabulación de los que tienen por qué temer al despertar de la conciencia de las masas. Por eso no es de extrañar que se hagan contra ellas campañas de calumnia y campañas de silencio, pretendiendo así desvirtuar su limpio blasón de sinceridad generosa o tratando de ocultar lo que en ellas es inocultable: su progreso y su acción benéfica en el espíritu de los trabajadores.

Los años de labor intensa han colocado a las Universidades Populares en un plano de importancia indiscutible. La clase obrera del Perú siente ya esta organización como suya que es. Ella sabe muy bien que

la sombra gloriosa de un apóstol admirable gobierna su destino y que la fé invariable de un grupo de juventud habrá de darle siempre la primicia de su impulso idealista.

Funcionamiento de clases en las Universidades Populares González Prada del Perú.

EN LIMA:— Casa de los Estudiantes—Palacio de la Exposición: martes, miércoles y jueves de 9 a 11 de la noche.

Los sábados: conferencias en todos los locales de Federaciones y sindicatos obreros.

EN VITARTE:— Local del Teatro: los lunes y jueves de 8 a 10 y 30 de la noche. Cultura física, en las tarde de los mismos días y Fiesta anual de la Planta de árboles el 25 de diciembre.

EN AREQUIPA:— Local calle Puente Grau No. 207—Todos los días útiles de la semana de 8 y 30 a 9 y 30 de la noche.

EN TRUJILLO:— Local del Centro de Estudiantes y Obreros, calle Colón. Todos los días útiles de la semana de 9 a 11 de la noche.

Secciones para adultos analfabetos.

En todas las Universidades Populares del Perú se ha establecido una sección permanente para adultos analfabetos de ambos sexos. De los cuatro millones de hombres y mujeres que en el país no saben leer ni escribir—digno legado de cien años de vida democrática—corresponde una apreciable proporción a las poblaciones en donde funcionan las universidades populares. A ellas pues incumbe la obra redentora y a ellas pertenece el éxito del primer intento. Venciendo todos los obstáculos, las clases nocturnas para enseñanza de lectura y escritura a obreros y obreras mayores de 18 años ha comenzado con provecho. La última de estas secciones quedó establecida en Arequipa el 3 del corriente abril.

La Universidad popular "González Prada no hace doctores, ni factura políticos. En ella sólo se aspira a la profesión de hombre.

Cursos de generalización y cursos de especialización.

A los cursos de cultura general, que constituyen la base de la labor pedagógica, en las universidades populares se agrega como complemento indispensable los cursos de especialización. Corresponden éstos a la orientación práctica de la enseñanza y a procurar la máxima capacitación del trabajador en su propio trabajo. El curso de Inglés es accesorio a esta sección, así como la enseñanza de Telegrafía y Práctica Industrial.

Enseñanza y divulgación artística.

La vida de los grandes músicos y la ejecución de sus mejores concepciones alternan obligatoriamente con los cursos diarios. La vida y la obra de los más altos poetas y literatos representativos, la lectura de sus más bellas páginas son objeto de principal interés. Los resultados de esta difusión de cultura artística, muy particularmente, en la música, han sido óptimos. Es frecuente ver en los conciertos oficiales caballeros de frac y señoras de gran toilette

dormidos o inatentos mientras vibra el alma de Beethoven; en las Universidades Populares es harto difícil encontrar un obrero en tal estado. En el último ciclo de labores fué notable tanto en Lima como en Vitarite el interés que produjo la música de Chopin.

Pedagogía objetiva y linterna de proyecciones.

No hay lección sin experiencia. Todo el curso de generalización muy especialmente en Ciencias Naturales y Físicas, está fundamentado en demostraciones objetivas. Una linterna de proyecciones en Lima y otra en Vitarite constituyen valiosa ayuda en esta labor.

Medicina Social, antialcoholismo.

Clases de Higiene general, de vulgarización sobre enfermedades epidémicas de higiene sexual, y una intensa campaña antialcohólica, la más vasta y práctica que hasta ahora se ha realizado en el Perú, ofrecen a

LO QUE SOMOS

Di siempre la verdad, oportunamente o inoportunamente. — San Pablo.

las Universidades Populares vasto campo de acción. En múltiples locales obreros de Lima, en Vitarite, en diversos puntos de la campaña, en Chosica, Callao, Santa Clara, Barranco, Lurin y otros puntos se ha realizado esta propaganda muy intensamente. Experimentos de destilación de vino, exhibición de carteles, distribución de cartillas y boletines acompañan a la labor oral frecuentemente repetida. Ayuda valiosa ha sido en varios puntos la presentación de cintas cinematográficas antialcohólicas.

CUATRO CONFERENCIAS

Antes de la apertura del nuevo ciclo de labores de la Universidad Popular González Prada, el rector de ella Víctor Raúl Haya de la Torre ha ofrecido cuatro conferencias de propaganda. La primera realizada la noche del 25 en el local de la Federación de Chauffers versó sobre el interesante tema: "Nuestra obra educacional y la formación de la conciencia de clase", la segun-

da, realizada la noche del 26 en el local de la Federación de Motoristas y Conductores de las Empresas Eléctricas, versó sobre "La Ciencia contra la moral de los esclavos"; la tercera que se dió en el local de la Federación de Zapateros de la Calle Rímac, la noche del 27, trató sobre "La nueva Justicia Social y la Universidad Popular" y la cuarta, realizada en el local de la Federación de Obreros de Factorías, esquina Bolognesi, tuvo por tema: "Bases de una verdadera cultura general que ni mate ni turba la rebeldía".

Todas estas conferencias han sido escuchadas por un enorme número de trabajadores y en el curso de ellas se ha planeado el nuevo programa a realizar por la Universidad Popular González Prada, que en síntesis será expuesto de nuevo en el discurso inaugural del ciclo que pronunciará Haya de la Torre en el solemne acto obrero estudiantil que se realiza en la Casa de los Estudiantes en los momentos de entrar en prensa estas páginas.

El Cable dice,.....

La señora Lenin no entrará a los Estados Unidos. El coloso del Norte teme a la influencia de una mujer. La llegada de la celeberrima leader de la nueva pedagogía rusa causaría una terrible sensación entre los yanquis y como lo saben bien, no le permiten que ella desde un barco salude el bronce de la Libertad que resguarda Nueva York como un centinela. ¡Qué fuerte debe ser la conciencia nacional y antirevolucionaria de los Estados Unidos cuando niega el paso a una mujer de ideas! Pero, sobre todo, qué símbolo tan poco auténtico es ese del bronce de la Libertad.

En Nueva York se reúne un Congreso de Policía. Asamblea de Cuervos. Allí va discutirse la mejor manera de ahogar las "ideas peligrosas" y de organizar el Ku Klux Klan internacional. Seguramente no va a discutirse la mejor forma de perseguir ladrones, porque entonces eso sería un peligro para gobernantes y capitalistas, ni a asesinos, porque eso sería suicidarse. Lo que se quiere es eso que D. Domingo Sarmiento dijo con voz profética que jamás habría de conseguirse: "degollar las ideas".

ESTUDIO PRELIMINAR

“1^{ER} AÑO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. LA EDUCACIÓN POPULAR” DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES¹

Pilar Parot Varela

El texto que presentamos ofrece un panorama de la mirada que las izquierdas argentinas tuvieron sobre las políticas públicas del primer gobierno de Juan Domingo Perón (1946-1955), a las cuales leyeron como filofascistas en tanto consideraban que ese modelo de ampliación del Estado iba en paralelo a una restricción de la democracia en las universidades y en otros ámbitos. Sin embargo, en sincronía con lo que sucedía en otros países latinoamericanos, entre 1956 y 1966 los jóvenes reformistas realizaron un pasaje desde posiciones de izquierda contrarias al populismo hacia una Nueva Izquierda que emergía a nivel mundial. Durante ese período, aquellas experiencias de extensión universitaria que el peronismo había reducido, renacieron articuladas al rectorado de la Universidad de Buenos Aires y plantearon un modelo de extensión alternativo al propuesto por el gobierno peronista.

El surgimiento del Departamento de Extensión Universitaria (1956-1966), cuyos fundamentos se describen en el texto que presentamos, puede comprenderse mejor si atendemos a las conflictivas relaciones entre las universidades y el gobierno peronista durante el período anterior. La asunción de Juan Domingo Perón el 4 de junio de 1946

1 Folleto (fragmento), publicado en 1957 por el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires (Babini, 1957).

marcó el inicio de una etapa que supuso un retroceso y un desgranamiento del movimiento reformista, lo cual fue consecuencia tanto de un conjunto de leyes como de una serie de episodios represivos. El Poder Ejecutivo estableció, mediante el decreto 12.195, la intervención de todas las universidades buscando desplazar aquella sociabilidad de izquierdas surgida en tiempos de la reforma estudiantil. Bajo la dirección del nuevo interventor, Oscar Ivanisevich, ferviente enemigo del reformismo, fueron cesanteados 1.246 docentes en el transcurso de dos años, a la par que se produjo la clausura de varios locales estudiantiles. En octubre de 1947 se promulgó la ley 13.031 del “Nuevo régimen universitario” que, bajo el argumento de que la universidad debía actuar en sintonía con un gobierno que había sido elegido por el pueblo, decretaba que las autoridades de esta debían ser nombradas por el Poder Ejecutivo. Estos decretos no solo arremetían contra la autonomía universitaria sino también contra el cogobierno estudiantil, ya que limitaban la participación estudiantil en las decisiones del Consejo Directivo y anulaban la vida política en las universidades, lo cual fue rechazado por la Federación Universitaria Argentina (FUA) y por la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA)². Una serie de enfrentamientos entre los estudiantes y la policía brindaba un panorama nítido de la radical oposición que los jóvenes mostraban hacia el gobierno.

Esta situación comenzaba a modificarse el 17 de septiembre de 1955 con el derrocamiento del gobierno de Perón, producto de un golpe de Estado militar que fue denominado por sus propios protagonistas como la “Revolución Libertadora”. A pesar del reconocimiento del carácter inconstitucional del nuevo gobierno, era el desplazamiento del peronismo aquello que entusiasmaba a los estudiantes reformistas, quienes vislumbraban en esta nueva etapa una oportunidad para recuperar los postulados democratizadores de la Reforma de 1918. Ocho días después del golpe, los centros de estudiantes y federaciones adheridos a la FUA y la Junta representativa de la FUBA acordaron la ocupación de la universidad y se organizaron para proponer al nuevo gobierno una serie de condiciones, entre las cuales se destaca el derecho a la libre asociación, la reapertura de los centros estudiantiles y gremiales, la implementación del sistema tripartito paritario entre los claustros de profesores, graduados y alumnos, y la exigencia de concursos.

2 La comisión directiva de la Federación Universitaria de Buenos Aires FUBA fue integrada por un conjunto de estudiantes radicales, socialistas e independientes, nucleados en torno a la Liga Reformista, quienes mostraron una marcada intransigencia frente al gobierno de Perón. La Liga Reformista contó con un nuevo aliado, la Liga Humanista, integrada por cristianos opositores al gobierno.

Las alianzas que el gobierno militar buscaba tramar entre sectores políticamente heterogéneos que se oponían al peronismo, se proyectó a la hora de elegir las nuevas autoridades de la universidad. La presión de los estudiantes que habían tomado las universidades bajo la consigna “Nosotros somos la universidad” fue tan intensa que el ministro de educación católico Atilio Dell’Oro Maini designó al historiador socialista José Luis Romero, dentro de una terna presentada por la FUBA de profesores reformistas que habían sido expulsados de la universidad durante el gobierno peronista: el ingeniero socialista José Babini y el filósofo orientalista alineado a posiciones de derecha, Vicente Fatone. En el marco de un resurgimiento de la vida política de izquierdas, el perfil progresista de Romero venía a equilibrar el perfil católico-conservador del ministro de educación (Acha, 2005).

El nuevo Rector, quien integraba el Comité Ejecutivo del Partido Socialista, encontraba en el socialismo reformista y liberal la mejor alternativa obrera al peronismo, al que calificaba de fascista y totalitario. Una década antes, esas declaraciones antipopulistas habían provocado la cesantía de su cargo docente en la Universidad de La Plata y desde entonces comenzaba a viajar periódicamente a Montevideo para dictar clases en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de la República. Los contactos con el país vecino le permitían a Romero intercambiar nuevas ideas y proyectos con profesores y estudiantes que desarrollaban proyectos de extensión similares, lo cual iría configurando una red de universitarios que tiempo después liderarían la renovación de las izquierdas sudamericanas.

La gestión de Romero contó con el apoyo de los estudiantes reformistas, con quienes venía tejiendo lazos desde unos años antes, en los cursos que dictaba en la Facultad de Ciencias Económicas y en el Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES). Asimismo, desde 1953 Romero dirigía la revista *Imago Mundi* (1953-1956) que, al igual que el CLES, se había conformado en un espacio de confluencia de docentes y estudiantes expulsados por el peronismo de la universidad, entre ellos Vicente Fatone, José Babini, Luis Aznar, Roberto Giusti, Alfredo Orgaz, Jorge Romero Brest, José Rovira Armengol, Alberto Salas, Juan Mantovani, Tulio Halperín Donghi y León Dujovne. *Imago Mundi* funcionó como medio de comunicación con los estudiantes y graduados universitarios, quienes encontraban en Romero a un referente intelectual socialista y se veían atraídos a las tertulias que este proponía.³

3 Entre estos jóvenes encontramos a Alexis Latendorf, Juan Carlos Marín, Oscar Toledo, Ketty Nahmías, Miguel Murrís, Reyna Pastor, Sergio Torres Rojas, Noé Jitrik y Jorge Graciarena.

Los jóvenes reunidos en torno al nuevo Rector, saludaron las primeras medidas que el ministro de educación había adoptado: la derogación de la ley universitaria peronista, la reglamentación del llamado a concursos, la reincorporación de los profesores que habían sido desplazados durante el gobierno de Perón y la autonomía universitaria. Asimismo, se asistió a la creación de nuevos departamentos: el de Pedagogía, el de Orientación Vocacional, el de Actividades Culturales, el de Graduados, el Editorial y el de Extensión universitaria.

Como se observa en el texto que presentamos, el 26 de enero de 1956 se firmaba la resolución N° 77 para la creación del Departamento de Extensión, la misma llevaba el nombre de Babini, quien por ese entonces reemplazaba provisoriamente a Romero por cuestiones de salud de este. Pero, a pesar de la legalidad y el carácter formal que este proyecto adoptaba, no se trataba de una idea original surgida de las autoridades universitarias, sino que habían sido los propios jóvenes quienes, desde 1950, impulsaban actividades de extensión en los centros de estudiantes. Organizados en “comisiones obrero-estudiantiles”, integradas por estudiantes de diferentes facultades, los reformistas ligados al socialismo buscaban un acercamiento al pueblo, central para las izquierdas, para lo cual realizaban actividades en organizaciones barriales, sindicatos, bibliotecas populares y sociedades de fomento.

De tal modo, Romero lideraba en 1955 un proyecto de extensión que implicaba una renovación y una formalización de un conjunto de experiencias que los socialistas habían desarrollado no solo en 1950 sino con anterioridad, desde mediados de la década de 1910.⁴ Una de las características comunes a las iniciativas de extensión de las izquierdas latinoamericanas es que fueron parte del proyecto socialista que buscaba transformar la universidad de modo tal que fuese accesible al pueblo. La “elevación intelectual y moral” de los trabajadores, que los

4 En Argentina las experiencias más significativas habían sido La Sociedad Luz. Universidad popular, fundada por Juan B. Justo; el Ateneo Popular, impulsado por Alicia Moreau y Enrique del Valle Iberlucea; la Universidad Popular de La Plata, promovida por Saúl Taborda; la Universidad Libre, impulsada por Augusto Bunge. El propio Romero, junto a Luis Aznar y Babini, había participado en otra experiencia socialista de extensión: la Universidad Popular Alejandro Korn de La Plata. Otros países latinoamericanos vivieron por ese entonces experiencias similares, impulsadas por grupos universitarios de izquierda vinculados con la Reforma de 1918. En Perú, la Universidad Popular González Prada, fundada por Víctor Raúl Haya de la Torre; en Cuba, La Universidad Popular José Martí, organizada por Julio Antonio Mella; en Chile, Universidad Popular Lastarria, fundada por Pedro León Loyola, la cual mantuvo estrechos vínculos con Haya de la Torre; en Guatemala, la Universidad Popular dirigida por Miguel Ángel Asturias; En Uruguay, la Universidad Popular del Centro Ariel.

socialistas perseguían, se lograría mediante un primer contacto con el mundo universitario a través de cursos y conferencias dictadas en los proyectos mencionados, los cuales brindaban no solo una formación técnica sino también cultural. Esta mirada iluminista propia del socialismo, según la cual las masas con ayuda de los intelectuales llegarían a la universidad, contrastaba, en el caso argentino, con aquella concepción peronista que ofrecía a los trabajadores una preparación técnica que se desenvolvía en un espacio exclusivo para esos sectores: la Universidad Obrera (1948). Los socialistas consideraban que para garantizar el acceso de las clases populares a la universidad no era suficiente con el establecimiento de la gratuidad y el ingreso irrestricto, propuestos por el gobierno peronista, sino que se necesitaba llevar a cabo una reforma institucional centrada en la articulación entre la universidad y el pueblo.

En este contexto, el Departamento de Extensión Universitaria funcionó en la Universidad de Buenos Aires, entre los años 1956 y 1966, en una relación de dependencia directa respecto al rectorado (Wanschelbaum, 2017). Como parte del proyecto modernizador de la universidad, se persiguió una articulación entre extensión, docencia e investigación y para ello se convocó a profesores y alumnos a brindar una solución para los problemas de los sectores sociales que no accedían a la universidad (Brusilovsky, 1998). Tal como se puede observar en el texto firmado por Babini, el fin democratizador de la inclusión de los sectores populares en las universidades era doble. Por un lado, permitía hacer honor a su carácter “público” y, por otro lado, le permitía a la universidad conocer e investigar las problemáticas que afectaban a gran parte de la población para así generar respuestas.⁵

A lo largo del primer año, se realizaron actividades de extensión mediante tres plantas piloto: la reactivación de una biblioteca popular en el partido de San Martín, la radiotelefonía y un centro de desarrollo comunitario que se radicó en la Isla Maciel, un barrio de los suburbios de la capital argentina. Los jóvenes graduados que dirigían aquel centro y los estudiantes que lo conformaron, implementaron un plan de trabajo desde tres perspectivas: la educativa, la sanitaria y la de asistencia familiar. Bajo la dirección de las jóvenes graduadas Amanda Toubes y Noemí Fiorito, implementaron en el terreno educativo experiencias similares a aquellas que los socialistas realizaron a principios

5 Participaron de esta experiencia un conjunto de profesores, jóvenes graduados y estudiantes. Entre ellos, Amanda Toubes, Ana Diamant, Emilia Ferreiro, Adriana Puiggrós, Gino Germani, Guillermo Savloff, Hilda Santos, Hugo Calello, Jorge Albertoni, Juan Carlos Marín, Juan Carlos Tedesco, Julio Testa, Luis Sidicaro, María Teresa Sirvent, Noé Jitrik, Noemí Fiorito de Labrune, Risieri Frondizi, Silvia y Susana Vior.

de siglo: recreos infantiles, jardines de infantes, centros de formación para obreros y escuelas para adultos, que buscaban subsanar las carencias de la educación formal en los sectores populares. En los años subsiguientes, los integrantes del centro agregaron otro tipo de actividades, tales como el establecimiento de cooperativas de consumo y vivienda, el entrenamiento industrial y un trabajo de formación de sindicatos (Wanschelbaum, 2017; Brusilovsky, 1998). Desde la cultura de izquierdas, el acercamiento de los universitarios a la comunidad tenía consecuencias dobles: por un lado, brindaban herramientas a la comunidad para la solución a sus problemas y, por el otro, se contribuía a la formación de profesionales comprometidos con la sociedad.

Si bien la gestión de Romero fue breve, este mantuvo su liderazgo entre los jóvenes por fuera de la universidad. A la par que se recuperaban algunos de los postulados conseguidos en 1918, los jóvenes socialistas radicalizaban progresivamente su militancia en oposición al gobierno militar, y comenzaban a matizar su oposición al peronismo prestándole un “apoyo crítico”, lo cual marcaría el quiebre de la relación con Romero. Los mismos jóvenes que, bajo el liderazgo de David Tieffenberg y Alexis Latendorf, habían apoyado el rectorado de Romero y consideraban a este como un admirado referente del socialismo, ahora rompían con la tradición liberal-socialista entusiasmados con el modelo de transformación radical que en 1960 ofrecía la Revolución cubana. En Latinoamérica el caso cubano dio un gran impulso al proceso de renovación de las izquierdas conocido como la Nueva Izquierda, que pugnaba por la liberación nacional frente al imperialismo y que dio lugar, entre otros, a la formación del partido Unidad Popular en Chile (1969), el Frente Sandinista de Liberación Nacional en Nicaragua y los movimientos guerrilleros revolucionarios en El Salvador y Guatemala.

El Departamento de Extensión Universitaria cesó sus actividades luego de que sectores reaccionarios opuestos al gobierno de Perón organizaran otro golpe de Estado en 1966. El nuevo gobierno militar, presidido por Juan Carlos Onganía, dejó sin efecto la Ley Universitaria e implementó una nueva intervención en las universidades, eliminando el gobierno tripartito y la autonomía universitaria. Frente a este nuevo escenario que auguraba una universidad antidemocrática, en agosto de ese año los miembros del Departamento de Extensión decidieron finalizar con las actividades renunciando a sus puestos.

El texto que recuperamos para la historia de la extensión refleja un momento en el que se renueva el modelo extensionista emancipatorio de las izquierdas, que en tiempos de la Reforma universitaria había disputado con el modelo jerarquizante, y que había sido deshabilitado durante el gobierno de Perón. Entre 1955 y 1966 este modelo

de extensión, mediante el cual las izquierdas intentaron iluminar al pueblo, estuvo atravesado por las esperanzas revolucionarias ante la Revolución cubana y la construcción del tercer mundo. Con el nuevo golpe de Estado, estas experiencias de extensión que en 1955 habían alcanzado estatus legal, volverían a desarrollarse de manera contrahegemónica y por fuera de la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Acha, Omar (2005). *La trama profunda. Historia y vida en José Luis Romero*. Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto.
- Babini, José (1957). 1956-1957. Un año de Extensión Universitaria. En: AAVV, *1º año de Extensión Universitaria, Buenos Aires*. Buenos Aires: UBA.
- Brusilovsky, Silvia (1998). Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: la extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1955-1966). *Revista de Investigaciones del Instituto de Ciencias de la Educación*, VII(12); Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/Miño y Dávila Editores.
- Buchbinder, Pablo (1997). *Historia de la facultad de Filosofía y Letras — Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- Califa, Juan (2014). *Reforma y revolución. La radicalización política del movimiento estudiantil de la UBA 1943-1966*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cuello Araya, Marjorie (2018). La Reforma universitaria en Chile y la nueva universidad desde sus actores locales 1967-1973. *Enfoques Educativos*, 15(1), 106-125.
- Diamant, Ana (2008). *Extensión universitaria en la UBA. La ratificación del proyecto reformista en los años '50*. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología: Buenos Aires.
- Terán, Oscar (1991). *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina 1956-1966*. Buenos Aires: Puntosur.
- Wanschelbaum, Cintia (2017). El Departamento de Extensión Universitaria. Una huella sin inventario en la historia de la Educación Popular y de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. *Praxis educativa*, 21(2), 39-47. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210205>

**“1^{ER} AÑO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.
LA EDUCACIÓN POPULAR” - UNIVERSIDAD
DE BUENOS AIRES¹**

1 Folleto (fragmento) publicado en 1957 por el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires.



1956 - 1957

Un año de Extensión Universitaria

La creación del Departamento de Extensión Universitaria, es el fruto de un proyecto tendiente a concretar una vaga expresión de anhelo, cuyo lema corriente: "la Universidad para el pueblo", carecía, sin embargo, de una concepción política, integral y concreta. A esa concepción política, a esa concreción del problema, a ese estudio experimental, fué dedicada la labor de este Departamento durante el año transcurrido.

Concepto de Universidad:

La misión de la Extensión Universitaria, es lograr la integración de la Universidad a su contorno social, subsanando así una grave carencia.

La Universidad Argentina, enfocada desde una perspectiva democrática, presenta, en la práctica, dos graves vicios de conformación. Ellos son:

1° - El acceso a la Universidad está determinado en la realidad, por motivos socioeconómicos, que lo restringen, de hecho, a reducidos sectores sociales del país. Este hecho, índice de una injusticia que reynaba al concepto mismo de la Universidad, da como resultado que esos mismos sectores permanezcan fuera de la tarea constructiva que constituye la base misma de una auténtica Universidad.

2° - Esta parcialidad de los sectores sociales que la integran, parceliza también la tarea universitaria: la realidad del país vista desde la Universidad actual, es la realidad restringida a los límites del privilegio. Los campos de investigación, los problemas y las necesidades culturales quedan restringidos sólo a esos pocos sectores.

Es por ello que, la integración de la Universidad con todos los grupos que nos conforman socialmente, es uno de los

principales requisitos para extender la Universidad fuera de los estrechos límites actuales, y acercarla concretamente a la vida nacional.

El Departamento de Extensión Universitaria ha tenido en cuenta, para lograr este objetivo un postulado básico: si la Universidad quiere responder a las necesidades del país, deberá encaminar la solución de los problemas fundamentales que enfrentan y enriquezcan su tarea, mediante la convergencia de las distintas perspectivas y de los distintos puntos de vista que integran nuestra realidad. Y este aporte de los distintos sectores sociales del país, constituye, en su convergencia en la Universidad, una de las maneras que tiene el país de tomar conciencia de sí mismo.

Possibilidades de una integración Universitaria:

La integración de la Universidad en su contorno social, sólo se logrará por medio de una creciente comunicación entre todos los sectores que lo componen. Sólo así la Universidad podrá manifestarse como lo que aspira a ser: el centro de elaboración teórica y práctica de la cultura nacional.

Esto modifica el sentido que comúnmente se da a la cultura. Una cultura que no se pone a prueba en la situación concreta en que vive el hombre: en sus formas de trabajo y de vida; en sus formas de amar y de conocer; en su establecimiento en la paulatina integración a la realidad del país. Es decir, una cultura que el hombre no logra experimentar como propia, no es la auténtica cultura, razón de ser de la tarea universitaria.

La cultura viva, cuyo centro aspira a ser la Universidad, debe en cambio empapar la actividad diaria de todos los hombres, porque es lo que da sentido y confiere dignidad humana a la vida.

Para que esto se logre, la Universidad debe referir concretamente la teoría a una práctica cuyo horizonte inmediato configure el plano humano y geográfico del país. Al ir la Universidad hacia el país, el país podrá reconocerse en la elaboración teórica y en las proyecciones prácticas que se elaboran: la Universidad será una de las expresiones de su voluntad de creación.

Función de la Extensión Universitaria:

El país debe ser el gran laboratorio de la Universidad. La concepción que sebozamos no es arbitraria. Esta implícita en la actual estructura universitaria. Las distintas facultades que integran la Universidad, expresan ya, al menos formalmente, esta decisión de tomar a la realidad del país como problema y acercarse a sus necesidades mediante una técnica determinada: Ingeniería, arquitectura, medicina, agronomía, química, etc. Pero en la Universidad actual, la parcialidad de su composición humana y de sus objetivos concretos, impide llevar a la práctica, esta intención teórica.

Frente a esto, la misión de Extensión Universitaria, es doble:

—Por una parte, facilitar por los medios que le son propios; el libre acceso a la Universidad de sectores cada vez más amplios de la población.

—Por otra parte, lograr una reestructuración de la Universidad —paralela a un cambio de actitud profesional y humana de estudiantes, profesores y egresados—, para que la tarea universitaria responda efectivamente, a las necesidades reales del país.

En esa Universidad, reflejo de la comunidad nacional, el universitario se sorprenderá ante una realidad que al término de sus estudios, se le revela como desconocida, y con la cual, en el mejor de los casos, deberá comenzar a familiarizarse. El profesor no limitará su enseñanza a una parcialidad arbitraria. La Universidad no creará sólo técnicos que desconozcan la relación con el contexto humano dentro se ejerce esa técnica. Por el contrario, la experiencia profesional y humana adquirida en la Universidad, corresponderá a la realidad profunda del país.

Un año de Extensión Universitaria:

La tarea cumplida durante este primer año, responde a la voluntad de llevar a la práctica estos principios y probar la posibilidad de integrar la Universidad en su contorno social a través de la Extensión Universitaria.

En adelante para ello, crear campos de acción para el desarrollo experimental de las tareas de Extensión Universitaria. Respondiendo a esta necesidad, el Departamento de Extensión Universitaria, organiza tres "Plantas Piloto", que permitirán estudiar diversos aspectos de la Extensión Universitaria:

- Un centro de desarrollo de la comunidad,
- La Extensión Universitaria y la Radiotelefonía.
- Una experiencia de revitalización de una biblioteca popular.

Este folleto tiene por objeto analizar el trabajo y los resultados obtenidos en cada una de estas realizaciones.

Buenos Aires, 16 de enero de 1964.

Dr. H. G. G. J.

CONSEJERIANO:

Que el saber y la cultura que se elabora y adquiere su desarrollo en su ámbito de la Universidad, es un patrimonio común a toda la ciudadanía;

Que por ello la Universidad debe extender los resultados de su

haber y hacer participar a grupos cada vez más numerosos, teniendo de tal modo a la universalización de la cultura.

Que su función y deber de la Universidad cubriera activamente, dentro y fuera de las aulas en la obra de la elevación de la cultura;

Que hasta el momento presente, la Universidad no ha cumplido con eficiencia esta función ni cuenta con organismos adecuados para realizarla;

El Interventor Nacional Interino de la Universidad de Buenos Aires

RESUELVO:

Artículo 1.º – Crear el Instituto de Extensión Universitaria.

Art. 2.º – Designar honorariamente sus Comisarios encargados de su organización y de establecer sus objetivos y modos de acción, lo que presentará informe con tal propósito, antes del 31 de febrero de 1954.

Art. 3.º – Integrar dicho Consejo con los señores Profesores Doctores Rafael Prandini, Gregorio Generali, Guillermo Sarrió, y el señor Juan Carlos Martín, actuando como Secretario el Asesor Científico Profesor Noel Jirón.

Art. 4.º – Reglárense, comuníquense, tamen, todas las Direcciones de Personal y Administración y vócalas al señor Asesor Científico.

RESOLUCION N.º 11

Ing. ROSE RABINI

Int. Soc. Est. de la Univ. de Bu. Air.

Dr. ISMAEL VISAS

Secretario Gen. de la Univ. de Bu. Air.

En nuestro país, razones socio-económicas hacen que sólo el 22 por ciento de la población pueda obtener su certificado de 4.º grado. Las causas de esta situación se radican en la Universidad misma, y que la única vía solución integral está en la acción de la Extensión Universitaria.



Centro de
Desarrollo
Integral de
Isla Maciel

ESTUDIO PRELIMINAR Y NOTA BIOGRÁFICA

“LA UNIVERSIDAD CONNIVENTE” DE DARCY RIBEIRO¹

EXTENSIÓN PARA LA MASIFICACIÓN. DARCY RIBEIRO Y LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

Adrián Celentano

En las décadas de sesenta y setenta del siglo XX, el antropólogo brasileño Darcy Ribeiro (1922-1997) fue una de las voces destacadas de los proyectos de transformación de las universidades de América Latina. Además, desde hacía una década venía desarrollando una prolífica “antropología dialéctica” marcada por el latinoamericanismo. Nacido en Montes Claros, Minas Gerais, Darcy Ribeiro abandonó la carrera de medicina que inició en Río de Janeiro para formarse en antropología en la Escuela de Sociología y Política de San Pablo. Durante su vida estudiantil, se afilió al poderoso Partido Comunista Brasileño y realizó sus primeras lecturas marxistas. A mediados de la década del cuarenta, ya graduado, se sumó al Servicio de Protección a los Indios y realizó un intenso trabajo de campo dirigido por el etnólogo Candido Rondon (Ribeiro Coelho, 2002). En 1953, participó de la creación del Museo do Índio y dos años después diseñó el primer curso de posgrado en Antropología Cultural. Por entonces comenzó a compartir varias investigaciones con quien hasta mediados de los setenta sería su esposa, la reconocida antropóloga Berta Gleizer Ribeiro (1924-1997).

¹ Contribución a la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y extensión Universitaria promovida por la Unión de Universidades de América Latina en el mes de febrero de 1972, en la ciudad de México.

Ribeiro colaboró con el gobierno desarrollista de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que le encomendó la fundación de la moderna Universidad de Brasilia. En 1961 asumió como primer rector de esa universidad, experiencia que volcó en *Plano orientador da Universidade de Brasília*, libro publicado por el sello de la universidad en 1962. Desde este año, integró el gabinete de gobierno del líder populista de izquierda Jango Goulart, pero el golpe de estado de 1964 forzó a Ribeiro y Gleizer —junto con muchos intelectuales y políticos— a partir al exilio (Vidal Costa, 2021).

El matrimonio se instaló en Montevideo. Allí Ribeiro fue designado profesor de Antropología Cultural en la Universidad de la República (UdelaR), participó de los proyectos editoriales de otro prolífico intelectual de izquierda, Ángel Rama, colaboró en el semanario cultural *Marcha* del ensayista Carlos Quijano y entró en contacto tanto con las tendencias izquierdistas alineadas con la Revolución cubana como con el grupo de docentes e investigadores ligados al Partido Comunista de Uruguay que encabezaba el ingeniero Oscar Maggiolo.² Electo en 1966 rector de la UdelaR, Maggiolo invitó a Ribeiro a dirigir el seminario sobre la reforma de esa casa de estudios; terminado el curso, el sello de la universidad junto al CEAL difundieron el contenido bajo el título *La universidad latinoamericana*. En esas páginas, Ribeiro aboga por mantener la autonomía científico-técnica de las universidades latinoamericanas e impulsa una reorientación hacia la industrialización independiente y un fortalecimiento de los vínculos con los sectores populares. El libro fue saludado por intelectuales y estudiantes de un amplio abanico ideológico, desde desarrollistas —como el epistemólogo y rector de la Universidad de Buenos Aires entre 1958-1962 Risieri Frondizi— hasta diversas figuras de la nueva izquierda intelectual. Estas se apropiaron de las tesis de Ribeiro para rechazar la “penetración cultural” estadounidense, esto es, el proyecto de modernización, de carácter eficientista y mercantil, que proponía Rudolph Atcon, y la financiación de investigaciones sociales en universidades latinoamericanas. En última instancia, los Estados Unidos impulsarían planes como el Camelot y el Proyecto Marginalidad por su interés en contar con información sistemática sobre la disposición de los sectores populares a protagonizar rebeliones como la cubana.

Según refiere en sus *Confissões* (1997), Ribeiro se descubrió “latinoamericano” durante la elaboración de su antropología dialéctica, cuya modulación latinoamericana tuvo su primera formulación clara

2 Sobre la nueva izquierda en América Latina son fundamentales Sigal (1991), Terrán (2013) y Gilman (2003). Sobre Ángel Rama y la modernización de la Universidad de la República, véase Rocca (2013) y Markarian (2020).

en 1969 con *Las Américas y la civilización* (Ribeiro Coelho, 2002).³ En esa obra y las siguientes, Ribeiro cuestiona la categoría de aculturación que había elaborado la academia estadounidense para caracterizar los intercambios culturales entre sociedades asimétricas y propone la de transfiguración. Este reemplazo permitiría iluminar las capacidades creativas con que cuentan los pueblos latinoamericanos en sus intercambios (Celentano, 2020).⁴ La radicalización militante de Ribeiro lo llevó a retornar a Brasil en setiembre de 1968, pero al poco tiempo fue apresado por la dictadura militar y fue expulsado a Venezuela. Allí colaboró con las iniciativas reformistas de la Universidad Central de Venezuela y unos años más tarde con la Biblioteca Ayacucho, que coordinaba Ángel Rama. Residió hasta 1972 en Chile, donde integró el grupo de asesores del presidente socialista Salvador Allende y ese año también se vinculó con el gobierno nacionalista de izquierda del Perú, que encabezaba el general Velasco Alvarado, para contribuir en la reforma de la universidad (Vidal Costa, 2021).

En 1971 la obra de Ribeiro amplía su circulación por América Latina, pues uno de los sellos con más difusión en el continente, el mexicano Siglo XXI, publica dos ensayos de Ribeiro, *Fronteras indígenas de la civilización* y *El dilema de América Latina*. Poco después, en febrero de 1972, Ribeiro llega a México invitado por el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, el sociólogo marxista Pablo González Casanova, para participar de la II Conferencia de Difusión Cultural y Extensión Cultural de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Ribeiro presenta “La universidad connivente”, disertación que en 1974 es editada como el primer capítulo de *La universidad nueva. Un proyecto* y que es la tercera fuente reproducida en la presente sección.⁵

En 1976 Ribeiro regresa a Brasil, participa de la organización del Partido Democrático Trabalhista liderado por Leonel Brizola y en 1986 es electo senador por ese partido. Alejado de los claustros uni-

3 Esa primera edición apareció en Buenos Aires bajo el sello Centro Editor de América Latina. Las otras obras que componen la antropología dialéctica ribeiriana son: *El proceso civilizatorio* (1968), *Fronteras indígenas de la civilización* (1969), *El dilema de América Latina. Estructuras de poder y fuerzas insurgentes* (1971) y *Los brasileños. Teoría del Brasil* (1972).

4 De esa época datan los vínculos de Ribeiro con la arqueóloga estadounidense Betty Meggers, investigadora del Instituto Smithsonian de los Estados Unidos y traductora al inglés de *El proceso civilizatorio*, en una edición aparecida en el sello de esa institución.

5 El libro que reproduce la disertación que analizamos apareció por el sello de una importante revista de la izquierda peronista, *Ciencia Nueva* (1970-1973), y alcanzó circulación sudamericana.

versitarios, se dedica a la promoción de la educación popular y no formal. Además, suma nuevas novelas a su carrera literaria por las que ingresa a la Academia Brasileña de Letras. Tanto su antropología dialéctica como su modelo universitario recibieron fuertes críticas en la década del ochenta, pero el inicio del nuevo siglo renovó el interés en ambas. Y, como veremos, su sistemática reflexión sobre el modelo universitario merece inscribirse en la historia de la extensión universitaria en América Latina.

CONTRA UNA UNIVERSIDAD CONNIVENTE

Ya en el título de la reflexión, Ribeiro denuncia la complicidad de las universidades latinoamericanas de su tiempo con la cultura de las clases dominantes y con la dependencia económica de la región. Su reflexión está marcada por cierto desaliento ante las tentativas reformistas que venía intentando desde la década del sesenta. La connivencia tendría una larga data. Iniciada en los tiempos de la colonia, el liberalismo del siglo XIX habría decidido perpetuarla. Recién en la segunda mitad del siglo XX habría surgido una conciencia liberadora producto de la “concientización” en todos los ámbitos sociales. Es entonces que la connivencia universitaria aparece cuestionada en su posición, función y lealtades por un autocuestionamiento que en 1972 ha logrado pocos cambios en el continente.

El cuestionamiento al carácter de clase de la universidad y a la función reproductora del orden social no le impide a Ribeiro rechazar el reduccionismo de las corrientes radicalizadas que crecen en 1972. Según Ribeiro, la universidad es un actor fundamental en la disyuntiva entre la deseada “aceleración evolutiva” (es decir, la transformación estructural autónoma de las sociedades latinoamericanas) y la cuestionada “actualización histórica”. Esta participaría de una “modernización refleja” solo capaz de una copia deformada de los modelos universitarios centrales.

Ante el marcado descrédito de los políticos e instituciones que defienden esa actualización y modernización, Ribeiro le reclama a los universitarios su ruptura con la dependencia del imperialismo y su simultáneo apoyo a las clases trabajadoras y a los millones de hombres y mujeres arrojados a la marginalidad. Ribeiro modera ese llamado a una radical transformación social con un rechazo al “facilismo” académico y a las rebeldías de un movimiento estudiantil cuyos líderes luego “asumen tranquila y lealmente las funciones que les son requeridas por el sistema”. De todos modos —y como anticipamos—, la responsable fundamental de la “integración universitaria” en beneficio de las clases dominantes sería la elite universitaria que acepta los financiamientos gubernamentales externos.

Si Ribeiro apuesta por una auténtica “integración cultural latinoamericana”, la extensión tiene una tarea clave en ello. La universidad es por sí misma conservadora, pero los universitarios pueden torcer ese rumbo y desafiar la “homogenización cultural” puesta en marcha por el sistema de comunicación de masas que induce a los pueblos a aceptar resignadamente la recolonización y los modelos consumistas. En el contacto con las masas que implica la extensión, los universitarios asegurarían la masificación y la reformulación de la falsa erudición humanística, combatirían el prestigio del saber científico para fines egoístas e interrumpiría un “saber político relleno de contenidos ideológicos espurios y alienantes”. Solo una “contrapolitización revolucionaria” es capaz de impugnar la continuidad del subdesarrollo.

Además de esa impugnación del orden social, los auténticos intelectuales deberían registrar los principales problemas de cada país, sondear las aspiraciones populares y demostrar la inviabilidad del sistema para resolver los problemas de las masas. Ribeiro cierra su disertación con algunas consignas de carácter antiintelectual, pero ello no le impide ese llamado a comprometerse con las luchas insurreccionales y a mezclar los saberes eruditos con la cultura popular que, aunque arcaica, ofrecería autoimágenes nacionales motivadoras para enfrentar a las elites dominantes.

La disertación “La universidad connivente” que Ribeiro pronunció en 1972 en México es editada junto a “Servidumbres de la universidad”, texto que insiste en el rechazo a las políticas de extensión vigentes por su carácter demagógico, caritativo y “poco serio”. Al igual que en el texto que comentamos, defiende un método de clasificación y selección de los estudiantes ingresantes “no curriculares”. Para estar a la altura de la revolución científico-tecnológica y del cambio civilizatorio, sería necesario que las universidades latinoamericanas diseñaran estrategias de evaluación con exámenes recuperatorios para los desaprobados, cursos intensivos de recuperación, becas para los aspirantes de bajos recursos y un sólido sistema de posgrados.

Ello permitiría además responder a la demanda masiva de educación superior de la población e impulsar una efectiva democratización de la universidad. Cada órgano universitario debería disponer de líneas de extensión específicas: cursos comunitarios basados en estudios previos de las necesidades culturales de la población y orientados al perfeccionamiento de la fuerza de trabajo; cursos abiertos con inscripción, asistencia, exámenes y certificados que contribuyan a que cada asistente establezca su propia secuencia de aprendizaje y alcance su “concientización”.

Las universidades deberían planificar cursos por disciplina correspondientes a programas de especialización y capacitación profesional continua según las demandas de calificación del mercado de trabajo. Otros cursos deberían orientarse a la divulgación cultural, de artes y literatura, para contrarrestar la “colonización cultural” y estimular la conciencia crítica. Por último, otros cursos deberían sumarse a las carreras formales para atender a las nuevas demandas sociales.

Sin duda, ese tipo de extensión exigía cuantiosos recursos. Es más, Ribeiro impulsó que la universidad estuviera abierta a toda hora, durante todo el año y que sus docentes contaran con una dedicación exclusiva a la investigación, evaluación permanente y un amplio sistema de posgrado. Por ello Ribeiro apostó a que sus reformas universitarias fueran materializadas por gobiernos de carácter popular y revolucionario, comprometidos tanto en la batalla contra el subdesarrollo y la dependencia como en el debate libre entre los profesores e investigadores. Ese debate sería la única garantía contra el control “despótico, burocrático e ignorante de la naturaleza de la labor científica y cultural”.

En definitiva, en el prolongado itinerario político-intelectual de Darcy Ribeiro es posible identificar un modelo de extensión universitaria acuñado al calor de la radicalización política de los años sesenta y setenta y no reductible al camino revolucionario seguido por Cuba. Sin diluir el rol productor de ciencia y tecnología asignado a la universidad en la época de la “Revolución termonuclear”, Ribeiro denunció la caducidad del conservadurismo académico y, desde su formación desarrollista, su crítica a la dependencia y su voluntad revolucionaria, identificó a la extensión como una tarea central en la construcción de universidades masivas y democráticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, Alejandro (2010). Ciencias sociales en el Cono Sur y la génesis de una nueva elite intelectual (1940-1965). En: Carlos Altamirano (Dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina. II Los avatares de la ciudad letrada en el siglo XX* (pp. 606-629). Buenos Aires: Katz.
- Celentano, Adrián (2012). De la universidad necesaria a la universidad nueva: la recepción argentina de las tesis de Darcy Ribeiro entre 1967 y 1973. *Actas de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP*.
- Celentano, Adrián (2020). Entre los Estados Unidos, Cuba y Brasil: la circulación de los conceptos de aculturación, transculturación y transfiguración. En: Samuel Vanegas Mahecha (Comp.),

- Trayectorias y proyectos intelectuales en América Latina y Colombia* (pp. 84-103). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Correa, Mariza (1995). A antropología no Brasil (1960-1980). En: Sergio Miceli (Dir.), *Historia nas ciencias sociais no Brasil* (pp. 25-106). San Pablo: Sumare-FAPESP.
- Gilman, Claudia (2003). *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor latinoamericano en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Markarián, Vania (2020). *Universidad, revolución y dólares. Dos estudios sobre la Guerra Fría cultural en Uruguay durante los años sesenta*. Montevideo: Random House.
- Pécaut, Daniel (1990). *Os intelectuais e a política no Brasil. Entre o povo e a nação*. São Paulo: Atica.
- Rama, Ángel (2007). *Transculturación narrativa en América Latina*. Buenos Aires: El Andariego.
- Ribeiro, Darcy (1962). *Plano orientador da Universidade de Brasília*. Brasília: EUB.
- Ribeiro, Darcy (1967). *La universidad necesaria. Un proyecto*. Buenos Aires: Galerna.
- Ribeiro, Darcy (1968). *El proceso civilizatorio: de la revolución agrícola a la termonuclear*. Buenos Aires: CEAL.
- Ribeiro, Darcy (1968). *La universidad latinoamericana*. Montevideo: CEAL/Universidad de la República.
- Ribeiro, Darcy (1969). *Las Américas y la civilización*. Buenos Aires: CEAL.
- Ribeiro, Darcy (1971). *Fronteras indígenas de la civilización*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Ribeiro, Darcy (1971). *El dilema de América Latina. Estructuras de poder y fuerzas insurgentes*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Ribeiro, Darcy (1973). *La universidad nueva. Un proyecto*. Buenos Aires: Ciencia Nueva.
- Ribeiro, Darcy (1997). *Confissões*. São Paulo: Companhia Das Letras.
- Ribeiro Coelho, Haydée (2002). *O exílio de Darcy Ribeiro no Uruguai*. http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Aletria%2009/20-Haydée.pdf
- Rocca, Pablo (2013). Ángel Rama, editor (De la literatura a la cultura: “Enciclopedia uruguaya” y sus derivaciones). *Actas del Primer coloquio argentino sobre el libro y la edición*. La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/31112>
- Sigal, Silvia (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Buenos Aires: Puntosur.

Terán, Oscar (2013). *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina, 1956-1966*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) (1972). *La difusión cultural y la extensión universitaria en el cambio social de América Latina*. Ciudad de México: UDUAL.

Vidal Costa, Adriane (2021). *Notas de pesquisa. Darcy Ribeiro no Uruguai, Venezuela, Chile e Peru — exílio, redes intelectuais e circulação de ideias (1964-1976)*. Seminario Interinstitucional de Historia Intelectual de América Latina, El Colegio de México/ UAM-Cuajimalpa/Universidad de Colima. <https://shial.colmex.mx/wp-content/uploads/2022/02/Adriane-Vidal.pdf>.

LA UNIVERSIDAD CONNIVENTE

Darcy Ribeiro

LO QUE CARACTERIZA la América Latina de hoy en el plano de la cultura es el súbito descubrimiento de que todo es cuestionable, de que las viejas explicaciones eran justificaciones, de que hay que re-pensarlo todo. Esta lucidez, de repente lograda, no es probablemente una conquista de nuestra racionalidad, sino una proyección sobre la conciencia latinoamericana de alteraciones estructurales que le abren nuevos umbrales de percepción. Solo así se puede entender por qué tantos, al mismo tiempo, sin cualquier comunicación de unos con los otros, formulen, a lo largo y a lo ancho de América Latina, los mismos juicios y elaboren los mismos conceptos. Es como si cosechásemos frutos de los nuevos tiempos que nosotros no cultivamos, pero que caen en nuestras manos, a nuestro pesar más bien que por nuestro esfuerzo.

Entre estas percepciones, abruptamente generalizadas, se cuenta la comprensión de que el atraso de América Latina no es natural ni necesario, sino que existe y persiste porque hemos sido conniventes con sus factores causales. Nada quedó de las viejas explicaciones que atribuían nuestro atraso al clima tropical, a las “razas enfermas”, al origen ibérico o al carácter católico-salvacionista del conquistador. Tampoco se mantienen de pie las explicaciones causales que lo atribuían a la explotación colonial y clasista, porque en otras latitudes

muchos pueblos enfrentaron esas mismas contingencias y no obstante lograron desempeños mejores. En consecuencia, no hay cómo descartar la conclusión de que las causas están en nosotros mismos, no en carencias naturales, innatas o históricas, de las que no seríamos responsables, sino en connivencias que son nuestras culpas.

En efecto, nadie duda hoy día de que el proyecto de explotación colonial y neocolonial de América Latina —desastroso para nuestros pueblos que pagaron su costo en opresión, penuria y dolor— fue altamente exitoso para aquellos que lo dictaminaron y rigieron como clases dominantes. Las empresas aquí instaladas, a lo largo de cuatro siglos, fueron de las más prósperas de que se tiene noticia. Todavía hoy lo son y conservan su característica fundamental que es la de una prodigiosa prosperidad empresarial no generalizable a la población —servil o libre— en ella conscripta.

Descubrimos así, repentinamente, como una revelación abrumadora que nosotros, como clase dominante o como sus asociados y servidores intelectuales somos los verdaderos responsables del atraso que nos oprime y avergüenza. Fue nuestro proyecto clasista de prosperidad que nos indujo, al salir de la dominación colonial, a buscar nuevas sujeciones porque esta era la forma de mantener y ensanchar viejas privilegios. Con ese propósito se ordenaron institucionalmente nuestras sociedades de modo de encauzar en la disciplina más opresiva a la fuerza de trabajo involucrada en la producción, comprimiendo su nivel de vida hasta límites insoportables, obligándola a producir lo que no consumía. Todo eso para generar excedentes para alimentar las regalías de una estrecha capa social superprivilegiada en la cual la intelectualidad universitaria logró siempre incluirse.

Este fue el caso de la hacienda latifundista, flor y fruto de la creatividad jurídico-institucional latinoamericana, que se implanta en todo el Continente, como su creación más alta. El latifundio no representaba, como se supuso, una forma de monopolizar la tierra para hacerla producir rubros exportables. Representaba más bien una forma de negar el acceso a la tierra a la población campesina libre, obligándola a optar entre un patrón u otro dentro de una inmensa extensión de tierras vírgenes, pero en su totalidad, apropiadas.

En ese sentido, la admiración de nuestros ancestros del período colonial por la cultura clásica no constituía un exotismo. Era más bien un culto a la ideología desigualitaria y esclavista de la civilización grecorromana. El entusiasmo modernizador de sus hijos decimonónicos representaba una adhesión a la ideología cientificista importada de Europa como su saber más sabio para eximirlos de culpa por el atraso, atribuido a factores naturales y, por lo tanto, inexorables. El propio espíritu progresista de las élites dirigentes era un esfuerzo de renova-

ción tecnológica de sus sociedades que se llevaba a cabo en provecho propio, aunque les permitía identificarse como abnegados y heroicos agentes civilizadores de sus pueblos rudos y atrasados. Finalmente, la inclinación de sus nietos bachilleres por el liberalismo, también mimetizado, estaba por igual revestido de funcionalidad. Permitía dignificar políticas clasistas como la destrucción de comunidades tribales, a nombre de la libertad individual. La erradicación de industrias artesanales a nombre de la libertad de comercio. La institución de repúblicas exóticas que repartían los votos populares entre los hacendados convertidos en electores multitudinarios, a nombre de la libertad política.

La modernidad del empresariado más progresista de América Latina, de hoy, atento al desarrollo tecnológico mundial —el cual busca alcanzar merced a la internacionalización de sus empresas en calidad de asociados menores de las corporaciones transnacionales— es tan solo una nueva modalidad del ejercicio de su papel histórico de clase dominante consular, cuya función concreta y efectiva es intermediar la explotación ajena de sus propios pueblos. Ese papel corresponde a un proyecto clasista de prosperidad, a un modelo conservador de reordenación de las sociedades latinoamericanas. Modelo y proyecto que no constituyen una conjetura ideológica sino un plan concreto y específico de acción que puede ser estudiado, medido y evaluado en sus potencialidades allí donde más avanza su concreción. Puerto Rico y Venezuela disputan el primer lugar como expresión ideal de ese modelo. Es decir, son vidrieras ofrecidas a la mirada de América Latina para ver qué tipo de nación, de sociedad y de cultura son compatibles con el máximo de prosperidad de las corporaciones transnacionales. Brasil se orienta por la misma ruta, buscando ser, mañana, lo que aquellos países son ahora.

LOS MOTORES DE LA MODERNIZACIÓN

Es probable que el nuevo umbral de conciencia posible que surge en nuestros días en América Latina se abra hacia horizontes mucho más amplios que el mero reformismo experimentado en años recientes. Es probable, incluso, que alcance la magnitud de las insurgencias anticipadoras de la Independencia. En aquel entonces —lo mismo que hoy día— se desencadenaron las fuerzas prodigiosas de una nueva revolución tecnológica,¹ provocando la eclosión posterior de revoluciones sociales que transfiguraron el modo de ser, de vivir y de pensar de todos los pueblos. En el período de Independencia, el motor de la ola trans-

1 Discutimos el concepto de revolución tecnológica en nuestro libro *El proceso civilizatorio*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1970; Buenos Aires, 1971.

formadora radicaba en la Revolución Industrial. Esta, tornando obsoletos los sistemas productivos fundados principalmente en la energía muscular —animal y humana— y reemplazándola por la energía mecánica y por maquinaria, condujo a cambios radicales en las relaciones de producción y a redefiniciones de las superestructuras ideológicas.

Aunque nosotros, los latinoamericanos, solo hubiéramos experimentado reflejamente los efectos modernizantes de estas revoluciones, ellos fueron suficientes para arcaizar los vínculos coloniales; para obsolecer el trabajo esclavo; para desmoralizar al patronato y al patriciado metropolitano y para desenmascarar la ideología clerical de la Universidad. Su efecto crucial fue, sin embargo, encandilar las conciencias libertarias de los que promovieron la Independencia. Pero su energía renovadora se agotó en eso, retrocediendo ante los reclamos populares de una reordenación social profunda.

Es que los intereses de las clases dominantes —solo superficialmente renovadoras— que hicieron la Independencia apuntaban hacia la reimplantación del viejo orden desigualitario, aunque, para estar al tanto con el espíritu de la época, debiera ser revestido de un ropaje liberal. A las élites letradas cupo la tarea de encontrar las formas de conciliar institucionalmente aquellos imperativos clasistas y estos modismos. En consecuencia, el empuje revolucionario independentista que movilizara multitudes terminó por volcarse contra el pueblo insurrecto, reprimido a veces por los propios libertadores, y se disolvió en una reordenación meramente formal de las antiguas instituciones sociopolíticas.

Como se ve, las capas dirigentes que emergen de las luchas de la Independencia continuaron siendo consulares y fue su proyecto lo que retrajo las naciones latinoamericanas a las formas neocoloniales de dependencia, regidas ahora por nuevos centros de poder. En otras palabras, en lugar de proponerse un proyecto de reordenación social profunda que encauzaría un movimiento de aceleración evolutiva tendiente a integrar América Latina autónomamente en la civilización industrial, promueven un movimiento de actualización histórica. Este, al dar cabida a cierto grado de modernización tecnológica del sistema productivo y al destruir los obstáculos institucionales y culturales a la expansión de la economía exportadora, vuelve las sociedades latinoamericanas todavía más eficaces para el ejercicio de su antiguo papel de proveedores de géneros tropicales y de minerías para el mercado mundial. El costo de esta modernización refleja fue reimponer a los pueblos latinoamericanos el viejo estatuto de proletariado externo de economías céntricas. Pero para las clases dominantes que la rigieron, fue altamente lucrativo.²

2 Discutimos ese tema en *El dilema de América Latina* (México: Siglo XXI, 1971).

Hoy día, una nueva ola de transformaciones recorre América Latina y el mundo, reascendiendo rebeldías acalladas hace siglos. Su motor es una nueva revolución tecnológica —la termonuclear— que aportó las computadoras, los transistores, los sintéticos, los dispositivos nucleares, los rayos láser e innumerables otras conquistas técnico-científicas que dan al hombre poderes totales de destrucción y casi totales de producción, de control social y de manipulación ideológica. A estos poderes se suma una forma avasalladora de acción económica: la eficacia, el poderío y la ubicuidad de las corporaciones transnacionales. Su objetivo crucial es controlar y encauzar las fuerzas transformadoras desencadenadas por la nueva revolución tecnológica, a fin de perpetuar los intereses del capitalismo monopólico. Nadie duda que, si estas fuerzas transformadoras siguen operando en América Latina bajo la égida de las mismas clases dominantes, su efecto será una nueva actualización histórica en el curso de la cual nos haremos una vez más, consumidores subalternos y dependientes de una nueva tecnología, tal como lo fueron nuestros abuelos en relación a la tecnología de la Revolución Industrial: los ferrocarriles, telégrafos, motores, maquinaria, electricidad, etc. Y lo que es más grave: armadas con esa nueva tecnología introducida por la vía de la modernización refleja, nuestras economías se harán todavía más dependientes y nuestros pueblos seguirán siendo proletariados externos, es decir, pueblos-naciones de segunda clase, subdesarrollados, que no existen para sí sino para contribuir a la prosperidad de los nuevos focos de poder de la civilización emergente.

Este es, conforme señalamos, el proyecto de las clases dominantes-subordinadas de América Latina que ven en la modernización refleja la única perspectiva de progreso y prosperidad conciliables con la perpetuación de su poder y sus privilegios. Frente a esta amenaza todos tenemos que optar entre el papel de modernizadores o el de aceleradores. Es decir, el de coactores reaccionarios de las fuerzas innovadoras, afincados en preservar el sistema socioeconómico y político vigente, a través de una transformación meramente modernizadora. O, el papel opuesto, de activadores de la revolución necesaria para rehacer la ordenación social y, de esa forma, permitir que las promesas de la nueva civilización se realicen en beneficio de la totalidad de la población.

Este es el dilema de América Latina y de todo el Tercer Mundo que afecta a cada persona y a cada institución, exigiendo que se definan con respecto a dichas opciones. Opciones que, no siendo fáciles ni tranquilas, generan un proceso altamente conflictivo que tendrá probablemente su punto crítico en la eclosión de convulsiones sociales como las que ocurrieron en el período de la Independencia.

Muchos de los efectos políticos, económicos e ideológicos de la emergencia de la nueva civilización son ya evidentes. Comparecen en nuevas guerras de emancipación nacional, de un vigor inverosímil, como la del Vietnam; en las rebeliones juveniles que estallan en todo el mundo; en los intentos de reagrupación de países en la forma de pactos económicos, tendientes a que se estructuren como superestados; en el ensanchamiento de la conciencia posible manifiesta en el auto-cuestionamiento de las instituciones políticas, las iglesias, las universidades, compelidas a redefinir radicalmente su papel y su función, sus lealtades y prioridades.

El carácter irrecurrible de esas irrupciones innovadoras, oriundas, por un lado, de la proyección sobre la conciencia de transformaciones previamente ocurridas en el mundo de las cosas y, por el otro, de entrechos de intereses radicalmente opuestos que se expresan en políticas contrarias e irreconciliables, es lo que nos lleva a la convicción de que anuncian una convulsión social de dimensiones mundiales.

Entre las principales manifestaciones de esta ola transformadora registradas en América Latina se destacan: la obsolescencia de las capas dirigentes tradicionales y la marginalización masiva de la población. La primera se revela en nuevas modalidades de acción política solo explicable por la decadencia de los políticos profesionales como encarnación del poder hegemónico de las clases dominantes. Estos custodios del orden vigente, después de décadas de dominio tranquilo, ya no encuentran respaldo para sus maniobras y menos todavía para institucionalizar el proyecto de actualización histórica. En toda América Latina el pueblo despierta para el comando de su propio destino, predispuesto a erradicar el viejo orden privatizador. Allí donde la concientización política avanzó más, o bien no se realizan elecciones porque amenazarían la hegemonía de las clases dominantes tradicionales, o bien se realizaron y llevan al poder —como ocurrió recientemente en Chile— a nuevas fuerzas políticas potencialmente revolucionarias. Frente a esta concientización popular cada vez más vigorosa, la vieja clase dominante busca quebrar la institucionalidad liberal que ella misma instituyó. A estas rupturas sigue, en la mayoría de los casos, la transferencia del poder político a burocracias militares regresivas, más aptas que los políticos tradicionales para acallar la incipiente rebeldía popular y para imponer el orden a través de la represión —como ocurre en Brasil y en menor grado en Argentina. O al revés, élites militares de un nuevo tipo asumen el poder, capacitándose a movilizar las energías nacionales para una renovación estructural profunda, como ocurre en el Perú.

Lo que hay de común en la mayoría de los casos es la incompatibilidad manifiesta entre el pueblo y las capas dirigentes tradicionales de América Latina que, ya llegó a un punto crítico indicativo de la declinación incontestable de las viejas estructuras de poder. Su sentido verdadero es el rechazo popular al viejo régimen privatista y a la hegemonía de clases dominantes obsoletas que fracasaron en crear naciones libres, con comando autónomo de sí mismas y capacitadas para generar una prosperidad generalizable a toda la población. Es decir, naciones destinadas a servir a sus pueblos; economías aptas para ocupar e integrar en los sectores modernizados del sistema productivo a la totalidad de la población; y culturas promotoras de una creatividad nacional auténtica.

Es de suponer que estas tensiones tiendan a acentuarse en los próximos años porque, aún más amenazadora que la crisis política es la magnitud de las fuerzas disociativas que el proceso de modernización refleja está generando. Su dinámica es tan vigorosa que bien puede ocurrir que, frente a ellas, las formaciones neocoloniales vigentes hasta ahora alcancen el límite de sus potencialidades. Esta es, probablemente, la principal manifestación de la ola transformadora desencadenada por la Revolución Termonuclear que, revolucionando el sistema productivo, hace cada vez más difícil mantener los antiguos modos de organización del trabajo y las viejas formas de estructuración de la vida social. La expresión más clara de esas tendencias disociativas radica en el hecho de que el sistema económico se revela cada vez más incapaz de integrar la totalidad de la población en las actividades productivas. Es sabido que el antiguo sistema dependió, durante siglos, del aporte de millones de trabajadores traídos desde afuera como esclavos o inmigrantes que se desgastaban como un carbón humano, en las minas y las plantaciones. Hoy ocurre justamente lo opuesto, toda vez que la población crece más intensamente que las ofertas de trabajo regular y permanente. Las ciudades, grandes o pequeñas, se inflan de gente desocupada o semiocupada que solo aspira a empleos fijos, aunque modestos, que el sistema no tiene cómo ofrecer.

Estas masas no constituyen, como se pensó, una reserva de mano de obra esporádicamente alistable en la fuerza de trabajo regular, que ejercería la función de comprimir los sueldos de los trabajadores estables porque, en muchos casos, nunca han sido ocupados, ni son ocupables. Tampoco constituyen un excedente de población exportable porque ello no corresponde a la realidad de naciones que disponen de inmensos territorios inexplorados y porque no existe ninguna posibilidad de exportaciones masivas de latinoamericanos pobres para las naciones ricas.

De hecho, estas masas representan un excedente de la fuerza de trabajo que el sistema económico vigente es incapaz de absorber, un contingente marginalizado que él genera en la medida en que se moderniza. Llegamos así a la paradoja de un sistema fundado en la explotación del trabajo asalariado que no es capaz de absorber la fuerza de trabajo que se le ofrece para ejercer sobre ella la explotación. Lo más grave es que el crecimiento económico, tal como opera, tiende a producir más y más marginalizados. Fundando su prosperidad en la implantación de grandes empresas industriales y agrícolas cuya productividad se basa en una tecnología ahorradora de mano de obra, el sistema al crecer, genera más desempleados que empleados. Así, su propia expansión produce inexorablemente, la prosperidad de minorías frente a masas miserables condenadas al infraconsumo, insertadas en los servicios personales, en empresas arcaicas que todavía subsisten y en trabajos esporádicos en el campo y la ciudad.

No se trata, como se ve, de una crisis temporal que desaloje contingentes de la fuerza de trabajo de un sector o de una región para ubicarlos en otros. Se trata, más bien, de un proceso de marginalización creciente e intensiva de la población. Se trata específicamente de una incompatibilidad irreductible entre la minoría de detentadores y beneficiarios del sector predominante y próspero de la economía y la mayoría de la población. En otras palabras, estamos delante de un antagonismo crucial entre los intereses de las clases dominantes y las dominadas cuyo crecimiento es visto como una amenaza a ejercer coacción a cualquier costo. Sin embargo, nadie considera, entre los que adoptan la óptica de las capas dominantes, que el problema no radica en la población que crece, sino en el sistema socioeconómico incapaz de ocuparla, de educarla y de ofrecerle condiciones dignas de existencia. Por esto, la perspectiva de una América Latina con 600 millones de habitantes en el año 2000 aparece para las clases dominantes como una catástrofe. Se olvidan que tendremos entonces menos habitantes por kilómetro cuadrado que Norteamérica hoy día y muchísimo menos que Europa.

Sin embargo, de hecho, nada es más amenazador para los privilegiados del sistema y sus sostenedores extranjeros que ese incremento y marginalización de la población. Ellos apuntan a una revolución social que reordene el sistema como la única salida para las capas populares. La otra salida es una escalada de las campañas de contención demográfica que puede llegar hasta los límites del genocidio a través de la esterilización masiva de hombres y mujeres, complementada por una escalada simultánea de la represión como esfuerzos conjugados de anti-insurgencia. La revolución social, de un lado, y la modernización refleja con todos sus efectos regresivos, del otro, se presentan así,

respectivamente, como opciones opuestas, de los pueblos y de las clases dominantes de América Latina. A nuestro juicio, solo en el ámbito de ese planteamiento ganarán sentido nuestros debates acerca de la integración cultural.

LA UNIVERSIDAD Y LA INTEGRACIÓN

El desempeño histórico de la Universidad latinoamericana fue paralelo al de nuestras sociedades. Durante el período colonial ella fue la matriz formadora del clero y de las élites letradas que integraron la capa dirigente del colonialismo monárquico como una intelectualidad mediocre y reaccionaria. Luego de la Independencia pasa a cumplir la misma función, formando letrados de mentalidad impregnada de juicios anticlericales y antirrealistas, pero siempre leal a los intereses de las clases dominantes. Es cierto que, en esta transición, tuvo que modernizarse, lo que le costó cierto esfuerzo renovador, por lo menos lo indispensable para garantizar alguna ampliación de las oportunidades de estudio con el objeto de dignificar con títulos académicos a los hijos de capas dirigentes, ahora más numerosas; y graduar cuadros jurídicos, médicos, ingenieriles, etc., necesarios para operar el sistema y para servir al bienestar de esas mismas capas. Para eso fue suficiente abandonar los patrones hispánicos de organización de la enseñanza superior y adoptar una réplica subalterna del modelo napoleónico de Universidad de profesionales. Él permitiría atender prontamente las nuevas demandas y en el mismo paso, reemplazar el estilo magisterial y el antiguo ideario por nuevos patrones ideológicos inspirados en el liberalismo y en el positivismo.

La Universidad logra así, a través de una renovación paralela a la modernización del sistema socioeconómico, no solo reintegrarse en su papel de institución esencialmente solidaria con el régimen vigente, como también dignificar, con apego a nuevos cuerpos de valores, el ejercicio de su connivencia.

En las instancias en que el sistema se veía enfrentado a crisis de cierta gravedad —no las provenientes de la penuria de la población que a muy pocos conmovía, sino las que amenazaban reducir los lucros de las empresas exportadoras y de sus beneficiarios— la sociedad se intranquilizaba y la Universidad se convulsionaba. En esas oportunidades unos pocos profesores y la mayoría de los estudiantes desbordan en lucidez, asumiendo posturas cuestionadoras y rebeldes. Empero, la superación de la crisis, tranquiliza a la sociedad y aquie-ta las rebeldías académicas, reponiendo la Universidad en sus rieles tradicionales de institución formadora de los cuadros superiores requeridos por la sociedad para que ella pueda reproducirse tal cual es. Es cierto que a lo largo de 150 años los jóvenes demuestran mientras

estudian cierta inquietud y descontento hacia el atraso de sus sociedades. Pero es de preguntar si esta rebeldía no debe ser interpretada como un entrenamiento en servicio para el ejercicio de su futuro papel de custodios del viejo orden. Lo cierto es que, cumplido el período de formación, casi todos asumen, tranquila y lealmente las funciones que les son requeridas por el sistema.

¿Puede esa Universidad, solidaria con el régimen vigente de que forma parte esencial, definir y ejecutar una política de integración que no sea meramente modernizadora? La respuesta a esta interrogante exige una aclaración previa sobre el concepto de integración sociocultural. ¿Hay una América Latina integrable? ¿Hay una cultura latinoamericana integrada o integrable? ¿Qué componente de esta cultura se cultiva y se transmite en la Universidad y cuáles son sus virtudes integrativas?

Latinoamérica, más que una entidad sociocultural diferenciada y congruente es una vocación, una promesa.³ Lo que le confiere identidad es fundamentalmente el hecho de ser el producto —tal como se presenta actualmente— de un proceso común de formación que está en curso y que puede, eventualmente, conducir a un congresamiento futuro de las naciones latinoamericanas en una entidad sociopolítica integrada. Esta es, sin embargo, una mera probabilidad, a lo máximo una tendencia, uno de los futuros posibles que se abren a nosotros, no una inexorabilidad. La concretización de esta promesa histórica demandará, por lo tanto, mucha astucia para la necesaria unificación de fuerzas que son más divergentes que convergentes. Más que astucia, sin embargo, será necesario que la futura entidad integrada corresponda a propósitos y aspiraciones de la mayoría de la población.

La verdad es que Latinoamérica se conforma y va adquiriendo conciencia de sí misma no a causa de una voluntad deliberada de sus capas dirigentes, sino a pesar suyo. Surge, originalmente, como un subproducto no esperado ni deseado de los promotores de la colonización, cuyo propósito era tan solo producir insumos comerciales y obtener ganancias. Pese a ello, crean sociedades que para su asombro empiezan a aspirar a la autonomía nacional. La primera proposición de una América Latina unificada como nación y estructurada para sí misma, aparece como un ideario subversivo de los que luchaban por la emancipación de la dominación ibérica. El proyecto fracasó porque no correspondía a los intereses de las élites dirigentes que sucedieron a los libertadores. Lo que se produjo fue la división de las colonias hispánicas en una multiplicidad de repúblicas nominalmente autó-

3 Este tema es desarrollado por el autor en *Las Américas y la civilización* (Buenos Aires: Centro de Estudios de América Latina, 1969; 2ª ed. 1972).

nomas y efectivamente inviables. Los mismos ideales de integración autónoma resurgen, hoy día, como un proyecto imposible de redimir a los que luchan por crear una unidad operativa capaz de reforzar los vínculos que unen nuestros países contra la amenaza de ver perpetuada la dependencia extranjera en el cuerpo de la futura civilización.

Lo más importante, sin embargo, es que nuestro modo de ser actual —decenas de entidades nacionales, en su mayoría insuficientes para servir de base a economías de escala— aparece como obsoleto también para las clases dominantes y sus asociados externos que planean aglutinarlas en mercados regionales de las grandes corporaciones transnacionales. Esto significa que también para aquellas clases, la integración aparece, ahora, como un proyecto alternativo que puede corresponder a sus intereses. Y más, operar como una forma de perpetuar sus privilegios en la medida en que se realice bajo la égida de los intereses empresariales.

Hay, como se ve, dos proyectos de integración económico-social de América Latina. Uno, de sus pueblos, cuya significación esencial es en el plano interno, una reestructuración social profunda y en el plano externo, un estrechamiento de los vínculos regionales para reforzar la solidaridad y la ayuda recíproca. El otro, de las clases privilegiadas que desean entregar nuestros mercados a las grandes corporaciones transnacionales, en forma de una nueva división internacional del trabajo que impida la abertura del régimen a la reordenación y, sobre todo, la ruptura de las relaciones de dependencia. En consecuencia, lo importante para nuestro debate no es, en rigor, la integración en sí, sino de qué integración se trata, para dónde lleva y qué resultados sociales busca.

En el plano cultural, una acelerada integración —definible como homogeneización— está en plena marcha y representa, quizás, la mayor amenaza que pesa actualmente sobre los latinoamericanos en ese campo. En efecto, nadie duda que, frente al deterioro de las formas arcaicas de la cultura vulgar de América Latina provocado por la Revolución Termonuclear —juntamente con la urbanización caótica y la marginalización masiva de la fuerza de trabajo— lo que se presenta hoy como fuerza reintegradora es el moderno sistema de comunicación de masas. Lo que se ofrece a las poblaciones recién urbanizadas como fuentes para la redefinición de su visión del mundo, como motivación de su conducta y como interpretación de la vida social es el alud de propaganda intencionalizada, de mistificación ideológica, de manipulación política de la opinión pública que distorsiona la realidad y dificulta la comprensión de sus intereses reales. La radio, la televisión, el cine, la industria periodística de masas, estando en manos de empresas privadas dependientes de un sistema unificado de adoc-

trinamiento centrado en Norteamérica, les permite operar como una fuerza alienadora de poderío ineludible. Así es que, a los efectos disociativos de la ola transformadora desencadenada por la Revolución Termonuclear, se suma el imperio de los sistemas de comunicación, también perfeccionados por ella, para inducir a nuestros pueblos a aceptar resignadamente los caminos de la recolonización.

A estos efectos contradictorios de la integración cultural tal como se procesan sobre las masas populares, se suman múltiples formas de acción alienadora destinadas a alcanzar los mismos objetivos sobre las élites. Algunas de ellas interesan vitalmente a nuestro debate porque tienen como campo de operación a la Universidad, sometida a toda clase de presiones a fin de hacerla marchar al compás de la modernización refleja de toda la sociedad.

También esa forma de “integración universitaria” está en pleno curso, promovida por los mismos universitarios que han sido ganados ideológicamente para la política modernizadora gracias a generosos financiamientos aportados por recursos locales y por préstamos y donaciones de gobiernos extranjeros. Lo que se busca, a través de estos esfuerzos es, aparentemente, lograr una mayor eficacia funcional de la Universidad a través de la expansión masiva de las matrículas, del perfeccionamiento de las técnicas de enseñanza y de la implantación de amplios programas de investigación científica. Tales metas, siendo francamente defendibles frente a nuestras evidentes carencias, provocan la adhesión pasiva —cuando no el entusiasmo— de muchos universitarios. Sobre todo de los ya predispuestos a aceptarla por su postura política conservadora. Sin embargo, detrás de estas metas lo que se esconde es la intención deliberada de inducir a la Universidad moderna —tal como se hizo con la decimonónica— a profundizar sus servidumbres con relación al sistema y ganarla para un nuevo movimiento de actualización histórica, de hecho, de recolonización cultural de América Latina.

Como se ve, no podían ser mayores las amenazas de consolidación del statu quo a través de campañas de adoctrinamiento y de soborno que buscan mistificar tanto las élites como las masas, persiguiendo perpetuar los viejos cuerpos de intereses privatizadores responsables por la dependencia y el atraso de América Latina. Lo que sorprende, sin embargo, es que estas amenazas no parecen ser fatales. De hecho, el alud propagandístico lanzado sobre las masas no ha sido, aparentemente, capaz de desviarlas de una actitud virtualmente insurgente. Ellas absorben la nueva cultura enlatada, asimilan las aspiraciones de consumo inducidas por la publicidad, pero esa misma publicidad agudiza sus aspiraciones por empleos regulares, adecuadamente remunerados, que el sistema no puede proporcionarles. Es decir, profundiza

y dinamiza la postura potencialmente revolucionaria de esas masas que, ya no estando dispersas por las haciendas, sino concentradas en las ciudades, van adquiriendo rápidamente una nueva comprensión coparticipada de sus problemas y desarrollando formas de convivencia y asociación que las capacitarán, mañana, para acciones coordinadas.

En los círculos intelectualizados, un movimiento paralelo ya ganó a amplios sectores para una conciencia rebelde que aporta una nueva visión del mundo y de América Latina en lo que son y en lo que pueden ser. Esa postura los opone tanto a los viejos académicos conniventes con el sistema como a los tecnócratas modernizadores, identificados como agentes de la recolonización cultural. Esta nueva conciencia crítica que se desborda por América Latina es, por ahora, un estado de lucidez capacitado ya para diagnosticar los factores causales del subdesarrollo. Pero apenas empieza a explotar prospectivamente las vías de ruptura con el sistema vigente para tornar posible la revolución necesaria y los caminos de reconstrucción racional de sus sociedades como las tareas más nobles de la intelectualidad y como la función suprema de la Universidad.

¿Puede, sin embargo, una Universidad insertada en el sistema global y dependiente de él operar como una fuerza impulsora de la insurgencia? Es innegable que no lo puede hacer si la Universidad se define románticamente como el motor de la revolución social; o si se orienta sectariamente para la oposición a cualquier proyecto de reestructuración de la Universidad por temor de caer en connivencia con los agentes de la recolonización. Puede, sin embargo, contribuir ponderablemente a la revolución necesaria si conoce sus limitaciones y si asume el liderazgo de la renovación universitaria, orientándola en el sentido de ganar a la mayoría de los estudiantes y los profesores más lúcidos para su proyecto políticamente intencionalizado de reestructuración.

El requisito fundamental para alcanzar esta meta es difundir la comprensión de que la Universidad es una institución política conservadora; de que por su funcionamiento espontáneo y sobre todo por su modernización inducida por intereses privatizadores, ella tiende a hacerse aún más connivente con el actual sistema en sus contenidos antinacionales y antipopulares. Frente a esta realidad, lo que se requiere es responder a la politización reaccionaria de la Universidad con una contrapolitización revolucionaria. Es decir, intencionalizar toda acción dentro de la Universidad en el sentido de hacerla actuar como un centro de concientización de sus estudiantes y profesores que gane a los mejores de ellos para las luchas de sus pueblos contra las amenazas de perpetuación del subdesarrollo.

Existen muchos modos de contribuir para esta concientización. Uno de los más importantes es volcar la Universidad hacia el país real, hacia la comprensión de sus problemas concretos, merced a programas de investigación aplicables a la realidad nacional, a debates amplios que movilicen a todos sus órganos y servicios. En sociedades acometidas de lacras tan dramáticas como las latinoamericanas, nada es más aleccionador, concientizador e incluso revolucionario que el estudio de la realidad, el diagnóstico de los grandes problemas nacionales, el sondeo de las aspiraciones populares y la demostración de la total incapacidad del sistema vigente para encontrarles soluciones viables y efectivas dentro de plazos previsibles.

Esta concientización es también un requisito previo indispensable para que cualquier actividad de extensión cultural pueda alcanzar un mínimo de eficacia. En verdad, el tipo de cultura que se cultiva y difunde en nuestras Universidades, poco o nada tiene que ofrecer a la gran masa de la población. Su verdadero carácter es el de un saber humanístico, enfermo de erudición; un saber cientificista simulatorio que saca más provecho del prestigio de la ciencia que de lo que contribuye para su desarrollo; de un saber político relleno de contenidos ideológicos espurios y alienantes. Imagínese lo que hubiera sucedido si los cuerpos de saber erudito cultivados en nuestras Universidades de ayer y de hoy hubiesen entrañado sus contenidos espurios en la cultura popular. Esta, aunque arcaica, siempre fue más creativa que la cultura erudita de los letrados, en el sentido de ser más capaz de atender a las condiciones de supervivencia de la población, de configurar autoimágenes nacionales motivadoras y de precaverse contra las adoctrinaciones reaccionarias de las élites tradicionales. La verdad es que los intelectuales latinoamericanos solo tuvieron efectivamente algo que enseñar a sus pueblos en el plano político, cuando se comprometieron directamente en las luchas insurreccionales. Como eso sucedió raras veces, raras son las formulaciones de proyectos de reordenación social favorecedoras de los intereses de las mayorías que se deben a intelectuales universitarios.

SECCIÓN 2

**EL PENSAMIENTO CRÍTICO
LATINOAMERICANO Y
CARIBEÑO**

INTRODUCCIÓN A LA SECCIÓN 2

PENSAR Y TRANSFORMAR EL MUNDO AL REVÉS¹

CONTRIBUCIONES DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO

Carolina Jiménez Martín

“El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo: así practica el crimen, y así lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela.”
Eduardo Galeano (2009), *Patas Arriba. La escuela del mundo al revés*

PRESENTACIÓN

El libro que tenemos en nuestras manos no solo es un lomo, una faja, unas guardas, una portada, una solapa. Es otra invitación del *Grupo de Trabajo de CLACSO de Extensión Crítica. Teoría y Métodos en América Latina y el Caribe* para pensar desde diversas voces, las luces

1 Silvia Rivera (2015), recuperando el trabajo de Waman Puma, adopta la noción del mundo al revés que se deriva “de la experiencia cataclísmica de la conquista y la colonización” para mostrar el carácter despojador, violento del proceso de colonización. Mundo al revés es la teorización visual del sistema colonial. Profesora y directora del Departamento de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia. Investigadora del grupo THESEUS y del GT Crisis y economía mundial. Integrante del Comité Directivo de CLACSO.

y las sombras de la realidad social nustramericana y, así, andando y desandando, al final, labrando caminos para la transformación. Es una apuesta, como lo dicen sus investigadores, a “mirar al pasado para ayudarnos a explicar y, sobre todo, modificar el presente y el futuro. Un futuro en el que las fronteras entre la extensión crítica y los/as actores, organizaciones y movimientos sociales sean vistas como puentes y no como muros” (Erreguerena, Nieto y Tomasino, 2020, p. 200).

Atendiendo a lo anterior, a lo largo de esta sección del libro, los y las lectoras encontrarán una difícil,² no por eso ligera, selección de textos que en nuestro sentir resultan ser imprescindibles para pensar Nuestra América.

El intercambio sostenido con Márgara Millán, Jaime Osorio y José Francisco Puello-Socarrás, tres destacados investigadores de Chile, México y Colombia, nos permitió recorrer diversas obras y diferentes autores que han contribuido al análisis crítico del orden social vigente en la región en perspectiva histórica y contemporánea; retrospectiva y prospectivamente hablando.

En este caminar y valorando sus asuntos: los lugares de enunciación y discernimiento, las trayectorias académicas y políticas de los pensadores, el reconocimiento en sus obras de las improntas y singularidades de la reproducción del capitalismo en la región, la originalidad y el carácter trasgresor de sus ideas frente a los sistemas teóricos hegemónicos, el reconocimiento de que el pensamiento no es neutral sino que es un producto social que expresa sentidos e intencionalidades; llegamos a los siguientes autores y trabajos:

- Bolívar Echeverría (2006), “Modernidad en América Latina”. Texto integrado al libro *Vuelta de siglo*, en el cual el autor intenta “redefinir conceptos como mestizaje y barroquismo con el fin de aportar a la compresión de la múltiple identidad moderna de la realidad latinoamericana y a la localización del conflicto, vivo pero reprimido, que la lleva a reproducir una y otra vez esas condiciones espantosas de miseria...” (Bolívar Echeverría, 2006, p. 14).
- Ruy Mauro Marini (1972), “La acumulación capitalista dependiente y la superexplotación del trabajo”. Intervención en el encuentro de Economistas Latinoamericanos e italianos, celebrado en Roma, cuyo objetivo es proponer “algunas líneas de reflexión sobre la cuestión de la dependencia y dejar sentados

² La dificultad radica en que ante una producción tan prolifera es difícil proponer unos pocos textos y autores y autoras, en todo caso atendiendo al objetivo del libro creemos que la selección propuesta contribuye en la dirección propuesta.

los elementos que permitirán discutir” las implicaciones socio-lógicas y políticas de este fenómeno para la región.

- Silvia Rivera (2015) “La universalidad de lo *chíxi*. Miradas de Waman Puma”. Texto integrado al libro *la Sociología de la imagen* donde la autora “recorre búsquedas tentativas” de lo que ella denomina “una episteme propia: una sintaxis que pueda conjugar/conjurar el *double bind pä chuyma* que caracteriza nuestra reflexividad presente, de tal manera que se pueda abrir zonas de autonomía y emancipación” (Rivera, 2015, p. 30).

Aunque desde el principio, una primera aproximación a estos autores y sus obras permite ya percibir la diversidad en sus acentos, orientaciones metodológicas, trayectorias sociales y sensibilidades políticas, entre otros elementos que sugieren retos y rutas alternos, una reflexión más decantada obliga, felizmente, a visibilizar los cruces e intersecciones. En efecto, en estas tres obras encontramos preocupaciones comunes por denunciar los rasgos de la explotación, las desigualdades sociales, las exclusiones y las marginaciones que aún padecen los pueblos de la región y, además, categorías propias de análisis para definir las singularidades del orden capitalista en Nuestra América: dependencia, colonialismo, barroquismo. Finalmente, también se ubican las praxis y los sujetos que continuarían impulsando, mejor aún: sosteniendo y renovando los horizontes para la transformación y emancipación sociales.

El objetivo de esta sección del libro está en mostrar de qué manera las obras seleccionadas contribuyen a pensar Nuestra América hoy. Se trata también de abonar el terreno para que las rebeldías sigan desplegando a lo largo y tejiendo a lo ancho de la región “el revés del mundo al revés” y, desde allí, trascender el legado de *muchos mundos* más que sean capaces de garantizar una vida digna para todas y todos.

En esta introducción general a la sección hacemos un esfuerzo de síntesis por situar el aporte del pensamiento latinoamericano, a través de estos autores y autora en la comprensión y construcción de dichos caminos.

Para avanzar en esta dirección proponemos tres apartados:

1. “*El mundo al revés: Desigualdades y resistencias sociales en tiempos de pandemia*”, en el cual se presenta *grosso modo* el drama que padece la mayoría de la población y las movilizaciones sociales que se han desplegado reclamando por una vida digna.
2. “*Pensar y transformar el mundo: rasgos del pensamiento latinoamericano y caribeño*”, donde se proponen los rasgos que definen las formaciones sociales de la región, justamente, teoriza-

dos por nuestros pensadores, en general, y de modo específico por los 3 autores aquí seleccionados.

3. “*La disputas por lo Común: horizontes emancipatorios*”, plantea algunos elementos sobre las luchas regionales en la defensa de lo común y la forma como estas se nutren desde el pensamiento latinoamericano.

1. EL MUNDO AL REVÉS: DESIGUALDADES Y RESISTENCIAS SOCIALES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

América Latina y el Caribe ha sido la región más golpeada por la pandemia del COVID 19. Los impactos negativos derivados del choque viral en términos de pérdidas de vidas y trabajos, recrudescimiento de la pobreza y las miserias; deterioro en la educación, la salud, entre otras dimensiones fundamentales para el desarrollo de nuestras capacidades que nos habilitan como seres humanos resultan ser realmente alarmantes.

La propagación del virus exacerbó y visibilizó de modo descarnado las condiciones de desigualdad, despojo, precarización y explotación que ya padecía el grueso de la población de la región. Las cifras proporcionadas por la CEPAL (2021), en su informe anual sobre Panorama Social de América Latina, justamente constatan:

Debido a la pandemia (...) la pobreza y la pobreza extrema alcanzarán niveles que no se han observado en los últimos 12 y 20 años (...) En 2020, se proyecta que la tasa de pobreza extrema se situaría en un 12,5% y la tasa de pobreza alcanzaría el 33,7%. Ello supondría que el total de personas pobres ascendería a 209 millones a finales de 2020, 22 millones de personas más que el año anterior. De ese total, 78 millones de personas se encontrarían en situación de pobreza extrema, 8 millones más que en 2019. (...) Entre 2019 y 2020, se estima que los estratos de ingreso bajo habrían aumentado 4,5 puntos porcentuales (unos 28 millones de personas adicionales) y los estratos de ingreso medio se habrían contraído en una proporción similar (-4,1 puntos porcentuales o 25 millones de personas menos). (CEPAL, 2021, pp. 28-29)

En contraste con lo anterior, se advierte que un número muy estrecho de hombres y mujeres, en y de la región, habrían incrementado sus fortunas en el marco de la emergencia sanitaria, una situación que explica el aumento de la desigualdad y el incremento del índice de GINI alrededor de 5,6% (CEPAL 2021).

De esta manera, y en medio de un contexto crítico, se afianza un orden económico y sociocultural excluyente, despojador y dependiente que niega las posibilidades de reproducción de la vida en condiciones dignas para todas y todos. Bajo el pretexto y el contexto derivados

de la pandemia, las clases dominantes arrecian contra los sectores subalternos afirmando su impronta autoritaria y reafirmando que el orden de clase es ese *mundo al revés* que se ha venido prefigurando históricamente y configurando actualmente a partir del sistema colonial en Nuestra América.

Como su correlato, la profundización del Orden vigente también ha impulsado importantes procesos de resistencias sociales.

En lo corrido del siglo XXI, se registran rebeliones populares *variopintas y abigarradas*³ en rechazo al orden instituido y que procuran la constitución de una nueva organización de la vida. Esta sería una manera de leer; entre otros, los procesos políticos de Bolivia, Ecuador y Venezuela iniciando el siglo XXI; y las movilizaciones sociales y paros nacionales en Chile, Haití y Colombia finalizando la segunda década en el nuevo milenio.

Estas expresiones de rebeldía, en los términos de Bartra (2014), entreveran componentes disímbolos, culturalmente heterogéneos y, en algunos casos, aparentemente incompatibles que, en todo caso, ponen en el centro de la disputa asuntos referidos a los ejes ordenadores del sistema (neo) colonial hegemónico. De ahí que las manifestaciones simbólicas y definitorias de nuevas prácticas y narrativas que reafirman la vida, y con ellas la configuración de las *geografías de la rebeldía y la esperanza*⁴ (Jiménez, 2021), se hayan erigido sobre las *geografías de las ausencias y del miedo* y pretendan ser instaladas por las voces y las acciones autoritarias, militaristas y antidemocráticas.

Esta coyuntura de “mal-estares”, indignaciones y “re-existencias” reclama la vitalidad y capacidad creativas y movilizadoras desde los pensamientos críticos latinoamericanos y caribeños. Ese *mundo de*

3 René Zabaleta propone la categoría de abigarramiento para indicar “el tipo de complejidad que existe en sociedades como la boliviana, que ha sido estructurada en parte por la dominación colonial y luego por el desarrollo del capitalismo, pero a la vez ha mantenido formas sociales y políticas anteriores. (...) Una formación social abigarrada, entonces, es un proceso de totalización orgánica incompleta, del modo de producción dominante al nivel sobre todo del momento productivo, y de una unificación aparente de todo lo que no ha sido transformado en su sustancia social, pero se contiene bajo la dominación de un estado o régimen superestructural que demarca los horizontes del sistema actual de esa diversidad sobre el cual reclama y postula la legitimidad como gobierno nacional” (citado por Tapia, 2002, pp. 305 y 310).

4 El geógrafo británico David Harvey (2003) nos habla de los espacios de la esperanza para hacer referencia a la necesidad de construir un utopismo espacio-temporal, la tarea según él es “definir una alternativa, no en función de una forma espacial estática, ni siquiera de un proceso emancipador perfecto. La tarea es reunir un utopismo espacio-temporal -un utopismo dialéctico- enraizado en nuestras posibilidades presentes y que al mismo tiempo apunte a trayectorias para los desarrollos geográficos humanos desiguales”.

las ideas que defiende nuestra región como una totalidad proyecta un lugar teórico, con singularidades dinamizadoras dentro de la totalidad de la que es parte⁵, y que, por lo tanto, requiere ser comprendida con su propio método. Un método capaz de reconocer la especificidad histórico-espacial y la diversidad que nos constituye. Un pensamiento que reconoce en simultáneo las adversidades y las posibilidades transformadoras existentes.⁶

En pocas palabras, la profundidad de la crisis que padecemos, pero a su vez las dinámicas constituyentes desplegadas en la región en tiempos recientes, sitúan la importancia del pensamiento *crítico latinoamericano* como una herramienta práctica puesta al servicio del horizonte de posibilidad para las urgentes transformaciones sociales.

2. PENSAR Y TRANSFORMAR EL MUNDO: RASGOS DEL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO

Las formas como interpretamos y pensamos el mundo y las realidades que vivimos son fundamentales para mantener o impulsar un cambio en el orden social vigente.

Esto ha sido asumido con firmeza por los y las pensadoras latinoamericanas y caribeñas quienes a través de sus elaboraciones han contribuido a interpretar críticamente este *mundo al revés* y en este trasegar se han sumado a otras voces y sujetos para imaginar y construir otros mundos posibles. Esta relación entre crítica y praxis fue descrita por Rosa Luxemburgo en los siguientes términos,

En resumen, podemos anotar que la crítica de las condiciones existentes crea la base intelectual y cultural sobre la cual pueden desarrollarse pro-

5 Al respecto, Ansaldi y Giordano (2012, pp. 24-25) señalan “defendemos la posición de pensar, comprender y explicar América Latina como una totalidad. Pero totalidad no es igual a homogeneidad ni a generalización abusiva. Creemos, como dijo o escribió alguna vez Sergio Bagú, que América Latina es una realidad compuesta de muchas diversidades. Esas diversidades, añadimos, deben ser, justamente, explicadas como partes de la totalidad que las engloba”

6 Esta situación es descrita magistralmente por Gabriel García Márquez (1982) en la recepción del Premio Nobel de Literatura “Poetas y mendigos, músicos y profetas, guerreros y malandrines, todas las criaturas de aquella realidad desafortada hemos tenido que pedirle muy poco a la imaginación, porque el desafío mayor para nosotros ha sido la insuficiencia de los recursos convencionales para hacer creíble nuestra vida. Este es, amigos, el nudo de nuestra soledad. Pues si estas dificultades nos entorpecen a nosotros, que somos de su esencia, no es difícil entender que los talentos racionales de este lado del mundo, extasiados en la contemplación de sus propias culturas, se hayan quedado sin un método válido para interpretarnos. Es comprensible que insistan en medirnos con la misma vara con que se miden a sí mismos, sin recordar que los estragos de la vida no son iguales para todos, y que la búsqueda de la identidad propia es tan ardua y sangrienta para nosotros como lo fue para ellos”.

yectos alternativos. Lo anterior debido a que la crítica orienta la praxis y posibilita nuevas apropiaciones de la experiencia, siendo esta, en última instancia la que resulta indispensable para la creación de nuevas formas de sociedad. (Luxemburgo, 2007, p. 91)

Las trayectorias académicas y políticas de autores y autoras como Bolívar Echeverría, Ruy Mauro Marini, Silvia Rivera⁷ y otro número importante de pensadoras de la región dan cuenta de sus contribuciones a la crítica del sistema colonial y dependiente y los horizontes subversivos, que signan su obra, frente al orden social existente.

Ahora bien, asumir una posición crítica y práctica en una región como la nuestra implica reivindicar la existencia de América Latina y el Caribe como unidad histórica y analítica, y, en consecuencia, como un objeto susceptible de teorización.⁸ Esto a razón de las pretensiones del pensamiento hegemónico universalizante que reniega de la existencia de las singularidades bajo las cuales opera y se reproduce la vida bajo las formaciones sociales coloniales, dependientes, pero a su vez también subversivas, rebeldes.

Aunque resulta muy prolífica la producción que puede enmarcarse en lo que conocemos como Pensamiento Crítico Latinoamericano y Caribeño, las obras de autores y autoras como: José Martí, Ernes-

7 En las notas biográficas contenidas en esta sección del libro se pueden apreciar *grosso modo* algunas de las trayectorias políticas de los y la autora seleccionados. En el caso de Marini, Marina Machado (2022) destaca su participación en el movimiento revolucionario de la época, la solidaridad con la revolución cubana, el fortalecimiento del movimiento anticolonial y las contribuciones al gobierno de la Unidad Popular en Chile. Para el caso de Bolívar Echeverría, Diana Fuentes (2022) y Stefan Gandler (2010) señalan sus contribuciones a la formación teórica de diferentes movimientos políticos y sociales y la visibilización del pensamiento del Che Guevara y la revolución cubana a través de las traducciones que hace al alemán. Por su parte, Gabriel Rodríguez (2022) recupera las experiencias de Silvia Rivera Cusicanqui tanto en el marco de la fundación del Taller de Historia Oral Andina (THOA) -espacio que recuperó las “voces e historias sobre las resistencias e insurgencias de las comunidades y urbes andinas”- como también el apoyo al movimiento katarista que le valió el exilio.

8 Afirmar esta condición, en un contexto de globalización neoliberal, resulta de un gran significado social a razón de los embates que sufre el pensamiento latinoamericano desde las tendencias analíticas regresivas asociadas al pretendido *pensamiento único*. “(...) el neoliberalismo como paradigma dominante horadó las bases del pensamiento crítico. El campo científico y el pensamiento sobre lo social, en general, fueron abandonando las miradas de gran escala, al tiempo que las preguntas integrales fueron reemplazadas por un conocimiento especializado y una mirada microscópica sobre los objetos de estudio, soslayando el papel de la historia en la explicación de la realidad social. Como parte de esta tendencia, la propia América Latina como tema y como problema fue ocupando un lugar cada vez más reducido, a tal punto que algunos se animaron a afirmar que América latina como unidad no existía” (Acosta, Ansaldi, Giordano y Soler, 2015).

to Che Guevara, Carlos Mariátegui, Leopoldo Zea, Pablo González Casanova, Ruy Mauro Marini, Silvia Rivera, Aníbal Ponce, Bolívar Echeverría, Manuel Zapata Olivella, Adolfo Sánchez Vásquez, Vania Bambirra, Raquel Gutiérrez, Magda Portal, Orlando Fals Borda, Enrique Dussel, Agustín Cueva, Carmen Miró, Antonio García, Elena Poniatowska, Marta Traba, entre otras, resultan referencias obligadas e ilustrativas de las reflexiones que surgen desde y a partir de Nuestra América y que, por demás, nos invitan a sentir, pensar y vivir nuestras alegrías, soledades y esperanzas.

Ahora bien, ¿Qué implica *conocer* a Nuestra América para *reconocerla* como unidad histórica y analítica? ¿Qué herramientas requerimos para pensar la región como objeto de teorización? ¿Cuáles son las posibilidades transformadoras que se imprimen en el pensamiento latinoamericano y caribeño?

Avanzar en las respuestas a estos interrogantes requiere del cruce de una multiplicidad de miradas y recursos metodológicos, teóricos y analíticos para lograr aproximaciones complejas. Y aunque no es el propósito de esta introducción abordar a profundidad estos asuntos si buscamos proponer algunas indicaciones generales que en nuestro sentir son útiles para abonar a la discusión propuesta.

Entre otros destacamos las siguientes consideraciones:

AMÉRICA LATINA ES UNA UNIDAD EN MEDIO DE LA HETEROGENEIDAD QUE LA CONSTITUYE

Desde el pensamiento latinoamericano (Martí, 1891; Zea, 1978; Dussel, 1992) se reconoce que, en medio de la profunda heterogeneidad y diversidad cultural constitutiva de la región, esta se configura como una totalidad, como una unidad geo-histórica. Al respecto, Bolívar Echeverría (2006, p. 196) señala, “la existencia de una pluralidad o diversidad en la cultura latinoamericana que, pese a sí misma o tal vez por su propia necesidad, se da junto e incluso como condición de una unidad”. Lo paradójico resulta es que el carácter totalizante deviene de la violenta experiencia colonial. En palabras de Leopoldo Zea:

La unidad era la experiencia colonial que no debía ser rechazada. Unidas estaban las Américas a que había dado origen la colonización española. La unidad, el orden era lo que había permitido el largo sueño colonial; unidad que debía mantenerse ya sin España. (Zea, 1978a, p. 407)

Así las cosas, las singularidades sociales e históricas de las formaciones nacional se entreveran configurando una identidad diferencial y, al mismo tiempo, compleja: unidad-en-común, comunidad latinoamericana y caribeña.

NEGACIÓN Y YUXTAPOSICIÓN DE MATRICES SOCIETALES

La región no experimentó un mestizaje que permitiera el reconocimiento de la otredad. En lugar de un encuentro con el otro, asistimos a un enfrentamiento violento en donde ese “otro” “es obligado, subsumido, alienado, a incorporarse a la Totalidad dominadora como cosa, como instrumento, como oprimido, como encomendado (...)” (Dussel, 1992, p. 52).

A pesar de esta negación, la experiencia latinoamericana es la de la sobrevivencia en los intersticios y a su vez la modificación, aunque parcial, del orden dominante. De ahí la yuxtaposición de planos, que, aunque ambigua y conservadora, también, guarda en su seno la fuerza de la subversión. Al respecto, Leopoldo Zea señala,

Latinoamérica es una realidad, tiene una cultura, una ya larga historia. Una cultura que, pese a las intenciones de sus hacedores, se ha venido expresando sobre los intentos de vacío, sobre las yuxtaposiciones. América son sus indios, los conquistadores de estos, los libertadores luchando por poner fin a la conquista, los conservadores afanosos por mantener el orden que habían heredado, los civilizadores queriendo saltar sobre sus propias experiencias. América es así un crisol de culturas que van hundiéndose en su seno los vanos intentos por sobreponerlas. (1978b, p. 17)

En este sentido, la yuxtaposición y el mestizaje subordinado (Bolívar Echeverría, 2006; Zea, 1978a) se constituyen en estrategias de reconstitución de la identidad propia y múltiple. En todo caso, y como magistralmente lo explica Silvia Rivera (2015), el sujeto colonizado experimenta en simultáneo el conflicto interior que le genera desarraigo y auto desprecio, pero a su vez “la tensión fértil entre los elementos contradictorios que habitan a ese mismo sujeto, brindando una salida a las trampas coloniales”.

BARROQUISMO Y EL CARÁCTER ABIGARRADO DE NUESTRAS FORMACIONES SOCIALES

Bolívar Echeverría y René Zabaleta (1984), como otros tantos pensadores latinoamericanos, problematizan el curso que tomó el proyecto moderno bajo el sistema social capitalista,

La modernidad que nace de la promesa de la abundancia y de la emancipación, elige sin embargo la vía capitalista, que necesita reproducir a la vida humana como amenazada, como condenada a la escasez y a la represión. La acumulación de capital solo puede llevarse a cabo si la naturaleza es escasa y por ello el orden capitalista reinventa la escasez absoluta; esta que prevalece sin duda actualmente, no es una escasez espontánea, sino una escasez artificial, reproducida por el capital como condición de su propia existencia (...) Lo curioso, sin embargo, o más bien lo trágico de la mo-

derinidad, en lo que respecta a esta historia de la cultura, es que ella, como modernidad realmente existente, no ha llegado nunca a desatar esta potencialidad suya. (Bolívar Echeverría, 2006, pp. 207 y 205)

Esta crítica le permite identificar rasgos peculiares del despliegue de la modernidad en Nuestra América. Al decir del ecuatoriano, en la región aparece el ethos barroco para expresar el modo como los indios sobrevivientes “se inventan una manera de sobrevivir”, inventarse una vida dentro de la muerte. Y este ethos es el que sostiene las fuerzas vivas para la emancipación,

(...) la peculiaridad que observamos de partida en la cultura latinoamericana —la afirmación de una unidad dentro y en contra de la pluralidad de identidades que ella cultiva— (...) Porque en efecto, hay muchas modernidades latinoamericanas, muchos intentos o proyectos de modernidad que se probaron en su época, y que tal vez entonces fracasaron, pero que no obstante quedaron como propuestas vivas de organización social extendidas por todas las geografías del continente (...). (Bolívar Echeverría, 2006, p. 208)

Y justamente, la constitución de una unidad a partir de la pluralidad es un “un rasgo afirmativo de la vida” en la cultura Latinoamericana y en ella se recrea la fuerza anti-colonial y descolonizante que mantienen y actualizan cotidianamente nuestros pueblos (Millán, 2022).

COLONIALISMO INTERNO

Pablo González Casanova ha propuesto el concepto de colonialismo interno para indicar que:

(...) Acostumbrados a pensar en el colonialismo como un fenómeno internacional, no hemos pensado en nuestro propio colonialismo. (...) El colonialismo interno corresponde a una estructura de relaciones sociales de dominio y explotación entre grupos culturales heterogéneos, distintos. Si alguna diferencia específica tiene respecto de otras relaciones de dominio y explotación (ciudad-campo, clases sociales), es la heterogeneidad cultural que históricamente produce la conquista de unos pueblos por otros, y que permite hablar no solo de diferencias culturales (que existen entre la población urbana y rural y en las clases sociales), sino de diferencias de civilización. (González Casanova, 2006, pp. 186-188)

En el mismo horizonte de reflexión, Silvia Rivera problematiza la sociedad colonial al señalar como rasgo distintivo la condición no-humana que otorga a los pueblos de Nuestra América. Una sociedad indígena que ha sido descabezada y que denota la “radicalidad des-

tructora del hecho social de la conquista y la colonización” (Rivera, 2015, p. 184).

La condición de pequeñez social, y la actitud de “abajar el lomo”, resumen el trasfondo moral de la penuria colonial. Más que las penas físicas, es el despojo de la dignidad y la internalización de los valores de los opresores lo que, al igual que Franz Fanon, hace de Waman un teórico de la condición colonial. (Rivera, 2015, p. 181)

CARÁCTER DEPENDIENTE DEL CAPITALISMO EN LA REGIÓN

La teoría marxista de la dependencia propone una apuesta teórica y metodológica para el estudio del funcionalismo capitalismo en la región. Implica, en palabras de Marini (1972) “invertir la estructura del análisis de pasar de la producción a la circulación a escala mundial y luego plantearse cómo la circulación determina las condiciones de la producción”. Esto implica reconocer que es el mercado mundial el que define las condiciones de la estructura dependiente, con las implicaciones que de esto se desprende en términos del funcionamiento del mercado interno y de las relaciones entre el capital y el trabajo.

La subordinación a los parámetros de las economías centrales y la consecuente debilidad de las burguesías regionales para impulsar proyectos nacionales realmente robustos, explican el carácter contra-insurgente de las formaciones estatales latinoamericanas y las condiciones de súper explotación del trabajo que padece el grueso de la población. Al respecto, Jaime Osorio (2022) señala,

La amplia brecha económica y política que se genera entre clases sociales explotadoras y explotadas, un capitalismo con poca vocación y presión a la innovación productiva, una planta productiva débilmente diversificada, un Estado subsoberano, subordinado a proyectos imperialistas, clases dominantes sin vocación para gestar proyectos nacionales, serán algunas connotaciones que toman vida en la forma del capitalismo dependiente.

Esta situación, se sigue recreando bajo el nuevo régimen de acumulación flexible, pese a las variaciones surgidas en el funcionamiento de la economía mundial. Y justamente, la recreación de la dependencia en los diferentes estadios del desarrollo capitalista⁹ conduce a esta escuela de pensamiento a afirmar que la única vía para superar el

9 Por ejemplo, para explicar el desarrollo industrial las burguesías nacionales deben apelar al capital extranjero, al respecto Marini (1972) menciona “(...) la acumulación de capital en los países dependientes conlleva necesariamente la desnacionalización del país dependiente, conlleva necesariamente la imposibilidad de un desarrollo capitalista autónomo. Ese es el punto de vista a retener”.

carácter dependiente y subordinado se encuentra por fuera del capitalismo, en la construcción de un mundo socialista, anti-imperialista y anti-colonialista.

LA UTILIDAD METODOLÓGICA Y POLÍTICA DE LA SOCIOLOGÍA DE LA IMAGEN

Para avanzar en la reflexión crítica del significado social y político del colonialismo interno, Rivera nos propone usar como herramienta metodológica lo que ella denomina Sociología de la imagen como forma de reivindicar los lenguajes y símbolos de los pueblos andinos,

(...) considero que en sus dibujos hay elementos conceptuales y teóricos que se transforman en poderosos argumentos críticos. Y ellos apuntan a la imposibilidad de una dominación legítima y de un buen gobierno en un contexto colonial, conclusión que podría fácilmente extrapolarse a las actuales repúblicas andinas (...) una Sociología de la imagen amenaza los abismos hoy vigentes. Directamente, aquellos forjados por la iconoclasia inscrita en el pensamiento occidental clásico (moderno y modernizador), tan caro a los saberes hegemónicos in-comunicadores de las ciencias humanas y sociales dominantes que aún relegan la imagen y minimizan la imaginación, en últimas, la dimensión simbólica como la “maestra del error y la falsedad” (en palabras de Durand), otrora un estatuto débil que debería subestimarse para aproximar la realidad sea para describirla, explicarla, incluso, transformarla. (Rivera, 2015, p. 180)

A partir de lo anterior, es necesario resaltar que reclamar América Latina como unidad de análisis implica valorar la existencia de una multiplicidad de saberes populares que no se circunscriben dentro de los sistemas de pensamiento propios de la racionalidad y valores dominantes. Así las cosas, un pensamiento auténticamente latinoamericano debe velar por la incorporación de los saberes de los excluidos en su aparato analítico-conceptual.

Los rasgos señalados denotan como el carácter dependiente, abigarrado, barroco y colonialista ha signado el desarrollo histórico de los Estados Nacionales de Nuestra América desde la pretendida ruptura con el sistema colonial. De ahí, que la valoración sobre las formaciones sociales de la región, y sus expresiones en términos del proyecto nacional, las trayectorias de las clases sociales, el tipo de estatalidad, el uso del excedente económico, entre otros asuntos, deban dar cuenta de la forma como estos rasgos pre-figuran y configuran el orden social existente. Estas improntas van a tener profundas implicaciones sociológicas y políticas en la vida de nuestros pueblos. En efecto, van a definir modos específicos y dolorosos sobre el funcionamiento del capitalismo en esta parte del sistema mundial (Osorio, 2022).

Estos elementos denotan no solamente las improntas nativas de Nuestra América, sino también las dinámicas y los procesos históricos que se actualizan permanentemente. De ahí la importancia de recuperar y reconocer el valor de estas reflexiones para pensar el tiempo presente y arar los caminos para otro escenario futuro.

3. LAS DISPUTAS POR LO COMÚN: HORIZONTES EMANCIPATORIOS

En lo corrido del siglo XXI hemos transitado por un proceso acumulativo de fuerzas y de comprensiones y aprehensiones sociales frente a las realidades que padecemos y la necesidad de construir un modo de vida diferente. El camino recorrido es importante, pero demanda la profundización del trabajo organizativo y de la deliberación colectiva y territorial. Solo estos procesos podrán fortalecer y profundizar las dinámicas y procesos constituyentes en curso como lo señala Bartra,

Frente a la opresiva conjunción de disparidades que nos agobia no queda más que la inversión libertaria al modo de las carnestolendas, la única opción viable a contrahechura hegemónica, la contrahechura revolucionaria. Frente al grotesco oxímoron que es el estado de excepción permanente que padecemos solo nos queda escuchar el consejo de Benjamin e imponer nuestro propio y carnavalesco estado de excepción. (Bartra, 2014, p. 216)

Las diversidades de sustancias sociales constitutivas de Nuestra América animan y sostienen la posibilidad de construir otra organización de la vida en comunidad. El carácter abigarrado y barroco de nuestras formaciones sociales parecerían encarnar el potencial disruptivo y transformativo que estas realidades reclaman.

Así las cosas, la existencia de otras matrices políticas y formas de autoridad no fundamentadas en la democracia liberal y la modernidad occidental; la diversidad de formas de organización de la vida centradas en la comunidad y no en el individualismo; y una concepción espacial soportada en los valores de uso y en un relacionamiento armónico con la naturaleza, en contravía de una visión objetual y mercantilista del territorio; permiten construir un nuevo tipo de formaciones sociales y espaciales para el bien vivir de las gentes del común.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, Yamandú et al. (Coords.) (2015). *América Latina piensa en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20151026052305/piensa.pdf>
- Ansaldo, Waldo y Giordano, Verónica (2012). *América Latina. La construcción del orden*. Buenos Aires: Ariel.

- Bartra, Armando (2014). Subversión grotesca de un ethos barroco. En: Luis Arizmendi, Julio Peña y Lillo E. Eleder Piñeiro (Coords.), *Bolívar Echeverría. Trascendencia e impacto para América Latina en el siglo XXI* (pp. 203-222). Quito: Editorial IAEN. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/54323.pdf>
- Echeverría, Bolívar (2006). *Vuelta de siglo*. Ciudad de México: Ediciones Era.
- CEPAL (2021). *Panorama social de América Latina, 2020*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Dussel, Enrique (1992). *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Quito: Ediciones Abya-Ayala.
- Fuentes, Diana (2022). Nota biográfica de Bolívar Echeverría (1941-2010). *Este libro*.
- Erreguerena, Fabio, Nieto, Gustavo y Tommasino, Humberto (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. *Cuadernos de Extensión Universitaria*, 4(4), 177-204.
- Gandler, Stefan (2010). ¿Quién es Bolívar Echeverría? *La Jornada periódico*. <https://www.jornada.com.mx/2010/08/08/sem-stefan.html>
- García Márquez, Gabriel (1982). *La soledad de América Latina* (Discurso de aceptación del Premio Nobel). https://cvc.cervantes.es/actcult/garcia_marquez/audios/gm_nobel.htm
- González Casanova, Pablo (2006). El Colonialismo interno. *Sociología de la explotación* (pp. 185-205) Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130909101259/colonia.pdf>
- Harvey, David (2003). *Espacios de esperanza*. Madrid: Ediciones Akal.
- Jiménez, Carolina (2021). Geografías de la rebeldía y la dignidad popular en Colombia. *Revista Izquierda*, 96. <https://revistaizquierda.com/secciones/Numero-96/izq-rev-96-paro-y-rebeldia-en-colombia-geografias-de-la-rebeldia-y-la-dignidad-popular>
- Luxemburg, Rosa (2007). *The Essential Rosa Luxemburg: Reform or revolution and the mass strike*. Chicago: Haymarket Books.
- Machado, Marina (2022). Nota biográfica de Ruy Mauro Marini (1932-1997). *Este libro*.
- Marini, Ruy Mauro (1972). *La acumulación capitalista dependiente y la superexplotación del trabajo*. (Intervención) Encuentro de Economistas Latinoamericanos e Italianos. Roma. http://www.marini-escritos.unam.mx/043_acumulacion_superexplotacion.html

- Martí, José (1891). Nuestra América. *Revista Ilustrada de Nueva York*, Estados Unidos, el 10 de enero de 1891, y en *El Partido Liberal*, México, el 30 de enero de 1891. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal27/14Marti.pdf>
- Millán, Margara (2022). La crítica de la cultura de la modernidad capitalista. *Este libro*.
- Osorio, Jaime (2022). Notas sobre Ruy Mauro Marini y la teoría marxista de la dependencia. *Este libro*.
- Puello-Socarrás, José Francisco (2022). Por (qué) una sociología de la imagen. A propósito de las miradas ch'ixi en la obra de Silvia Rivera Cusicanqui. *Este libro*.
- Rivera Silvia (2015). *Sociología de la imagen. Miradas Ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rodríguez, Gabriel (2022). Nota biográfica de Silvia Rivera Cusicanqui. *Este libro*.
- Tapia, Luis (2002). Tiempo, historia y sociedad abigarrada. En: *La producción del conocimiento local: historia y política en la obra de René Zavaleta* (pp. 305-325) La Paz: Ediciones: CIDES-UMSA Posgrado en Ciencias del Desarrollo/Muela del Diablo Editores. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/cides-umsa/20120906025527/16.pdf>
- Zabaleta, René (1984). El Estado en América Latina. *La autodeterminación de las masas* (pp. 321-355). Bogotá: Siglo del Hombre Editores/CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160314050938/15estado.pdf>
- Zea, Leopoldo (1978a). La historia en la conciencia americana (segunda parte). En: *Filosofía de la historia americana*. México: FCE.
- Zea, Leopoldo (1978b). América Latina: largo viaje hacia sí misma. *Cuadernos de Cultura Latinoamericana*, 18. <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2015/05/zea-al-largo-viaje.pdf>

ESTUDIO PRELIMINAR

“MODERNIDAD EN AMÉRICA LATINA” DE BOLÍVAR ECHEVERRÍA

Márgara Millán

BOLÍVAR ECHEVERRÍA es uno de los pensadores más importantes del siglo XX latinoamericano. Editor y traductor de Carlos Marx y de Walter Benjamin, autor de múltiples ensayos recopilados en decenas de libros, filósofo, economista y crítico de la cultura moderna. En los años recientes se popularizó su teoría de los cuatro *ethé* de la modernidad. Su producción precedente es, sin embargo, diversa y fundamental. A manera de contextualizar el texto elegido para esta antología “Modernidad en América Latina” (2006), expongo algunos de los ejes clave de su pensamiento. La manera en la que Echeverría se apropia de la crítica de la economía política tiene la particularidad de reconstituir la integralidad del proceso de reproducción social, no solo cómo o en tanto un proceso productivo, sino también, y al mismo tiempo, cultural. Conceptos como “materialidad social”, “la concreción de lo humano”, y la “dimensión significativa del proceso de producción” son centrales para el autor, quién nos devuelve una mirada que no dicotomiza ni jerarquiza las dimensiones humanas. Una mirada que restituye el carácter integral, “físico y metafísico”, objetivo y subjetivo, al proceso reproductivo. Echeverría señala lo que para él es esencial en Marx: la crítica a la totalidad del comportamiento social, y no solo a lo económico. Sus primeros ensayos posicionan la dimensión semiótica del proceso de producción social (1986) tendientes a desarrollar una

concepción de la cultura (2001), como una especie de pre-condición del proceso reproductivo, un modo de hacer y decir; que define en el texto acá presentado como “La cultura sería entonces lo mismo que la reproducción de una cierta singularidad, identidad, o mismidad (...) lo mismo en la práctica que en discurso (...)Un cultivo o reproducción de la singularidad de una comunidad concreta”. Y cuál sería esa identidad o mismidad en una región geográfica plena de diversidades como lo es América Latina. En el ensayo que presentamos, Echeverría da cuenta de su teoría de la cultura y de la centralidad del mestizaje en ella. La cultura, dirá el autor, solo puede afirmarse poniéndose en riesgo frente a lo otro. El cultivo de la identidad, nos dirá, solo es posible poniendo en peligro esa identidad. Las formas identitarias son siempre formas dinámicas, y en el caso latinoamericano, frente al reto de la modernidad, y sus subsecuentes olas de modernización, esto ha sido poniendo en acción la estrategia del mestizaje, durante la simultaneidad de los distintos tipos de modernidad.

LA CONTRADICCIÓN ENTRE VALOR-VALOR DE USO

Para Echeverría la contradicción central de la vida en el capitalismo es la que ocurre entre valor y valor de uso (1998a). El valor exige en su necesidad de reproducción el sacrificio cotidiano del valor de uso. Este último es comprendido en nuestro autor como la vida concreta, el mundo cualitativo de la diversidad de formas en que la vida humana se configura. Y es justamente esa diversidad de formas la que aparece avasallada y subsumida por el valor abstracto en el movimiento circular e infinito del capital en tanto valor valorizándose.

Esta definición posibilita a la mirada crítica de Echeverría establecer lo que denominará los cuatro *ethé* de la modernidad capitalista, en referencia a su forma particular de asumir la contradicción central de la vida en el capitalismo. Ahí se encuentra también la posibilidad anticolonial y descolonizante de la crítica en este autor a la noción de progreso y al productivismo del modo de reproducción capitalista. El cuádruple *ethé* de la modernidad capitalista refiere a modos políticos y prácticos en que esta contradicción es reconocida o denegada en cada uno de los *ethos*, y sobre todo para orientarnos en el sentido del conformismo predominante de la sociedad moderna contemporánea. Cada *ethos* surge de una historicidad particular dentro de la modernidad capitalista, que da pie también a diversas formas de entender la historia. América Latina cultivará un *ethos* barroco por su particular densidad societal frente a la modernización que le propone la modernidad dominante, que se actualizará en las identidades colonial y republicana, y que en el último tiempo veremos francamente amenazada

con la exacerbación del *ethos* realista manifestada en la americanización de la cultura (2010).

En *La Modernidad de lo barroco* (1998b) se encuentra *in extenso* la deriva hacia el *ethos* barroco y su conexión con el mestizaje en la actualización constante de las formas culturales latinoamericanas. Ello dará una mejor comprensión de la síntesis presentada en el ensayo que elegimos. Así mismo, podemos tender una línea entre las reflexiones finales del mismo, acerca de la radicalidad de “ser moderno por cuenta propia” como un proyecto aún en curso en América Latina, en lugar de ser mero objeto de la modernización, con las tendencias exacerbadas a la homogenización en el neoliberalismo y la *hybris* norteamericana del *ethos* realista que lo domina. Volviendo a la idea fundante de que la humanidad solo es posible bajo su forma concreta, el ensayo termina con una reflexión que atravesará toda la obra Echeverriana: para los latinoamericanos “reivindicar su identidad se está convirtiendo cada vez más en un asunto de alcances revolucionarios” (2006, p. 216).

BIBLIOGRAFÍA

- Echeverría, Bolívar (1986 [1976]). Definición del discurso crítico.
En: *El discurso crítico de Marx* (pp. 38-50). Ciudad de México: Editorial Era.
- Echeverría, Bolívar (1998a). El “valor de uso”: ontología y semiótica.
En: *Valor de uso y utopía* (pp. 153-197). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Echeverría, Bolívar (1998b). *La modernidad de lo barroco*. Ciudad de México: Editorial ERA.
- Echeverría, Bolívar (2001). *Definición de la cultura*. Ciudad de México: Itaca-UNAM
- Echeverría, Bolívar (2010). La modernidad “americana” (claves para su comprensión). En: *Modernidad y blanquitud* (pp. 87-114). Ciudad de México: Editorial ERA.

NOTA BIOGRÁFICA DE BOLÍVAR ECHEVERRÍA

Diana Fuentes

BOLÍVAR ECHEVERRÍA nació en la ciudad de Riobamba, Ecuador, el 1 de febrero de 1941. Creció y se formó en Quito de donde salió a los veinte años para estudiar en Alemania. En 1968 se instaló de forma definitiva en la Ciudad de México, donde falleció el 5 de junio de 2010. En ese país, se integró a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la que obtuvo el título de Licenciatura en Filosofía (1974), Maestría en Economía (1991) y Doctorado en Filosofía (1997), y donde se desempeñó como profesor e investigador el resto de su vida. Previo a ello, estuvo unos años en Alemania, primero en Freiburg, a donde llegó 1961 con el objetivo explícito de estudiar con Martín Heidegger, a quien leyó en Quito con entusiasmo, tanto como a Jean Paul Sartre y a Miguel de Unamuno, cuando era parte del grupo ecuatoriano de vanguardia Tzántzicos (reducidores de cabezas) y de su revista *Pacuna*. Sin la ocasión de estudiar con el filósofo —que ya no daba cursos abiertos—, ingresó a la Universidad Libre de Berlín y se integró al grupo de estudiantes que editaba *Der Anschlag*, revista creada en 1962 por Rudi Dutschke. Durante su primera década en México concretó los ensayos que integraron su primer libro *El discurso crítico de Marx* (1986). Durante aquellos años también formó parte del comité editorial de la revista *Cuadernos políticos* (1974-1990).

Durante tres décadas trabajó en algunos de los argumentos con los que produjo una lectura de la modernidad capitalista, que le permitió pensar en la realidad contemporánea y en la especificidad del entorno latinoamericano en libros como *Las ilusiones de la modernidad* (1995), *Valor de uso y utopía* (1998), *La modernidad de lo barroco* (1998), *Definición de la cultura* (2001), *Vuelta de siglo* (2008) y el libro póstumo *Modernidad y blanquitud* (2010). Es de destacar también su labor como editor y traductor. Fue responsable de la edición de las *Obras escogidas I y II* de Rosa Luxemburg (1978, 1981) y, junto con C. Castro, de *Sartre, los intelectuales y la política* (1968). Entre sus traducciones están *El capitalismo del desperdicio* (1968) de Adolf Kozlik, *Cuadernos de París* (1974) de Karl Marx, *El Estado autoritario* (2005) de Max Horkheimer; *El autor como productor* (1971), *Tesis sobre la historia y otros fragmentos* (2005) y, en colaboración con Andrés E. Weikert, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* de Walter Benjamin. Y coordinó los libros *Modernidad, mestizaje cultural, ethos barroco* (1994), *La mirada del Ángel* (2005), *En torno a las tesis sobre la historia de Walter Benjamin* (2004) y *La americanización de la modernidad* (2008).

En la UNAM se desarrolló como investigador al frente de distintos proyectos colectivos bajo su dirección como: “Modernidad europea, mestizaje cultural y *ethos* barroco” (1992-1993), “La cultura política en América Latina: teoría e historia” (1995-1997), “Lo barroco en América Latina: permanencia y rupturas” (2000-2003). Fue fundador y coordinador del Programa Interuniversitario: “Seminario sobre la Modernidad: Versiones y Dimensiones”, desde 2004 y hasta su fallecimiento en 2010. Entre los reconocimientos que acumuló en su trayectoria destacan el Premio Universidad Nacional a la Docencia (UNAM, 1997), el Premio Pio Jaramillo Alvarado (FLACSO-Ecuador, 2004) y el Premio Libertador al Pensamiento Crítico (Caracas, 2007), este último por el libro *Vuelta de siglo*. En 2008 la UNAM le otorgó el nombramiento de Profesor Emérito.

MODERNIDAD EN AMÉRICA LATINA

Bolívar Echeverría¹

PARA ABORDAR el tema que está planteando el título, *Modernidad en América Latina*, quisiera partir de una percepción directa de la realidad cultural en América Latina y de una generalización acerca de la misma. Podríamos decir que la población latinoamericana presenta una pluralidad tan amplia de usos y costumbres, de lógicas de comportamiento, que resulta difícil hablar de una sola identidad latinoamericana; que dicha pluralidad llega incluso a mostrarse como una incompatibilidad.

Al mismo tiempo, sin embargo, paradójicamente, esa misma pluralidad parece desplegarse como la afirmación de unidad *sui generis*.

Podemos observar, por ejemplo, la realidad cultural de São Paulo en Brasil, y compararla con la del noreste del mismo Brasil, y encontraremos la diferencia entre ambas es sumamente grande, casi abismal: pareciera que estamos ante dos proyectos de identidad incluso contradictorios. Y estas diferencias las podemos observar en toda la geografía de América Latina. Podríamos construir una lista muy grande de esta pluralidad de lógicas de comportamiento y de las contradicciones entre ellas. Podemos pensar en dos contraposiciones que son, en mi opinión, paradigmáticas; la primera, la que se observa entre el

1 Publicado en *Vuelta de siglo* (Ciudad de México: ERA, 2006).

modo de ser de los habitantes de la sierra y el de los de la costa de en los países andinos, que los lleva incluso a entrar en graves conflictos, y la segunda, la que se da entre los “porteños” del Río de Plata, y los llamados “chilangos” de la capital de México, que se hizo patente en tiempos de migración de bonaerenses al Distrito Federal mexicano, forzada por la dictadura militar argentina. Muy difícilmente se podrá encontrar diferencias más fuertes, que llegan incluso a hasta la incompatibilidad, en el modo de aproximarse a los hechos y al sentido de la vida diaria, como, las que se dan dentro de estos dos pares de comportamientos culturales.

Y, sin embargo, al rechazar toda unidad, al insistir en la extrañeza, esta pluralidad de lógicas de comportamiento afirma también, al mismo tiempo y paradójicamente, una competencia; rescata una peculiar homogeneidad. La incompatibilidad entre los modos de ser del serrano y del costeño en las regiones andinas, o entre el chilango y el porteño parece desplegarse contradictoriamente, dentro de una muy sutil similitud de empleos de sus lógicas de comportamiento. Podría decirse incluso, a la inversa, que es como si hubiera una tendencia unitaria en las formas de comportamiento y en su cultivo-marcada especialmente por el modo de uso de la lengua que es predominante en las poblaciones de América Latina, la lengua ibérica, española y portuguesa sobre todo, y también por un cierto modo básico, imperceptible a primera vista, subfolclórico, de realizar Sus usos y costumbres—, un cierto principio común que, extrañamente, lejos de eliminar, parece aceptar e incluso exigir una marcada diversidad en su realización. Ya se trata de una unidad que se vuelve manifiesta sobre todo cuando los latinoamericanos, expulsados cada vez en mayor número a la condición de migrantes, se reconocen entre sí países extraños por encima de las diferencias, muchas veces grandes, en sus usos y costumbres.

Ya este fenómeno paradójico es el punto de partida de nuestras reflexiones: la existencia de una pluralidad o diversidad en la cultura latinoamericana que, te pese a sí misma o tal vez por su propia necesidad, se da junto o incluso como condición de una unidad o similitud en la misma.

Lo primero que es necesario advertir es que esta pluralidad identitaria que se da a través de una unidad no puede ser una característica de orden étnico o ancestral, así como tampoco de orden nacional o artificial. las diferentes identidades no se deben al hecho de que la población de América Latina pertenezca a diferentes razas o provenga de muy variados orígenes profundos; son identidades que se observan en las poblaciones que pueden tener como cada una, el más variado origen étnico e histórico. Hay latinoamericanos de identidad positiva que lo mismo pueden ser hijo de inmigrantes italianos en Brasil

que tataranietos de antiguos indios en Perú; hay otros de identidad más bien melancólica que bien pueden estar en Buenos Aires que en Quito o en Cartagena de Indias. Son además identidades diferentes que no parecen explicarse tampoco por el hecho de que la población latinoamericana se encuentra organizada desde hace casi dos siglos por las diferentes repúblicas nacionales construidas después de la independencia; todas ellas rebasan las fronteras nacionales y se muestran por igual en cualquier parte del continente. Gemelos del “norteño” mexicano se encuentran menos en el resto del territorio de México que en Venezuela, en Argentina, en Brasil o en Chile; tampoco para todos en América Latina las identidades nacionales han sido suficientes para re nominar, ya subsumiéndolas en sí, fea las múltiples identidades espontáneas que rebasan las fronteras de los Estados que las promueven.

La afirmación de una unidad que no niega, si no reproduce la pluralidad puede ser vista como un destino favorable de la cultura de América Latina, ubicación por defecto y puesto que es un rasgo con afirmador de la vida. Con un rasgo positivo que destaca en medio de tal miseria de la realidad latinoamericana, y no solo dentro de ella, sino también en medio del panorama social y político mundial, en donde se acentúa cada vez más la preferencia suicida por el fundamentalismo identitario. Es un hecho que nos llama a la reflexión, y no en el sentido de un autoelogio sino, bien en el de una advertencia sobre una situación de peligro: por qué podemos decir que, en el reacomodo del mundo según la globalización neoliberal, su duplicación en un mundo de los pocos “salvados” y otro de los muchos “hundidos”, qué es la historia que estamos viviendo actualmente, como dicho cultivo dialéctico de la pluralidad se encuentra directamente amenazado en términos muy reales. En esta historia neoliberal se trata de la creación de una región aparte, no en la geografía, sino en la topografía del sistema de las necesidades de consumo, destinada a los seres “civilizados” o propiamente “humanos” cuyo costoso mantenimiento solo puede sufragarse mediante la creación de un entorno relativamente miserable, destinado a seres marginales, a los que se les regatea la adjudicación plena de la categoría de humanos o civilizados. Este reacomodo del mundo acorde con la globalización neoliberal lleva a cabo algo que podríamos describir como una con uniformización de las características de lo humano civilizado, como el establecimiento de un prototipo de ser humano basado en la versión mínima o más empequeñecida de lo que ha sido el hombre occidental, en su figura más simple y elemental, con qué está haciendo postulado ahora como el ideal de lo humano universal, y que trata de imponerse también en América Latina. Este proceso de uniformización en el nivel mínimo

de lo humano occidental afecta ahora la población de América Latina, lo mismo a través de la política económica que ponen en práctica sus Estados nacionales con su proyecto de modernización, que, a través de la pseudodemocratización, la democratización mediática de su vida política. Con lo que se observa es una especie de inducción de un rechazo y un abandono de esa tendencia de la que hablamos y que ha sido característica de la cultura latinoamericana, la tendencia a la defensa y al cultivo de la pluralidad identitaria en contra y dentro de la unidad. las políticas modernizadoras neoliberales tratan de introducir formas de comportamiento que dicen no a esta inclinación tradicional de la población baja o mayoritaria de América Latina, puesto que implican como necesaria una exclusión y una represión del otro y de lo otro, con todo lo que resulta disfuncional para la modernidad capitalista y su figura última, la estadounidense.

Este es el hecho de partida, para cuya interpretación quisiera proponer la tesis siguiente: la pluralidad identitaria en contra y dentro de su unidad, que parece propia de la lógica del comportamiento y de la vida cultural de América Latina, tiene dos causas, y se debe a dos hechos históricos diferentes. En lo que respecta a la forma, esta peculiaridad se debe a lo que podríamos llamar la adopción práctica, la asunción en la vida cotidiana de una "convivencia en mestizaje" como estrategia predominante de la producción de la identidad social; una Asunción queda a la cultura latinoamericana a su diferencia específica dentro de la cultura moderna. Es decir, en términos formales, este comportamiento peculiar de la población latinoamericana se debería al hecho de que ha habido una elección en el comportamiento práctico, cotidiano, profundo, que, frente a la alternativa posible del apartheid, ha preferido en los hechos como método de convivencia con el otro, como vía de reconstitución de la identidad propia, el mestizaje: la intervención es otro y la apertura al otro.

Ya si esta es la razón formal de la existencia de ese peculiar esquema unitario de comportamiento al que nos referimos, la razón de la multiplicidad de contenidos diferentes que se organizan según esa lógica del mestizaje estaría en lo que podríamos llamar la presencia simultánea, en la América Latina actual, de distintos estratos de experiencia histórica concreta de ese comportamiento cadena que son distintos estratos de formación de esta identidad múltiple. Es decir, la multiplicidad dinámica y unitaria de identidades en América Latina actual se debería a la presencia simultánea, en todo el conjunto de la población latinoamericana, de distintos estratos o niveles históricamente sucesivos, con actualizaciones realizaciones de esa lógica de comportamiento, con niveles que se conformaron en diferentes experiencias históricas sucesivas de la población latinoamericana, y

que fueron así dejando en ella esos diferentes proyectos y esbozos de identidad.

Existe entonces una peculiaridad de la cultura latinoamericana, ella se debe, en mi opinión, formalmente, a la estrategia del mestizaje y, en lo que respecta al contenido a la convivencia o presencia simultánea de los distintos tipos de modernidad que fueron apareciendo a lo largo de la historia de América Latina.

Trataremos ahora de insistir un poco en lo que sería la razón formal de esta peculiaridad cultural de América Latina, y hablaremos de lo que sería la relación que hay entre la cultura en cuanto tal y el mestizaje. Para mantenernos en la etimología del término, entendamos por cultura el cultivo o, de manera más estricta, la producción, desplegada tanto en la práctica cotidiana, en la vida de las de la civilización material, como también en el discurso, en la vida reflexiva, de la singularidad, la mismidad o la identidad de una comunidad social.

La cultura sería entonces lo mismo que la reproducción de una cierta singularidad, identidad, o mismidad, un proceso que se da cotidianamente lo mismo en la práctica, en la producción y en el consumo de las cosas, de los “bienes terrenales” que en el discurso. Lo mismo al producir que el hablar tenemos siempre una cierta manera de hacerlo; el proceso de cultivar esa manera, eso precisamente sería la cultura. Un cultivo o reproducción de la singularidad de una comunidad concreta que, hay que insistir ya de entrada, es algo muy lejano a la protección, conservación o resguardo de la misma. Yo aparte el planteamiento de esta definición de la cultura lleva directamente a la pregunta de lo que podríamos llamar la razón de ser de la identidad que se cultiva. Y para responderla es conveniente recordar un tema que resulta central en una zona de tematización compartida por la semiótica y la antropología; el de la necesaria e ineludible Constitución concreta de lo humano. Porque lo humano en general no existe efectivamente en ninguna parte: no hay ningún ser humano que sea simplemente humano y nada más. Los seres humanos son siempre y en cada caso seres humanos concretos, decir, seres que están involucrados en un cierto compromiso, que orienta o da sentido a la reproducción de sus vidas singulares; un compromiso o una historia particulares que, para hacer tal, no puede sino ser “personalizado” o “individuado”, dotado de una mismidad o identificación. Los seres humanos solo pueden ser realmente humanos en la medida en que su humanidad es una humanidad concreta.

El código del comportamiento humano, qué es el conjunto de reglas que definen lo propiamente humano del vivir la vida animal, a aquello que lo distancia y lo diferencia específicamente del animal, solo se realiza o actualiza si es un código que está haciendo normado

coma es decir si su uso o habla está siendo sobre determinado por el efecto de una su codificación que lo particulariza.

El Código de lo humano existente solo determinado, concretizado por una subcodificación, es decir, por una cierta elección de figuras concretas dentro de todas las posibilidades que habría de configuración de ese mismo código, una elección que nace de un compromiso situado, condicionado por una relación localizada y temporalizada con lo otro, con aquellos respecto de lo que lo humano toma distancia para hacer tal y que es la que da una efectividad real a ese código.

Para hablar de este problema de la identidad conviene hacer referencia a un pasaje muchas veces mencionado de la obra de Fernand Braudel, y qué tiene que ver con lo que podríamos llamar las identidades elementales. La identidad concreta de la que hablamos podría verse como el resultado elaborado a partir de identidades cada vez más diluidas o elementales, que hablarían de un estadio de identificación anterior, básico o fundamental. Las identidades elementales provienen del hecho mismo de la hominización, es decir del tránsito del tipo natural de la vida animal al tipo propiamente humano de la misma. Si uno observa bien, La Constitución de lo humano a partir de lo animal, la hominización, debe haber sido un hecho más bien traumático. El ser humano no es una prolongación armónica del animal con su "obediencia", qué es en realidad una somatización, de las leyes naturales; implica, por el contrario, una discontinuidad un salto cualitativo más allá del modo natural de la animalidad.

La hominización implica un trascender de la naturalidad animal, y en ese trascender se constituye precisamente la especificidad de lo humano; el ser humano no es un ser natural coma sino un ser transnatural. y la concretización de lo humano aparece ya desde este momento, por el hecho de que esta transnaturalización o conversión en animal humano es siempre un proceso situado étnica y geográficamente, una mutación ubicada en un momento de la historia, que acontece como un cierto episodio, dentro de un cierto escenario.

Por eso Fernand Braudel decía, por ejemplo, que hay algo así como 3 tipos básicos de seres humanos, los "hombres del maíz", los "hombres del arroz" y los "hombres del trigo".

Decía que una cierta comunidad humana solo existe en la historia desde el momento que los seres humanos se inventan una "civilización material". Organizan el conjunto tanto de su vida práctica cómo de subida discursiva en torno a un hecho fundamental y muy característico, que es el de domesticar y desarrollar una determinada planta en calidad de proveedora del alimento principal. El cultivo del maíz, por ejemplo, implica el desarrollo de toda una técnica de cultivo que tiene sus propias exigencias y que obliga a organizar en torno a ellas

y a su dinámica toda la vida comunitaria. Los hombres que se comprometen a alimentarse de maíz, cuya vida gira casi completamente en torno a su cultivo están al mismo tiempo identificándose con todo un conjunto de determinaciones que provienen justamente de la influencia de la técnica del maíz sobre todas las dimensiones de la vida cotidiana. Por eso los hombres del maíz serán hombres que tengan una identidad diferente de aquella que tendrán los hombres del trigo o de los hombres del arroz, porque estas otras plantas habrán exigido un ordenamiento diferente de la vida de las comunidades que hayan elegido tenerlas como su alimento principal.

Esta sería una manera posible de abordar el problema de la identidad: aquí un primer estrato de determinación identitaria muy elemental, qué es el estrato que hace referencia a la sociedad en tanto qué comunidad productivista, una sociedad que necesita concentrar su trabajo en la consecución del producto en la acumulación de un excedente del mismo, que tiene por lo tanto que organizar su vida en torno a las características muy peculiares, muy determinadas que él tiene en cada caso. Se trataría entonces de una identidad elemental productivista pero inclinada ya en términos sumamente singulares hacia una forma concreta, hacia la forma de vivir característica de los hombres sea del arroz, del trigo, o del maíz.

Ahora bien, sobre la base de estas identidades elementales que observamos en la vida de los seres humanos, y a partir de con ellas, podemos reconocer también infinitas posibilidades de añadir otros compromisos al compromiso básico de cultivar el maíz como el trigo o arroz, otros compromisos que, combinándose de maneras también infinitas con él van enriqueciendo y precisando cada vez más lo que sería la concreción de una identidad social real. El juego de constitución de las identidades es así un juego infinito que tiene que ver con los episodios de concretización que van apareciendo en la historia. Por ello, se puede decir que la cultura como cultivo de la identidad es el cultivo de estos compromisos, en torno a los cuales se va constituyendo una determinada mismidad o identidad. Cultivar la identidad es entonces actualizar esta historia profunda, conectar el presente con esos compromisos sucesivos que se han venido acumulando en la determinación de lo humano como una realidad concreta e identificada.

Hay que insistir, sin embargo, que el cultivo de la identidad no puede pensarse de otra manera que como un proceso de puesta en crisis a esa identidad.

La cultura como cultivo, lejos de hacer referencia a un resguardo, un cuidado o una protección, a un embalsamiento que para justificar un determinado núcleo de identidad lo absolutiza y naturaliza, apunta justamente a todo lo contrario. El cultivo de la identidad solo es con-

cebible como una puesta en peligro de esa identidad porque solo en el momento en que el compromiso de existencia que hay en la identidad se pone en cuestión es posible que pueda ratificarse como tal. La identidad no se produce ni se cultiva en la medida en que es protegida como una herencia que puede averiarse, sino por el contrario, en la medida en que es puesta en juego o en peligro, en que es cuestionada en su validez intrínseca y en su actualidad. Lo que está en cuestión en el momento de la cultura es la vigencia del compromiso que está supuesto en cada rasgo de identidad, a la manera en que puede haberse alterado. La cultura es siempre un cultivo que se cumple en la práctica cotidiana y que pone en cuestión permanentemente la subcodificación del código, a la identificación particularizadora de lo humano. La forma identitaria son siempre formas dinámicas; así, por ejemplo, cada vez que recibimos una receta culinaria, aunque no la alteremos considerablemente, la estamos siempre poniendo en cuestión.

Aparte de todo esto hay que enfatizar un hecho esencial que se puede formular así: la forma propia de existencia de las culturas es el mestizaje. En efecto, la cultura de las sociedades no puede llevarse a cabo de otra manera que no sea involucrando a las otras culturas en el auto cuestionamiento de su identidad. El hecho de poner en peligro la propia identidad para cultivarla o reproducirla, implica necesariamente un momento de interpretación con otras identidades sociales, es decir de aceptación de la validez de sus modos diferentes, ya alternativos como de haber enfrentado situaciones similares. La aceptación práctica de esta posibilidad de que otras identidades se involucren en la reproducción de la propia que implica él mismo tiempo la disposición a involucrarse en la reproducción de la identidad de las otras, esta reciprocidad en el cultivo de las identidades es lo que define propiamente al proceso cultural de mestizaje, a esta dimensión indispensable de la existencia histórica de las culturas.

Habría que añadir que, en la época moderna, esta necesidad del mestizaje de las culturas tiende a agudizarse, y no solo como resultado de la constitución del mercado mundial y el contacto interidentitario que trae consigo. La modernidad promueve la interpretación de las formas identitarias porque ella implica una crisis global de todas ellas, una reconstitución esencial del sustrato sobre el que se levantaron las identidades culturales arcaicas o primeras que están en el origen de todas ellas, esas identidades productivistas que acabo de mencionar como ejemplo, las del maíz, del trigo y del arroz.

Las identidades arcaicas se fundan en los tiempos de la escasez absoluta, en los que el ser humano sobrevive acosado por lo otro, por lo que llamamos naturaleza, en lo que está no admite sobre el planeta a esta especie de monstruo que el ser humano es para ella, puesto que

la lleva a funcionar de manera desusada, trascendiendo su propia legalidad. Las identidades arcaicas o elementales entran en crisis con el hecho de la modernidad precisamente porque esta inaugura la época de una escasez ya no absoluta, sino solo relativa, la época de la abundancia posible. La modernidad implica la transformación radical de la relación de poder entre lo humano y lo otro o la naturaleza la modernidad, y tal vez este es su rasgo fundamental, aparece junto a una revolución en las fuerzas productivas, que plantea como posible una relación de lo humano a lo otro que no es ya la tradicional, de sumisión, sino otra diferencia diferente: una relación entre lo humano y lo otro en términos de igualdad. Este hecho es en verdad profundamente catastrófico para las identidades elementales, arcaicas, tradicionales, porque todas ellas se construyeron precisamente sobre la base de la hostilidad mutua entre lo humano con lo otro.

La modernidad implica así una revolución civilizatoria muy radical: cada una de las formas identitaria arcaicas y cada una de las culturas es llevada a dudar con mayor fuerza de su propia validez como de su justificación dentro del cosmos. La modernidad trae consigo la necesidad de que cada una de ellas busque, en las otras identidades, ciertas posibilidades, versiones o estrategias de afirmación de lo humano, capaces de suplir ciertos dispositivos propios que comienzan a fallar.

En este sentido, la modernidad es un claro reto para que las formas identitarias ya alcancen una universalidad concreta. Porque su tendencia fundamental la lleva a provocar una especie de “revolución cultural” en el cultivo de esas identidades tradicionales; invita claramente a la invención de nuevos tipos de identidad, de identidades que aprendan o que inventen nuevas vías para adquirir concreción, que ya no queden atadas a una situación natural determinada, si no que sean en sí mismas universales. Es el reto fabuloso que trae la modernidad: levantar nuevas formas de lo humano que no estén atadas, cómo lo han estado las formas arcaicas, a un episodio de hominización acotado por la amenaza de aniquilamiento planteada por la naturaleza.

Lo curioso, sin embargo, o más bien lo trágico de la modernidad, en lo que respecta a esta historia de la cultura, es que ella, como modernidad realmente existente, no ha llegado nunca a destacar esta potencialidad suya y no lo ha hecho porque sea atado a sí misma, para su desarrollo efectivo, al modo, método o estrategia capitalista de reproducción de la riqueza social. La modernidad ha existido solamente como una revolución de las fuerzas productivas marcadas por la vía histórica capitalista ya que se vio obligada a seguir. Los observamos entonces en la modernidad realmente existente es que esa posibilidad de revolucionamiento de las identidades, de mestizaje

y de creación de identidades nuevas, de nueva forma para los humanos, se encuentra reprimida, obstaculizada sistemáticamente por la forma capitalista de la modernidad. Esta forma, lejos de promover el cultivo de nuevas identidades como lo que hace es congelar las identidades antiguas, arcaicas, al mismo tiempo que las deforma, debido a la necesidad estructural que hay en el modo capitalista de reproducir aquella relación de escasez absoluta o de debilidad del ser humano ante la naturaleza, que fue el fundamento de la vida social arcaica. La modernidad, que nace de la promesa de la abundancia y de la emancipación, elige sin embargo la vía capitalista, que necesita reproducir a la vida humana como amenazada, como condenada a la escasez y a la represión. La acumulación del capital solo puede llevarse a cabo si la naturaleza es escasa y por ello el orden capitalista reinventa la escasez absoluta; esta que prevalece sin duda actualmente, no es una escasez espontánea, sino una escasez artificial, reproducida por el capital como condición de su propia existencia. Como lo estableció Marx. si no hay escasez no puede haber el “el ejército industrial de reserva” que el capital necesita para cumplir su ciclo reproductivo, ese “ejército” que es una parte del cuerpo social que debe estar condenada a no tener trabajo, para la cual la naturaleza debe resaltar absolutamente hostil, pues la condena a no existir. Es en este sentido que el capital está interesado en reproducir las formas arcaicas de la vida y la cultura de las mismas.

Tan revolucionaria en otras cosas, la modernidad capitalista es sin embargo sumamente conservadora en lo que respecta a las formas identitarias pero su conservadurismo, en la medida en que, al sobreproteger las, impide a esta forma la experiencia de su propia crisis, en un conservadurismo destructivo que daña y deforma la constitución misma de las identidades arcaicas. Conservadora de estas, la modernidad capitalista les priva del dinamismo que ellas tienen por sí mismas. La “cultura” o el “cultivo” espontáneo de las identidades en la modernidad capitalista es un cultivo embalsamador de identidades que ya, en principio, han perdido su fundamento, que tienden por sí mismas a una metamorfosis radical y que sin embargo son mantenidas artificialmente tal como fueron.

Vuelvo ahora sobre la observación que así al principio respecto de la peculiaridad de la cultura latinoamericana. Esa elección de vivir en una pluralidad que es al mismo tiempo unidad, es una similitud que es diversidad, puede explicarse por el hecho de que, en la historia de América Latina, la armazón económica de la modernidad capitalista ha sido siempre demasiado endeble como para sustentar la fusión completa de los rasgos profundos de la modernidad con rasgos propios del capitalismo. Entre otros el rasgo moderno de la crisis de las

identidades arcaica, de su necesidad de fundamentarse y mestizarse, no ha podido ser vencido en las sociedades latinoamericanas por la tendencia por la tendencia capitalista a la fijación de las mismas y a su integración dentro de las múltiples identidades nacionales, a la sustitución del mestizaje identitario por el apartheid de las identidades sociales consolidadas e inmutables. Esta falta de coincidencia plena entre lo moderno y lo capitalista hará que el tipo de modernidad capitalista que aparezca en América Latina se diferencia considerablemente del que será dominante en la historia moderna de Occidente; es lo que hará, por lo demás, que la miseria moderna que se extiende sobre el continente sea confundida con una miseria pre moderna, a la que solo la modernización capitalista sería capaz de poner fin.

Digo esto porque, si pasamos a continuación a examinar brevemente desde el lado del contenido la peculiaridad que observábamos de partida en la cultura latinoamericana —la afirmación de una unidad dentro y en contra de la pluralidad de identidades que ella cultivaba—, me parece ineludible reconocer que ella case debe a la vigencia todavía determinante de varios proyectos de modernidad capitalista que han quedado como distintos estratos de identificación social. Esbozados a partir del mestizaje como forma de comportamiento identificador. Porque, en efecto, hay muchas modernidades latinoamericanas, muchos intentos o proyectos de modernidad que se probaron en su época, y que tal vez entonces fracasaron, pero que no obstante quedaron como propuestas vivas de organización social extendidas por toda la geografía del continente.

No hay entonces una sola modernidad en América Latina, sino que en ella la modernidad es múltiple. La vigencia de varios estratos de modernidad, combinados con el predominio de uno, en cierto lugar y momento, o de otro, en otros, da una explicación a esa diversidad identitaria a la que hacíamos referencia al principio. Los latinoamericanos modernos del Río de la Plata los son a su manera, y ella ya no excluye la que es propia de los habitantes del Anahuac, por ejemplo. Un estrato de la modernidad latinoamericana se hace patente y predomina en Buenos Aires, mientras un estrato diferente de la misma se expresa y predomina en la ciudad de México; pero en ambos actúa la estrategia identificadora del mestizaje.

Para desarrollar esta idea se puede decir que son tres los estratos principales de determinación identitaria que entran en juegos desde el pasado en la realidad histórica actual de América Latina, tres estratos que corresponden también a tres distintos momentos de configuración histórica de la modernidad latinoamericana. La primera modernidad que está allí, y que constituye el estrato tal vez más determinante, él que con más frecuencia domina la identificación de las

formas reproducidas por la cultura latinoamericana, sería la modernidad barroca, la que proviene de la época que se extiende desde finales del siglo XVI hasta mediados del siglo XVII y cuya función fundante de identidad no ha podido serle arrebatada hasta ahora. También está ahí el estrato de otra modernidad que fue muy importante en la historia de América y que determina todavía el modo como se vive hoy en ella; se trata de que vino con el segundo shock de modernización, el impuesto por el Despotismo ilustrado y que corresponde a la época en que la España borbónica intentó dar un trato propiamente colonial al continente. Es una modernidad de otro tipo que reorganizó a la sociedad latinoamericana ya desde la primera mitad del siglo XVIII y que continuó hasta después de la guerra de independencia. Tendríamos después una tercera modernidad, que determina también como un estrato histórico vigente la autoidentificación de los latinoamericanos y que vino con el siguiente shock de modernización en los tiempos de la instauración de los múltiples Estados latinoamericanos; es la modernidad republicana o nacional, que ha prevalecido durante el siglo que va de mediados del XIX hasta mediados del XX. Estas serían las tres modernidades históricas que pueden reconocerse hoy, con su gravitación histórica inconfundible, sobre la modernidad actual de América Latina.

El último reacomodo de la modernidad, el más reciente de todos, que tiende a reconfigurar los procesos de identificación de las poblaciones latinoamericanas desde comienzos de los años setenta es el que podríamos llamar de la globalización neoliberal. Proviene de otro shock de modernización cuyos efectos no son despreciables, aunque estén menguados también, como los que vinieron de los shocks anteriores, por la precariedad marginalidad o dependencia de la vida económica capitalista a la que esas poblaciones están sometidas; son efectos que de todos modos alteran los contenidos e impugnan el “estilo” del cultivo de las formas de América Latina.

Las identidades sociales cuya reproducción se cultiva en la dimensión cultural de la vida en América Latina son así todas ellas identidades modernas, que se constituyeron en los diferentes shocks de modernización que ha experimentado el continente; incluso aquellas poblaciones que se escaparon del genocidio del siglo XVI y fueron expulsadas a las regiones inhóspitas, privadas cómo han estado de la capacidad de reproducir sus identidades ancestrales, solo pudieron rescatar ciertos restos de las mismas bajo la presión del proceso de auto identificación moderna de las otras, las mayoritarias.

Ahora bien, si hay un denominador común de los procesos modernos de identificación humana, ¿en qué consiste? Si hay una identidad a la que se le puede llamar moderna ¿cómo se determina? Marx

afirma que la principal diferencia de la vida del ser humano moderno respecto de formas de vida foro social anteriores está en qué él debe ahora organizar su vida en torno a un hecho fundamental desconocido anteriormente qué es la contradicción entre el valor de uso y el valor mercantil de su mundo vital, entre la “forma natural” que tiene la reproducción de su vida y otra forma parasitaria de ella, coexistente con ella pero de metas completamente divergentes, que es la forma abstracta y artificial en la que ella funciona en tanto que pura reproducción de su valor económico dedicado autoevaluarse. En todo momento, en toda acción de la vida cotidiana, el trabajo en el disfrute, en la vida pública, en la vida privada, en todas partes y en todo momento esta contradicción va a estar presente; este es el hecho capitalista por excelencia que fundamenta la modernidad “realmente existente”, el hecho que determina las posibilidades de concretización, “personificación” o constitución de identidad de los seres humanos en la época moderna.

La identidad moderna es una forma o modo de vida que tienen que crearse en el proceso mismo de dar cuenta de este hecho fundamental de la experiencia cotidiana moderna. Que tiene que constituirse junto con la invención de un ethos, de una estrategia para vivir dentro de estas contradictoriedad capitalista, para para “solucionarla” o neutralizarla. Las formas identitarias de la modernidad resultan todas ellas de propuestas para volver vivible la contradicción entre el valor de uso y el valor mercantil del mundo de la vida, sea asumiéndola o sea únicamente sobrellevándola. La cultura moderna consiste, en su plano más elemental, en el cultivo de las formas o identificaciones de la vida social que acompañan a esas estrategias de supervivencia.

Por ello es que la modernidad es en sí misma plural. Existen muchas modernidades y no solo una, porque hay también muchas estrategias posibles de vivir la modernidad capitalista y de construir “mundos” para vivirla. Por comodidad y de acuerdo a la tradición teórica que viene sobre todo de Max Weber que confunde el “vivir en” con el “vivir para” el capitalismo, estamos acostumbrados a hablar de “la” modernidad refiriéndonos exclusivamente aquella que se formó en torno a un ethos o una estrategia de entrega plena al capitalismo y que ha sido lo mismo la condición que el resultado del funcionamiento óptimo de su economía, aquella que puede llamarse con propiedad la modernidad realista. Es la modernidad que se construye bajo el supuesto de que sea contradicción entre el valor de uso y el valor mercantil es una contradicción que se resuelve por sí misma puesto que el valor mercantil es perfectamente capaz de representar el valor de uso. En esta variante de la modernidad, el ser humano está hecho por naturaleza o puede reconstruirse a sí mismo sin problemas mayores

como ser para la acumulación de capital. Su estrategia para vivir la vida capitalista, su ethos moderno, consiste en desconocer la contradicción inherente a está experimentándola como no existente, dene-gándola. Su buen éxito histórico en la remodelación de las sociedades occidentales ha permitido que se la tenga como la única posible y la única auténtica.

Frente a esto, habría que decir sin embargo que en la historia es posible reconocer múltiples modalidades de modernidad; que, junto a esta modernidad realista, a la que Max Weber llamaría “cristiano protestante”, ha habido también otras modernidades, estructuradas en torno a otros *ethe* u otras maneras diferentes de vivir dentro del capitalismo, de neutralizar su contradicción básica. Es posible distinguir tres maneras más de neutralizar la contradicción capitalista y volver vivible la vida en la modernidad establecida; ellas serían, primero, la manera clásica, segundo, la manera romántica y finalmente la manera barroca.

La historia de la consolidación y la expansión de la modernidad capitalista en Europa pueden mostrar como efectivamente ha habido otras maneras de vivir en el capitalismo. Si nos acercamos, por ejemplo al siglo XVI de la historia europea, a la época de la constitución de los grandes pseudosujetos de la historia, los grandes estados nacionales imperialistas sustentados en los grandes pueblos de “cultura”, Francia, Inglaterra, Alemania, etcétera, podemos ver que la modernidad que prevalece en ellos y en cada uno de sus súbditos o ciudadanos, es la de un comportamiento que revela una estrategia bastante diferente de la realista de vivir la contradicción capitalista, estrategia a la que se le puede llamar “romántica” por el recurso que hay en ella a un grado de locura capaz de invertir el sentido de las cosas. Aunque este comportamiento deniega también la existencia de la contradicción entre valor de uso y valor mercantil, su denegación no implica que el primero esté a gusto sometido bajo el segundo, sino, viceversa, que la mercantificación capitalista del mundo es solo un momento necesario, un sacrificio pasajero y por tanto insignificante de la autoafirmación del mundo en su forma natural, concreta o de valor de uso. Es la vida del pueblo y de cada uno de sus miembros individuales, con su espíritu de empresa y aventura, la que genera su propio capitalismo; por esta razón y en esa medida está reconciliada con él. La contradicción desaparece así de la vida cotidiana porque cada uno de los individuos se experimenta autorrealizado al participar en la empresa estatal de realización del pueblo como nación.

Los otros dos tipos de modernidad que también pueden detectarse en la historia son la modernidad clásica y la modernidad barroca. Ambos derivan de un comportamiento cuyo ethos o estrategia

para neutralizar la contradicción capitalista no se dirige a borrarla, como las anteriores, sino a contrarrestarla, a crear un mecanismo de protección frente a ella y su presencia devastadora. La estrategia que inspira la modernidad clásica intenta guiar los efectos devastadores que tiene la valorización mercantil desbocada sobre la reproducción de los valores de uso, encauzar los en un sentido favorable a la vida. La estrategia que mueve a la modernidad barroca intenta en cambio trascender dichos efectos reconstruyendo en el plano de lo imaginario la concreción de la vida y sus valores de uso, destruida por su subordinación al capital.

Debo hablar un poco más de esta modernidad barroca, puesto que he afirmado antes que la principal razón de la peculiaridad de la identidad y la cultura latinoamericanas está en que la modernidad que cumplió la función fundadora de las mismas fue precisamente la modernidad barroca.

Más que de una extensión hacia la sociedad de las formas artísticas barrocas europeas, trasladadas de la Europa mediterránea a América, el barroquismo latinoamericano proviene del primer shock de modernización del continente, que produjo en él una situación social similar a la que dio origen a esas formas en la propia Europa.

El apareamiento del ethos barroco en América tiene que ver directamente con el hecho de la conquista, con la destrucción que hace el mundo europeo de los mundos americanos para ponerse en su lugar y, como parte de ello, de la supresión, la sumisión o la expulsión de las poblaciones indígenas americanas. Tiene que ver sobre todo el modo como los indios americanos sobrevivientes se inventan una manera de sobrevivir, y al mismo tiempo, junto con los españoles abandonados por España, de mantener la vida civilizada en América.

A finales del siglo XVI, la situación de la vida civilizada en América es desde desesperada: España, ella misma en decadencia, ha perdido interés en América, ha dejado sin sustento civilizatorio a los españoles varados allí y se despreocupa del decaimiento creciente de la España americana. La población indígena, por su parte, diezmada por el impacto genocida de la Conquista, ha perdido ya la vitalidad civilizatoria de su mundo anterior a la Conquista, que terminó junto con la gestión real de los grandes complejos políticos-religiosos dentro de los que existía. La vida civilizada parece condenada a la desaparición.

El siglo XVII es en cambio un siglo muy creativo. Lo es sobre todo porque en él aparece en América el proyecto de los indios que quedaron y que viven en las ciudades españolas— que ya no pueden ser indios como lo fueron en su mundo aniquilado por los conquistadores— de rescatar la vida civilizada y de hacerlo mediante una reconstrucción de la civilización europea en América.

Para ello, los indios vencidos no solo reconocen su condición de vencidos, no solo aceptan que la reproducción del código de la identidad europea absorba los restos de la suya, los devore y los integre, sino, que, volteando el sentido de la Conquista, son ellos mismos los que asumen el papel de sujeto de ese proceso, los que construyen una identidad mestiza.

El fenómeno del mestizaje aparece aquí en su forma más fuerte y característica: el código identitario europeo devora al código americano, pero el código americano obliga al europeo a transformarse en la medida en que, desde adentro, desde la reconstrucción del mismo en su uso cotidiano, reivindica su propia singularidad.

Este es el comportamiento típicamente barroco: “inventarse una vida dentro de la muerte”. Los indios están condenados a morir y han venido muriendo ya durante todo el siglo XVI. Y, sin embargo, dentro de ese proceso de morir, se inventa una manera de vivir. Esto es lo característico del ethos o la estrategia barroca: insistir, mediante una mimesis trascendente en la vigencia del valor de uso del mundo, un valor de uso que está siendo devorado por el valor mercantil. Se trata, por lo demás, de una estrategia que los indios emplearán repetidamente a lo largo de la historia; en el caso más reciente sería precisamente el movimiento neo zapatista de Chiapas.

A esto hacía referencia hace un momento, cuando afirmé que la primera identidad latinoamericana es una identidad barroca. A partir de esta identidad barroca comienza la historia propiamente latinoamericana, y es esta forma identitaria la que va a comenzar a reproducirse y a cultivarse desde entonces, sirviendo de base repetidamente cuestionada a las otras formas que vendrán con los subsiguientes shocks de modernización.

Sobre la base de esta cultura, o de esta forma cultural elemental moderna que es la barroca, van a aparecer después nuevos shocks de modernización.

Comenzará a ser cuestionada ya en los primeros decenios del siglo XVIII, cuando la propia España deje de ser lo que fue. Y es que hasta antes de la época borbónica España era un sistema imperial dentro del cual América tenía una ubicación declara de igualdad respecto de las otras partes o los otros reinos que estaban dentro del mismo. Pero, con el impulso borbónico, con el despotismo ilustrado y el planteamiento de ese otro tipo de modernidad que es la modernidad clásica francesa, España cambia de piel y deja de ser un sistema imperial para convertirse a partir de entonces en un imperio colonial. Un imperio colonial que emplea unos métodos de colonización que no le son propios, sino adoptados de la Corona borbónica francesa y su política de expansión.

Hay entonces un segundo shock de modernización que va a tener éxito y hacer determinante en muchas partes y muchas dimensiones de América Latina; es el que introduce la modernidad clásica o iluminista, la misma que intenta imponer a las poblaciones del continente una sociabilidad contractual y laica ahí donde prevalecía una constitución barroca de la misma en términos eclesiales o de comunidad religiosa.

Después de la guerra de independencia frente a España, en América Latina ocurre un segundo impacto cuestionador del subcódigo de identificación barroca. A partir del momento en que América Latina aparece bajo la figura de un mosaico de repúblicas nacionales, la modernidad deja de ser un modo de vida endógeno, generado por la propia sociedad latinoamericana y encausado sea en términos eclesiales, jesuíticos, como en la época barroca, o en términos republicanos, ilustrados, como en la época borbónica. Los latinoamericanos dejan de sentirse capaces de inventar sus propias formas. La modernidad latinoamericana comienza a ser exógena o importada; intenta ser la réplica de las otras modernidades europeas de la época romántica, como la Iglesia o la francesa, y solo alcanza a ser, a pesar de todo, una adaptación de las mismas a la suya propia, que sigue siendo barroca y que al correctivo clásico del siglo XVIII suma ahora el romántico del siglo XIX.

Pero hay un último shock de modernización en América Latina, que es el actual, el de este momento que es tal vez el más nefasto de toda su historia. A partir de los años setenta del siglo en el siglo XX, se extiende un escepticismo, inducido por la impotencia de la economía capitalista autóctona en el proceso de globalización, acerca ya no solo de la posibilidad de generar formas propias de modernidad, sino incluso de toda posibilidad de ser moderno por cuenta propia. Como resultado de esta catástrofe económica, a partir de los años setenta la población de América Latina es llevada a considerarse a sí misma como un puro objeto de la modernización. Ha quedado ya en el pasado incluso, por ejemplo, esa época todavía reciente, en la que se pedía a los latinoamericanos defender la política económica de sus Estados capitalistas, dirigida a una “sustitución de importaciones”, participar de la idea de que los capitales latinoamericanos podían por sí mismos generar conglomerados de acumulación autocentrada, crear núcleos de tecnología propia, etcétera.

Autores de varias formas identitarias modernas para sí mismos —la barroca, la colonial y la republicana—, los latinoamericanos solo pueden actualmente afirmar su calidad de sujetos, de creadores de formas, si la ejercen en el subsuelo o en las márgenes de la vida social

formal. Reivindicar su identidad les está volviendo cada vez más un asunto de alcances revolucionarios.

La característica propia de la vida cultural latinoamericana, la afirmación implícita de que la pluralidad requiere de la unidad y la similitud exige la diversidad, se encuentra actualmente amenazada. Aquello que quizá sea lo único en lo cual los latinoamericanos pueden afirmarse positivamente hacia el futuro, su elección básica de una convivencia en mestizaje, de una constitución de identidad que, a diferencia de la que está vigente en la historia moderna desde el siglo XVI, no implica en principio la negación de los otros, se vuelve cada vez más algo extemporáneo. El shock de modernización impulsado por la globalización neoliberal, con sus con su señuelo de democracia y su política económica de salvajismo capitalista, intenta homogeneizar a la población mundial bajo el signo de apartheid: al construir el mundo global, lo civilizado lo propiamente humano, debe entenderse a sí mismo como occidental-Estados Unidos, y debe mantener a distancia, como un entorno hostil y su suprimible a todo lo que se resista a ser integrado en ese mundo. De acuerdo con esto, la afirmación a la que la historia de las identidades latinoamericanas le ha venido apostando desde siempre: “la identidad no expulsa, si no requiere de la otredad”, sería un “error histórico”, es decir sería un proyecto de humanidad que está en peligro.

ESTUDIO PRELIMINAR

“LA ACUMULACIÓN CAPITALISTA DEPENDIENTE Y LA SUPEREXPLOTACIÓN DEL TRABAJO” DE RUY MAURO MARINI (ROMA, 1972)¹

Jaime Osorio

LA TEORÍA MARXISTA de la dependencia (TMD) es una de las propuestas gestadas en América Latina de mayor significación en la ruta de formular explicaciones plausibles sobre el modo de ser y del funcionamiento del capitalismo en esta parte del sistema mundial. Esta teoría inicia su conformación a mediados de los años sesenta y alcanza plena madurez en la primera mitad de los años setenta del siglo pasado, con el escrito de Ruy Mauro Marini *Dialéctica de la dependencia*, publicado en 1973 (Editorial ERA, México).

Entre los aportes fundamentales de la TMD cabe señalar que permite comprender que el capitalismo como sistema mundial es la articulación de diversas formas de capitalismo, siendo una de ellas el capitalismo dependiente y subdesenvuelto, mismo que prevalece en nuestra región.

En la formulación realizada por Marini, esta modalidad de capitalismo emerge como resultado de la integración de la región a los

1 Intervención en el Encuentro de Economistas Latinoamericanos e italianos, Roma, septiembre 1972. Publicado en 1973 por el Centro de Estudios Socioeconómicos (CESO) de la Universidad de Chile. Reimpresión del Comité de Publicaciones de los Alumnos de la ENAH, México, 1974; cotejado con la versión publicada por el Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA) “Justo Arosemena”, *Cuaderno Universitario* N° 2, Panamá, septiembre de 1981.

circuitos comerciales que propicia la presencia de una dinámica capitalista industrial, particularmente en Gran Bretaña, en la primera mitad del siglo XIX, que demanda cuantiosos volúmenes de materias primas diversas para una producción en expansión, así como alimentos, para una creciente población obrera industrial que se concentra en espacios urbanos.

Las recientemente independizadas economías de la región a inicios del siglo XIX se ligan estrechamente a esos circuitos comerciales, requiriendo la reorganización de sus procesos productivos a fin de satisfacer la demanda internacional de productos primarios, contando para ello con recursos en abundancia.

La creciente hambre de ganancia despertada en las incipientes burguesías agrarias y comerciales latinoamericana por este proceso, las llevará a incrementar modalidades de explotación en donde se paguen salarios por debajo de los requerimientos básicos para reproducir la fuerza de trabajo, definida como superexplotación. Jornadas extenuantes y remuneraciones de hambre se convertirán en norma, haciendo que el fondo de consumo, que corresponde a los trabajadores, pasen a ser asumido como fondo de acumulación por los nuevos empresarios.

En tanto la producción predominante se dirige a los mercados exteriores, aquella modalidad de explotación puede operar sin perturbar la acumulación, al realizar la plusvalía inicialmente en los mercados europeos, favoreciendo el desfase productivo respecto a las necesidades de los trabajadores locales y sus familias.

La expansión del comercio mundial, en la segunda mitad del siglo XIX, hará posible que madure la conformación de una tasa media de ganancia entre las economías operantes en el mercado mundial. Ello abrirá paso para que alcance forma el intercambio desigual. Los capitales de las economías dependientes, al ofertar bienes gestados con bajas tecnologías y equipos, propician que los precios de producción de estos productos se ubiquen por debajo del valor, con lo cual parte de ese valor será apropiado por capitales de las economías imperialistas y desenvueltas, ya que al lanzar al mercado mundial productos gestados con mayores tecnologías y equipos, los precios de producción de estos productos se ubican por arriba del valor.

De esta forma, la pérdida de valor por los capitales de las economías dependientes se convertirá en un agujón que también impulsará a estos capitales a redoblar la superexplotación, a fin de compensar aquel drenaje.

Derivado de estos procesos, las clases sociales que se apropian del plusvalor y la renta generarán estrechos pero poderosos mercados internos, a los que se sumarán más tarde personal de la alta burocracia.

cia estatal, adquiriendo bienes suntuarios inicialmente por la vía de importaciones, y mucho más tarde combinada con producción local.

La amplia brecha económica y política que se genera entre clases sociales explotadoras y explotadas, un capitalismo con poca vocación y presión a la innovación productiva, una planta productiva débilmente diversificada, un Estado subsoberano, subordinado a proyectos imperialistas, clases dominantes sin vocación para gestar proyectos nacionales, serán algunas connotaciones que toman vida en la forma del capitalismo dependiente.

Sobre esta matriz, que define modalidades particulares de la acumulación capitalista y del ciclo del capital en el capitalismo dependiente, es que emergerán posteriormente otros patrones de reproducción de capital (Osorio, 2004), como el industrial, a mediados del siglo XX, los cuales se enfrentarán a los problemas de la estrechez del mercado interno, de la debilidad de la producción de equipos, maquinarias y tecnologías, y de las dificultades, en tales condiciones de competir con bienes industriales en el mercado mundial.

Desde esta perspectiva son muchas las interpretaciones sobre la región que quedan en entredicho. El atraso o el subdesarrollo en América latina no es por inmadurez capitalista. Es exactamente porque ha madurado una forma particular de capitalismo y de acumulación. Lo que tenemos es así un resultado normal a esa situación. Y mientras prosiga esta modalidad de reproducción de capital, el subdesarrollo estará con nosotros.

Iguals consideraciones deben hacerse respecto al Estado dependiente. Su fragilidad para lidiar con otros poderes en el sistema interestatal mundial, no es sino la contracara de la debilidad productiva y de la subordinación a intereses de capitales extranjeros.

Las posibilidades de generar acuerdos, consensos y alianzas entre clases, en las condiciones señaladas, son reducidas. Por ello la democracia y otras formas de dominio consensuales son tan difíciles de lograr y tan precarias cuando se logran. No es por inmadurez, ahora de cultura política de la población, que la democracia no se consolida. La dinámica de la propia reproducción camina para acrecentar diferencias y distancias sociales y económicas, lo que se expresa en las dificultades políticas de alcanzar acuerdos de mediana y larga duración.

Por ello también es posible entender las regulares y constantes arremetidas contra los sectores dominantes, siempre acosados por las movilizaciones de muy diversos sectores sociales. América Latina es una región en disputa, porque los sectores dominantes locales y el capitalismo que construyen no pueden ofrecer condiciones de vida dignas al grueso de la población. La rebeldía permanente en nuestro subcontinente no obedece a razones genéticas, sino a razones socia-

les, que deviene de la barbarie que el capital establece diaria y cotidianamente. Todo esto y mucho más se hace inteligible desde las formulaciones que desarrolla la teoría marxista de la dependencia.

No es que sus propuestas hayan sido rebasadas por nuevas interpretaciones, por lo que se las deja de lado en programas de estudio, de investigación y de publicaciones. Ellas son demasiado incómodas para la institucionalidad educativa imperante.

BIBLIOGRAFÍA

Marini, Ruy Mauro (1973). *Dialéctica de la dependencia*. Ciudad de México: Serie Popular Era.

Osorio, Jaime (2004). *Crítica de la economía vulgar. Reproducción del capital y dependencia*. Ciudad de México: M. A. Porrúa/UAZ.

NOTA BIOGRÁFICA DE RUY MAURO MARINI (1932-1997)

Marina Machado Gouvêa

RUY MAURO MARINI foi um dos maiores teóricos marxistas latino-americanos e caribenhos. Publicou pelo menos 85 artigos, 5 livros (republicados em várias línguas e versões) e centenas de análises de conjuntura em jornais da esquerda e da mídia convencional — material ainda não suficientemente estudado que constitui brilhante reflexão teórico-política. Proferiu ainda uma série de conferências e cursos, sobre alguns dos quais existe registro escrito. Grande parte deste material está disponível digitalmente para acesso pela Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Marini é responsável pela principal síntese teórica acerca da legalidade específica da dependência latino-americana como conjunto de determinações do desenvolvimento capitalista, que se insere no esforço de estudo coletivo de várias/os autoras/es. Militante revolucionário de toda a vida, foi fundador e dirigente da Organização Marxista Revolucionária — Política Operária brasileira (ORM-POLOP) e militante e dirigente do Movimiento de Izquierda Revolucionaria chileno (MIR), sendo responsável de relações internacionais do MIR a partir de 1975.

Nasceu em 1932 em Barbacena (Minas Gerais — Brasil), com origem de classe pelo lado materno em família latifundiária que

falira com a abolição da escravatura. Muito cedo decidiu se colocar do outro lado da trincheira.

Após se mudar para o Rio de Janeiro em 1950 e conseguir empregar-se via concurso no Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários, iniciou em 1953 os estudos superiores em Direito e posteriormente obteve licença remunerada para cursar a recém-fundada Escola Brasileira de Administração Pública, um espaço que lhe permitiria vir a atuar como professor assistente de Guerreiro Ramos na Escola de Serviço Público do DASP e classificar-se em 1958 a uma bolsa de estudos de dois anos do governo francês para o instituto SciencePo, em Paris. Tendo tido contato próximo com a criação do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) e com o auge do pensamento desenvolvimentista cepalino, já na França Marini estreita relações com a militância marxista e com a crítica ao desenvolvimentismo forjada no seio do movimento anticolonial africano e asiático, que já lhe eram caras desde o Brasil. Ainda em 1958, publica na revista Movimento Socialista, editada por Eric Sachs, o relevante artigo “Verso e reverso do desenvolvimento”, que, em diálogo com o posicionamento de defesa desenvolvimentista sobre o caráter dito democrático-burguês da revolução naquele momento (então hegemônico em muitos partidos comunistas), tece uma das mais lúcidas e radicais críticas a este posicionamento, muito inovadora e ainda hoje atual. Marini acompanhou com atenção o processo de Revolução Cubana e, no regresso ao Brasil, participou junto a Eric da construção da ORM-POLOP, organização que teve valoroso papel na história brasileira e na construção de bases teórico-políticas de crítica ao nacional-desenvolvimentismo. Atuou ainda como correspondente da agência de notícias cubana, a Prensa Latina, e como articulista em encarte do jornal O diário de notícias.

Em 1962, integrou-se como auxiliar de ensino à inovadora UnB, onde conviveria com Vânia Bambirra, Theotônio dos Santos e André Gunder Frank. Este seria o caldo de formação de uma teoria marxista da dependência, nascida coletivamente das entranhas do movimento comunista revolucionário latino-americano e desenvolvida de maneira sistemática nos exílios no Chile e no México, a partir do contato também com outras/os intelectuais exiladas/os ou oriundas/os daquelas regiões. Marini foi três vezes exilado. Sua obra, combatida e invisibilizada no Brasil, era quase desconhecida no país até a década de 2000 e apenas na virada do século começou a ser publicada em português. Com o golpe de abril de 1964, foi cassado de seu posto na UnB e preso logo em maio, tendo sido torturado no CENIMAR. Foi liberado em setembro e novamente sequestrado. Em dezembro obteve novo habeas corpus e, após três meses de clandest-

tinidade e um mês vivendo na Embaixada do México, consegue asilo naquele país.

No México, já vinculado ao Centro de Estudos Internacionais do Colegio de México (COLMEX), inicia imediatamente esforços de análise do golpe, que culminam em três textos mais tarde unificados como capítulo no livro *Subdesenvolvimento e Revolução* (1969), que veria ainda várias edições, sendo significativo o prefácio à edição de 1974. Trata-se de uma das mais brilhantes análises já realizadas sobre o golpe de Estado no Brasil. Marini inicia ainda a análise sobre o subimperialismo brasileiro e sobre a compreensão da dependência como conjunto de determinações particulares do próprio desenvolvimento capitalista, que perpassaria toda sua obra. Publica em revistas de marcada circulação na esquerda latino-americana, como a *Tricontinental*, da Organização de Solidariedade aos Povos da Ásia, África e América Latina com sede em Cuba (mesma revista na qual Che Guevara publica seu chamado a criar um, dois, muitos Vietnãs) e a *Monthly Review*. Atua como professor no COLMEX e na UNAM. O exílio no México foi período de alta produção teórica, encerrado em 1969 após a vitória nas eleições presidenciais mexicanas do líder da repressão deflagrada ao movimento estudantil em Tlatelolco em 1968, que tornaria insustentável a posição de Marini como exilado. Após a publicação de um texto sobre o movimento estudantil, Marini já havia sido convidado a retirar-se do país. Em um segundo exílio, ele se trasladaria ao Chile em novembro de 1969, às vésperas da eleição de Salvador Allende.

No Chile, Ruy Mauro Marini radicou-se em março de 1970 em Concepción, onde atuou como professor e vinculou-se ao MIR. Ao final de 1970 retornou a Santiago a convite do CESO (Centro de Estudios Socioeconómicos), núcleo no qual efetivamente ganhou corpo sistemático a formulação da teoria marxista da dependência, que encontraria a mais clara elaboração de seus eixos principais em “Dialética da dependência” (esboço de Marini em circulação parcial desde 1972 cuja publicação se viu precipitada em 1973) e no conjunto de seus artigos que aprofundam os diversos temas ali abordados. O período no Chile, de fervorosa militância política, encerra-se com o golpe de Estado contra o governo da Unidad Popular, levando Marini a fixar-se novamente no México, após um período de asilo na embaixada do Panamá, três meses exilado naquele país e cerca de dois anos e meio dividindo-se entre México e Alemanha, país a partir do qual desenvolveu intensa e expressiva atividade política nas relações internacionais do MIR, estando formalmente vinculado ao Instituto Max Planck. As análises de conjuntura de Marini sobre o processo chileno e os embates estratégicos no interior do movimen-

to comunista sobre a transição socialista são riquíssimas. Três delas foram reunidas em seu livro *O reformismo e a contrarrevolução: estudos sobre o Chile*.

No novo período de exílio no México, junto à acentuada atividade intelectual e acadêmica e à sua atuação no Centro de Estudos Latino-Americanos da UNAM, Marini funda em 1977 o CIDAMO (Centro de Informação, Documentação e Análise do Movimento Operário na América Latina), que produziu notáveis estudos sobre o movimento operário na região e que dirigiria até 1984, quando retornaria ao Brasil após a Anistia. Deste período no México, datam também vários dos textos que constituem crucial aprofundamento de *Dialética da Dependência*, versando sobre o ciclo do capital nos países dependentes, o subimperialismo e a mais-valia extraordinária. Marini segue entranhando a crítica ao desenvolvimentismo e suas análises sobre a dialética da luta de classes, indicando, já entre 1977 e 1978, a possibilidade de um processo liberal de democratização na região no qual as forças armadas atuassem como quarto poder e caracterizando as ditaduras latino-americanas como Estado de contra-insurgência.

A partir de 1979, inicia uma série de visitas ao Brasil, tendo inclusive chegado a ser detido por três dias em 1982, apesar da Anistia já vigente. No retorno, não se vincula a nenhuma organização política local. Atua na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Fundação Escola de Serviço Público (FESP), em situação favorável no governo estadual que se modifica logo em seguida. É readmitido em 1987 pela UnB, de onde havia sido cassado com o golpe de 1964 e à qual tivera sua revinculação negada em 1979, em processo de reparação a perseguidas/os políticas/os tardio, porém digno de nota. São muito perspicazes os vários textos de Marini sobre o processo de democratização. Em 1992 publica ainda um livro (o único publicado em vida no Brasil), *América Latina: dependência e integração*. A crítica à forma academicista do Ensino Superior construído durante o período da Ditadura, cada vez mais afastado da construção de uma intelectualidade política orgânica e do conhecimento sobre a América Latina e o Caribe, o levaria contudo de volta à UNAM entre 1993 e 1994, para a organização, junto a Mária Millán, de uma coletânea em quatro tomos do *Pensamento Social Latino-Americano*.

Marini participou efetivamente de algumas das construções mais importantes do movimento revolucionário em sua época: as disputas no interior do comunismo contra uma estratégia democrático-burguesa; a crítica ao desenvolvimentismo e à teoria do desenvolvimento cepalina; a solidariedade ativa à Revolução Cubana; o

aprofundamento do movimento anticolonial; o governo da Unidad Popular no Chile; a nova sequência de golpes de Estado de caráter contrainsurgente e sua influência sobre o conjunto da região; a disputa entre socialismo e capitalismo e o acirramento das lutas de classes em Nossa América; as contradições dos processos de democratização liberal e da reconfiguração capitalista. Falece no Rio de Janeiro (Brasil), em 5 de julho de 1997, devido a um câncer. Sua contribuição à caracterização da dependência, do subimperialismo e da luta de classes na América Latina, bem como sua crítica ao desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo, permanecem brutalmente atuais.

LA ACUMULACIÓN CAPITALISTA DEPENDIENTE Y LA SUPEREXPLOTACIÓN DEL TRABAJO¹

Ruy Mauro Marini

PRETENDO TAN SOLO señalar aquí algunas ideas, algunas líneas de reflexión sobre la cuestión de la dependencia y dejar sentados los elementos que nos permitirán discutir, en seguida, sus implicaciones sociológicas y políticas.

La primera de ellas se refiere a la orientación metodológica fundamental, que, en mi entender, deben seguir los estudios de la dependencia. En tanto que intelectuales marxistas, tenemos la tendencia a ir a aquello que es lo esencial en una estructura económica, es decir, la estructura de producción. Sin embargo, cuando se trata de una formación dependiente, yo pienso que sería necesario invertir esa orientación.

Habría que partir, inicialmente, de la circulación del capital tal como ella se hace en el conjunto del sistema capitalista; en un segundo momento, plantearse el problema de cómo ella determina las con-

1 Intervención en el Encuentro de Economistas latinoamericanos e italianos, Roma, septiembre 1972. Publicado en 1973 por el Centro de Estudios Socioeconómicos (CESO) de la Universidad de Chile. Reimpresión del Comité de Publicaciones de los Alumnos de la ENAH, México, 1974; cotejado con la versión publicada por el Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA) "Justo Arosemena", Cuaderno Universitario n. 2, Panamá, septiembre de 1981.

diciones en que se desarrolla la estructura productiva dependiente; en fin, replantearse el problema de cómo esa estructura dependiente crea su propia fase de circulación.

Voy a tratar de explicar por qué abogo por esta línea de investigación.

Cuando digo que es necesario partir de la circulación del capital en escala mundial, estoy pensando que lo que crea y determina las condiciones de evolución de la estructura dependiente es fundamentalmente el mercado internacional. En consecuencia, solo podemos entender la formación y la evolución de un país dependiente cuando captamos su articulación con el mercado mundial. De lo contrario, no podemos entender de qué manera se genera en una determinada zona del sistema capitalista, en un centro de circulación que se convierte él mismo en un centro de producción de capital. Yo diría que está allí lo esencial de la formación de una estructura dependiente.

Al plantear la cosa en estos términos, a lo que estamos apuntando es, desde luego, al problema de la división internacional del trabajo, puesto que la formación del mercado mundial solo se da efectivamente sobre la base de esta, a partir del momento en que la gran industria se desarrolla en los países centrales. Es el surgimiento de la gran industria, es la posibilidad de especializar ciertas zonas al interior del sistema capitalista en la producción de bienes manufacturados, lo que hace posible y necesario el intercambio permanente con otras zonas en materias de alimentos y materias primas.

Solo en la medida en que existe un centro manufacturero, un centro fabril como Inglaterra en el siglo pasado, solo en esa medida se dan las condiciones para el desarrollo de estructuras productivas, exportadoras de alimentos y materias primas. Es por tanto la circulación, que se engendra a partir de ese centro manufacturero europeo (Inglaterra), lo que da bases sólidas para la división internacional del trabajo, y por ende, para el mercado mundial. La dependencia se refiere entonces, a esta altura del razonamiento, a estructuras de producción surgidas en función de la circulación internacional del capital y estrechamente condicionadas por ella. Para América Latina eso correspondió, en el siglo pasado, a lo que nosotros llamamos la etapa de la economía primaria exportadora, que exportaba alimentos y materias primas a los países industriales.

El razonamiento no es válido tan solo para la economía agraria dependiente, sino para la industrialización que allí tendrá lugar ulteriormente. Esta aparece, en los países dependientes, como una actividad destinada a sustituir importaciones y en consecuencia, no solo referida a la manera cómo se inserta la economía en la circulación internacional, sino que principalmente determinada por una demanda

interna preexistente, la cual se originó de la importación de bienes manufacturados, o sea, de la circulación internacional. La posibilidad de seguir con la industrialización estará posteriormente vinculada al mercado mundial en un doble sentido: en virtud de su dependencia ante la oferta de bienes de capital que allí se verifica y como veremos más adelante, en función de la capacidad de la economía dependiente de redefinir su posición en el mercado mundial, convirtiéndose ella misma en exportadora de bienes manufacturados.

Su relación con la circulación internacional crea, en los países dependientes, un ciclo de capital con características propias en relación al que se da en los países industriales. Si observamos el proceso mediante el cual se verifica el ciclo de capital —y esto es muy claro en la economía primaria exportadora— o sea la fase de producción y la fase de circulación en la economía dependiente, veremos que no corresponde al que se realiza en los países centrales. En la economía dependiente, la producción, desde el momento en que pasa a la fase de circulación, se desplaza totalmente hacia el mercado mundial. Es una producción que no depende, por tanto, del mercado interno.

A diferencia de lo que pasa en los países industriales, donde una parte importante —en el caso norteamericano la casi totalidad— de la producción se realiza en el mercado interior, en un país dependiente la parte principal de lo que se produce para el mercado se desplaza hacia la esfera del mercado mundial. Esto tiene una consecuencia decisiva para la situación del productor, del obrero; la de que, en un país dependiente, el trabajador cuenta solamente en tanto que productor, en tanto que creador de bienes de consumo, pero no cuenta jamás como consumidor, una vez que la producción no se destina a su consumo, sino al de los trabajadores y capas que viven de la plusvalía en los países centrales.

Ese divorcio entre el productor y el consumidor crea las condiciones para que, en una economía de esa naturaleza, el trabajador pueda ser explotado prácticamente hasta el límite. ¿Por qué razón? En un país capitalista clásico, la fase de producción da origen a una oposición entre el obrero y el capitalista, una vez que en esa etapa interesa al capitalista reducir al máximo el salario del obrero. Sin embargo, en la fase siguiente del ciclo del capital, cuando se pasa a la circulación y realización del producto, aquello que aparecía el capitalista como una pérdida de dinero, o sea el pago de salario, es indispensable para que la producción se realice y, por tanto, para que el capital pueda reasumir su forma de dinero, que le permite encarar de nuevo la fase de producción. El consumo del trabajador, en la segunda fase lleva a que se supere en términos relativos (una vez que la lucha de clases opera

también a nivel de consumo) la oposición inicial que se daba en la fase de la producción entre el capitalista y el obrero.

En la economía dependiente, las cosas se dan de otra manera, llevando a que la oposición entre el capitalista y el obrero no sea paliada en la segunda fase del ciclo del capital. La posibilidad de rebajar el salario del obrero no encuentra limitación en la necesidad de realizar el producto, una vez que este se destina al exterior; el consumo del obrero es irrelevante para la realización del producto. En consecuencia, el carácter que asume el ciclo del capital en una economía de este tipo no pone ninguna traba a la explotación del trabajador y, al contrario, la lleva a configurarse como una superexplotación.

Precisamos el concepto de superexplotación del trabajo, me parece que, aquí también, si queremos ser buenos marxistas, debemos tomar ciertas libertades con la teoría. En efecto, si insistimos en aplicar a una economía dependiente, de una manera excesivamente rígida, las categorías diseñadas por Marx, nos encontramos con grandes dificultades para entender la naturaleza de esa economía. Pienso sobre todo en aquellas categorías fundamentales en el análisis marxista: la categoría de plusvalía relativa y de plusvalía absoluta. Si tenemos solamente su aspecto formal y no vamos a la esencia de lo que ellas señalan, no podremos entender el proceso de explotación y, por ende, de acumulación en una economía dependiente.

Al estudiar las formas de explotación del trabajo, Marx define la plusvalía relativa como aquella que nace de la reducción del tiempo de trabajo necesario al obrero para la reproducción de su fuerza de trabajo, o sea, del abaratamiento real de la fuerza de trabajo, lo que se da fundamentalmente aunque no esencialmente, a través del aumento de la productividad; en cuanto a la plusvalía absoluta, se deriva de la prolongación del tiempo de trabajo excedente, independientemente de que se mantenga igual al tiempo de trabajo necesario dentro de la jornada total de trabajo. Marx tiene su motivo para conceptualizar de esta manera, a la explotación del trabajo en una economía capitalista, ya que parte del supuesto teórico de que la fuerza de trabajo se remunera siempre a su justo valor, no para cada individuo pero sí como una tendencia para la clase. Ahora bien, ella no representa tan solo una premisa teórica, sino que tiene también una validez histórica. Si consideramos la evolución de los salarios en los países industriales, constatamos que se observa allí una tendencia permanente de los salarios a mantenerse cercanos al valor real de la fuerza de trabajo. Pero cuando desplazamos nuestro enfoque hacia las economías dependientes vemos que eso no es así; no podemos partir en absoluto, en el análisis de una economía dependiente, afirmando que allí la fuerza de trabajo se remunera a su justo valor. Eso no es cierto; por lo contrario,

lo característico en una economía dependiente es precisamente que la fuerza de trabajo se remunera siempre debajo de su valor.

¿Qué podemos entonces proponer como categorías de análisis de la explotación del trabajo en economías dependientes? Yo diría que, para ello es necesario hacer una nueva lectura de Marx y reencontrar allí lo esencial en su análisis de la explotación del trabajo. Lo que importa es la manera por la cual el trabajador es explotado y, por tanto, la manera por la cual se da el proceso de acumulación del capital.

Es necesario abandonar el análisis formal de la cuestión de fondo, la especificidad del proceso de acumulación de capital en las economías dominantes y en las dependientes. Es posible afirmar, en este sentido, que, en las primeras, la acumulación se ha basado sobre todo en el aumento de la capacidad productiva del trabajo, es decir, siempre en el aumento de la productividad del trabajo, mientras que, en los países dependientes, los principales resortes de la acumulación no están vinculadas directamente a la productividad del trabajo, sino más bien a la mayor explotación de la fuerza de trabajo en sí misma.

Ello permite identificar, en la acumulación dependiente, tres formas o modalidades principales de explotación del trabajo. La primera de ellas es el aumento de la intensidad del trabajo sin que se modifique el nivel tecnológico existente. Tenemos ahí una forma particular de producción de plusvalía relativa, ya que se incrementa el valor creado por el obrero, sin alterar la jornada de trabajo, aunque cambiando la relación entre los dos tiempos de trabajo que existen en el interior de la jornada laboral: el tiempo de trabajo excedente y el tiempo de trabajo necesario. En esos tiempos el obrero produce más, porque se le exige más en materia de intensidad.

Una segunda modalidad se deriva del mecanismo clásico de producción de plusvalía absoluta, es decir, la prolongación de la jornada de trabajo, lo que altera la relación entre el tiempo de trabajo necesario y el tiempo de trabajo excedente.

Se trata de una forma de explotación empleada de manera abusiva en los países latinoamericanos, sobre todo en el campo, en la agricultura, donde la masa trabajadora llega a proporcionar jornadas de trabajo de catorce, dieciséis e incluso más horas. Pero ese mecanismo juega también en la industria, sobre todo en aquellos sectores menos protegidos y en la fuerza sindical más débil —la pequeña y mediana industria— aunque aparezca igualmente en la gran industria, a través de las horas de trabajo extraordinarias.

La tercera forma, la menos ortodoxa, pero seguramente la más importante en un país dependiente, consiste simplemente en dar al obrero una remuneración inferior al valor real de su fuerza de trabajo. En otros términos, ello significa no respetar las condiciones técnicas

y el costo de los medios de subsistencia para fijar la relación entre el tiempo de trabajo necesario y el tiempo de trabajo excedente, sino tan solo rebajar la paga del obrero más allá de lo que permitiría su tiempo de trabajo necesario, y convertir el fondo de consumo del obrero en una parte del fondo de la acumulación del capital.

Ahora bien, todos estos mecanismos nos están llevando a un tipo de producción que, sea en la economía exportadora, sea en la economía industrial que surge después, hace que la capacidad de demanda de los trabajadores sea siempre muy inferior a la que establece la capacidad real de producción. Se puede producir mucho más que aquello que los trabajadores pueden absorber, razón por la cual la economía no puede desarrollar la producción interna más allá de un cierto límite sin enfrentarse a problemas de realización. Por otro lado, encontramos allí una razón fundamental para que en esas economías se observe una fuerte concentración de capital. La misma superexplotación tiende a crear necesariamente mecanismos de concentración y esta es la base del desarrollo de la economía monopólica en estos países.

Ante esa oposición creciente entre producción y circulación, producción y realización, producción y consumo que caracteriza la economía capitalista dependiente, la respuesta del capital, de la burguesía, ha ido configurando un nuevo modelo de organización económica, social y política. En su forma más avanzada, ese modelo encuentra una mejor expresión en el subimperialismo brasileño, pero las tendencias allí cristalizadas se observan también en los demás países latinoamericanos, particularmente en aquellos que cuentan ya con un cierto grado de desarrollo industrial.

La primera tendencia consiste en readecuar la estructura de la circulación en el sentido de crear un mercado interior dinámico para la producción industrial. A través de medidas que inciden en la política salarial y de crédito, y utilizando el resorte de la inflación, se transfieren entonces recursos desde los estratos bajos (o sea, la inmensa mayoría de la masa trabajadora) a las capas medias y altas, que están en condiciones de sustentar el mercado. En otras palabras, se acentúa la redistribución regresiva del ingreso. Esto equivale objetivamente a reconocer que los trabajadores de los países dependientes nada tienen que hacer en tanto que consumidores, y tienen que entenderse solamente como productores, como fuerza de trabajo a explotarse. El caso brasileño es típico en ese sentido. El régimen militar brasileño, que representa de hecho la dictadura del gran capital en Brasil, ha reducido en los últimos años los salarios reales de la clase trabajadora cerca de la mitad. Simultáneamente, los sectores capitalistas y los sectores altos de la clase media han podido incrementar su consumo

suntuario, su consumo de lujo, constituyéndose en una esfera interna de circulación relativamente dinámica para la producción industrial.

Una segunda tendencia, un segundo tipo de mecanismo que emplea el capital es la intervención estatal. Se trata allí de hacer jugar al Estado ya no solo desde el punto de vista de promotor de ciertas inversiones de infraestructura, sino como creador de un mercado estatal, un mercado público.

Esta se da mediante el aumento de la intervención estatal en obras de infraestructura (hidroeléctricas, carreteras, obras públicas en general) lo que crea evidentemente toda una demanda estatal para la industria más sofisticada, sobre todo la industria pesada, sea mediante la orientación del gasto estatal hacia el desarrollo de una industria que no tiene relación con el consumo popular, al impulsarse la creación de una industria bélica. Por ejemplo, a partir de 1965 y en un principio para superar la crisis económica entonces existente en el marco de la cual la industria automotriz no encontraba mercado para su producción, el Estado entró a hacer encomiendas crecientes a esa industria. Pero, al comprar su producción, no podía comprar coches de paseo, el elemento fundamental en la producción automotriz. Sus encomiendas implicaron, entonces, exigir a la industria automotriz la producción de jeep, de tanques, de carros blindados para las Fuerzas Armadas. Esto explica en parte el aumento de los gastos militares que implican, en 1970 alrededor de mil millones de dólares, aproximadamente una tercera parte del monto total de las exportaciones.

La tercera tendencia la dejo para el final, aunque tal vez debería ponerla en primer lugar, ya que es la más importante. Consiste en el esfuerzo por reemplazar la circulación desde el mercado interno hacia el mercado externo. Es decir, ya no es exportar simplemente materia prima y alimentos, sino manufacturas, la producción industrial que no puede ser realizada totalmente en el mercado interno y que necesita crecer constantemente como consecuencia de la misma acumulación de capital.

Esa producción busca el mercado externo, trata de desplazar su órbita hacia el mercado mundial. Sin embargo, para un país como Brasil, la expansión comercial hacia el exterior de productos industriales no es fácil. No es fácil en la medida en que encuentra un mercado mundial ya dominado por los grandes países capitalistas. El Brasil va, entonces, a ofrecer a esos países capitalistas la posibilidad de obtener altas ganancias explotando una mano de obra barata —y esa razón sirve para agudizar aún más el régimen de superexplotación del trabajo— para obtener allí ganancias más altas que las que obtendrían en otra parte con el mismo tipo de equipamiento, a cambio de una participación, una cuota en el mercado mundial.

En este sentido, se puede tomar como ejemplo el caso de Volkswagen. La filial más importante de Volkswagen alemana es la que opera en São Paulo; a principios del año pasado (1971), hubo un acuerdo entre la filial brasileña de la Volkswagen y la Volkswagen alemana, en el sentido de que la primera se quede con el mercado latinoamericano. Ya anteriormente, para hacer frente a los problemas de realización de la Volkswagen brasileña, se le había entregado una cuota en el mercado norteamericano. En suma, se busca la expansión comercial hacia el mercado mundial, pero se hace esto en base al capital extranjero, entregándole una parte significativa de las ganancias.

Dejé esa cuestión para el final porque, si analizamos las tres tendencias, los tres mecanismos, veremos que el primero, o sea la redistribución regresiva del ingreso, es necesariamente un mecanismo limitado. ¿Por qué? Porque no se puede hacer crecer indefinidamente esta capa privilegiada de consumo, esta “sociedad de consumo” que existe al interior de la sociedad brasileña, puesto que esa capa presupone una mano de obra fuertemente explotada y desposeída. No se puede permitir a sectores de esa mano de obra participar en la “sociedad de consumo”, sin desatar un proceso reivindicativo en el conjunto de la masa trabajadora, el cual pondría en jaque la acumulación basada en la superexplotación del trabajo.

El segundo mecanismo, es decir, la creación de mercado a través de la intervención estatal, ofrece muchas más posibilidades a corto plazo, lo que no es viable, en la medida en que nadie puede suponer el desarrollo del capitalismo sobre la base exclusiva de la demanda estatal. Es necesario que exista un campo de acumulación de capital real y un campo real de circulación de mercancías. El único mecanismo, entonces, que a largo plazo podría ofrecer la posibilidad de mantener la tasa de desarrollo, la tasa de acumulación de capital, sería precisamente la expansión comercial al exterior. Es decir, la única salida del capitalismo dependiente brasileño —que por esto se caracteriza como un subimperialismo— es tratar de repetir la hazaña de las potencias imperialistas, pero intentarlo bajo el control, bajo el dominio de esas potencias imperialistas ya desarrolladas.

Yo lo planteo así, y no insisto más en el tema, en la medida en que ello nos obligaría a hacer un análisis detallado de lo que ha sido la política expansionista brasileña en los últimos ocho años. O bien, entrar a ver de manera mucho más detallada las posibilidades y las brechas que puede ofrecer hoy día el mercado mundial para el surgimiento de un nuevo centro exportador de manufacturas. Simplemente señalo que, si estudiamos las características que ha asumido recientemente la división internacional del trabajo, podemos admitir que existe una cierta posibilidad. Es fácil constatar que en 1970 ya no tenemos la

división internacional del trabajo que regía en 1870, cuando había, de un lado centros industriales, centros manufactureros y de otro lado, países agrarios o países mineros, productores de alimentos y materias primas. Vemos una gama mucho más compleja, con países que tienen economías industriales a diferentes escalas, a diferentes etapas. Y vemos que la producción industrial en los países centrales pasa a requerir la existencia de centros industriales en otros países menos desarrollados. Por ejemplo, el acero, hace 30 años atrás, era un privilegio de los países dominantes, de los países centrales. El Brasil es hoy día un país exportador de acero. No solamente pudo desarrollar una industria interna de acero, sino también exportarlo, aunque en pequeña cantidad.

¿Qué pasa a ser más importante para los países desarrollados? El control de ciertas etapas del proceso productivo, donde sí mantienen el monopolio; lo que es la electrónica pesada, por ejemplo, o la industria química. Pero, etapas menos sofisticadas de la producción industrial pueden ser transferidas a otros países y estos países deben participar de esas etapas de producción, plantearse necesariamente el problema de la escala del mercado. Una verdadera industria siderúrgica impone y exige un mercado bastante amplio.

Creo que es mejor interrumpir aquí la exposición y no entrar a analizar sus implicaciones de orden sociológico y político. Eso tal vez lo pueda hacer, contestando algunas de las preguntas que ustedes quieran formular. Preferiría darles la ocasión de hablar un poco para romper la monotonía.

RESPUESTAS A PREGUNTAS DEL PÚBLICO

1. EL PROBLEMA DE LA LLAMADA “POBLACIÓN MARGINAL”

El problema del tiempo de trabajo, de los tiempos de trabajo al interior de la jornada de trabajo, no puede tomarse exclusivamente —y Marx jamás ha planteado eso— desde un punto de vista individual; o sea del trabajador individual. Hay que tener presente que, cuando Marx habla de que el obrero tiene un tiempo de trabajo necesario y un tiempo de trabajo excedente, etc., se refiere siempre a la población trabajadora, que al fin y al cabo nosotros vamos a tener que jugar con términos medios, esto es, un promedio. Me parece, que plantear una diferencia de fondo entre lo que podría llamarse un sector marginal y un sector integrado, una clase fabril integrada a la producción, nos dificulta la visión real del problema. Debemos tomar al conjunto de la población trabajadora que esté en ese momento trabajando o desempleada; esto es lo correcto, y analizar entonces la manera por la cual la reducción real del tiempo de trabajo necesario repercute finalmente en el empleo. Así es como nosotros podemos entender el papel que

está jugando esta población desempleada o marginada. Para poner un ejemplo: es costumbre hablar entre los economistas de una tecnología “labor saving” (ahorradora de mano de obra), como si existiera otro tipo de tecnología. Como si el progreso técnico no fuera siempre, en cualquier circunstancia, menos esfuerzo físico, menos tiempo para producir la misma cantidad de bienes. Ahora bien, ¿por qué esto aparece como “labor saving”? porque ese progreso técnico va a ser tomado por el capitalista para reducir el número de trabajadores (en términos relativos), y para reducir la jornada de trabajo. Si hubiera reducción de la jornada de trabajo, y si se mantuviera la tasa de acumulación, el aumento de productividad implicaría siempre aumento de empleo y mejores condiciones de trabajo para la mano de obra empleada. En la medida en que eso no es así, y sobre todo en una economía con altas tasas de trabajo excedente, con altas tasas de explotación, como es el caso de los países dependientes, el resultado del progreso técnico es hacer que aumente constantemente la población desempleada. Pero tenemos que contar con esta población desempleada para determinar las condiciones generales de trabajo en la economía y entender, además que la existencia de esta población desempleada es justamente lo que permite que la mano de obra empleada, la clase obrera existente, sea remunerada por debajo de su valor; ello se debe a la presión que esa mano de obra desocupada ejerce sobre el mercado de trabajo y a la producción de subsistencia que esa mano de obra engendra, con lo que lleva a abaratar realmente la fuerza de trabajo. Hay que ver el proceso en su conjunto, porque si lo tomamos en términos individuales, llegaremos a escindir la población trabajadora en la clase obrera y en la población marginal, y eso no solo es una deformación del análisis económico, sino que lleva a implicaciones políticas extremadamente graves.

2. LA CLASE OBRERA, DADA LA EXISTENCIA DE UNA POBLACIÓN QUE VIVE EN CONDICIONES INFRAHUMANAS, ¿PUEDE CONSIDERARSE COMO UNA CLASE PRIVILEGIADA Y SOLIDARIA CON EL SISTEMA?

Para contestar de manera bastante breve diré lo siguiente: el planteamiento de la forma de explotación y de la tasa general de explotación desde el punto de vista del conjunto de la masa trabajadora, nos lleva necesariamente a afirmar que la clase obrera no es una clase privilegiada, sino que, todo lo contrario, esa clase obrera es una clase superexplotada precisamente por la existencia de sectores miserables y más postergados al interior de la sociedad. Yo diría que, en relación a la clase obrera brasileña, ella será siempre superexplotada, en la medida en que existan esos amplios sectores desempleados, y que existan sectores de subsistencia. Como sostenía hace rato, eso es precisamen-

te lo que crea las condiciones sobre las cuales puede operar el capital e imponer a la clase trabajadora un régimen de explotación mucho más violento. Es por tanto la clase obrera —la que cuenta con mejores condiciones políticas, económicas, sociales, para encabezar y dirigir un proceso revolucionario que derroque al régimen capitalista— la clase que tiene todo el interés en hacerlo.

3. ¿QUÉ REPRESENTA EL SUBIMPERIALISMO BRASILEÑO, CON SUS ALTAS TASAS DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SU RÉGIMEN POLÍTICO REPRESIVO PARA EL DESARROLLO DEL MOVIMIENTO REVOLUCIONARIO?

Trataré de contestar por lo menos aquellos puntos que me parecen más sustantivos, sin entrar a discutir si la concepción marxista sobre la tecnología es válida o no; esto sería tema de otra discusión.

Pero yendo a los puntos sustantivos de lo que pude comprender de las preguntas, yo diría que —repitiendo un poco lo que se dijo hoy en la mañana— la culpa de los problemas no hay que buscarla en el análisis sino en la realidad, y la experiencia reciente del Brasil ha mostrado que el capitalismo dependiente puede encontrar en él mismo condiciones que le permitan hacer frente a las contradicciones que su desarrollo plantea. Desde luego la manera como se resuelven esas contradicciones, las agudiza, y eso es lo que nos importa, cuando analizamos el desarrollo de un proceso capitalista. Es cierto que, a principios de la década de los 60, se hablaba de la imposibilidad de un desarrollo capitalista autónomo, nacional. ¿Qué quería decir esto? ¿a qué iba referida la discusión? Era una manera de hacer frente a las expectativas reformistas de desarrollar, con base en una supuesta burguesía nacional independiente y contraria al imperialismo, un capitalismo nacional, autónomo, por tanto, plantear como estrategia revolucionaria el frente único de clases, la colaboración de clases entre la burguesía y el proletariado. Allí está el centro de la cuestión. Si algunos, reaccionando contra esto, dijeron que no existía la burguesía, era su manera de enfrentar el problema. Yo no me hago cargo de ese tipo de enfoque, puesto que jamás lo sostuve. Más bien lo que se ha dicho —es lo que en el fondo plantearon Gunder Frank y otros— es que esa burguesía argentina, no tenían la mayor capacidad de promover el desarrollo capitalista autónomo en los países dependientes al estilo del capitalismo clásico. Ahora bien, el análisis o las líneas de análisis que yo he tratado aquí de presentar, nos indican que esa afirmación era rigurosamente correcta. Es correcta en el sentido de que, cuando esta burguesía intenta superar las limitaciones con las cuales choca el desarrollo capitalista, tiene que someterse aún más al capitalismo internacional, tiene que abrir realmente el país a la inversión extranjera, tiene que promover la integración del sistema productiva

nacional con el sistema productivo de los países capitalistas centrales. Y solamente a partir de allí le es posible pensar en mantener su proceso de acumulación de capital. En otras palabras, la acumulación de capital en los países dependientes conlleva necesariamente la desnacionalización del país dependiente, conlleva necesariamente la imposibilidad de un desarrollo capitalista autónomo. Ese es el punto de vista a retener.

Ahora bien, ¿significa abrir la economía nacional al capital extranjero? ¿qué significa hacer de la economía nacional una base de operación para los grandes consorcios financieros internacionales? Eso significa, antes que nada, aumentar la tasa de explotación en el interior de la economía. Esa tasa de explotación no alcanza solamente a la clase obrera, sino que va en aumento para aquellos sectores que normalmente son más explotados al interior de esa economía: sobre todo los sectores campesinos. Cuando analizamos la transformación que sufre actualmente la estructura agraria brasileña vemos que lo que caracteriza esa transformación no es ya, como en el pasado, la expropiación o la toma de parte del producto de una mano de obra campesina, pero que seguía siendo campesina y que tenía la posibilidad de crear ciertos medios de subsistencia para su propio consumo, sino que lo que se da ahora es un proceso masivo de expropiación de la tierra, que expulsa a la masa campesina de las tierras que trabajaba anteriormente, pero que no eran de su propiedad, y la obliga a agruparse en torno a centros urbanos del interior, donde ella pasa a vivir en función de la posibilidad de trabajo temporal, ocasiona, en el campo. Siguen siendo trabajadores del campo pero totalmente proletarizados y en condiciones de explotación mucho más violentas, una vez que ya no disponen siquiera de la válvula de escape que les permitía su economía de subsistencia.

Si tomamos esas cosas en consideración, la conclusión a que llegamos desde el punto de vista de las contradicciones entre el capital y el trabajo, entre las clases dominantes y las clases trabajadoras de la ciudad y el campo no hacen sino agudizarse, y se agudizan de manera extremadamente violenta. De donde se puede ver la necesidad para la clase dominante de contar con el reforzamiento del aparato represivo del estado, y recurrir incluso a formas de fascistización, a formas de opresión fascistas. Eso nos está mostrando que el desarrollo capitalista, que puede tener lugar en esas economías, es un desarrollo que agrava a un ritmo acelerado las contradicciones de clase y las lleva a aquel punto en que efectivamente no tienen ninguna posibilidad de conciliación. En consecuencia, la imposibilidad del reformismo es más evidente que nunca, y quienquiera que sea reformista hoy día

en América Latina, materialmente no entiende cuál es el proceso de acumulación de capital que se da en esos países.

Pero hay más: no podemos limitar el análisis puramente nacional, tendremos que ver esa agudización de contradicciones que no se va a dar solamente en la economía nacional brasileña, sino que va a ser necesariamente exportada a los otros países sobre los cuales el subimperialismo brasileño logra algún medio de presión, de dominación. Ejemplo típico es el caso de Bolivia, donde de hecho quien se jugó hasta las últimas consecuencias para el golpe militar fueron los militares brasileños, más que Estados Unidos. ¿Qué ha resultado del golpe militar boliviano? Una mayor represión de las masas bolivianas, una mayor opresión del capital sobre el trabajo. No nos quedemos solo en América Latina. La necesidad de expansión comercial que experimenta hoy día Brasil, lo hace volverse también hacia África. Pero ¿A quién va a buscar a África? ¿Cuáles son sus puntos de apoyo para lograr una expansión en el mercado africano? África del Sur y Portugal. Es decir, el estado represivo brasileño va a buscar aquellos regímenes más represivos, más brutales que se dan en África y va a aliarse con ellos.

El resultado del capitalismo dependiente es una agudización acelerada de las contradicciones de clase. ¿Eso nos plantea problemas? Claro que nos plantea problemas, de la misma manera como el desarrollo del fascismo en Europa planteó problemas al movimiento revolucionario. No obstante, la solución a que nosotros podemos llegar no vendrá si cerramos los ojos a esa realidad, sino si reconocemos que esa realidad existe y que hay que destruirla. Solo a partir de allí podemos plantearnos una estrategia revolucionaria que esté realmente articulada con el desarrollo de las contradicciones del capitalismo dependiente.

Esa estrategia revolucionaria va a encontrar enormes dificultades para desarrollarse, puesto que se enfrenta a un Estado más estructurado, a un Estado más represivo, a una clase dominante más unificada en torno de su Estado. Pero, por otra parte, esa estrategia revolucionaria tiene la posibilidad de jugar, de utilizar contradicciones de clase que van en constante agravamiento, que se agudizan constantemente, y es un desafío entonces para los revolucionarios saber enfrentar esa realidad, saber hacer frente a la agudización de esas contradicciones para, en función de ellas, plantearse el derrocamiento de ese sistema. Ya no hay que plantear su reforma, hay que plantear su destrucción.

Si consideramos la situación de los países que, en otras circunstancias, guardando todas las diferencias, han podido hacer su revolución, vamos a ver que es precisamente cuando las contradicciones de clase son más agudas que esa revolución es más posible. Tenemos

el caso de la Unión Soviética, tomemos el caso de Cuba. No eran absolutamente democracias parlamentarias, regímenes reformistas en los que el proletariado andaba de la mano de la burguesía. Eran regímenes extremadamente represivos, en la que la acumulación de capital se hacía siempre a costa de una mayor explotación de la fuerza de trabajo, y peor que eso los revolucionarios encontraban el terreno propicio para desarrollar su acción revolucionaria. Pienso que eso es válido hoy para el Brasil, pienso que es válido para América Latina y para todos los países dependientes.

4. ¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS TEÓRICO PARA LA FORMULACIÓN DE LA ESTRATEGIA REVOLUCIONARIA?

Hay un aspecto de la intervención del compañero Salvati que merece reparos. Según entendí, al compañero Salvati no le parece bien que se haga la división entre las dos etapas del ciclo de capital, y es rigurosamente lo que hace Marx al analizar el ciclo del capital, cuando distingue claramente la fase de la circulación de la fase de la producción. Es justamente a partir de esa distinción que Marx establece en *El Capital*, y aún más ampliamente en los *Grundrisse*, algunos elementos de su teoría del subconsumo, que no llegó jamás a desarrollar totalmente. Pero la base para hacerlo está allí, en esa distinción entre el productor y el consumidor en el marco del ciclo del capital. Me parece, sin embargo, que no es ahora la ocasión de profundizar en la discusión del tema.

La cuestión de fondo de la intervención de Salvati es la de que no cabría, a partir del análisis de esa naturaleza, llegar a afirmar la no validez de la alternativa reformista o alternativa revolucionaria, y eso es lo que debería definirse exclusivamente en el plano político. Yo no estoy de acuerdo; si para algo sirve el análisis es para orientar la opción política, la opción revolucionaria. Si nosotros tuviéramos en América Latina la posibilidad de un desarrollo capitalista autónomo, es evidente que las opciones reformistas seguirían siendo políticamente válidas, y no podríamos descartar la posibilidad de avanzar en el desarrollo de la sociedad durante cierto periodo, echando mano de métodos reformistas. Ahora bien, si analizamos el problema tal como yo traté de plantearlo aquí, eso nos llevaría a la conclusión opuesta: la de que la solución reformista no tiene la menor posibilidad de abrir nuevas vías de desarrollo a la sociedad latinoamericana tal como existe hoy, sino más bien lleva inmediatamente a esa sociedad a una crisis estructural y coyuntural, crisis que pone inmediatamente como opción, no la reforma y la revolución, sino la revolución y la contrarrevolución. El ejemplo claro de esto es Brasil, donde a principios de la década de los años sesenta se intentó plantear un camino de desarrollo autónomo a

través de ciertas reformas —reforma agraria, distribución del ingreso, nacionalización de un sector público más importante, límites a la inversión extranjera, apertura de relaciones comerciales y diplomáticas con los países socialistas— pero lo que se logró realmente fue acelerar el proceso de crisis en la economía brasileña. O sea, la estructura fue puesta en jaque en su funcionamiento y entró a estallar, por así decirlo. En ese momento, la opción que nosotros enfrentamos en Brasil no era ya la posibilidad de tomar un camino reformista, sino avanzar hacia un camino realmente revolucionario, que entrara a cambiar radicalmente esa estructura económica. La otra opción que fue la que realmente se impuso, era permitir al gran capital nacional e internacional resolver el problema a su favor, reestructurar esa economía en función de sus intereses, imponiendo una superexplotación mucho más violenta, desnacionalizando la economía, abriendo campo libre a la acumulación de capital y centrando el país de manera mucho más firme en el área de influencia imperialista.

ESTUDIO PRELIMINAR

“LA UNIVERSALIDAD DE LO CH’IXI. MIRADAS DE WAMAN PUMA” DE SILVIA RIVERA CUSICANQUI (2009)¹

José Francisco Puello-Socarrás

LA PROLÍFICA OBRA de la socióloga Silvia Rivera Cusicanqui representa no solo un conjunto complejamente estructurado de elaboraciones y aportes en el campo de los conocimientos y los saberes sobre las sociedades latinoamericanas, especialmente, para quienes están preocupados por rastrear y reivindicar el pensamiento nuestro(americano).

Al mismo tiempo, las palabras y, por qué no decirlo también, los silencios (una actitud de humildad ante “lo indecible”) que se oponen y complementan, que designan y, al mismo tiempo, descubren a lo largo y lo ancho y en las profundidades de la textura que provoca el pensamiento formulado por Rivera Cusicanqui, invitan constantemente a desafiar las realidades propias y desanclarlas de sus sobre entendimientos temporales y territoriales, políticos o culturales, especialmente aquellos ya asumidos, con el propósito de revertir lo estacional, rescatar lo alternativo o desdoblar la irreverencia (parafraseando el lema del Colectivo Simbiosis Cultural fijado en su Manifiesto) (Rivera Cusicanqui, 2015, pp. 375-376).

Como cualquier lector lo podría ratificar, las piezas escritas u orales de Rivera Cusicanqui nos persuaden calar en el calidoscopio de

1 Publicado en el libro *Sociología de la imagen. Miradas ch’ixi desde la historia andina* (Buenos Aires: Tinta Limón, 2020).

mundos, ideas e imágenes referidas a diferentes materias y tópicos, en los cuales siempre es fácil deslizarse entre los avatares de la abstracción conceptual, pero también en la fascinación de la imaginación simbólica práctica. Uno de los textos escogidos, precisamente, fue publicado originalmente como *Sociología de la imagen. Una visión desde la historia colonial andina*. Subráyese las nociones que lo constituyen, pues cada una de ellas invocan literal y sugestivamente no solo los temas y las temáticas a tratar, sino que son fieles a la articulación deseada acerca de los debates y las controversias que allí se desatan.

No resulta una casualidad entonces (¡todo lo contrario!, se trata de una causalidad) que el artículo en mención haya sido divulgado en una publicación titulada: *Ch'ixinakax utxiwa*, por demás, subtitulada: “una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores”. Nótese que el título *in extenso*, desde un principio, se pronuncia conceptual e imaginativamente en aymara y en castellano.

Para quienes hayan tenido la oportunidad de observar la edición realizada por Tinta Limón del año 2000 podrán advertir que en su portada se contrastan tres colores; *arriba*: se ubica el nombre de la autora en letras blancas y en fondo negro; enseguida, centrado y sincronizado, siguiendo el mismo estilo, el título del libro en aymara; luego, un poco más abajo, suavemente se despliega el subtítulo en castellano en letras color naranja. La tapa se completa con una figura llamativa (¿análoga a la maniobra premeditada por Hobbes para el frontispicio del *Leviatán*?): un hombre de rostro cadavérico —ciertamente una calavera—, pero vivaz y sonriente. Si se la observa cuidadosamente, la figura sutil e imperceptible sugiere una doble naturaleza: el cuerpo del hombre está vestido contemporáneamente de corbata mientras que sobre su cabeza se posa una especie de corona indígena.

La descripción anterior, en su conjunto, transmite una imagen que no solo implica una dimensión estética desde la composición y la disposición de colores, letras o gráficos acerca de un libro. También comunica una dirección ética que, luego, se desarrolla paulatinamente en el contenido del libro en particular y se plasma en el pensamiento en general.

Por ello, cuando Rivera Cusicanqui subraya la existencia de un mundo *Ch'ixi*, declara:

(...) Personalmente, no me considero *q'ara* (culturalmente desnuda, usurpadora de lo ajeno) porque he reconocido plenamente mi origen doble, aymara y europeo, y porque vivo de mi propio esfuerzo. Por eso, me considero *ch'ixi*, y considero a esta la traducción más adecuada de la mezcla abigarrada que somos las y los llamados mestizas y mestizos. (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 69)

Lo aymara y lo europeo; el título en aymara y el subtítulo en castellano —¡ambos sin traducirse!, por lo mismo, juntos y complementarios, pero irreductibles—, ofrecen aquí, en el terreno de la interpretación conceptual, ese origen “doble”, simultáneo de la producción intelectual. Justamente, la noción (práctica) *ch’ixi*, aunque más abiertamente la de abigarramiento resultan ser centrales y claves para la propuesta acerca de una sociología de la imagen en Rivera Cusicanqui.

Este gesto existe entonces no solo como una dimensión teórica meramente abstracta que nos liberaría de las epistemologías convencionales y simplificadoras —absorbentes de las narrativas oficiales, tal y como lo propone una antología del pensamiento crítico boliviano que anima Rivera Cusicanqui (2015); al final de cuentas, reflexiones incapaces para captar la diversidad de lo real.

Ch’ixi en tanto palabra en el lenguaje o como noción elaborada del pensamiento, insiste sobre una disposición que atraviesa igualmente las praxis:

(...) La palabra *ch’ixi* tiene diversas connotaciones: es un color producto de la yuxtaposición, en pequeños puntos o manchas, de dos colores opuestos o contrastados: el blanco y el negro, el rojo y el verde. Es ese gris jaspeado resultante de la mezcla imperceptible del blanco y el negro, que se confunden para la percepción sin nunca mezclarse del todo. La noción de *ch’ixi*, como muchas otras (*allqa*, *ayni*) obedece a la idea aymara de algo que es y no es a la vez, es decir, a la lógica del tercero incluido. (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 69)

La noción de *ch’ixi* (...) equivale a la de “sociedad abigarrada” de [René] Zavaleta [Mercado], y plantea la coexistencia en paralelo de múltiples diferencias culturales que no se funden, sino que antagonizan o se complementan. Cada una se reproduce a sí misma desde la profundidad del pasado y se relaciona con las otras de forma contenciosa. (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 70)

Los vectores anteriores encuentran en la imagen un medio y en la posibilidad de su análisis sociológico, un método, a la vez, riguroso y sistemático. Aun estimando su innegable carácter innovador, una sociología de la imagen no resultaría ser exclusivamente otra disyuntiva *más*, ideografía o historiografía adicionales, para el análisis del pasado (propriadamente histórico) y del presente (eminentemente político, la historia inmediata y condensada del presente). Se trata de una comprensión *cualitativamente referente* que instala un horizonte de visibilidad —a la vez, pedagógico, político, epistémico— *alterno* y *nativo*.

Por un lado, porque una Sociología de la imagen amenaza los abismos hoy vigentes. Directamente, aquellos forjados por la icono-

clasia inscrita en el pensamiento occidental clásico (moderno y modernizador), tan caro a los saberes hegemónicos in-comunicadores de las ciencias humanas y sociales dominantes que aún relegan la imagen y minimizan la imaginación, en últimas, la dimensión simbólica como la “maestra del error y la falsedad” (en palabras de Durand), otrora un estatuto débil que debería subestimarse para aproximar la realidad sea para describirla, explicarla, incluso, transformarla. Desde esta tradición se han establecido jerarquías falaces entre *lo textual* y *lo visual* que, al mismo tiempo, derivan en jerarquías coloniales (viejas y nuevas; externas e internas) y subordinaciones entre culturas, como bien lo denuncia Rivera Cusicanqui, al notar la función muy peculiar de las palabras en el colonialismo: ellas “no designan, sino encubren” (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 175).

Por otro lado, porque una Sociología de la imagen construye también puentes liberadores. La posibilidad de ruptura en lo teórico y en lo empírico; desde el pensamiento y en la praxis, así como la negación crítica, en últimas, la capacidad de irreverencia desde la imagen permite *subvertir* radicalmente: recobrar las raíces (nativas), si se quiere, removiendo el presente desde el pasado y repensando el pasado desde el presente, pues ambos se encuentran en el futuro por venir. Al reconocer lo que sería susceptible de ser producido o creado, la transformación es igualmente una dimensión gnoseológica. El conocimiento es, justamente, la premisa para *reconocer* lo que se (re)quiere cambiar.

“La universalidad de lo *ch’ixi*. Miradas de Waman Puma” y “Pensando desde el *nayrapacha*: una reflexión sobre los lenguajes simbólicos como práctica teórica” son dos piezas paradigmáticas que invitamos a leer, releer y, especialmente, poner en práctica(s) teórica(s).

BIBLIOGRAFÍA

- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Ch’ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch’ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, Silvia y Aillón Soria, Virginia (Coord.) (2015). *Antología del pensamiento crítico boliviano contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO.

NOTA BIOGRÁFICA DE SILVIA RIVERA CUSICANQUI

Gabriel Rodríguez

SILVIA RIVERA CUSICANQUI, académica y activista boliviana, es una de las mayores representantes del pensamiento social latinoamericano contemporáneo. Nació en 1949, estudió sociología y antropología y obtuvo la beca postdoctoral Guggenheim de Nueva York en 1990. Su trayectoria académica, con docencias y conferencias en universidades alrededor del mundo, fue objeto de reconocimientos en Brasil, Bolivia y España. Desde 1983 hasta 1990, fue integrante fundadora del Taller de Historia Oral Andina (THOA), que realizó la importante labor de recuperar voces e historias sobre las resistencias e insurrecciones de las comunidades y urbes andinas. Allí se desplegará una potente crítica al horizonte colonial de la sociedad boliviana y al *colonialismo interno*, categorías clave en el pensamiento de Silvia Rivera Cusicanqui. Su prolífica obra cuenta con trabajos que ya son clásicos en la sociología latinoamericana, entre las que destacan “oprimidos pero no vencidos” (1984) y “artesanxs libertarios y la ética del trabajo”, en colaboración con Zulema Lehm (1988). En ellas se observa la íntima búsqueda en su pasado familiar, ligado al mundo aymara y colectividades anarquistas bolivianas de la primera mitad del siglo XX. Su labor ensayística posterior da cuenta de las formas que adquiere el colonialismo interno en las sociedades contemporáneas andinas, de las *violencias encubiertas* y la relación instrumental de la política ins-

titucional hacia las etnicidades existentes, bajo nociones como *captura de la plusvalía simbólica* o *etnicidad estratégica*. De la misma manera, sus escritos despliegan una crítica fecunda de la categoría “mestizaje”, a través de la cual despliega las nociones aymaras *pä chuyma* y *ch'ixi*. La primera revela el conflicto interior, contradictorio e irresuelto del sujeto colonizado que se expresa en desarraigo y auto desprecio; la segunda refiere, más bien, a la posibilidad de una tensión fértil entre los elementos contradictorios que habitan a ese mismo sujeto, brindando una salida a las trampas coloniales.

Silvia Rivera Cusicanqui también incursionó en las artes audiovisuales. Los documentales “A cada noche le sigue un Alba” (1986) y “Voces de libertad (1989) fueron el complemento visual de sus estudios sobre el movimiento de trabajadores en La Paz. Por su parte, los cortometrajes de ficción “Sueño en el cuarto rojo” (1999) y “*Wut Walanti*. Lo Irreparable” (1993), entre otros, son ensayos visuales que abordan problemáticas sociales desde la metáfora y la alegoría.

Asimismo, la *sociología de la imagen* es una metodología de investigación (*[in]disciplina*, en palabras de Silvia) que pone la mirada y lo visual como problema y senda para el conocimiento. Esta se plantea como una “artesanía intelectual” bajo un enfoque crítico y descolonizador. *Sociología de la imagen* también fue el nombre de la clase que impartía en la Universidad Mayor de San Andrés (1994) y luego en forma de “cátedra libre” —por fuera de la academia oficial. En su libro *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina* (2015), se presentan algunos de sus estudios y producción teórica al respecto.

Finalmente, su vida dentro de la realidad política boliviana hace de Silvia Rivera Cusicanqui una figura importante y una voz potente para luchas y resistencias diversas. En 1970, su apoyo al movimiento katarista le valieron el exilio y, posteriormente, ya en la década de 1990, fue parte de la campaña por la defensa de la hoja de coca “Coca y Soberanía”. Años después, participó activamente en la defensa del TIPNIS y la VIII Marcha Indígena. Incansable, construyó junto a otros espacios de creación y haceres libertarios, como el *Tambo Colectivo Ch'ixi*, lugar en el que actualmente se articulan diversas iniciativas, entre el arte, las letras y la agricultura. Silvia es una *anarquista ch'ixi* quien considera posible la coexistencia de la libertad y autonomía individual junto a un *ethos* comunitario pleno.

LA UNIVERSALIDAD DE LO CH'IXI. MIRADAS DE WAMAN PUMA

Silvia Rivera Cusicanqui

DESDE HACE TIEMPO he venido trabajando sobre la idea de que en el presente de nuestros países continúa en vigencia una situación de colonialismo interno. Y es en este marco que voy a hablar ahora sobre lo que llamo la sociología de la imagen, la forma como las culturas visuales, en tanto pueden aportar a la comprensión de lo social, se han desarrollado con una trayectoria propia, que a la vez revela y re-actualiza muchos aspectos no conscientes del mundo social. Nuestra sociedad tiene elementos y características propias de una confrontación cultural y civilizatoria, que se inició en nuestro espacio a partir de 1532. Hay en el colonialismo una función muy peculiar para las palabras: las palabras no designan, sino encubren, y esto es particularmente evidente en la fase republicana, cuando se tuvieron que adoptar ideologías igualitarias y al mismo tiempo escamotear los derechos ciudadanos a una mayoría de la población. De este modo, las palabras se convirtieron en un registro ficcional, plagado de eufemismos que velan la realidad en lugar de designarla.

Los discursos públicos se convirtieron en formas de no decir. Y este universo de significados y nociones no-dichas, de creencias en la jerarquía racial y en la desigualdad inherente de los seres humanos, van incubándose en el sentido común, y estallan de vez en cuando, de modo catártico e irracional. No se habla de racismo, y sin embargo en

tiempos muy recientes hemos atestiguado estallidos racistas colectivos, en enero del 2007 en Cochabamba, o en mayo del 2008 en Sucre, que a primera vista resultan inexplicables. Yo creo que ahí se desnudan las formas escondidas, soterradas, de los conflictos culturales que acarreamos, y que no podemos racionalizar. Incluso, no podemos conversar sobre ellos. Nos cuesta hablar, conectar nuestro lenguaje público con el lenguaje privado. Nos cuesta decir lo que pensamos y hacernos conscientes de este trasfondo pulsional, de conflictos y vergüenzas inconscientes. Esto nos ha creado modos retóricos de comunicarnos, dobles sentidos, sentidos tácitos, convenciones del habla que esconden una serie de sobreentendidos y que orientan las prácticas, pero que a la vez divorcian a la acción de la palabra pública.

Las imágenes nos ofrecen interpretaciones y narrativas sociales, que desde siglos precoloniales iluminan este trasfondo social y nos ofrecen perspectivas de comprensión crítica de la realidad. El tránsito entre la imagen y la palabra es parte de una metodología y de una práctica pedagógica que, en una universidad pública como la UMSA, me ha permitido cerrar las brechas entre el castellano standard-culto y los modos coloquiales del habla, entre la experiencia vivencial y visual de estudiantes —en su mayoría migrantes y de origen aymara o qhichwa— y sus traspiés al expresar sus ideas en un castellano académico.

Por otra parte, desde una perspectiva histórica, las imágenes me han permitido descubrir sentidos no censurados por la lengua oficial. Un ejemplo de ello es el trabajo de Waman Puma de Ayala, cuya obra se desconoció por varios siglos, y hoy es objeto de múltiples estudios académicos. Su “Primer Nueva Coronica y Buen Gobierno” es una carta de mil páginas, escrita hacia 1612-1615 y dirigida al Rey de España, con más de trescientos dibujos a tinta. La lengua en la que escribe Waman Puma está plagada de términos y giros del habla oral en qhichwa, de canciones y jayllis en aymara y de nociones como el “Mundo al Revés”, que derivaban de la experiencia cataclísmica de la conquista y de la colonización. Esta noción del Mundo al Revés vuelve a surgir en la obra de un pintor chuquisaqueño de mediados del siglo diecinueve, que en su azarosa vida política como confinado y deportado, llegó a conocer los lugares más remotos del país y a con-vivir con poblaciones indígenas de las que apenas se tenía noticia —como los Bororos en el Iténez o los Chacobos y Moxeños en las llanuras orientales. Para él, el Mundo al Revés aludía al gobierno de la república, en manos de bestias, que unen a la gente de trabajo al arado de los bueyes (Rivera, 1997). Ciertamente, Melchor María Mercado no conoció la obra de Waman Puma, que fue descubierta en una biblioteca en Copenhague recién a principios del siglo pasado. Esta idea tuvo que llegarle a partir

de la tradición oral, quizás basada en la noción indígena de Pachakuti, la revuelta o vuelco del espacio-tiempo, con la que se inauguran largos ciclos de catástrofe o renovación del cosmos.

Mundo al Revés es una idea recurrente en Waman Puma, y forma parte de lo que considero su teorización visual del sistema colonial. Más que en el texto, es en los dibujos donde el cronista despliega ideas propias sobre la sociedad indígena prehispánica, sobre sus valores y conceptos del tiempo-espacio, y sobre los significados de esa hecatombe que fue la colonización y subordinación masiva de la población y el territorio de los Andes a la corona española.

Una primera idea es la de orden/desorden. Son varias las secuencias en que toca este tema. Al principio de la crónica, muestra diversos tipos de órdenes: el orden de las edades, el orden de las calles o distribuciones espaciales en los centros poblados, y el calendario ritual. A pesar de que adopta el calendario gregoriano, esta secuencia nos muestra el orden de las relaciones entre los humanos y el mundo sagrado, que acompaña tanto las labores productivas como la convivencia comunal y los rituales estatales. Pero luego de haber detallado los daños de la conquista, los abusos del corregidor y las brutales usurpaciones y daños perpetrados por la ambición del oro y de la plata, vuelve al tema del calendario, pero esta vez despojado de la ritualidad pagana. Así muestra un orden productivo no exento de ritualidad y devociones, en el que se suceden los meses y las labores y se enlaza el santoral católico con las rutinas del trabajo. Este orden se funda en la tierra y tiene nexos con el calendario ritual de las primeras páginas. De este modo, se pone en evidencia la centralidad de la comida y de la labor productiva en el orden cósmico indígena. En la crónica, este es un argumento contundente contra la usurpación de tierras y la explotación laboral. Para convencer al rey de que debe poner orden y buen gobierno en sus colonias, exclama: “Con la comida se sirve a Dios y a su Majestad. Y adoramos a Dios con ella. Sin la comida no hay hombre ni fuerza” (p. 1027). La exposición del Calendario agrícola tiene pues un fin pedagógico: “Se le ha de ver y considerar de los pobres indios deste reino, mirando estos dichos meses todo los que coméis a costa de los pobres indios deste reino del Perú”. Es pues, un adecuado cierre a la larga exposición de penurias, el mostrar los fundamentos de toda sociedad y de todo gobierno, en la labor productiva de los agricultores.

El calendario ritual que describió al principio se puede ver entonces desde otra perspectiva: su basamento es, de igual manera, el sostener una relación equilibrada con la tierra y con el orden cósmico representado por los astros, las montañas y los elementos. A pesar de que Waman Puma ha adoptado el calendario gregoriano que co-

mienza en enero y termina en diciembre, en todo este ciclo se asienta la ritualidad estatal, y el orden del buen gobierno. Este sentido del bien común se basa en múltiples relaciones: de los humanos con la naturaleza, de las familias con la comunidad, y de las comunidades con sus autoridades y con el *Inka*. El conjunto de relaciones obedece a un orden cósmico, en el que dialogan de modo sucesivo y cíclico los gobernantes, los gobernados, y la tierra que los nutre. En contraste con la obsesión monotemática de los conquistadores con los metales preciosos, que narrará en los siguientes capítulos, aquí destaca la diversidad de objetos sacrificiales y la precisión de sus relaciones con el espacio o el momento particular de la ofrenda.

La descripción del orden espacial tiene también un fin aleccionador y contrastivo. Las jerarquías se expresan en una forma de ocupar el espacio que distingue las edades y los sexos en una estructura de mayor a menor prestigio y reconocimiento. Estas jerarquías se expresan en las “calles”, ocupadas por distintos estratos de hombres y mujeres, que funcionan como un espejo de la jerarquía social. Veamos el ordenamiento del espacio de las mujeres. En la “primera Calle”, el sitio de mayor jerarquía, se encuentra una Awacoc Warmi (mujer tejedora) de treinta y tres a cincuenta años.

La segunda “calle” es ocupada por mujeres mayores de cincuenta años, la tercera por las viejas de ochenta y la cuarta por las tullidas y enfermas que, como hemos visto en el mes de agosto, cumplían funciones rituales que las colocaban por encima de las jóvenes casaderas. La Quinta calle es entonces el lugar de las solteras, hasta los treinta y tres años. Hay aquí una valoración positiva de la experiencia y del trabajo, que contrasta radicalmente con el culto a la juventud y a la belleza, propia de la sociedad invasora. Sin embargo, el texto muestra una serie de conceptualizaciones peyorativas hacia las mujeres mayores. Así, a las de cincuenta años “Les llamaban vieja, viuda, promiscua (...) no tenía caso de ellas”. Y sin embargo, “eran respetadas como viejas honradas, y tenían cargo de las doncellas y acudían en otras mitas y obligaciones” (p. 192). La valoración por el trabajo contrasta con la mendicidad y el desprestigio asociados a la situación colonial. Sobre las mujeres de ochenta años, de la tercera calle, dice: “Y así no tenían necesidad de limosna las dichas viejas y huérfanos que no podían: antes las dichas viejas daban de comer y criaban a los niños huérfanos” (p. 195). En tanto que ahora: “No hay quien haga otro tanto por las mozas y mozos y viejas que aún pueden trabajar. Por no abajar el lomo, se hacen pobres; mientras pobre, tiene fantasía y se hace señor. Y no lo siendo, de pichero se hace señora, doña y así es mundo al revés” (p. 195).

Todos los órdenes expuestos se concentran en mostrar la organización temporal y espacial de la sociedad indígena, entendida como un orden justo y un “buen gobierno”. La intención argumentativa y crítica se hace visible comparando unos dibujos con otros, explorando los contrastes y paralelismos, la reiteración de estilos compositivos y la organización de series. En cierto sentido, ya este ejercicio fue realizado por Rolena Adorno, al analizar las líneas divisorias internas de los cuadros, destacando los valores significativos de la derecha y la izquierda, el arriba y el abajo, el uso de las diagonales y de los espacios centrales, para argumentar que allí se esconde una suerte de inconsciente andino y una concepción indígena del espacio. Sin embargo, a mí me deja insatisfecha la aproximación estructuralista o semiótica que suele hacerse de su obra, tanto como la idea de su alteridad indígena. De manera más bien arbitraria, aplico a estos dibujos nociones anacrónicas, tomadas del cine, como la de secuencia o la de *flash back*, porque ello me permite explorar otras aristas, hipotéticas, de su pensamiento: ya sea en contraposición o como complemento al lenguaje escrito, estas ideas parecen apuntar a la comprensión, a la crítica y sobre todo a la comunicación de lo que él ve como los rasgos fundamentales del sistema colonial. En este sentido, considero que en sus dibujos hay elementos conceptuales y teóricos que se transforman en poderosos argumentos críticos. Y ellos apuntan a la imposibilidad de una dominación legítima y de un buen gobierno en un contexto colonial, conclusión que podría fácilmente extrapolarse a las actuales repúblicas andinas.

Si retornamos a la imagen de la tejedora prehispánica, el comentario es elocuente, y en él se vuelve a tematizar el nexo entre explotación laboral y desorden moral. Entre el tejido como señal de madurez y prestigio y la coacción a manos del cura doctrinero media un abismo, y si solo contemplamos las dos últimas imágenes, este significado se pierde. La colonización de la esfera laboral podría equipararse con la maquila moderna. Una conceptualización del trabajo como castigo atraviesa el pensamiento occidental, desde la Biblia hasta las ideas de pensadores marxistas como Enrique Dussel. Pero si hacemos un *flash back*, si recuperamos la noción de convivencia entre naturaleza y seres humanos expresada en el orden de las calles y de los rituales calendáricos, aun a pesar de sus jerarquías y patriarcalismos, estamos ante una crítica mucho más severa y profunda a la explotación laboral, que se definiría ya no como extracción de plus trabajo sino como afrenta moral y un atentado contra la dignidad humana.

Un segundo ejemplo de esto que podríamos llamar la teoría iconográfica sobre la situación colonial, puede apreciarse en una escena del corregimiento, en la que los allegados y serviciales, sentados en la

mesa del Corregidor, beben y comen en abundancia, mientras que el personaje del primer plano recoge en una bolsa los restos de la comida. Se trata de un indio adulto, no de un niño, puesto que las cabezas y los cuerpos de los sentados a la mesa se han representado en forma desproporcionada. Hay aquí una conceptualización indígena de la noción de opresión. En lengua aymara y *qhichwa* no existen palabras como opresión o explotación. Ambas ideas se resumen en la noción (aymara) de “*jisk'achasiña*” o “*jisk'achaña*”: empequeñecimiento, que se asocia a la condición humillante de la servidumbre.

La humillación y el desorden van de la mano: el mundo al revés trastoca las jerarquías, pone a los serviles en condición de mandones, y traza rutas ilegítimas de ascenso social. En el texto, Waman Puma habla de jerarquías naturales, de preservar las distancias entre lo alto y lo bajo, lo superior y lo inferior. Parece haber internalizado el discurso racial español, pero a la vez revela la existencia de un orden jerárquico pre-hispánico, al que representa como más legítimo. No obstante, la imagen de un indio empequeñecido ante sus iguales traza el itinerario psicológico de la dominación. La condición de pequeñez social, y la actitud de “abajar el lomo”, resumen el trasfondo moral de la penuria colonial. Más que las penas físicas, es el despojo de la dignidad y la internalización de los valores de los opresores lo que, al igual que en Frantz Fanon, hace de Waman un teórico de la condición colonial.

Otro aporte al conocimiento de los fundamentos coloniales de la sociedad, se revela en el hecho de que las relaciones que inaugura se fundan en una imagen primigenia: la condición no-humana del otro. Desconocimiento y negación que, como lo ha mostrado Jan Szeminski, no eran privativos de la mirada española sobre los indios, pues también estos llegaron a considerar como no humanos a los recién llegados. La visión de la radical alteridad española ante los ojos indígenas se plasma en otro dibujo, que pertenece a la serie de la Conquista. El adelantado Candia, que según Waman Puma se habría entrevistado con el *Inka*¹, sostiene el siguiente diálogo:

Wayna Qhapaq: “¿*kay quritachu mikhunki*? (¿Este oro comes?)

Candia: “Este oro comemos”.

Lo que sigue es un juego de estereotipos y representaciones fantasiosas: En España, este encuentro revelará la existencia de un imperio

1 En realidad, Candia apareció en los Andes en 1527, enviado por Pizarro, quien al recibir sus noticias retornó a España para montar una expedición guerrera, asegurada como estaba la existencia de metales preciosos en el imperio andino.

de leyenda, en el que las alfombras, la ropa, los emblemas y los utensilios son de puro oro. Años más tarde, muerto el Inka Wayna Qapaq y envuelto el reino en una guerra de sucesión entre Atawallpa y su hermano Huáscar, los conquistadores, con Pizarro y Almagro a la cabeza, se preparan para la emboscada sobre el Inka Atawallpa. Pero ya este había tenido noticia de ellos, y Waman Puma destaca la duda y el espanto que producen los extranjeros:

Como tuvo noticia Atawallpa Inka y los señores principales y capitanes y los demás indios de la vida de los españoles, se espantaron de que los cristianos no durmiesen. Es que decía porque velaban y que comían plata y oro, ellos como sus caballos. Y que traía ojotas de plata, decía de los frenos y herraduras y de las armas de hierro y de bonetes colorados. Y que de día y de noche hablaban cada uno con sus papeles, quilca. Y que todos eran amortajados, toda la cara cubierta de lana, y que se le parecía solo los ojos. (...) Y que traían las pijas colgadas atrás larguísimas, decían de las espadas, y que estaban vestidos todo de plata fina. Y que no tenía señor mayor, que todos parecían hermanos en el traje y hablar y conversar, comer y vestir. Y una cara solo le pareció que tenía, un señor mayor de una cara prieta y dientes y ojo blanco, que este solo hablaba mucho con todos. (P. 354)

Hablando de noche con sus papeles, amortajados como cadáveres (por sus barbas), dotados de atributos sexuales enormes y contrahechos y comedores de oro y plata, la corporeidad de los intrusos toca las fronteras de lo no humano. Pero sus formas de relación no son menos incomprensibles: el que manda no tiene símbolo alguno que lo distinga, tan solo el hablar “mucho con todos”, lo opuesto al mando silencioso y simbólico del Inka. La extrañeza, el estupor y la idea de un cataclismo cósmico parecen estar en el fondo de la impotencia que se cierne sobre los miles de soldados del Inka, que no pudieron vencer a un ejército de apenas ciento sesenta hombres, con armas y animales que nunca habían visto. En un momento posterior, el cerco de los Inkas rebeldes, al mando de Manco Inka, sobre el Cusco, introduce nuevos matices en el discurso aculturado de Waman Puma. Según él la intervención de la Virgen María y del poderoso Santiago mataindios, que de inmediato se asocia con el temible Illapa, dios del rayo, habrían dado la victoria a los sitiados. Pero en el dibujo las ideas fluyen de un modo más sutil. Si ha elegido representar a ambos, el español y el Inka, en una posición simétrica, con Candia de rodillas y el Inka sentado, en una conversación aparentemente amigable y horizontal, el texto del diálogo insertado en el dibujo introduce una disyunción y un conflicto. El oro como comida despoja al visitante de su condición humana y sintetiza el estupor y la distancia ontológica que invadió a la sociedad indígena. Esta es una metáfora central de la

conquista y de la colonización. Su vigor nos permite dar un salto, del siglo dieciséis hasta el presente, de la historiografía a la política, para denunciar y combatir los alimentos trastrocados en oro, las semillas como pepitas de muerte y la perdición humana como una herida a la naturaleza y al cosmos.

Pero las lecturas historicistas, las apreciaciones basadas en ideas de “autenticidad” y autoría han hecho aún más daño a esta obra. Hay una enorme cantidad de estudiosos que se han propuesto mostrar las falsedades e invenciones del cronista, su uso de otros textos y la imprecisión de muchos de sus datos y personajes. El caso de Candia es elocuente: nunca se entrevistó en realidad con Wayna Qapaq, y no fue él sino Pizarro quien viajó a España con el oro del Inka. La visión estrecha de la crítica académica ha pasado así por alto el valor interpretativo de la imagen, atendida a la noción de “verdad histórica”, que salta por encima del marco conceptual y moral desde el cual se escribe o dibuja, desdeñando el potencial interpretativo de esta postura.

Lo mismo ocurre con la representación de dos ejecuciones famosas: la muerte de Atawallpa en 1533 y la de Tupaq Amaru I en 1570. Los dibujos de ambos episodios son casi idénticos²: el *Inka* legítimo y el Inka rebelde de Willkapampa yacen echados, orientado su cuerpo en el mismo sentido, mientras un español les cercena la cabeza con un gran cuchillo, en tanto que otro lo sujeta por los pies. Ya sabemos que Atawallpa no murió de esta manera, pues fue sometido a la pena del garrote. En el caso de Tupak Amaru I la representación es más fiel, y la cercanía vivencial al cronista más evidente. Pero el que proyectara esta visión hacia la conquista y la muerte de Atawallpa no se justifican por falta de fuentes. ¿Puede acaso sostenerse que Waman Puma se basó en versiones falsas, que fue víctima de la desinformación o la ignorancia? Tratándose de personajes tan importantes, ¿no amerita este “error” algo más que una corrección o puntualización historiográfica?

La similitud de ambas figuras induce de modo natural a un “efecto flash back”, que nos permite ver en ellas una interpretación y no una descripción de los hechos. La sociedad indígena fue descabezada. Esta imagen se enraíza en los mitos de Inka Ri (cuya cabeza crece bajo la tierra, hasta que un día se unirá al cuerpo), que aún hoy se cuentan en comunidades del sur del Perú. Es entonces una percepción moral y política de lo ocurrido: la privación de la cabeza, tanto como el destechado de una casa, o el corte del cabello, son considerados en las sociedades andinas como ofensas máximas, producto de enemistades irreductibles. Es precisamente esta radicalidad destructora la que hace de metáfora del hecho social de la conquista y la colonización.

2 Ver imágenes “Conquista” y “Buen gobierno” al final del capítulo (NdR).

La ironía del “Buen Gobierno” acentúa la intención argumentativa y se devela en los juicios vertidos por escrito. “¿Cómo puede sentenciar a muerte al rey ni al príncipe ni al duque ni al conde ni al marques ni al caballero un criado suyo, pobre caballero desto? Se llama alsarse y querer ser más que el rey” (p. 419).

Pero, a diferencia de Atawallpa, que murió solo, rodeado de españoles, el Tupac Amaru I es llorado por los indios, y son sus exclamaciones en qhichwa las que explicitan esa enemistad sin tregua: “Ynga Wana Cauri, maytam rinqui? Sapra aucanchiccho mana huchayocta concayquita cuchon?” (Inka Wana Cauri, ¿donde te has ido? ¿Nuestro enemigo perverso te va a cortar el cuello a ti, que eres inocente?). Juicio ético e interpretación histórica señalan así los contornos de una mirada al pasado, capaz de “encender la chispa” de rebeldías futuras, pues “ni los muertos estarán a salvo del enemigo si este triunfa” (Benjamin, 1980).

Esta visión sombría y premonitoria, que se expresará históricamente en la gran rebelión de 1781 (Tupaq Amaru II, Tupaq Katari y otras figuras emblemáticas de esa continuidad interrumpida) puede aún contrastarse con la imagen del Indio Poeta y Astrólogo³, aquel que sabe cultivar la comida, más allá de las contingencias de la historia.

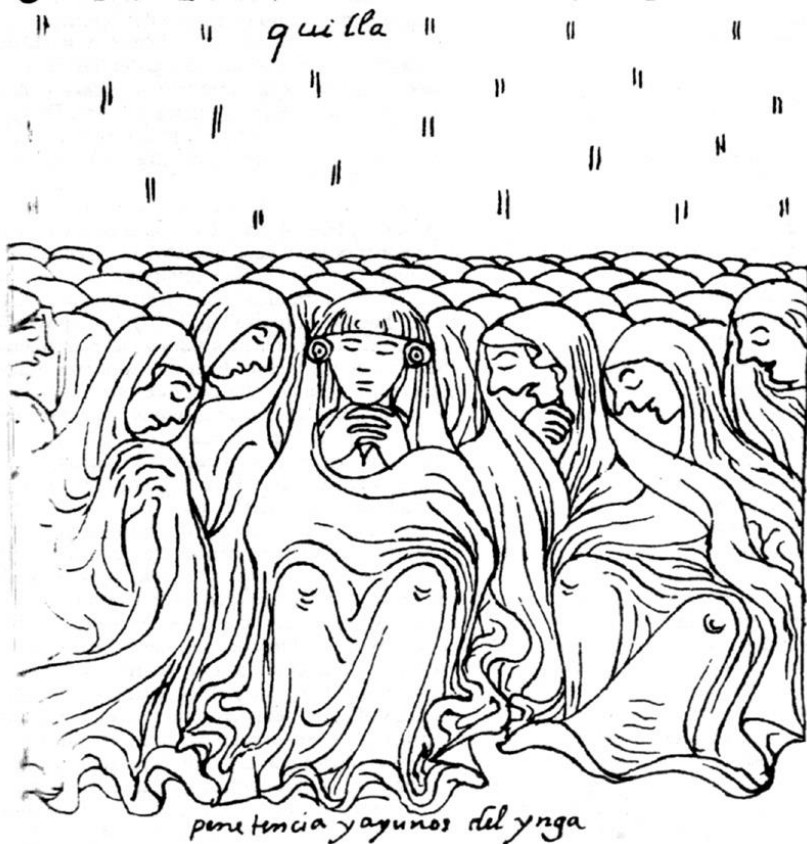
Este es un poeta, en el sentido Aristotélico del término: creador del mundo, productor de los alimentos, conocedor de los ciclos del cosmos. Y esta poiesis del mundo, que se realiza en la caminata, en los kipus que registran la memoria y las regularidades de los ciclos astrales, se nos figura como una evidencia y una propuesta. La alteridad indígena puede verse como una nueva universalidad, que se opone al caos y a la destrucción colonial del mundo y de la vida. Desde antiguo, hasta el presente, son las tejedoras y los poetas-astrólogos de las comunidades y pueblos, los que nos revelan esa trama alternativa y subversiva de saberes y de prácticas capaces de restaurar el mundo y devolverlo a su propio cauce.

3 Ver imagen “Indios / Astrólogo poeta que sabe” al final del capítulo (NdR).

ENERO

En enero (Qapaq Raimi Killa, Festejo de los señores), mes de descanso, se ofrenda el propio cuerpo, con ayunos y peregrinaciones a los lugares sagrados (p. 210)

EL PRIMERO MES, ENERO. CAPACRAIMICAMAI



FEBRERO

En febrero Paucar Warai Killa (mes de vestirse con ropa preciosa), "sacrificaban gran suma de oro y plata y ganados a las dichas wakas, sol, luna, estrella y waca willka que estaban en los más altos cerros y nieves" (p. 213). El dibujo muestra, además, las conchas de mullu y los cuies, como acompañamiento de los metales preciosos.



MARZO

En marzo (Pacha Puquy, mes de la maduración de la tierra) llega el tiempo de agradecer por los primeros frutos, con el sacrificio de llamas negras (p. 214)



ABRIL

Abril es mes de regocijo y de rituales estatales. Camai, Inka Raimi (descanso, festejo del Inka): Cantos a las llamas y a los ríos, banquetes públicos y juegos, que congregan en el Cusco a invitados de toda la extensión del imperio (p. 217)



MAYO

Mayo (Jatun Kusqui, mes de cosecha) destaca la centralidad de la comida en el calendario ritual: la gran búsqueda se refiere a las illas, piedras que representan el poder genésico de la tierra y su fertilidad. Y el dibujo reitera la abundancia y el movimiento coordinado del traslado de la cosecha a los depósitos comunales o estatales (p. 219)



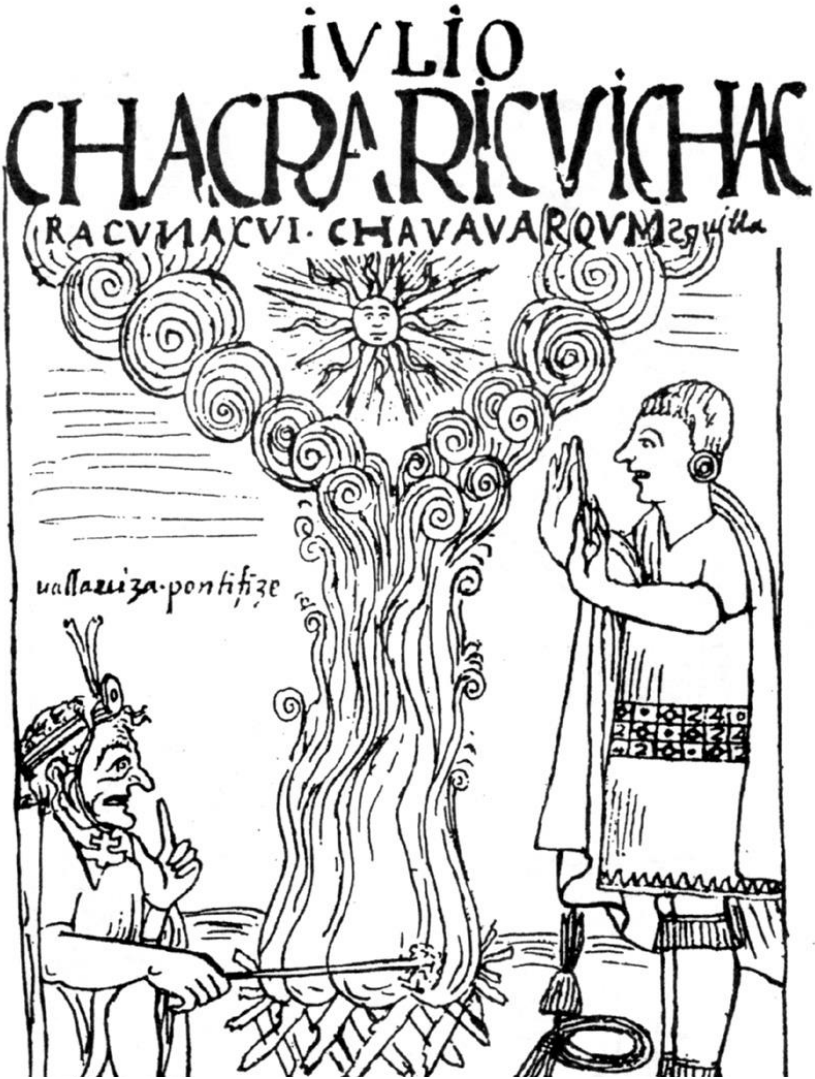
JUNIO

Junio (Jawkay Kuski) es la pequeña fiesta del Inka: época en que las autoridades deben visitar “a los oficiales y a los comunes indios deste reyno, para que en el rreyno ayga abundancia de comida, para que se sustenten unos y otros, así pobres como ricos, hande comer todos” (p. 221)



JULIO

En Julio se distribuyen las tierras (Chakra Conacuy) con grandes ofrendas y sacrificios, Waylla Wiza, el especialista ritual, se asemeja a los yatiris contemporáneos, que queman las misas desde fines de Julio (p. 223)



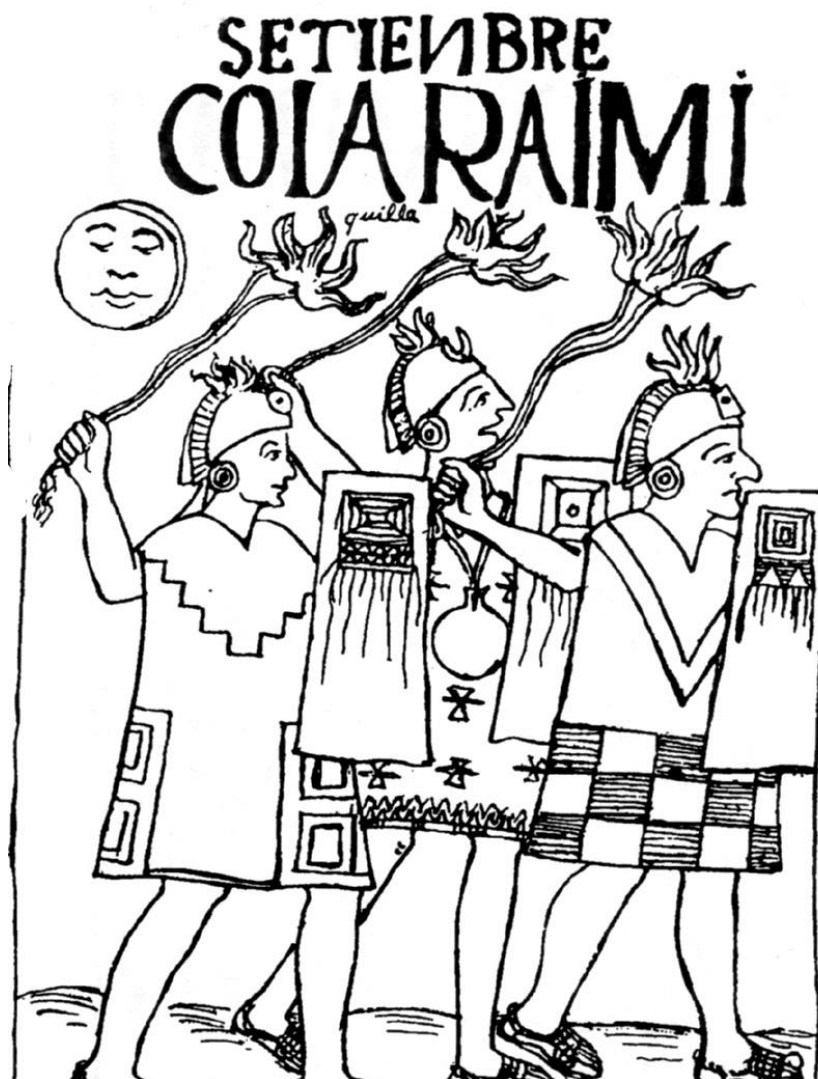
AGOSTO

Agosto (mes de romper tierras, Chakra Yapuy Killa). La imagen representa la siembra ritual, y la imagen de una mujer enana y jorobada revela la importancia ritual que tienen los defectos corporales, para convocar la fertilidad y ordenar el mundo caótico del manqhapacha. Era un mes de ritualidad generalizada, en todas las comunidades, y los cantos, comida y bebida acompañaban el momento festivo de la siembra (p. 225)



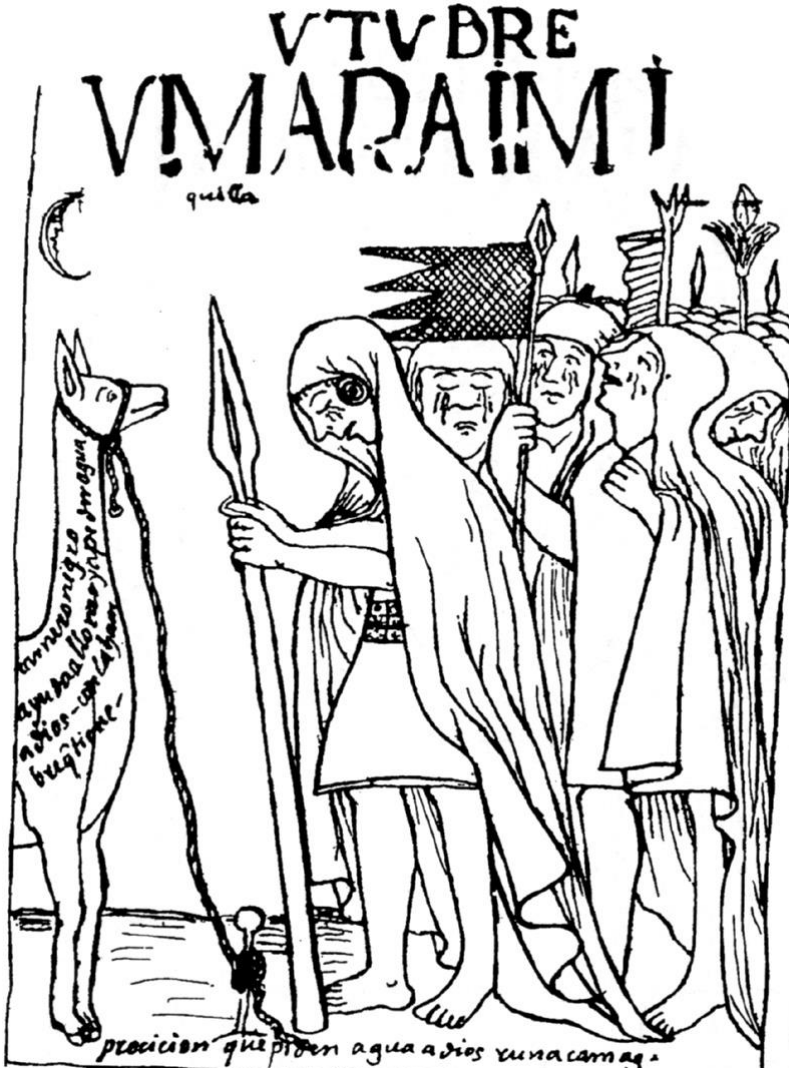
SEPTIEMBRE

Septiembre, Coia Raimi, fiesta de la reina, fiesta de los planetas y estrellas, porque la Coya es reina del cielo. Pero es también mes de enfermedades y pestilencias, enfermedades de la tierra, que se combaten por medios rituales (p. 227)



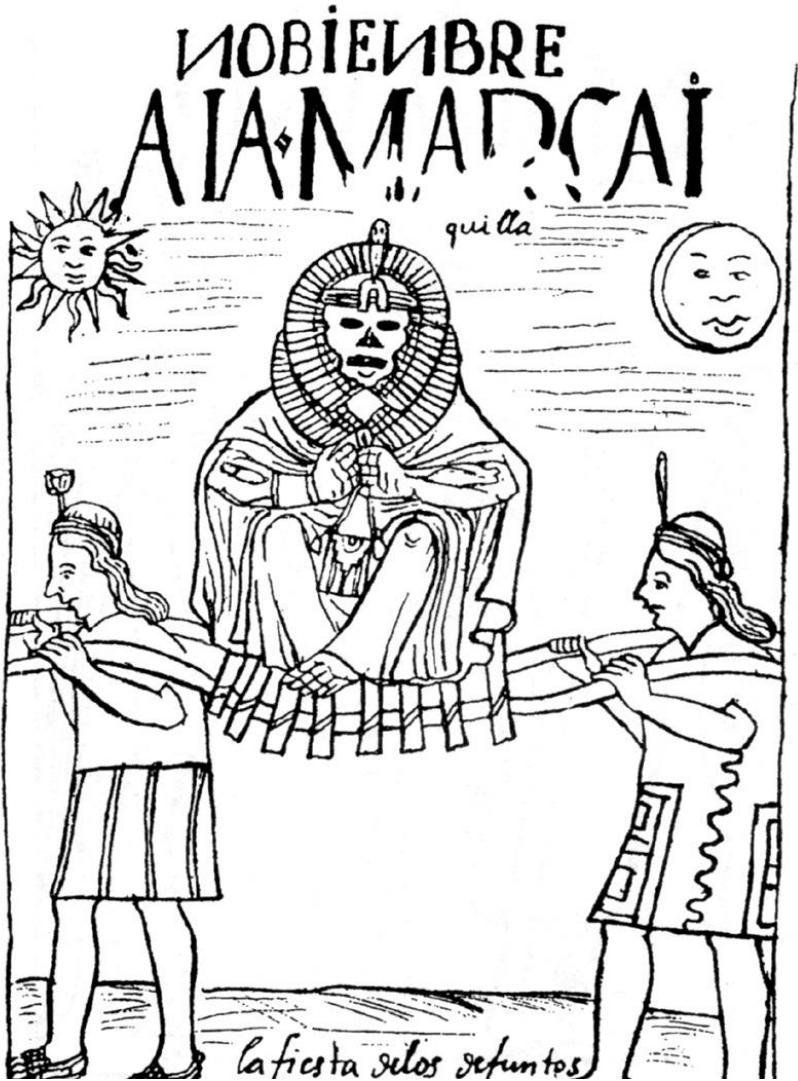
OCTUBRE

Octubre es el ritual de llamar a la lluvia. Uma Raimi Killa. Carnero negro ayuda a llorar y a pedir agua a dios con la ambre que tiene, sacrificio de llamas blancas y a los negros los hacían llorar de sed y hambre para llamar ala lluvia (p. 229)



NOVIEMBRE

Noviembre, mes de los muertos, Aya Markai Killa, la ofrenda se realiza esta vez a los antepasados difuntos, que salen de sus tumbas y acompañan las fiestas y comilonas de los vivos (p. 231)



DICIEMBRE

El ciclo se cierra con la gran fiesta del Sol (Qapaq Raimi) de Diciembre, quizás el momento de mayor concentración del poder simbólico estatal, en el que se entierra cantidad de oro, plata, sacrificios animales y humanos (p. 233)



PRIMERA CALLE. AWACOC WARMI

"Fueron de edad de treinta y tres años, se casaban; hasta entonces andaban vírgenes y doncellas"

(p. 190)



PADRE QUE HAZE TEJER ROPA POR FUERZA A LAS YNDIAS

deciendo y amenazando questá amanzibada y le da de palos y no le paga / doctrina (p. 535). “Cómo los dichos padres de las doctrias hilan y texen, apremian a las biudas y solteras, deziendo questá amancebada con color de hazelle trabajar sin pagalle. Y en ello las yndias hacen grandes putas y no ay remedio.”



PADRES. FRAILE DOMINICO MUI COLERICO

y soberbio que ajunta solteras y viudas, deziendo que están amancebadas / Ajunta en su casa y haze hilar, texer ropa de cunbe [tejido fino], auasca [corriente] en todo el reino en las doctrinas (p. 611)
"Los dichos reverendos frailes son tan brabos y soberviosos, de poco temor de Dios y de la justicia, el qual en la dotrina castiga cruelmente y se haze justicia. Todo su oficio es ajuntar las doncellas y solteras y viudas para hilar y texer ropa... Y ançi de tanto daño se ausentan los indios y las indias de sus pueblos."



CORREGIMIENTO QUE EL CORREGIDOR CONVIDA

en su mesa a comer a gente vaja, indio mitayo, a mestizo, mulato y le honrra / mestizo / mulato / yndio tributario / corregidor / Brindis ... señor curaca / apo, muy señor, noca ciruiscayqui" (Señor, muy señor, yo te voy a servir) / Provincias (p. 468)



CONQUISTA. GUAINACAPAC INGA CANDIA, ESPAÑOL

Cay coritachu micunqui (¿Este oro comes?) / Este oro comemos / En el Cusco (p. 343)



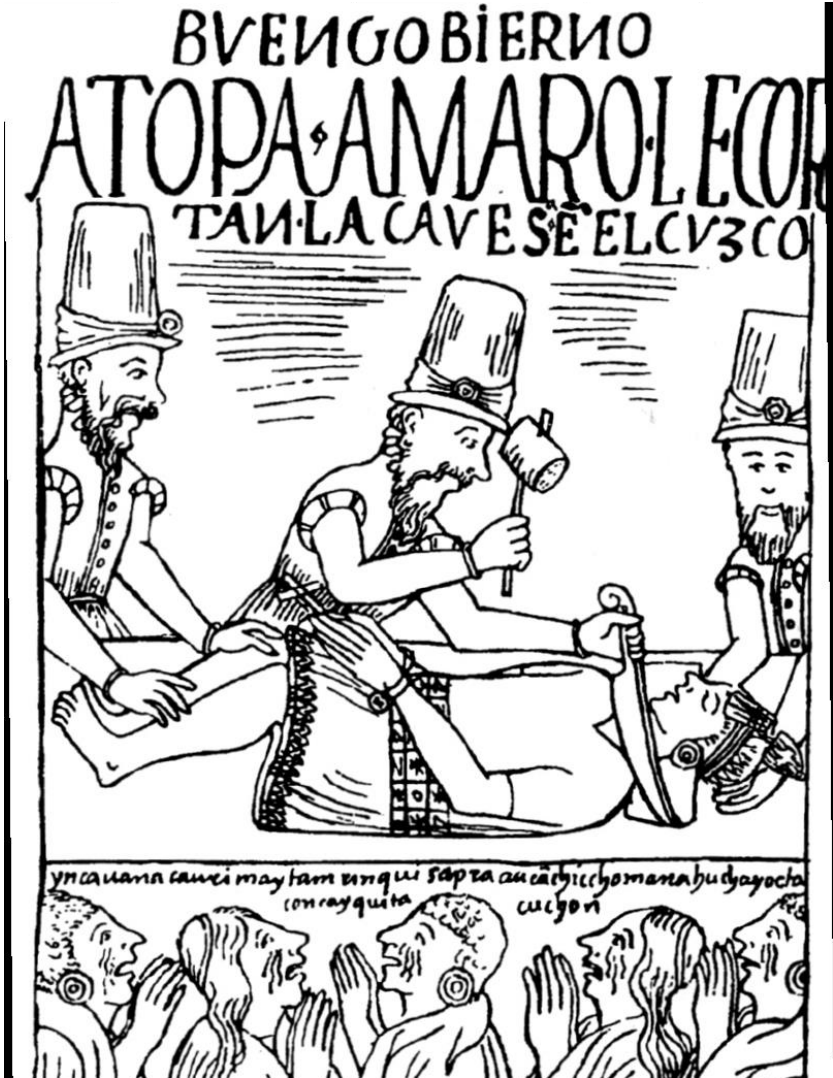
CONQUISTA

Cortarle la cavesa a Atagualpa Inga Uman Tauchun / Murió Atahualpa en la ciudad de Caxamarca.



BUEN GOBIERNO

A topa amaro le cortan la cavesa en el cuzco.



INDIOS / ASTRÓLOGO POETA QUE SABE

del rueda del sol y de la luna y eclipse y de estrellas y cometas, ora, domingo y mes y año y de los cuatro vientos del mundo para sembrar la comida. Desde antiguo



BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Rolena (1987). Paradigmas perdidos. Guaman Poma examina la sociedad española colonial. En: Pierre Duviols; Rolena Adorno; Mercedes López-Baralt, *Sobre Guamán Poma de Ayala*. La Paz: HISBOL.
- Benjamin, Walter (1980). Theses on the philosophy of history. En: *Illuminations*. New York: Verso.
- Poma de Ayala, Guamán (Waman Puma) (1970). *El primer nueva corónica y buen gobierno*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (1997). *Secuencias iconográficas en Melchor María Mercado*. En: Rossana Barragán, Seemin Quayum y Magdalena Cajías (Comps.), *El Siglo XIX, Bolivia y América Latina*. La Paz: IFEA-Historias.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Thomson, Sinclair (2007). *Cuando solo gobernasen los indios. Política aymara en la era de la insurgencia*. La Paz: Muela del Diablo/ Aruwiyiri.

SECCIÓN 3

**PAULO FREIRE Y LA
TRADICIÓN DE EDUCACIÓN
POPULAR**

INTRODUCCIÓN A LA SECCIÓN 3

PAULO FREIRE Y SU PRESENCIA EN LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA CRÍTICA

Oscar Jara Holliday

ES YA UN LUGAR COMÚN el identificar la Educación Popular como una de las importantes tradiciones del pensamiento y la acción críticas propias de nuestra región latinoamericana y caribeña. Cada vez más presente en los estudios sobre concepciones pedagógicas y políticas educativas, ha trascendido a ser objeto de reflexión, intercambio y debate en otros campos de las ciencias sociales y en el quehacer académico, precisamente por sus vínculos estrechos con los procesos sociales y políticos que llevan a cabo múltiples movimientos y organizaciones populares en todos los rincones de nuestra región.

Identificada originalmente como una modalidad educativa restringida a programas no formales y básicos de educación de personas adultas, hoy se le puede ubicar en los campos más diversos que van desde la mayor informalidad, hasta el ser parte de una política pública oficial. Dichas prácticas, caracterizadas por su intencionalidad transformadora, tienen antecedentes en nuestra región que se remontan al siglo XIX (Puiggrós, 1984; Streck, 2010; Mejía, 2020), pero se desarrollan con particular fuerza a partir de la década de los setenta del siglo pasado —principalmente por la influencia del pensamiento de Paulo Freire— (Torres, 1988) teniendo su período de mayor expansión en la década de los ochenta, debido a la articulación entre procesos educativos impulsados por organismos no gubernamentales y los procesos

de cambio social (procesos de organización, lucha, movilización, participación, incidencia y defensa de identidad y derechos, entre otros) así como por sus vínculos con los debates y propuestas teóricas e ideológicas del período. (Brandão, 1987; Rezende, 2003; Osorio, 2004; Torres, 2012; Jara, 2018).

Afirmándose en su carácter de movimiento, en constante proceso de recreación y expansión, durante estas primeras décadas del siglo XXI han surgido, además, nuevas modalidades de educación popular, ingresándose en campos como la docencia e investigación universitaria, el debate académico, proyectos de organismos de cooperación internacional o las dinámicas de nuevos e inéditos movimientos sociales, políticos y culturales (Paludo, 2001; Korol, 2004; Elizalde y Ampudia, 2008; Goldar, 2009; Mejía, 2011; Vasconcelos y Cruz, 2011; Streck et al. 2013; Suárez et al. 2015; Pinheiro, 2015; CEAAL, 2015; Guelman et al. 2018; Lázaro et al. 2019)

En definitiva, cuando hablamos de una *Educación Popular*, estamos hablando de un fenómeno histórico sociocultural enraizado en la dinámica de los movimientos sociales, políticos y culturales latinoamericanos y caribeños. Pero también estamos hablando de una *concepción educativa* en permanente recreación y, aunque no posee un cuerpo categorial sistematizado en todos sus extremos, podemos afirmar que como corriente pedagógica apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta los modelos de educación autoritarios, reproductivistas, predominantemente escolarizados y que disocian la teoría de la práctica. Se sustenta principalmente en una filosofía de la praxis educativa entendida como proceso político-pedagógico emancipador (Freire, 1970; Pinto, 1976; Puigróss, 1984; Núñez, 1985; Leis, 1986) centrado en el ser humano como sujeto histórico creador y transformador que se construye socialmente en las relaciones con los otros seres humanos y con el mundo.

La *Educación Popular* se sustenta en principios ético-políticos que apuestan a la construcción de relaciones de poder equitativas y justas en los distintos ámbitos de la vida y en una pedagogía crítica creativa y participativa, que busca el desarrollo pleno de todas las capacidades humanas: cognitivas, sicomotoras, emocionales y valóricas. Lo “popular” (Gallardo, 2006) en su sentido *social* se refiere a todos aquellos sectores que sufren algún nivel de asimetría debido a relaciones de dominación, de opresión, de discriminación, de explotación, de inequidad y de exclusión. En su sentido *político*, hace referencia a procesos que buscan superar dichas asimetrías. Visto positivamente, es todo proceso que busca construir relaciones equitativas, justas, democráticas, respetuosas de la diversidad y defensoras de la igualdad de derechos para todas las personas a lo largo de toda la vida.

Los procesos de educación popular están también produciendo aportes innovadores y significativos para repensar la educación ante los inéditos desafíos contemporáneos (CEAAL, 2020a, 2020b, 2021), enriqueciendo los debates y propuestas sobre la calidad de la educación y el derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de toda la vida, porque nos permiten repensar en clave democrática los sistemas y políticas educativas, pensando en otras posibilidades con otras características y otra lógica, inspirando innovaciones estructurales y pedagógicas, así como ayudando a replantear los procesos de formación docente, al igual que las estrategias y métodos de construcción de conocimientos y de generación de capacidades de aprendizaje.

Los principales rasgos de una Educación Popular (Torres, 2012; Mejía, 2011; Jara, 2018), se podrían resumir en:

- EP como procesos ético-político-pedagógicos emancipadores, críticos y con intencionalidad transformadora de las condiciones que producen las asimetrías e injusticias con relación a cualquiera de los ámbitos de las relaciones humanas: sociales, económicas, políticas, culturales, ideológicos, de género, etarias y étnicas.
- EP como procesos siempre contextualizados históricamente y que responden a situaciones y necesidades concretas y a las características propias de las personas que participan como sujetos activos, protagonistas de dichos procesos.
- EP como procesos teórico-prácticos intencionados, sistemáticos, participativos, dialógicos, problematizadores, activos, lúdicos y creativos.
- EP como procesos que posibilitan la lectura y comprensión crítica de la realidad con vistas a su transformación, construyendo marcos de interpretación y pensamiento propio.
- EP como procesos que impulsan una sensibilidad y emocionalidad solidaria y se basan en una postura de indignación ante lo injusto a la vez que de afirmación de la dignidad de las personas y el respeto a las diferencias.
- EP tiene una opción ética por los sectores populares (los sectores oprimidos, explotados, discriminados, excluidos) considerando que este “pueblo social” puede convertirse en “pueblo político” como protagonista de los procesos educativos y de los procesos de cambio social y cultural.
- EP como concepción crítica de los sistemas de dominación, control y colonización de los saberes, que —por tanto— busca

aportar a construir otras referencias hegemónicas basadas en el cuidado de la vida, la solidaridad, el trabajo y creación colectiva y la búsqueda de coherencia, así como aportar al despliegue de la creatividad conceptual, el respeto a la pluralidad cognitiva y a la democratización de los saberes y conocimientos.

- EP como promoción y acompañamiento de procesos de participación y organización social democráticos que los cualifica desarrollando capacidades de comprensión teórica, de voluntad comprometida y de acción estratégica con vistas a superar el activismo, la dispersión, la manipulación y el espontaneísmo.
- EP como una educación que incentiva condiciones y disposiciones para la producción y construcción de sentires, saberes y conocimientos significativos, vinculados a todas las dimensiones de la realidad y a todas las posibilidades de un abordaje *sentipensante* propositivo y creador.

Estos rasgos actuales de los procesos de educación popular que hemos caracterizado arriba y que, en realidad, constituyen desafíos a enfrentar y recrear en las nuevas e inéditas condiciones que vivimos, seguramente hoy no existirían de ese modo si en los años sesenta y setenta del siglo pasado no se hubiera contado con un aporte fundamental que vino a crear toda una nueva perspectiva paradigmática para la educación: una educación liberadora inspirada en el pensamiento y la acción de Paulo Freire.

LA PROPUESTA DE FREIRE: SUS INICIOS Y LOS VÍNCULOS CON LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

La propuesta político-pedagógica de Freire surge de la influencia de varios procesos vividos y reflexionados críticamente por él (Freire, 1992) en el contexto de los años cuarenta y cincuenta en Brasil: primero una larga experiencia vital de diez años (1947-1957) a cargo del *Sector de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria* (SESI) en Recife, donde tuvo que investigar sobre salarios, condiciones de trabajo y de salud de los trabajadores encontrándose con condiciones de vida inhumanas, de trabajadores analfabetas, sumidos en lo que él llamaría “una cultura del silencio”.

En ese período (Freire y Horton, 2002), tiene como influencia pedagógica esencial la de su esposa Elza Maia Costa Oliveira, con quien se casó en 1944. Elza, era una profesora y alfabetizadora que experimentaba métodos pedagógicos innovadores y que desempeñaría un papel fundamental en su vida como educador y también en la formu-

lación de su pensamiento (Rosas, 2003; Spigolon, 2009). Otra influencia importante fue la de Anísio Teixeira, quien en 1947 fuera director de educación del Estado de Bahía, y que formaba parte del movimiento *Educação Nova* que había redactado un famoso manifiesto reivindicando “Educación laica, gratuita y democrática para todos, indistintamente. (Paiva, 2011). A través de Teixeira, Freire recibe también la influencia del pensamiento de Dewey, en particular sus propuestas de “aprender a aprender”; “aprender haciendo” y la importancia de la “libertad creativa y la autonomía del educando”.

Por ello, cuando en Julio 1958, Freire presenta en el II Congreso de Educación de Adultos en Rio de Janeiro la ponencia “La educación de adultos y las poblaciones marginales: el problema de los mocambos” (en el Estado de Pernambuco), que causa mucho impacto y le comienza a hacer conocido en todo Brasil, ya plantea que el problema de fondo no era el analfabetismo, sino la miseria del Nordeste Brasileño y que la alfabetización tenía que vincularse con la transformación de las estructuras injustas y no debía ser un proceso “sobre” o “para” las personas, sino “con” los educandos y con la realidad, estimulando la colaboración, la decisión, la participación y la responsabilidad social y política (Andreola y Bueno, 2005). Esta visión marca definitivamente el enfoque de defensa del ejercicio de la democracia en la educación, que sostiene en su tesis “Educación y Actualidad Brasileña” presentada en 1959 para obtener el grado de profesor en Historia y Filosofía de la educación en la escuela de Bellas Artes de Pernambuco.

En el Brasil de los años cincuenta, una condición para votar era ser persona alfabetizada. De ahí que la lucha contra el analfabetismo sería considerada un factor muy importante de democratización, lo cual entusiasmaba a los movimientos de izquierda y generaba resquemores en la oligarquía y los sectores de derecha. A inicios de los sesenta, en particular en el nordeste brasileño, durante el gobierno de Goulart y siendo ministro de Educación Darcy Ribeiro, diversas iniciativas de alfabetización, de participación social y también de un análisis crítico de la realidad, estaban en marcha: El MEB (*Movimento de Educação de Base*); el MCP (*Movimento de Cultura Popular*), apoyados por la SUDENE (*Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste*) dirigida por Celso Furtado, la campaña “*de pé no chão também se aprende a ler*” (“con los pies en la tierra también se aprende a leer”), las *Ligas Campesinas*, el *Instituto Joaquim Nabuco*, entre otras (Rezende, 2003; Freire y Guimarães, 1987).

En el contexto de estas iniciativas de movimientos populares, Paulo Freire, junto con el Rector João Alfredo, crean en la Universidad de Recife, el 8 febrero 1962, la primera experiencia de Extensión Universitaria en Brasil, llamándola *Servicio de Extensão Cultural — SEC/*

URecife y Freire asume su secretaría ejecutiva (Brasileiro y Mendonça, 2004). Junto con ella, también a iniciativa de Freire, se crea la *Radio Universidad* — “al servicio de la democratización de la cultura”—, por medio de la cual el MCP transmitiría su programa de Cultura Popular y Alfabetización, en la que también participarían las y los estudiantes del Centro Popular de Cultura (CPC) de la Unión Nacional de Estudiantes UNE, y se crea la Revista *Estudios Universitarios*. Es interesante ver cómo, desde entonces, Freire percibía la importancia de un abordaje integral, práctico y teórico, de las propuestas educativas, articulando las dimensiones pedagógica, cultural y comunicativa.

El Servicio de Extensión Cultural creado por Freire, nace con los siguientes objetivos:

- a) Promover a difusão cultural, levando a Universidade a agir junto ao povo, através dos meios de divulgação a seu alcance; b) Contribuir, por meio de publicações, cursos, palestras, informes de interesse científicos e outras realizações culturais para o desenvolvimento da cultura e das mentalidades regionais; c) Realizar, na Universidade e fora dela, cursos de extensão e seminários visando, sobretudo, ao estudo da realidade e cultura brasileira e dos problemas da região; d) Procurar divulgar amplamente os trabalhos e as realizações da Universidade do Recife, proporcionando um maior conhecimento de sua natureza e de seus objetivos. (Dimas y Mendonça, 2004, p. 15)

Con esta perspectiva y luego de una pequeña experiencia en Recife, otra en Natal y otra en João Pessoa que no lograron llevarse a cabo totalmente, se inicia en 1963 la memorable Campaña de Alfabetización en la comunidad de Angicos, Rio Grande do Norte, donde se pone en práctica por primera vez el “método Paulo Freire” y con éxito se alfabetizan 300 trabajadores rurales en 45 días, lo que genera un gran impacto y expectativa en el país. La campaña fue producto de un acuerdo entre el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife y la Secretaría de Educación del Estado de Rio Grande do Norte, financiada por la Alianza para el Progreso y contaba con una importante participación de jóvenes profesores y la dirigencia estudiantil universitaria: la Juventud Comunista, la Juventud Universitaria Católica y la Juventud Estudiantil Católica (Rezende, 2003; Freire y Guimarães, 1987).

Pese a lo importante de esta experiencia en Angicos como punto de referencia del pensamiento de Freire, en realidad la alfabetización de personas adultas era solo una parte de toda la propuesta político-pedagógico freiriana de ese momento, lo cual muchas veces no es reconocido ni resaltado. Paulo Freire y su equipo de Pernambuco, lo que hicieron fue criticar la totalidad del sistema “bancario” de edu-

cación en todos sus niveles, a cambio del cual proponen “bajo bases populares y con objetivos de transformación social, otro sistema de educación, del cual la alfabetización de adultos es solo un nivel y toda la educación dirigida a los adultos es apenas una parte de un conjunto de etapas” (Brandão, 1987, p. 19) Este aspecto, es resaltado por uno de los integrantes del equipo de Freire, Jarbas Maciel (1985), citado por Brandão:

El SEC no podría hacer del método de educación de adultos del profesor Paulo Freire su única y exclusiva área de interés y trabajo. La alfabetización debería ser —y lo es— un eslabón de una extensa cadena de etapas, no solo un método de alfabetizar, sino un sistema de educación integral y fundamental. De esta forma, vimos surgir junto al Método Paulo Freire de Alfabetización de Adultos, el Sistema Paulo Freire de Educación, cuyas sucesivas etapas ya comienzan ahora a ser formuladas, y algunas de ellas aplicadas experimentalmente, desembocando con naturalidad en una auténtica y coherente Universidad Popular.” (...) Pensado como un sistema completo de retotalización de la educación desde un punto de vista popular...este sistema preveía las siguientes etapas: 1. Alfabetización infantil 2. Alfabetización de adultos 3. Ciclo primario y básico rápido. 4. Extensión cultural a nivel popular, secundario, preuniversitario y universitario 5. Instituto de Ciencias del Hombre, Centro de Estudios Internacionales. (Brandão, 1987, pp. 129-131)

Con la experiencia de Angicos como referencia, en 1964 el ministro de educación, Paulo de Tarso Santos, invita a Freire a coordinar el Programa Nacional de Alfabetización (PNA) con la intención de alfabetizar y politizar a 5 millones de personas adultas de Brasil. Sin embargo, esta experiencia duró solamente 83 días, pues se oficializó el 21 de enero, pero fue extinguida por el Gobierno militar luego del Golpe de Estado del 31 de marzo, concretamente a través del decreto 53.886, el 14 de abril, como uno de los primeros actos de la dictadura, lo que demuestra lo peligroso que era considerada su propuesta por los militares. En las semanas siguientes al golpe, toda la actividad de investigación y trabajo del Servicio de Extensión Cultural fue destruida y muchos de sus activistas fueron a la cárcel o al exilio, entre ellos Paulo Freire.

El exilio, a lo largo de los años siguientes, vinculó a Freire con el resto de América Latina y el mundo. Primero, en Chile, trabajando en programas de alfabetización campesina y formación del personal técnico del Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, ICIRA, y otras entidades como la Corporación de Reforma Agraria, el Instituto de Desarrollo Agropecuario y la Consejería Nacional de Promoción Popular. En este período Freire impulsa con mayor claridad

una propuesta que vincula educación y política, el develamiento de la lógica de dominación y la relación entre procesos educativos y procesos de liberación. (Fauré, 2017; Cabaluz y Areyuna-Ibarra, 2020).

En este espacio, muy pronto salieron a luz y se divulgaron tres de sus trabajos que tendrán repercusión luego en toda nuestra América Latina: “La educación como práctica de la libertad”, “Sobre la Acción Cultural” y “¿Extensión o Comunicación”? así como cartillas de alfabetización con la propuesta metodológica del “método sico-social” que, a partir de entonces comienza a ser aplicada en muchos países, como una “acción cultural liberadora y concientizadora de los adultos” (Brandão, 1966, p. 8).

La crítica frontal de Freire a la Extensión (universitaria o rural) entendida como transmisora unidireccional de tecnologías o conocimientos (Freire, 1969) y sus vínculos inspiradores con la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile, produjeron una influencia importante en el mundo profesional y universitario de Chile y luego de otros países de nuestra región. Por otra parte, el exilio contribuyó también a la maduración de su propuesta de filosofía educativa más allá de los programas de alfabetización y de los vínculos con el mundo rural, pues encontró para dialogar un espacio político, social y educativo dinámico, rico y desafiante, permitiéndole revisar su propuesta en otro contexto, enriquecerla y sistematizarla teóricamente (Freire, 1992). Todo ello se expresa en su obra “Pedagogía del Oprimido”, que desde 1970 se ha convertido en referencia fundamental de su pensamiento trascendiendo fronteras y tiempos, iluminando perspectivas para los procesos de educación popular que se llevan a cabo en muchos lugares del planeta, buscando construir un protagonismo popular en la vida económica, social, política y cultural, conscientes que debemos ser “sujetos de la historia” y que la historia no está predeterminada, sino que siempre es una posibilidad para construir “inéditos viables” (Freire, 1997)

Desde entonces, muchos otros textos importantes como *Cartas a Guinea Bissau*, *Pedagogía de la Esperanza*, *Política y Educación*, *Educación y Cambio*, *Bajo la sombra de este árbol*, *Cartas a Cristina*, *Cartas a quien pretende enseñar*, *Pedagogía de la Autonomía* y sus obras póstumas seleccionadas y organizadas por su viuda Nita Freire como *Pedagogía de la Indignación-cartas pedagógicas y otros escritos*, *Pedagogía de los Sueños Posibles*, *Pedagogía de la Tolerancia*, *Pedagogía del Compromiso y otras* (Freire, A.M. 2017), son fuentes de inspiración reflexiva crítica para dirigentes populares, educadoras y educadores, profesionales, personal técnico, estudiantes y académicos de universidades del mundo entero. La cantidad de *Institutos Paulo Freire* que existen en todos los continentes, de *Cátedras Paulo Freire* en muchas universida-

des, de *Centros de Educación Popular* y la multitud de seminarios, foros, congresos y eventos que se realizan inspirados en su pensamiento y acción, testimonian la relevancia de sus aportes transdisciplinarios, al igual que las tesis, libros, artículos y revistas que profundizan en ellos (Gadotti, 1996; Streck et al 2008, Torres, 2001; Freitas, 2014). Es impresionante la multitud de actividades que el año 2021, en conmemoración del centenario de su nacimiento se llevaron a cabo en todas partes, para —como él quería— seguir *reinventando* su pensamiento con interés, lucidez, *amorosidad* y pasión, pero también como espacios para el debate crítico, el cuestionamiento, la problematización, la búsqueda de la coherencia.¹

Seleccionar, por ello tres textos de dimensiones específicas, como “textos claves de la tradición de educación popular inspirada en Paulo Freire” era una tarea casi que imposible. Definitivamente, la lista de documentos que se deberían tomar en cuenta es inabarcable, pero aun así asumimos la responsabilidad de encontrar tres contribuciones con las características requeridas para esta compilación que pudieran ser claves indicativas de aspectos fundamentales a considerar en esta tradición. Felizmente tuve la inmediata disposición de Marcela Gajardo, Carlos Rodrigues Brandão y Marco Raúl Mejía, para colaborar en este empeño y podemos ahora compartir estos tres importantes textos que nos permitirán comprender sentidos y dimensiones centrales de la tradición de Educación Popular inspirada en Paulo Freire: *A Educação Popular antes da Educação Popular*, del brasileño Carlos R. Brandão, compañero de Freire desde los años sesenta, nos remite a los orígenes de esta propuesta ética, política y pedagógica que hoy identificamos como *Educación Popular*. Por su parte, otra colaboradora muy cercana de Paulo durante su exilio, Marcela Gajardo, con su trabajo *Paulo Freire. Crónica de sus años en Chile*, nos aproxima a la posibilidad de comprender el entramado histórico en el que Freire produjo los fundamentos teóricos de su filosofía educativa que orientaría sus propuestas metodológicas y sus aplicaciones prácticas y desde donde su pensamiento se proyectaría al mundo entero. Finalmente, el educador popular colombiano Marco Raúl Mejía, quien ha penetrado hondamente en el pensamiento freiriano, nos contribuye con su artículo *La Pedagogía del Oprimido, principio y fundamento de la Educación Popular*, rescatando el sentido y la vigencia del legado de Paulo Freire para enfrentar los desafíos educativos, políticos y culturales contemporáneos.

1 <https://ceaal.org/v3/campanha-defensa-legado-paulo-freire/>; <http://memorial.paulofreire.org/>; <https://www.clacso.org/paulo-freire/>

Sabiendo que hay muchos otros trabajos muy ricos, profundos e interesantes que podrían formar parte de esta selección, tengo la plena seguridad que todas las personas que la lean coincidirán en que estos tres artículos son, definitivamente, textos claves de la tradición de educación popular inspirada en el pensamiento, la obra y la vida de Paulo Freire. Agradecemos a Carlos, Marcela y Marco Raúl por su generosidad, su disposición a revisarlos y adecuarlos a los criterios de esta edición y también por sus siempre incisivas y motivadoras contribuciones a reinventar a Paulo Freire en nuestro pensamiento y en nuestra práctica. Igualmente, agradezco la disposición, inteligencia y cariño con que John Holst, Valeria Vasconcelos y Piedad Ortega hicieron las notas biográficas que nos posibilitan acercarnos a sus historias y características personales.

BIBLIOGRAFÍA

- Andreola, Balduino y Bueno, Mario (2005). *Andarilho da Esperança, Paulo Freire no CMI*. São Paulo: Aste.
- Brandão, Carlos R. (1966). *El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos*. Pátzcuaro: CREFAL.
- Brandão, Carlos R. (1987). *La Educación Popular en América Latina*. Lima: Tarea.
- Brasileiro, Dimas y Mendonça, Djanyse (2004). Educação popular e reforma universitária: Paulo Freire e a criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (1962-1964). En: *Estudos Universitários, revista de cultura da Universidade Federal de Pernambuco*, 1-78.
- Cabaluz, Fabián y Areyuna-Ibarra, Beatriz (2020). La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): alfabetización popular e influencias del marxismo heterodoxo. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80).
- CEAAL (2015). Educación Popular, Ciencias Sociales y Universidad. *La Piragua — Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, 41.
- CEAAL (2020a). La Educación Popular en movimiento, por Justicia Social, Democracia e Igualdad. *La Piragua — Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, 45.
- CEAAL (2020b). *La EPJA en América Latina y el Caribe durante la pandemia por la Covid-19* (Informe Regional GIPE CEAAL 2020). www.ceaal.org
- CEAAL (2021). Educación popular en tiempos de transformación. *La Piragua — Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, 47.

- De Deus, Sandra (2020). *Extensão universitária: trajetórias e desafios*. Santa Maria, RS: Ed. PRE-UFSM.
- Fauré, Daniel (2017). Entre Roger Vekemans y Paulo Freire: las campañas de alfabetización de adultos en el gobierno de Eduardo Frei, Chile (1964-1970). *Revista Kavilando*, 1(9), 51-72.
- Freire, Paulo y Horton, Myles (2002). *O caminho se faz caminhando* (3ª edición). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, Ana Maria Araújo (2017). *Paulo Freire uma história de vida*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1969). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Santiago de Chile: ICIRA
- Freire, Paulo (1969). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo (1969). *Sobre la Acción Cultural*. Santiago: ICIRA.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo (1992). *Pedagogia da Esperança*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1996). *Política y Educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP.
- Freire, Paulo (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP.
- Freire, Paulo y Guimarães, Sérgio (1987). *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, Ana Lúcia Souza de (2014). *Leituras de Paulo Freire, uma trilogia de referencia*. Passo Fundo: Méritos.
- Gadotti, Moacir (1996). *Paulo Freire, uma Bio-bibliografia*. São Paulo: Cortez-Unesco-Instituto Paulo Freire.
- Gallardo, Helio (2006). *Ciclo de conferencias: sujeto y cultura popular en América Latina*. San José. <https://heliogallardo-americalatina.info/>
- Goldar, María Rosa (1998). *El poder y la pedagogía en la educación popular*. Mendoza: Universidad de Cuyo.
- Guelman, Anahí, Cabaluz, Fabián y Salazar, Mónica (Coords.) (2018). *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América*

- Latina y el Caribe, corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- Jara, Oscar (1981). *Educación Popular: la dimensión educativa de la acción política*. Panamá: Ceaspa.
- Jara, Oscar (1989). *Aprender desde la práctica. Reflexiones sobre Educación Popular en Centroamérica*. Lima: Tarea.
- Jara, Oscar (2018). *La Educación Popular Latinoamericana, historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. San José: CEP Alforja/CEAAL/Alboán/Intered.
- Korol, Claudia (2004). *Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular*. Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo.
- Lázaro, Fernando, Alfieri, Ezequiel y Santana, Fernando (Coords.) (2019). *Educaciones Populares y Pedagogías críticas. Relatos desde el Sur*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Leis, Raúl (1986). *El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*. San José: CEP Alforja.
- Maciel, Jarbas (1987). Fundamentação Teórica do sistema Paulo Freire de Educação, Cultura Popular e Educação Popular. En: Carlos R. Brandão (Comp.), *La Educación Popular en América Latina* (pp. 129-131). Lima: Tarea.
- Mejía, Marco Raúl (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur, cartografías de la educación popular*. Lima: Tarea.
- Mejía, Marco Raúl (2020). *Educación Popular Raíces y Travesías: De Simón Rodríguez A Paulo Freire*. Bogotá: Aurora.
- Mota Neto, João Colares (2016). *Por uma pedagogia decolonial na América Latina; Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV.
- Núñez, Carlos (1985). *Educar para transformar, transformar para educar*. Guadalajara: IMDEC.
- Osorio, Jorge (2004). Profundizando el aporte de la Educación Popular y el Ceal en América Latina y el Caribe. Lectura del período 1993-1996. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, 20, 7-18.
- Paiva Bello, José (2011). História da Educação no Brasil — Período da Segunda República (resumo do manifesto). <http://hid0141.blogspot.com>
- Paludo, Conceição (2001). *Educação Popular em busca de alternativas*. Porto Alegre: CAMP.

- Pinheiro, Lea (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la práctica educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Ciudad de México: UNAM.
- Pinto, João Bosco (1976). *Educación libertadora: dimensión teórica y metodológica*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Puiggrós, Adriana (1984). *La Educación Popular en América Latina: orígenes, polémicas y Perspectivas*. Ciudad de México: Nueva Imagen.
- Puiggrós, Adriana (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración latinoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Rezende, Valeria (2003). *La Educación Popular en Brasil: elementos para una historia*. Buenos Aires: Nueva Tierra.
- Rosas, Paulo (2003). *Papéis avulsos sobre Paulo Freire, 1*. Recife: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, Universidade de Recife, Editora Universitária da UFPE.
- Spigolon, Nima (2009). *Pedagogia da convivência: Elza Freire. Uma vida que faz educação* (Tesis de maestría). Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Streck, Danilo (2010). *Fontes da Pedagogia Latinoamericana, uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Streck, Danilo; Redin, Euclides y Zitkoski, Jaime José (Orgs.) (2015). *Dicionário Paulo Freire*. Lima: CEAAL.
- Suarez, Daniel et al. (2015). *Pedagogías críticas en América latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Buenos Aires: Noveduc.
- Torres, Alfonso (2009). Educación Popular y nuevos paradigmas desde la producción del CEAAL 2004-2008. *La Piragua, Revista de Educación y Política*, 28, 5-27.
- Torres, Alfonso (2012). *Educación Popular, trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.
- Torres, Carlos A. (2001). *Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no século XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- Torres, Rosa María (1988). *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire*. Lima: Tarea.
- Vasconcelos, Eymard y Cruz, Pedro (Org.) (2011). *Educação Popular na formação universitária. Reflexões com base em uma experiência*. João Pessoa, PB: Hucitec Editora UFPB.

ESTUDIO PRELIMINAR

“PAULO FREIRE. CRÓNICA DE SUS AÑOS EN CHILE” DE MARCELA GAJARDO (SANTIAGO DE CHILE, 2019)

Oscar Jara Holliday

CUANDO EN LA BÚSQUEDA de tres textos claves sobre esta tradición de educación popular inspirada en Paulo Freire nos encontramos con “Paulo Freire. Crónica de sus años en Chile” de Marcela Gajardo, comprendimos que definitivamente tenía que formar parte de esta selección. Por varias razones: la primera porque podríamos contar con una versión íntima, cercana, de primera mano, de alguien que compartió intensamente en el Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria de Chile ese período central en la vida de Paulo Freire, y podría dar testimonio de ello. Además, porque siendo una educadora y socióloga que ha estudiado durante tantos años los procesos educativos y, en particular, la educación de adultos y la educación popular, podía contribuir a ubicar muy certeramente en esta crónica, los hilos interpretativos necesarios para comprender el contexto y el fondo de esos textos fundacionales que Freire produjo durante su estancia en ese país. Y, en tercer lugar, porque desde el primer momento Marcela tuvo la gran disposición y generosidad para proporcionarnos este trabajo, ajustarlo a las dimensiones requeridas y hacer posible su publicación.

En la nueva versión editada de este texto que se puede encontrar en línea en www.academia.edu, con el mismo título, podremos encontrar muchos elementos adicionales, incluyendo trabajos poco difundidos.

dos de Freire, cartas, fotografías y una más detallada exposición de los temas. Recomendamos buscarla y estudiarla.

Definitivamente, este texto es imprescindible para poder comprender aspectos fundamentales de la teoría y la práctica de la filosofía de Freire y sus expresiones pedagógicas y metodológicas, posibilitándonos una mirada comprensiva de su pensamiento, ubicado históricamente ante una nueva realidad que le desafiaba desde un exilio que terminó abriendo posibilidades inéditas a los procesos de educación popular en América Latina.

NOTA BIOGRÁFICA DE MARCELA GAJARDO

John D. Holst

TUVE LA SUERTE de conocer a Marcela Gajardo en el año 2003. Mi esposa y yo nos encontrábamos realizando entrevistas para un proyecto de investigación sobre la estadía de Paulo Freire en Chile (1964 a 1969) y, habíamos identificado a Marcela Gajardo como una persona de interés porque Paulo Freire la mencionaba con frecuencia en los prefacios de sus libros y en sus escritos autobiográficos. Como Paulo Freire se expresaba en términos muy elogiosos al referirse a la socióloga chilena Marcela Gajardo, ella encabezaba nuestra lista de aquellas personas que debíamos entrevistar para el proyecto de investigación. Ciertamente no fuimos ni los primeros ni los últimos investigadores de la educación interesados en los años de Freire en Chile en pasar por la oficina de Marcela para entrevistarla.

En 2003, Marcela Gajardo era directora del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), organización que cofundó en 1995 y que dirigió hasta el año 2014. Fue en su oficina de PREAL que mi esposa y yo conocimos a Marcela. Poco sabíamos cuánto aprenderíamos sobre Paulo Freire de Marcela: no, por cierto, sobre el mítico e internacionalmente famoso Freire, sino sobre el profesional de la educación, el exiliado brasileño que vivió y trabajó en Chile con su esposa e hijos mientras escribía *Pedagogía del oprimido*, *La educación como práctica de la Libertad*, *¿Exten-*

sión o Comunicación? y *Sobre la Acción Cultural*, junto con muchos otros manuscritos más breves. Sin embargo, su amistad de toda la vida con Paulo Freire y sus numerosas e innovadoras publicaciones sobre temas freirianos son solo un aspecto de sus contribuciones a la investigación educativa.

La co-fundación y dirección de PREAL por parte de Marcela es un ejemplo de las muchas posiciones de liderazgo, investigación y consultoría que ha ocupado en organizaciones universitarias, internacionales y de la sociedad civil que abogan por reformar las políticas y las prácticas de la educación. De 1974 a 1990, Marcela fue asesora y consultora para UNESCO/OREALC, OEA, IICA/Brasil e IDRC. De 1990 a 1994, Marcela fue directora de estudios y planificación de la Agencia de Cooperación Internacional de Chile. Hacia finales de su compromiso con PREAL, Marcela fue, entre 2014 y 2015, Consejera Técnica Especializada del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de México, al igual que Visiting Scholar de 2015 a 2016 en el David Rockefeller Center for Latin American Studies de la Universidad de Harvard.

Actualmente, Marcela Gajardo coordina una plataforma regional de desarrollo educativo bajo el amparo institucional de FLACSO en Chile. Esta no es su primera vez en FLACSO en Chile; de 1980 a 1990, fue parte de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y, antes de su trabajo en FLACSO-Chile, se desempeñó en la Vicerrectoría Académica de la Universidad Católica de Chile entre los años 1969 y 1977.

Más allá de sus numerosas publicaciones sobre política y reforma educativas en Chile y América Latina, las que ha presentado en universidades y conferencias en todo el mundo, lo que nos atrajo a la oficina de Marcela en 2003 fue su trabajo con Paulo Freire a fines de la década de 1960 como parte de su equipo de investigación en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA). Antes de recibir su Maestría en Sociología en la Universidad de Essex, Inglaterra, Marcela había obtenido una licenciatura en Educación en la Universidad Católica de Chile. Como muchos jóvenes profesionales chilenos que conocieron a Freire, ella lo conoció por primera vez en 1966 en una de sus muchas presentaciones y sesiones de capacitación sobre lo que entonces se llamaba el Método Paulo Freire de alfabetización. Sería meses después que, junto a otros jóvenes profesionales chilenos, se encontraría trabajando codo a codo con Freire en ICIRA — trabajo que el propio Freire describiría como su obra más importante durante sus cuatro años y medio en Chile.

Como parte de su trabajo con Freire en ICIRA, Marcela recuerda el día en la oficina en que Freire llegó hasta su escritorio con un alto conjunto de conferencias y materiales de capacitación que había esta-

do desarrollando durante sus años en Chile, y le pidió a Marcela que los reuniera en un manuscrito para un posible libro. Después de muchos meses, Marcela produciría lo que se convertiría en el libro, publicado por primera vez en Chile, *Sobre la Acción Cultural* y que sería fundamental para el trabajo que Freire continuaría en Harvard y en Suiza en los años 1970. Además, en 1969 y 1970, Marcela y José Luis Fiori supervisaron la primera traducción al español y la publicación de *Pedagogía del Oprimido*, meses después de que apareciera impresa por primera vez en inglés.

La última vez que mi esposa y yo vimos a Marcela fue en una conferencia de Educación Comparada e Internacional en San Francisco, California, en abril de 2019, a la que Marcela asistió acompañada por su hija, académica ella, a su vez, por derecho propio. Por supuesto, Marcela estuvo constantemente ocupada durante la conferencia con amigos y colegas de todo Estados Unidos y América Latina disfrutando de la oportunidad de intercambiar una palabra con ella. En un descanso para almorzar que compartimos con ellas, Marcela sacó de su maletín una gruesa carpeta de papeles y nos dijo que quería que le echáramos un vistazo a toda esa obra inédita de Paulo Freire de sus años en Chile. ¡Qué momento tan increíble, y qué momento tan típico de Marcela Gajardo! Ella no quería proteger esos documentos para su propio beneficio académico, quería compartirlos. Mi esposa y yo pasamos el resto del día en nuestra habitación del hotel con manuscritos inéditos de Freire repartidos por todas partes, leyendo y fotografiando.

Marcela quería saber qué pensábamos de los manuscritos, porque planeaba sacarlos a la luz en una próxima publicación sobre los años de Freire en Chile. Estos son los manuscritos que Marcela ha compartido con el mundo en su magistral libro *Paulo Freire: Crónica de sus años en Chile*. Finalmente, investigadores como nosotros podrán dejar de llamar a la puerta de su oficina para entrevistarla sobre los años de Paulo Freire en Chile, porque Marcela acaba de publicar el texto definitivo sobre el tema.

PAULO FREIRE. CRÓNICA DE SUS AÑOS EN CHILE¹

Marcela Gajardo

PAULO FREIRE llegó a Chile a los cuarenta y tres años de edad, precedido por su experiencia profesional en el Servicio Social de la Industria (SESI), su práctica académica en lo que hoy es la Universidad de Pernambuco y las lecciones aprendidas en la ejecución de un micro proyecto de alfabetización de adultos, en la localidad de Angicos, aplicando experimentalmente metodologías pedagógicas para enseñar a leer y escribir a adultos analfabetos con un método de su autoría. Período que culminó con su nombramiento como coordinador general del Programa Nacional de Alfabetización bajo la administración del gobierno de João Goulart (1959-1964), destituido por un golpe militar que puso fin a las formas de gobierno democrático y acabó, también, con muchas de las innovaciones educativas que, desde el gobierno y las organizaciones de la sociedad civil, se venían desarrollando en

1 Este artículo está íntegramente basado en la publicación digital *Paulo Freire. Crónica de sus años en Chile* (Santiago de Chile, 2019), publicación de libre acceso disponible en línea (www.academia.edu). Además del análisis en que se basa este escrito, la versión portable contiene una selección de siete escritos inéditos preparados por Freire en el marco de sus actividades como consultor del Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA). Los documentos originales, en versiones digitalizadas, se encuentran disponibles en el Fondo José Miguel Arguedas de la Biblioteca Nacional de Chile (DIBAM).

diversos estados de Brasil. Para muchos, significó el exilio, para otros, equivalió a retrotraerse al interior de sus organizaciones y, más tarde, recomenzar un trabajo de educación popular a partir de las comunidades eclesiales de base y movimientos sociales vinculados a la acción pastoral de las iglesias.

En Chile, y a partir de escritos y conferencias públicas, Freire introdujo el concepto de la *concientización*, un neologismo para el cual no existe una definición precisa. Desde un punto de vista pedagógico, la noción remite a un aprendizaje orientado hacia la percepción de realidades económicas, políticas y sociales como requisito indispensable de la acción política y social; desde una perspectiva filosófica, vincula ciencia y existencia, hace consciente la realidad y las contradicciones del mundo humano. Remite, además, a una epistemología donde, de manera ecléctica, se mezclan muchas escuelas de pensamiento filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas.

Noción olvidada en la sociología contemporánea pero central en las ideas pedagógicas de Freire, el término concientización empezó a ser regionalmente conocido como un concepto creado por un equipo de profesores del Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB) hacia el año 1964. Freire añade luces al origen del concepto cuando, participando en un seminario internacional en Roma, señaló que al oírlo de boca del filósofo Álvaro Viera Pinto y el Prof. Guerreiro Ramos había entendido que, aplicado a la educación, aludía a su potencial creador y crítico (Freire, 1970d, 1972). Concepto, método e ideas pedagógicas son, hoy, universalmente conocidas a través de publicaciones traducidas a los más diversos idiomas. Entre ellas, *La educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del oprimido* (1970).

En *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1965, 1967, 1969), y según sus propias palabras, Freire entrega una revisión ampliada de la tesis que defendió para obtener una cátedra en la Universidad de Pernambuco. A ella incorpora lecciones aprendidas con la aplicación masiva de su método de alfabetización y, paralelamente, entrega un pormenorizado registro del camino recorrido con el diseño y aplicación de lo que en Brasil se conoció, ampliamente, como el “método Paulo Freire” mucho antes de su adaptación a la realidad chilena donde se le utilizó en campañas y proyectos de alfabetización y programas de desarrollo rural y capacitación campesina.

En *Pedagogía del oprimido* (1970), en cambio, Freire avanzó en la elaboración de una teoría pedagógica general a partir del trabajo realizado con técnicos y campesinos chilenos en el marco de procesos amplios de transformación agraria. Siempre desde la óptica de la educación y la enseñanza, y mediante el uso de categorías de análisis marxistas, reinterpretó su pedagogía a la luz de nuevos referentes teóricos

e inició la tarea de formular una teoría de la acción cultural basada en conceptos de dialéctica y libertad como ejes centrales de un estilo renovado de investigación, acción pedagógica y prácticas políticas que, por años, inspiró a los movimientos de educación y cultura popular dentro y fuera de América Latina.

Actualmente existe evidencia empírica suficiente como para argumentar que, mediante las intervenciones realizadas en Chile, Freire y sus colaboradores —pedagogos, sociólogos, psicólogos, lingüistas, filósofos y planificadores del desarrollo— introdujeron nuevos elementos en la manera de pensar y hacer educación, en general, y educación de adultos, en particular. De hecho, Freire fue uno de los primeros que, en América Latina, definió contenidos de enseñanza en función de las condiciones de vida y de trabajo de los adultos, su entorno y realidad cultural. También fue uno de los primeros en reconocer que el analfabetismo es un problema social y que los mal llamados analfabetos, por no manejar los códigos básicos de la lectura y la escritura, son poseedores de un saber y una cultura que pueden y deben ser consideradas como punto de partida en los procesos de enseñanza y la organización de los aprendizajes.

Durante los años en que Freire formó parte de una comunidad intelectual en Chile, introdujo la investigación social como etapa previa a la elaboración de contenidos educativos y mediante el uso de enfoques y técnicas participativas de indagación logró demostrar, a profesionales de la agronomía y de la educación, que podían ser educadores y educandos de los adultos con los que trabajaban y, a la vez, producir conocimientos a partir de las realidades que pretendían transformar. Propuso una didáctica para el educando adulto que, siendo de raíz sociológica, tenía amplia justificación en la psicología social y, puesta en la perspectiva del extensionismo rural y agrícola, introducía conceptos y técnicas de comunicación que permitían acercar a agrónomos y extensionistas agrícolas a la cultura campesina y desarrollar una mejor comprensión sobre sus formas de producir y de cultivar la tierra.

Algunos estudios al respecto aportan evidencia empírica sobre el contexto en que surgieron y se desarrollaron las ideas que sustentan este método pedagógico y las bases, epistemológicas, filosóficas y metodológicas, sobre las que se construyó esta teoría pedagógica. Una teoría que, más que de supuestos *a priori* o de marcos teóricos existentes, emergía de la práctica con el propósito de identificar procesos sociales básicos a través de conceptos, hipótesis y proposiciones que aportaran a la explicación del fenómeno estudiado.

En los importantes esfuerzos realizados por estudiar la trayectoria intelectual y política de Paulo Freire en Chile existen vacíos de

información sobre los contextos, institucionales y políticos, en los que este pensador desarrollaba sus teorías pedagógicas. Otros estudios sobre su trayectoria en Brasil, sin embargo, dejan en evidencia que, en el pensamiento político y pedagógico de Freire, pueden distinguirse tres grandes etapas.

La primera, desde mediados de los años cincuenta a mediados de los sesenta, coincide con el período en que formuló y aplicó su método de alfabetización acelerada de adultos en Brasil, mejor conocido como “método Paulo Freire o método de concientización”, difundido más tarde en Chile como “método psicosocial de alfabetización de adultos” (Freire, 1966b y 1966c; MINEDUC, 1966, 1971).

La segunda, transcurre entre noviembre de 1964, fecha de su llegada a Chile, y fines del año 1968. Coincide con el tiempo del exilio de un número importante de políticos e intelectuales brasileños en Chile donde Freire pasó a desempeñarse como consultor del gobierno nacional en la sede del Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP) primero y, poco más tarde, como consultor de la UNESCO en el Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria (ICIRA), un proyecto de cooperación entre el Gobierno de Chile, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y la FAO, creado en 1964 e intervenido después del 11 de septiembre de 1973.

Una *tercera etapa* se inicia a comienzos del año 1969 cuando, nuevamente por razones políticas, Freire ve interrumpido su trabajo en Chile y truncados sus esfuerzos por construir una teoría que resumía gran parte de su concepción educativa y lo que, en esa época, definiera como una concepción “bancaria” de la educación, contraponiéndola a lo que promovía como una concepción “liberadora”, crítica y problematizadora (Freire, 1968l).

La evidencia disponible indica que la influencia de estas ideas sobre la formulación y ejecución de políticas de alfabetización y educación de adultos fue enorme, dentro y fuera de América Latina. Gran parte de ella ocurrió a través de las acciones de grupos y redes de educadores cristianos comprometidos con el cambio social y organizaciones de iglesia que iniciaban un proceso de renovación institucional bajo el marco de lo que, en los años sesenta y setenta, se conoció como Teología de la Liberación. Estos actores adoptaron el método de concientización y divulgaron las ideas pedagógicas de Freire que prendieron rápidamente entre organizaciones y movimientos de educación de base y entre sociólogos y politólogos ocupados en programas de desarrollo rural y transformaciones agrarias.

Divulgados mediante charlas y publicaciones —como informes, manuales, cartillas y materiales pedagógicos preparados y utilizados en actividades de formación de monitores y alfabetizadores o en ac-

tividades de investigación y capacitación campesina— estos materiales fueron profusamente utilizados por entidades del sector público y comunidades eclesiales de base para promover debates informados sobre educación y control social por parte de grupos e instituciones cristianas ocupadas en proyectos de educación de base y educación popular. Una de estas antologías que, paradójicamente, antecedió la publicación de *Pedagogía del Oprimido* y *Sobre la acción cultural* fue publicada por ISAL, en 1968, bajo el título de *Cristianismo y Sociedad*, texto que reunió una serie de ensayos escritos por Paulo Freire y su equipo en el marco de actividades de investigación y capacitación de ICIRA así como ponencias y ensayos preparados para seminarios en Chile y otros países de América Latina, varios de ellos incluidos en compendios bibliográficos que han intentado reconstruir su trayectoria intelectual durante los años de su exilio en Chile.² Posteriormente, estos ensayos —algunos de los cuáles también formaron parte del núcleo central de *Pedagogía del oprimido*— fueron reorganizados y publicados en la dirección que originalmente les dio su autor siguiendo la lógica de las audiencias a las que se dirigían los mensajes.³

A fines de 1968, el gobierno de Chile decidió no renovar el contrato de consultoría internacional que Freire mantenía con la UNESCO bajo acusaciones de provocar, en un contexto político cada vez más radicalizado, la politización de algunos grupos sociales, especialmente de organizaciones campesinas y redes de pobladores urbano-marginales. Puesto en la disyuntiva de permanecer en Chile o dejar el país, decidió aceptar una posición como profesor visitante en la Universidad de Harvard. La invitación, cursada por el Center for Studies in

2 ISAL, 1968; INODEP, 1972; Freire, Salazar Bondy, 1974; Torres, 1979; Gadotti, 1992.

3 Tres módulos temáticos dentro de *Sobre la Acción Cultural* sirvieron para reorganizar estas ideas. El primer módulo, bajo el título “La educación como una dimensión de la Acción Cultural” (19-51) incluyó “La concepción bancaria y la concepción problematizadora de la educación”; “La alfabetización de adultos”; “La práctica del método psico-social”; “Los campesinos también pueden ser autores de sus propios textos de lectura”. Un segundo módulo, organizado bajo el título “El movimiento dialéctico de la acción cultural” (52-79) recogió los textos “Investigación de la Temática Generadora” (51-66), “A propósito del tema generador y del Universo temático (66-77). Un tercer apartado, “Acción Cultural y Cambio” (pp. 79-110), incluyó los textos más directamente relacionados con prácticas educativas realizadas en el marco del proceso chileno de la reforma agraria: “Acción Cultural y Reforma Agraria” (79-88); “El Rol del Trabajador Social en el Proceso de Cambio” (88-101); “El Compromiso del Profesional con la Sociedad” (102-106). La versión digital de *Sobre la Acción Cultural* se encuentra disponible en línea en academia.edu. En 1979, algunos de estos textos y otros ensayos preparados para conferencias y seminarios en Estados Unidos y Europa fueron revisados y editados por el autor y publicados por Paz e Terra Editores bajo el título de *Acao Cultural para a Liberdade e Outros Escritos* (1979). São Paulo, Brasil.

Development and Social Change, era para trabajar y poner en debate la teoría de la acción cultural esbozada en *Pedagogía del oprimido*, libro que a la fecha ya circulaba dentro y fuera de los Estados Unidos.

Freire ejerció como académico en Harvard por un periodo de diez meses, a partir de fines de abril de 1969. Ofreció varias conferencias y publicó dos textos en inglés que sirvieron de base para extrapolar su teoría del método de la concientización a los procesos de transformación cultural y a otros campos disciplinarios, especialmente los del mundo de la teología y la política (Freire, 1970d).

A comienzos de 1970 dejó los Estados Unidos y se trasladó a Europa como especialista en educación del Consejo Mundial de Iglesias, con sede en Ginebra, donde permaneció hasta finales de 1979. En calidad de consultor, asesoró a organizaciones y grupos ecuménicos y presidió varias asociaciones internacionales dedicadas a promover transformaciones sociales y culturales en los más diversos contextos y situaciones sociales. Inauguró su nueva posición colaborando en la organización de un Seminario Internacional, donde llevó la voz de América Latina a través de su propia participación y la de un pequeño grupo representado por el ex ministro de educación de Brasil, Paulo de Tarso Santos.⁴

A partir de entonces, Freire volcó sus actividades hacia Europa, por una parte, y hacia África, por otra. Trabajó apoyando a los gobiernos de Angola, Guinea-Bissau, Cabo Verde, Mozambique, Santo Tome e Príncipe y asesoró varias de las campañas de alfabetización y desarrollo educativo en estos países. Regresó a Chile en dos oportunidades. En 1972, para reunirse con educadores chilenos y debatir sobre la orientación de los procesos de transformación educativa y las políticas de alfabetización y educación de adultos del gobierno de la Unidad Popular. En 1991, para conocer la opinión y actitud del mundo cristiano frente a los cambios sociales y políticos de la época e intercambiar ideas con teólogos chilenos sobre la misión educativa de las iglesias en América Latina.⁵

4 *Seeing Education Whole* (1971), convocado por el Consejo Mundial de Iglesias y realizado en Bergen Am See, Holanda.

5 De esta época son el conjunto de entrevistas que Freire sostuvo entre los años 1969 y 1975 para revistas como *Víspera* de Uruguay, *Cuadernos de Pedagogía* de España y *RISK* publicada en Ginebra, Suiza. Específicamente referida a sus años de trabajo en Chile es la entrevista que originalmente publicó *Cuadernos de Pedagogía* de la Universidad Católica de Chile a raíz de la visita realizada a fines de 1972 y, la segunda, publicada en abril de 1973 por IDAC, en Ginebra, donde, cuestionado sobre la creciente aceptación de su pensamiento en Estados Unidos, Europa y América Latina, Freire lamenta que fuera, precisamente en América Latina, donde se presentaban las críticas más severas a sus ideas, práctica y pensamiento.

TEORÍA Y PRÁCTICA DEL MÉTODO

En Chile, la crítica de Freire a la educación y la enseñanza fue, desde un comienzo, una crítica profunda a las prácticas pedagógicas centradas en el profesor, desvinculadas de la realidad del entorno y las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

En su propuesta alfabetizadora la materia prima del proceso educativo la proporcionaba la realidad inmediata y los problemas que cotidianamente vivían los educandos. Realidades y problemas sociales, económicos y políticos, constituían la base a partir de la cual se construía el proceso educativo. La sala de clases y el entorno escolar se remplazaban por una unidad flexible de organización del trabajo pedagógico. Eran los denominados “círculos de cultura” formados por pequeños grupos que funcionaban en los lugares de trabajo o de residencia. A partir de ellos se redefinía la relación pedagógica y el papel del profesor quien, al interior del círculo, debía limitarse a coordinar las actividades de enseñanza, facilitar los aprendizajes y promover el diálogo y la reflexión a partir de temáticas y problemas de interés común. En tanto estrategia político-pedagógica, cuyo fin era promover aprendizajes sociales, se privilegiaba la problematización por sobre la memorización y se promovía la búsqueda de una síntesis entre culturas por sobre la imposición de una cultura sobre otra. Trabajando con base en estos principios, derivados de su práctica educativa con adultos analfabetos viviendo en condiciones de marginalidad y pobreza, Freire estableció un punto de partida para la elaboración de una teoría pedagógica a la que siempre se refirió como una teoría de la acción cultural (Freire, 1972).

Paulo Freire nunca terminó de desarrollar completamente esta teoría en Chile. Interrumpió su desarrollo al momento de dejar el país y solo volvió a retomarla en dos oportunidades: con ocasión de su estadía de diez meses como profesor invitado en la Universidad de Harvard (1969-1970) y más tarde, hacia fines de los años setenta, cuando colaboró en la formulación de políticas de desarrollo educativo conjuntamente con organizaciones europeas que trabajaban asociadas a gobiernos de países de África post colonial en asociación con académicos y profesionales del Instituto de Ação Cultural (IDAC).⁶

La evidencia disponible sobre la teoría y la práctica de Paulo Freire en Chile aporta claves importantes sobre el contexto en el que surgieron y se desarrollaron estas ideas pedagógicas. De hecho, a fines de 1964 cuando Paulo Freire se estableció en Chile, ya se encontraban en marcha dos importantes procesos de transformación económica y social: la Reforma Agraria chilena y la denominada Reforma Integral de

6 Al respecto ver Freire, 1985.

la Educación que incluía cambios en el currículo escolar y en la orientación y contenidos de los programas de alfabetización y educación de adultos. Acogido en el exilio por el gobierno demócrata cristiano de la época (1964-1970), Freire se integró tempranamente al equipo de profesionales del Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), asesoraba sus planes y programas de alfabetización, campesina y apoyaba programas sectoriales de capacitación ejecutados en convenio con el Ministerio de Educación. Al mismo tiempo iniciaba un proceso de adaptación a la cultura y el contexto de la sociedad chilena.⁷

En el Ministerio de Educación asesoraba a la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos del Ministerio de Educación en la preparación de un manual nacional de alfabetización con base en la adaptación del método de la concientización.⁸ Con base en estos materiales se elaboraban, además, cartillas y textos utilizados para apoyar actividades de alfabetización campesina en asociación con la Corporación de la Reforma Agraria (CORA) y materiales preparados para capacitar a pequeños propietarios y campesinos minifundistas en asociación con técnicos y extensionistas del INDAP. La meta era reducir, primero, y eliminar, después, el analfabetismo en el campo⁹ mediante un conjunto de medidas que corrieron en forma paralela con otras transformaciones del sistema escolar para garantizar acceso universal a la educación básica.

En el sector educativo correspondía a la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos liderar los procesos de alfabetización y diseñar programas acelerados de educación básica para adultos con escolaridad incompleta. En todos ellos, se utilizó el método psico-social para tareas de alfabetización y nivelación educativa en cursos vespertinos que utilizaban centros comunitarios y centrales de capacitación como base institucional de los programas. Se dictaron decretos especiales para el uso pleno y múltiple de los locales escola-

7 Ver facsímil de *Carta as Amigas de Paulo Freire* en Anexos de *Paulo Freire, Crónica de sus años en Chile* y para un análisis del contenido de los manuales de alfabetización y los gráficos que acompañaban las palabras generadoras ver Freire, 1967 y 1970.

8 *Manual del método psico-social para la enseñanza de adultos*, conocido también como *La raíz y la espiga*, utilizado en la campaña de alfabetización del año 1965 y *Sugerencias para la alfabetización*, manual utilizado en programas de alfabetización y en programas nacionales de educación de trabajadores bajo el gobierno de Salvador Allende (1970-1973), respectivamente. MINEDUC, 1966 y 1971.

9 La meta durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva fue reducir el analfabetismo de un 16.4% a un 5%, mientras que en el gobierno de Salvador Allende la meta consistía en la erradicación del analfabetismo. En ambos gobiernos las políticas de alfabetización y programas educativos para adultos se diseñaron y ejecutaron bajo la coordinación de la cartera de educación articulada con las instituciones a cargo de la ejecución de las políticas de reforma agraria y sindicalización campesina.

res y se ampliaron las funciones administrativas del sector. Se elaboraron materiales y se establecieron convenios intersectoriales con el fin de vincular la alfabetización y educación de adultos con los programas de transformación agraria, sindicalización campesina y otras actividades de promoción popular.

Dentro de las políticas de educación formal correspondió a los Centros de Educación Básica y Media Comunitaria la tarea de facilitar el acceso o reinserción de los adultos al sistema educacional. Al año 1968, estadísticas oficiales registraban dos mil centros de educación básica y comunitaria funcionando en el país en locales sindicales, asentamientos y comités campesinos, centros de capacitación, juntas vecinales y centros de madres, entre otras organizaciones de base. Un número no menor de diez mil profesores se capacitaron en el uso del método psico-social utilizando los manuales especialmente preparados sobre el método.¹⁰

En cuanto a los procesos de cambio agrario, las actividades de Paulo Freire se desarrollaron mayoritariamente en el marco de las políticas y programas educativos asociados a los procesos de transformación agraria y, muy especialmente, en las actividades de capacitación e investigación que se desarrollaban en el INDAP primero y en el ICIRA, después. El impacto de las actividades de esta institución sobre los procesos de cambio agrario forma parte de épocas pasadas. También las investigaciones socio-económicas que allí se llevaron a cabo y la formación de recursos humanos para un proceso profundo y complejo que comprometió a toda una generación de economistas, sociólogos, agrónomos, extensionistas y educadores, entre los muchos profesionales vinculados al desarrollo rural y la reforma agraria.

Freire compartió en el ICIRA junto a otros exiliados brasileros que incluían a Paulo de Tarso Santos, ex ministro de educación y responsable del Departamento de Capacitación en ICIRA, y Almino Affonso, ex ministro del trabajo que, en el ICIRA, lideraba estudios sobre el movimiento campesino chileno. También con economistas como Fernando H. Cardoso que, desde la CEPAL, trabajaba su teoría de la dependencia y con otros intelectuales y pensadores de fenómenos sociales y culturales como, por ejemplo, Darcy Ribeiro que, en apasionados debates, solía decir que las escuelas latinoamericanas eran una calamidad y que la cultura y las universidades no eran nada

10 Los esfuerzos realizados en esta dirección le valieron al Gobierno de Chile un reconocimiento internacional. A mediados de 1967, la UNESCO le otorgó la Medalla Premio Mohammed Reza Pahlevi a la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos de Chile como premio al esfuerzo sistemático para reducir rápidamente la tasa de analfabetismo del país y para integrar los programas de alfabetización a los objetivos del desarrollo nacional (MINEDUC, 1966, p. 10).

sino un simple reflejo del subdesarrollo regional (Cardoso y Faletto, 1969; Freire, 1992).¹¹

Adscrito a ICIRA como experto de la UNESCO (1967-1969), las responsabilidades de Freire incluían la asesoría pedagógica a instituciones públicas como la CORA y el INDAP, colaborando en la adaptación de su método de alfabetización para ser utilizado en la Campaña Nacional de Alfabetización. Oficiaba como profesor invitado en universidades católicas y como parte de sus presentaciones y conferencias públicas preparaba textos y materiales para la formación de profesionales ocupados en el diseño e implementación de programas de desarrollo rural y cambio educativo, actividades de extensión universitaria, cursos de capacitación campesina y asesoría técnica a entidades nacionales y extranjeras.

Trataba además, en este período, de aplicar una estrategia metodológica de investigación en la acción para derivar de allí “temas generadores” que, a su vez, servirían para el desarrollo de actividades de post-alfabetización y capacitación campesina y colaboraba en la formación de técnicos y profesionales de otros países de América del Sur, como Perú y Colombia, que solicitaban asistencia técnica al ICIRA y

11 En su libro autobiográfico, *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, publicado en 1992, Freire describe su paso por ICIRA como uno de los momentos más productivos de su experiencia en el exilio. En parte lo atribuye al clima intelectual que se respiraba en dicho organismo y, en parte, al hecho que allí reencontró a pares de su generación, entre muchos de los brasileños que, en esos años, se desempeñaron en la institución. El primero, es una colección de ensayos publicados bajo el título de *Sobre la Acción Cultural* (www.academia.edu) después de su partida a la Universidad de Harvard. La segunda publicación fue organizada por María Edy Ferreira y José Luiz Fiori y divulgada bajo el título *Investigación de la Temática Cultural de los Campesinos de “El Recurso”*, un informe preliminar donde se registran las distintas etapas del estudio, los antecedentes históricos del asentamiento, el registro de las observaciones iniciales en la comunidad y los antecedentes que sirvieron de base para la construcción de códigos y gráficos utilizados en los círculos de investigación y cultura con los campesinos asentados —se denominaba “campesinos asentados” a grupos beneficiarios de la reforma agraria, minifundistas y pequeños propietarios. Paulo Freire escribió dos textos respecto de estas etapas. Uno titulado *Investigación de la Temática Generadora* y, el segundo, *A propósito del tema generador y el universo temático* (1968). Parte de ellos fueron incluidos en el segundo capítulo de *Pedagogía del oprimido*, por un lado, y en la colección de ensayos incluidos en *Sobre la Acción Cultural*, por otro. En textos y materiales producidos en el marco de estas etapas, algunos de ellos inéditos y otros publicados de manera dispersa, sin hilos conductores y sin haberse recopilado en una única publicación, se encuentra mucho de lo que Freire produjo durante sus años de exilio político en Chile y que, más tarde, proyectó hacia Europa y algunos países africanos como una teoría de la acción cultural.

otras organizaciones del sistema de Naciones Unidas para formular o ejecutar políticas y programas de cambio agrario.¹²

Varias publicaciones recogen los resultados de este esfuerzo. Por una parte, escritos dispersos preparados y utilizados por Freire en el marco de actividades del Ministerio de Educación con sugerencias para la adaptación y aplicación del método de alfabetización a la realidad chilena de la época y para formar alfabetizadores para la Campaña Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación de Chile. Los otros, son textos y materiales producidos en el marco de las actividades de instituciones que lideraban procesos de transformación agraria para divulgar la teoría y la práctica del método entre sus técnicos y profesionales.¹³

Fue en este contexto general donde Paulo Freire empezó a desarrollar su teoría pedagógica mediante una combinación de conceptos referidos a la política y a la acción cultural que, más tarde, plasmó en *Pedagogía del oprimido*. A lo largo de sus cuatro capítulos Freire reflexiona, desde una perspectiva filosófica, sobre el origen de su práctica con el método de alfabetización y concientización, percibida como bastante limitada, a la alfabetización como práctica política e instrumento de formación ciudadana. Desde el primer capítulo, introduce los conceptos básicos de la denominada concepción bancaria y problematizadora de la educación; enfatiza el diálogo como esencia de la educación como práctica de la libertad y explora la investigación de las temáticas culturales para definir contenidos programáticos en la educación de los adultos, por una parte. Por otra, en el capítulo tercero, se refiere a los resultados experimentales de una metodología de investigación de universos temáticos y temas generadores como prácticas colectivas de conocimiento y acción.

Las contrapartes nacionales del equipo de Paulo Freire en ICIRA y otros organismos eran técnicos, especialmente agrónomos y extensionistas a cargo de la ejecución de programas y políticas de cambio agrario. Por eso, la mayoría de los ensayos referidos al tema de la extensión agrícola que se producían en el campo de la capacitación tenían por propósito sensibilizar estos profesionales sobre la impor-

12 MINEDUC, 1966; Ferreira y Fiori, 1971; Freire, 1972; Robles Ortiz. *Chonchol*, 2016.

13 Un importante número de estos informes se encuentra digitalizado en el Fondo José Miguel Arguedas del Centro de Patrimonio Inmaterial de la Biblioteca Nacional de Chile. Entre estos documentos existen textos escritos originalmente por Paulo Freire, algunos de ellos en asociación con algunos de sus colaboradores cercanos. Siete de ellos fueron seleccionados para este escrito y se pueden encontrar en línea como en Anexos del Ebook Paulo Freire. Crónica de sus Años en Chile disponible en línea en www.academia.edu (new edited versión)

tancia de promover un análisis sobre la relación entre técnica, modernización y humanismo, así como entre modernización, desarrollo y aprendizaje. En ensayos escritos para estos actores, contenidos en su libro *¿Extensión o Comunicación?*, Freire partía del análisis semántico del término extensión, deteniéndose en consideraciones a propósito de la “invasión cultural”, discutiendo la reforma agraria y el cambio, oponiendo la comunicación a la extensión y refiriéndose a la educación como una situación gnoseológica en cuya práctica la denominada “asistencia técnica” tenía otras dimensiones. Por último, mostraba, con ejemplos de la práctica y palabras campesinas, cómo la labor educativa de los agrónomos, al igual que la de los maestros, debía priorizar la comunicación si con ella se perseguía llegar a hombres concretos, históricamente situados (Freire, 1972, pp. 32-33).

En el campo de la investigación, en cambio, las contrapartes de Freire eran equipos interdisciplinarios de sociólogos y politólogos ocupados en el análisis de políticas y en el desarrollo de estudios sobre la dinámica de la reforma agraria, en general, y sobre el movimiento campesino chileno, en particular. Los escritos de Freire, en este sentido, se ubicaban en una doble perspectiva. Mientras, por un lado, examinaba el papel que le cabía a los extensionistas en los procesos de reforma agraria y transformación cultural, por el otro, intentaba contribuir a los procesos de transformación social en el agro mediante el diseño de una investigación que combinaba estilos participativos de indagación social con estrategias de acción para el cambio cultural en el campo.

En este contexto, y con el fin de organizar algunos estudios para determinar contenidos programáticos, Freire ideó un estilo de trabajo a partir de lo que llamaba “investigación de universos y temáticas culturales” y coordinó la primera fase de un proyecto institucional conocido como Investigación de la Temática Cultural de los Campesinos de El Recurso. El punto de partida estuvo dado por cambios culturales ocurridos en el marco de la reforma agraria. Su objetivo consistía en aportar antecedentes, empíricos y conceptuales, para diseñar una política de capacitación que posibilitara a los campesinos adquirir ciertos conocimientos y competencias al tiempo que modificaban comportamientos y actitudes heredadas del sistema de inquilinaje, una de las formas más clásicas de dominio en el campo. En las palabras de Freire, se trataba de “estudiar el pensar del pueblo, sus ideales, su temática” (Freire, 1972, pp. 60-61). En otras palabras, de avanzar en una mejor comprensión de la ideología campesina, del modo en que los campesinos, hasta entonces insertos en una estructura agraria tradicional, construían la realidad social. Como proyecto, la experiencia comprendía una etapa de naturaleza sociológica y otra de naturaleza

pedagógica. En la etapa sociológica, el esfuerzo se ponía en el levantamiento de situaciones representativas de algunas contradicciones subyacentes a la estructura y procesos agrarios para, previa codificación y construcción de imágenes, decodificarlas posteriormente con los campesinos. La etapa de investigación incluía tres pasos: i) observación y codificación, ii) decodificación en círculos de investigación y, por último, iii) devolución de resultados con fines de programación.¹⁴

Por cada conjunto se identificaron situaciones empíricas que reflejaban lo vivido por la comunidad de asentados desde el momento en que los campesinos del lugar reivindicaron su derecho a la propiedad de la tierra y marcharon con banderas y herramientas en el camino principal del fundo, hasta el momento en que se les asignaron las tierras y surgieron los primeros problemas dentro de las formas de producción colectiva del predio asignado. Dado el peso de la escuela en la comunidad, la educación y las formas de relación pedagógica fueron graficadas a partir de relaciones entre políticas de capacitación, funciones de la escuela, así como la forma en que padres e hijos podían participar de la gestión de los procesos educativos. Por otra parte, se consideró el aporte de la educación al mejoramiento de la producción, las relaciones educación escolar y educación extraescolar y el papel que cabía a técnicos e instituciones del agro en las actividades de capacitación de los campesinos asentados.

El registro de percepciones campesinas se trabajó en círculos de investigación donde, separadamente, un grupo de hombres y uno de mujeres asentadas conjuntamente con un facilitador y los miembros del equipo de investigación de ICIRA, procedieron a decodificar las imágenes que graficaban las situaciones seleccionadas y a grabar íntegramente los discursos campesinos. La etapa de decodificación se entendió como la descripción y análisis de las situaciones detectadas y textualmente registradas por uno o más facilitadores que proporcionaron el discurso campesino. A partir de ello se identificaron “temas generadores” que se definieron como ideas-fuerza en la percepción

14 En el caso del asentamiento El Recurso, después de un periodo de observación inicial, se procedió a un registro de las características del predio con base en las siguientes variables: 1) características del asentamiento, 2) número de familias asentadas, 3) antecedentes históricos, 4) procesos y relaciones de producción predominantes, 5) procesos de socialización y formas culturales predominantes. Luego, se procedió a la selección de un conjunto de situaciones, traducidas en imágenes, codificadas en torno de cuatro formas de relación social: a) la relación de los campesinos con la tierra; b) la relación patrón, inquilinos/campesinos; c) relación entre trabajo individual y trabajo colectivo y, por último, d) relaciones culturales referidas al trabajo y el ocio o diversión (Ferreira y Fiori, 1971).

campesina y debían servir como base para construir el contenido programático de la capacitación.

Luego se procedió a la organización de los datos y se inició el trabajo de análisis del discurso de los campesinos asentados para proceder a traducirlos en contenidos pedagógicos y, desde una perspectiva sociológica, construir una matriz teórica mediante la combinación de tres conceptos: 1) la opresión, tal y como se la concebía desde la perspectiva de situaciones de dominio social y político, 2) las relaciones de dependencia económica, cultural, política y familiar entre centro y periferia y 3) la cultura de la marginalidad construida con base en teorías sobre la reproducción de valores y creencias impuestas por una cultura dominante sobre una cultura dominada.¹⁵

Fue a lo largo de este trabajo que Freire pudo constatar que primeras letras, instrucción, conocimientos mínimos, toma de conciencia sobre la realidad más cambio de comportamientos, actitudes y aprendizajes sociales, ya no bastaban para explicar transformaciones sociales que demandaban políticas y prácticas educativas relacionadas con formas de organización más complejas. La toma de conciencia política en la educación dejaba en evidencia diferencias e intereses opuestos y propiciaba opciones para promover cambios estructurales. Estos a su vez requerían de actores capaces de representar los intereses de los grupos postergados, por una parte, y de estrategias políticas sobre cómo actuar frente a los poderes gubernamentales, por otra.¹⁶

Fue también en este contexto cuando surgieron las críticas más serias, políticas e ideológicas, a las propuestas pedagógicas y educativas de Freire y dentro de este marco, también, se generó la decisión del gobierno de la época de no renovar el contrato de consultoría internacional que mantenía con la Unesco. Al término de su gestión, Freire preparó un informe final de actividades donde da pormenoriza-

15 El trabajo de campo en el asentamiento El Recurso se realizó entre los meses de octubre y noviembre de 1968. Los registros de las etapas de observación y decodificación de las imágenes utilizadas para identificar el universo cultural y las percepciones de los campesinos asentados sobre la situación en su predio reformado fueron sistematizados y publicados entre 1970 y 1971. La etapa de programación nunca llegó a completarse. Contrariamente a lo que ocurrió en otros países de América Latina donde se aplicaron con éxito las distintas etapas de la investigación temática y surgieron distintas vertientes investigativas como la investigación en la acción, las investigaciones participativas y la investigación militante.

16 En sus primeras palabras de la edición publicada en español por la editorial Tierra Nueva en Uruguay, Freire explicaba que páginas que lo que proponía como una introducción a la pedagogía del oprimido era el resultado de observaciones en sus tres años de exilio. Observaciones a las que se sumaban las que hiciera en Brasil, en los varios sectores en que tuvo oportunidad de desarrollar actividades educativas (Freire, 1970b, pp. 27-33).

da cuenta de lo realizado en el transcurso de los años de permanencia en el ICIRA. Varios de estos antecedentes se retoman en el libro autobiográfico *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (1992), donde Freire recuerda su trabajo con colaboradores chilenos, reflexiona sobre el clima político e intelectual que se vivía en esa época y ahonda en temas de la contingencia política y de los contextos en que se desarrolló su práctica en Brasil primero y en Chile, después. En Brasil, vinculado a los movimientos de cultura popular y las políticas desarrollistas de fines de los años cincuenta, y a mediados de los sesenta en Chile, como asesor, pensador e innovador político y pedagógico desde 1965 hasta su partida en 1969.¹⁷

EL LEGADO GLOBAL. LECCIONES DE LA PRÁCTICA

Actualmente las ideas de Freire continúan vigentes entre colectivos de educación de adultos y educación popular. También son objeto de estudio entre académicos e investigadores que examinan las relaciones entre pedagogía crítica y transformación social, así como la forma en que la primera puede contribuir a una mejor comprensión de las relaciones que existen entre pedagogía y política. Tanto como la manera en que las ideas y propuestas metodológicas de Paulo Freire promueven sociedades más equitativas y permiten formular políticas para un desarrollo sostenible poniendo el aprendizaje social, y la educación de adultos, al servicio del fortalecimiento de una ciudadanía activa en la vida cívica y comunitaria.

Pero Freire destaca, sobre todo, por sus propuestas metodológicas. Estas introducen elementos tremendamente innovadores en la manera de pensar y hacer educación a partir de las necesidades que imponen las condiciones de vida y de trabajo de jóvenes y adultos sin escolaridad. Entre sus aportes está el reconocer que los adultos analfabetos son poseedores de un saber y una cultura propia, que pueden y deben ser consideradas como punto de partida en los procesos de enseñanza y en la organización de los aprendizajes. Introdujo la investigación temática como etapa previa a la elaboración de contenidos educativos y trajo a la educación elementos de otras disciplinas, ampliando, con ello, el horizonte de los educadores. Utilizó enfoques y técnicas participativas de investigación social demostrando a los educadores que, a través de su práctica, podían no solo comunicar cono-

17 1969. *Actividades desarrolladas en el año de 1968*. Informe preparado por Paulo Freire donde rinde cuentas de sus actividades al Jefe de la División de Alfabetización de Adultos de la Unesco y a las Jefaturas Nacionales en ICIRA, Chile. 24 pp. Documento digitalizado incluido en los Anexos de la publicación digital *Paulo Freire. Crónica de sus años en Chile* (www.academia.edu).

cimientos, sino producirlos en conjunto con los educandos y así dar un vuelco en las relaciones pedagógicas y aportar a una redefinición de los procesos del aprendizaje. Por último, aunque no por ello menos importante, Freire también destaca por su capacidad para recrear su propio pensamiento. De hecho, desde fines de los años sesenta hasta el final de sus días no dejó de reinventarse ni de expresar públicamente sus desaciertos y errores.

Aun cuando en América Latina su legado considera elementos de dulce y de agraz, es posible afirmar que todo lo que Freire realizó en Chile, antes de convertirse en un educador universal, incidió profundamente en las agendas globales que se ubican en la perspectiva de aportar a la formulación y el perfeccionamiento de políticas educativas para hacer de la pedagogía, y los aprendizajes, un asunto social y políticamente relevante en, al menos, cinco campos disciplinarios donde sus teorías pedagógicas se desarrollaron globalmente.

- *Renovación pedagógica y aprendizaje social*, al postular que enseñar no es solo transmitir conocimientos sino crear condiciones para producirlos a partir de situaciones de la vida cotidiana, sociales, políticas, económicas y culturales; que es posible experimentar con metodologías participativas donde existen actores, con distintos roles, capaces de definir rutas de aprendizaje y cursos de investigación, y que el conocimiento empírico, práctico, de sentido común de las audiencias con las que se trabaja, permite rescatar elementos y saberes de las culturas subalternas para utilizarlas como material de análisis social y desarrollo educativo.
- *Investigaciones al servicio de los aprendizajes*. Tendencia que puede encontrarse en muchas de las políticas públicas de mejoramiento educativo y en la pedagogía de movimientos y organizaciones que trabajan con el objetivo de democratizar la sociedad e incidir en las agendas contemporáneas del desarrollo a partir de marcos conceptuales que incluyen el derecho a una educación de calidad para todos, la equidad en la distribución de las oportunidades educativas así como la pertinencia de la educación y la enseñanza con los requerimientos del entorno, el trabajo y la participación ciudadana.
- *Contribución teórica a la pedagogía crítica*. Las ideas pedagógicas de Paulo Freire también siguen vigentes en corrientes filosóficas y movimientos pedagógicos contemporáneos, que sustentan su práctica en el fortalecimiento de estilos de enseñanza que aportan al desarrollo de capacidades analíticas y habilidades de pensamiento crítico; se adentran en los significados y el

análisis de relaciones de poder y sus consecuencias e influyen en la agenda contemporánea del desarrollo educativo.

- *Contribución al desarrollo de estilos participativos de investigación social y educativa.* Especialmente aquellos que, en América Latina, se tradujeron en nuevas estrategias de investigación-acción e investigación participativa. Se trata, en general, de enfoques que sitúan la producción y comunicación de conocimientos en una misma línea de objetivos y apuntan a una comprensión global de realidades vividas por sectores social y políticamente vulnerables, así como a un análisis objetivo de obstáculos estructurales que inciden en tales situaciones. En este marco, cuatro vertientes se reconocen abiertamente como depositarias del legado que Freire hizo a los estilos participación de investigación social y educativa: i) el de las investigaciones temáticas, ii) la investigación en la acción, iv) la investigación participativa y v) la investigación militante. Cada una con sus propios fundamentos y marcos interpretativos que han sido ampliamente divulgados y estudiados, dentro y fuera de los países latinoamericanos (Gajardo, 1982 y 1986).
- *Aporte conceptual al campo de la Teología de la Liberación.* Tendencia que cobró fuerza especial en algunos países de América Latina principalmente a través de los movimientos cristianos liderados por católicos progresistas y cristianos afines a procesos de cambio estructural. En el campo educativo tuvo su punto más alto en los acuerdos que, sobre las relaciones entre educación y sociedad, adoptó la Comisión Episcopal Latinoamericana, entidad que reunía altas autoridades eclesiales, laicos, expertos internacionales, representantes de la Confederación Interamericana de Educación Católica, la Organización de Universidades Católicas de América Latina y la Confederación Latinoamericana de Religiosos para dar seguimiento y continuidad a las políticas emanadas de las Conferencias Generales especialmente la que se realizara en Medellín, Colombia (1968) recomendando abrir paso a la idea de una educación liberadora.
- *Contribución a la construcción de identidades nacionales en países de África.* Una dimensión menos conocida sobre la incidencia de las ideas pedagógicas de Freire ocurrió mientras vivía parte de su exilio en Ginebra, Suiza. Su teoría y su práctica incidieron en algunos países de África que, en los años ochenta, iniciaban procesos de descolonización y liberación nacional. Entre ellos, Guinea-Bissau que, poco tiempo después de

lograda su independencia, invitó a la Unidad de Educación del Consejo Mundial de Iglesias y al Instituto de Acción Cultural (IDAC) a asesorar el diseño e implementación de un Plan Nacional de Alfabetización, formular directrices para orientar las políticas educativas de la recientemente independizada nación africana y aportar a la formación de equipos técnicos y cuadros políticos para dirigir procesos de reconstrucción nacional donde la educación y la enseñanza entraban como piedra angular del desarrollo.

CONCLUYENDO

Freire dejó como legado lecciones aprendidas a lo largo de tres décadas de transformaciones políticas y educativas que decantaron en nuevas formas de enseñar y aprender. Entre sus aciertos destaca su enfoque educativo que incidió fuertemente en la forma de hacer y pensar la educación de poblaciones social y políticamente vulnerables. Incidió, también, en la renovación de métodos pedagógicos en las prácticas de educación, formal y no formal.

También, destaca su capacidad de innovación metodológica. Freire consiguió imponer con sus métodos un tipo de relaciones pedagógicas distintas de las tradicionales y fomentar la participación de los actores en la gestión y desarrollo de los procesos educativos. Además, fue capaz de dar un giro a sus prácticas a partir de su experiencia internacional, ejercitando la autocritica desde el momento en que se publicaron sus primeros escritos en Chile hasta el momento en que reconoció su preocupación por lo que denominaba la “mitificación de la concientización” y los resultados, a veces frustrantes, de algunas prácticas con el método que, o no evaluaron los riesgos, o se dieron al margen de estrategias políticas que aseguraran una adecuada canalización del potencial de cambio generado a partir del análisis de situaciones sociales y políticas.

Finalmente, para quienes tuvieron el privilegio de colaborar con Paulo Freire en Chile queda como legado el recuerdo de su inmensa humanidad. Los testimonios hablan de la humildad con que aceptaba nuevos desafíos, de su compromiso como pensador humanista y militante, de su apertura para asumir como uno más en los equipos de trabajo, la dignidad con que llevaba el peso del exilio y su tremenda capacidad para abrir espacios de diálogo y aprendizaje que permitían conocer mejor a la persona que habitaba detrás del personaje.

BIBLIOGRAFÍA

Cardoso, Fernando Henrique y Faletto, Enzo (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI.

- Ferreira, María Edy y Fiori, José Luis (1971). *Investigación de la temática cultural de los campesinos de El Recurso*. Santiago de Chile: ICIRA.
- Freire, Paulo (1965). Alfabetización de Adultos y Concientización. *Revista Mensaje*, 142(14), 494-501.
- Freire, Paulo (1966a). *Círculos de cultura* (Texto preparado para la División de Campesinos y Pescadores. Subdivisión de Promoción del INDAP, ICIRA) (p. 22). Santiago de Chile.
- Freire, Paulo (1966b). *Manual del método psico-social para adultos*. Santiago de Chile: Corporación de la Reforma Agraria.
- Freire, Paulo (1966c). *Manual del Método Psico-Social para la Enseñanza de Adultos*. Santiago de Chile: Ed. Santillana.
- Freire, Paulo (1968a). *¿Extensión o Comunicación?: Hacia una asistencia técnica funcional*. Santiago de Chile: ICIRA.
- Freire, Paulo (1968b). *A propósito del tema generador y del universo temático*. Santiago de Chile: ICIRA.
- Freire, Paulo (1968c). *Algunas sugerencias en torno de una labor educativa que vea el asentamiento como una totalidad* (Texto discutido en reuniones de asesoría en equipos de educación básica de CORA). Santiago de Chile: ICIRA.
- Freire, Paulo (1968d). *Consideraciones críticas en torno al acto de estudiar: relación bibliográfica*. Santiago de Chile: ICIRA.
- Freire, Paulo (1968e). *Contribución al Proceso de Concientización en América Latina*. Santiago de Chile: Junta Latinoamericana de Iglesia y Sociedad (ISAL).
- Freire, Paulo (1968f). Dialogicidad en la Educación. *Pastoral Popular*, 13(107), 54-56.
- Freire, Paulo (1968g). *El compromiso del profesional con la sociedad*. Santiago de Chile: ICIRA.
- Freire, Paulo (1968h). *Investigación y metodología de la investigación del "tema generador". Reducción y codificación temáticas*. Santiago de Chile: ICIRA.
- Freire, Paulo (1968i). *Investigación y metodología de la investigación del "tema generador". Reducción y codificación temáticas* (Material didáctico). Santiago de Chile: Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria.
- Freire, Paulo (1968j). *La alfabetización de adultos. Crítica de su visión ingenua; comprensión de su visión crítica*. Santiago de Chile: ICIRA.

- Freire, Paulo (1968k). *La alfabetización funcional en Chile* (Informe preparado para la División de Educación de la UNESCO). Proyecto FAO-ICIRA.
- Freire, Paulo (1968l). *La concepción "bancaria" de la educación y la deshumanización. La concepción "problematizadora" de la educación y la humanización*. Santiago de Chile: ICIRA.
- Freire, Paulo (1968m). *La concepción "bancaria" de la educación y la deshumanización. La concepción "problematizadora" de la educación y la humanización*. Santiago de Chile: DIBAM.
- Freire, Paulo (1968n). *Los campesinos también pueden ser autores de sus propios textos de lectura*. Santiago de Chile: ICIRA.
- Freire, Paulo (1968ñ). *Notas preparadas para el Curso de Alfabetización y Cultura Popular*. Santiago de Chile: Instituto de Educación Rural, Curso de Alfabetización INDAP, 14.
- Freire, Paulo (1969a). *Actividades desarrolladas en el año de 1968. Informe preparado por Paulo Freire donde rinde cuentas de sus actividades a la División de Alfabetización de Adultos de la Unesco y a las Jefaturas Nacionales en ICIRA, Chile*. Santiago de Chile: ICIRA.
- Freire, Paulo (1969b). *Diagnosis of Cultural Action for Freedom in Latin America* (Traducido por Marcela Gajardo). Washington: Catholic Inter-American Cooperation Program. Latin American Bureau.
- Freire, Paulo (1969c). *Educación como Práctica de la Libertad*. Santiago de Chile: ICIRA. [Originalmente publicado por Paz e Terra en portugués (1967). Traducido y publicado por ICIRA, en Chile, por Editorial Tierra Nueva en Uruguay (1969) y Éditions du CERF en Paris bajo el título *L'éducation: Pratique de la liberté* (1971).]
- Freire, Paulo (1969d). *Investigación y metodología de la investigación del "tema generador". Reducción y codificación temáticas*. Colombia: Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas, Organización de Estados Americanos.
- Freire, Paulo (1969e). *La Educación de los Adultos como Acción Cultural*. (Texto preparado para el seminario realizado en el Center for Studies in Education and Development de la Universidad de Harvard). [Los mismos temas fueron, posteriormente debatidos en un seminario organizado por ADVENIAT en Roma por iniciativa de la Comunidad Latinoamericana en esa ciudad (1971).]

- Freire, Paulo (1969f). *Seminar on Adult Education as Cultural Action for Freedom*. Cambridge: Harvard University Center for Studies in Education and Development.
- Freire, Paulo (1969g). *The Cultural Action Process. An Introduction to its Understanding*. (Textos discutidos en el Seminario del Center for Studies in Education and Development, Graduate School of Education, Harvard University, Cambridge).
- Freire, Paulo (1969h, enero). Acción Cultural Liberadora/Entrevista en Conferencia Anual del CICOP Nueva York. *Víspera*, III(10), 23-28.
- Freire, Paulo (1970a). *Extensión y Comunicación. La concientización en el medio rural*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1970b). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo (1970c). The real meaning of cultural action. *Communautés*, 69. Cuernavaca: CIDOC.
- Freire, Paulo (1970d, 1971a, 1972). *Sobre la Acción Cultural*. Santiago de Chile: ICIRA. www.academia.edu
- Freire, Paulo (1971b). Investigación de la Temática Cultural de los Campesinos de El Recurso (Informe Inédito). En: María Edy Ferreira y José Luis Fiori, *Investigación de la temática cultural de los campesinos de El Recurso*. Santiago de Chile: ICIRA.
- Freire, Paulo (1971c). On Cultural Action for Freedom. *Harvard Educational Review*, XL(1).
- Freire, Paulo (1985). *Cartas a Guinea-Bissau*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo y Velozo, Raúl (1968). *Sugerencias para la aplicación del método en terreno*. (Texto preparado con el propósito de preparar la puesta en marcha de los círculos de cultura e indicaciones de procedimiento a los coordinadores de estos) (p. 13). Santiago de Chile: ICIRA.
- Gajardo, Marcela (1982). *La educación popular en Chile: un esfuerzo de sistematización*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Academia de Humanismo Cristiano.
- Gajardo, Marcela (1986). *Pesquisa Participante na América Latina*. São Paulo: Brasiliense.

ESTUDIO PRELIMINAR

“A EDUCAÇÃO POPULAR ANTES DA EDUCAÇÃO POPULAR” DE CARLOS RODRIGUES BRANDÃO (CAMPINAS, 2020)

Oscar Jara Holliday

ENTRE LOS MUCHÍSIMOS textos de Carlos Rodrigues Brandão, educador popular, antropólogo, poeta y compañero de camino de Paulo Freire desde los años sesenta, este artículo poco difundido nos permite adentrarnos en algunos campos aún misteriosos de los orígenes de lo que hoy llamamos “educación popular” y de qué forma se fue gestando esta categoría en América Latina, así como sus vínculos con la obra y acción de Paulo Freire.

Así, resaltando las relaciones con los movimientos (de educación de base, de cultura popular y otros) en el Brasil previo a la dictadura de 1964 en que Freire inicia sus aportes más públicos y significativos, explorando también las vertientes de la influencia marxista y cristiana en estos procesos de educación liberadora y en el propio pensamiento y acción de Freire, este texto nos permite identificar el entramado social, político y cultural de la época en que se originan los fundamentos éticos, políticos, pedagógicos y metodológicos de la educación popular, aún sin que se llamara como tal.

También nos permite descubrir que fue el equipo de personas de Brasil en el que Brandão participaba activamente y de alguna manera coordinaba y ayudaba a sistematizar, en el que se acuñó este concepto a fines de los años sesenta, y comenzó a volar por la región. Este viaje a los orígenes y sus tramas ocultas o no divulgadas suficientemente

aún, nos es proporcionado por Brandão con la originalidad y vivacidad de su lenguaje literario, para hacernos partícipes de esos momentos fundantes cuyas huellas siguen inspirándonos hasta hoy.

NOTA BIOGRÁFICA DE CARLOS RODRIGUES BRANDÃO

Valeria Vasconcelos

¡BRANDÃO, MAESTRO!

Carlos Rodrigues Brandão ha sido nuestro maestro desde hace mucho tiempo, cuando nos deleitábamos con sus libros y su Ciencia con el sabor de la poesía, con sus textos de conocimiento profundo y riguroso, en verso y en prosa.

Carlos nació en el año 1940 en Río de Janeiro. Es licenciado en Psicología y magíster en Antropología y Comunicación por la Universidad de Brasilia. Además, realizó estudios de doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad de São Paulo, y de posdoctorado en la Universidad de Perugia/Italia y en la Universidad de Santiago de Compostela/España. Es Profesor Emérito por la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp) y por la Universidad Federal de Uberlandia (UFU), Comendador del Mérito Científico por el Ministerio de La Ciencia y Tecnología, Doctor Honoris Causa por la Universidad Federal de Goiás (UFG) y por la Universidad de Luján/Argentina. Es “fellow” del St. Edmund’s College de la Universidad de Cambridge/Reino Unido.

Junto a Paulo Freire y otros educadores de la Unicamp, fundó el *Centro de Estudios en Educación y Sociedad (CEDES)* a inicios de los años 1980. Mucho tiempo antes, en la década del 1960, inició su labor en Educación Popular con el Movimiento de Educación de Base, MEB, y posteriormente se fue vinculando desde distintas áreas académicas.

micas. Junto con un equipo promotor del pensamiento de Paulo Freire en varios países de América Latina, acuñó el término “Educación Popular” a comienzos de los años setenta y desde entonces su utilización se expandió por toda la región. Carlos también creó la “*Rosa dos Ventos*”, una casa de acogida en el sur de Minas Gerais donde recibe artistas populares, estudiantes, gente del pueblo, profesionales de las más distintas áreas del conocimiento y personas de Brasil y del mundo alrededor de una hoguera o de otras ruedas de conversación para compartir e intercambiar saberes. Promueve innúmeros proyectos de educación y cultura dentro y fuera de la universidad. Es autor de más de ochenta libros. Su extensa obra es accesible a través del sitio <https://apartilhadavida.com.br/>

Aprender-y-enseñar/enseñar-y-aprender con él y con tanta gente ha ido matizando los caminos de nuestras vidas. De maestro en las referencias, pasó a ser horizonte y amigo. En la “*Rosa dos Ventos*” y por donde anduvo acogió canciones y poesía, miradas y aromas, colores y sabores, personas...

Con su blanda (o serena, o tierna) manera instiga a la reflexión y al pensamiento, alimentando nuestras almas y compartiendo... en los senderos de Brasil y Abya Yala camina plantando árboles, aguas, amistades y afectos, cuidando colectivamente de rincones, corazones y mentes. Brandão enseña, en la intención y el gesto, la cooperación, la fraternidad, la sororidad, la conciencia ambiental y la ética. Como precursor de la Educación Popular difunde otras formas de ver y vivir el mundo, y su coherencia entre el decir y el hacer se expresa principalmente en la generosidad con la que cosecha y difunde diferentes tipos de conocimiento. Este Profesor, con P mayúscula, no “profesa”, sino convoca a muchos grupos de personas a encontrar formas solidarias y comunitarias de convivencia y formación, invitando a amalgamar la Educación y la Cultura, la educación como cultura. Y el niño/chico que siempre vive en su corazón, como en el de Milton Nascimento, nos desafía y nos llama a “no aceptar tranquilamente ninguna perversidad como siendo algo normal”. Y así seguimos juntos y juntas, ampliando rondas y miradas.

Brandão es un delicioso compañero en esta aventura humana diaria de relacionarse y vivir en comunión. ¡Salve nuestro querido y eterno maestro, Brandão! ¡Un privilegio estar juntos!

A EDUCAÇÃO POPULAR ANTES DA EDUCAÇÃO POPULAR¹

Carlos Rodrigues Brandão

POUCO ANTES de surgir “educação popular” como uma assinatura coletiva do que realizam os participantes de movimentos de cultura popular mais próximos a atividades pedagógicas, tal como o *Movimento de Educação de Base*, a palavra “popular” é bastante polifônica. E tudo indica que segue sendo. “Popular” pode traduzir aquilo que, por oposição ou distanciamento do que é “erudito”, é algo criado e vivido por atores e autores das “camadas populares de uma sociedade”. E “camadas populares” depressa vai ser ideológica e politicamente associado a “explorado”, “marginalizado”, “oprimido”, “subalterno”, “o povo” e, mais adiante, a “classe popular” e seus afins: “proletariado”, “operariado”, “campesinato”.

Assim é que serão ora separadas, ora opostas uma “música popular brasileira — MPB” versus uma “música erudita”. É também com este sentido que se difundem expressões como “saber popular”, “arte popular”, “teatro popular” (muito comum e variado no Nordeste do Brasil), “poesia popular” (como a do cordel nordestino que nos acompanhou aqui). E, vimos já, em plano mais amplo e abrangente: “cultura popular” ou, no plural: “culturas populares”. Cultura ou culturas

1 Campinas, 2020.

a que se irão associar como um projeto de ação política através da cultura, a “Cultura Popular” dos *MCPs* e dos *CPCs* dos anos sessenta.

Notemos que enquanto “cultura popular”, como as diferentes dimensões e variações de culturas próprias do povo tende a ser uma expressão que migra das ciências sociais para ações políticas de vocação popular e emancipatória, não foi usual nos anos sessenta a expressão “educação popular”, significando a esfera ou dimensão propriamente pedagógica dentre as práticas de reprodução e transmissão de saberes levada aos “setores populares” por educadores — professores ou não — vinculados a algum movimento ou centro de cultura popular.

Ainda em uma dimensão próxima, “popular” pode significar o que se cria, preserva, difunde, partilha e transforma em diferentes esferas e por ação de diversos estratos sociais no domínio da sociedade civil, por oposição ao que é criado e controlado diretamente por um poder de estado, ou pelo setor empresarial de uma sociedade. Este é o sentido em que entre cientistas sociais um “ritual popular” separa-se de um “rito de igreja”, ou de uma “cerimônia cívica” em uma mesma festa tradicional de uma cidade. Esta foi também a gramática com que se considerava viável e culturalmente válida uma “medicina popular”, por oposição a uma “medicina oficial” ou “acadêmica”. No entanto, muito embora fossem reconhecidos e até mesmo estudados com interesse crescente modalidades peculiares de um “saber popular” não se associava de maneira consistente e ativa esses “saberes” a alternativas sistemáticas de formas de “endoeducação” ou de “etnoeducação”. Não foi fácil entre nós o reconhecer em meio a camponeses e operários aquilo que desde fins do século XIX antropólogos facilmente identificavam entre povos, sociedades e nações indígenas.

Não me recordo do uso da expressão “educação popular” para qualificar processos e sistemas autógenos de reprodução de saberes patrimoniais entre pessoas, círculos e comunidades camponesas até onde levávamos as nossas experiências de alfabetização e de educação de adultos, com uma nova e crescentemente radical vocação emancipatória e contra-hegemônica.²

Retomando expressões que inclusive no campo da educação e da pedagogia foram empregadas por educadores inovadores em diferentes contextos da história e da geografia da América Latina nas primeiras décadas do século XX, uma “educação popular” podia ser atribuída a processos socioculturais de uma democratização univer-

2 Em 1985, ano da grande *Conferência Internacional de Educação de Adultos* em Buenos Aires, Isabel Hernandez coordenou um livro com este título: *Saber popular y educación em América Latina*. Uma das instituições que respondem pela edição do livro-coletânea é o CEAAL.

salizante da educação e da escola, que gratuitas, laicas e efetivamente democráticas deveriam ser ofertadas “a todas as camadas (ou classes) da sociedade”.

E, assim como outros campos de atuação de projetos da *Cultura Popular*, uma *educação popular* deveria ser um trabalho pedagógico colocado a serviço do povo através da cultura. Isto é, colocado a serviço de algo mais do que apenas a regulação de sujeitos do povo, de forma eficiente, competente, produtiva e consumista, no mundo sob a hegemonia do poder e das gramáticas sociais do capital. Deveria ser algo colocado a serviço de uma contra-regulação realizada como sistemas e processos de uma emancipação popular, e popularmente estendida a toda a sociedade, através da ruptura com a cultura hegemônica do capital e com a sociedade que ele cria e que o reproduz.

Ora, tal como vimos acontecer com a “educação libertadora” em Paulo Freire e com a “educação de base” no *MEB*, a junção das duas palavras, para intencionalmente qualificarem uma “educação popular” teria que aguardar o final os anos sessenta e a chegada dos densos e difíceis “anos setenta”.

ALGUNS FATOS E DADOS PARA SEREM LIDOS DE PASSAGEM

Dos vários documentos reunidos em *Cultura popular educação popular — memória dos anos 60*, e divididos entre os textos pioneiros — os que vão de 61 a 66 — e os textos posteriores, que vão de 67 até o começo dos anos setenta, podemos levantar aqui uma pequena estatística de improvisto. Ela será útil apenas para atribuir proporções ao que descrevi até esta página.

Entre os documentos anteriores a 66 apenas dois trazem juntas as palavras “educação popular”. O primeiro dele as reúne em uma expressão então solitária, porque elas compõem o nome da própria instituição: *CAMPANHA de Educação Popular [da Paraíba]. [Livro de leituras e exercícios] s.l (1963) n.p., il.* O outro aparece indicado com uma interrogação na data: “ARY, Zaíra, *Uma experiência de educação popular: Centro de Cultura D. Olegarina*”. *S1, Escola de Serviço social de Pernambuco, 9632, 55 pp.*

Em outra direção, a então consagrada expressão “Cultura Popular” aparecera titulando ou sub-titulando vinte documentos. E eles seriam mais, se somados a expressões também usuais como: “cultura do povo”, “arte popular revolucionária” e outros.

“Educação Popular” irá titular documentos, inclusive livros de autoria e livros de coletânea de artigos, apenas entre o final dos anos sessenta e os anos setenta. Alguns dos livros de então recebem várias edições ao longo dos anos, o que jamais aconteceu com os documentos pioneiros, à exceção dos livros de Paulo Freire.

Vejamos exemplos, tomando apenas o caso do Brasil e sendo quase todos livros relacionados na bibliografia do livro de Osmar Fávero.

- *Educação Popular e educação de adultos — contribuição à história da educação no Brasil*, de Vanilda Pereira Paiva, 1973.
- *As atividades em educação popular*, de Aída Bezerra, 1978.
- *Os movimentos de educação popular no Brasil*, de Lúcio Kreutz, 1979.
- *A cultura do povo, a prática de classe — poema didático sobre a cultura do povo e a educação popular*, de Carlos Rodrigues Brandão, 1980.
- *Política e educação popular — experiências de alfabetização no Brasil com o método Paulo Freire*, de Maria Silvia Manfredi, 1981.
- *Política e educação popular*, Celso de Rui Beisiegel, 1982.
- *Educar para transformar: educação popular — Igreja Católica — política no Movimento de Educação de Base*, de Luiz Eduardo W. Wanderley, 1982.

Fora da bibliografia do livro coordenado por Osmar Fávero, devem ser lembrados aqui dois livros-coletânea de forte repercussão nos anos setenta.

- *A questão política da educação popular*, organizado por Carlos Rodrigues Brandão e editado em 1980. Este livro teve oito edições.
- *Perspectivas e dilemas da educação popular*, coordenado por Vanilda Paiva, 1984.

QUANDO A EDUCAÇÃO ENFIM SE ASSINA... “POPULAR”

Exilado logo após o golpe militar de abril de 1964, entre sua estada de alguns anos no Chile e, depois, entre a Bolívia e os Estados Unidos da América Freire escreveu a mão o seu livro mais conhecido: *Pedagogia do oprimido*.³ Antes de sua publicação, primeiro em Espanhol e em Inglês e, somente anos mais tarde, em Português, ele publica *Educação*

3 No ano de 2014 o Instituto Paulo Freire e outras instituições editaram o *Pedagogia do Oprimido (o manuscrito)* em uma apresentação fac-similar, tal como escrita por Paulo Freire durante o exílio. Algumas diferenças importantes entre este original e os livros editados nos Estados Unidos da América, na América Latina e no Brasil, devem ser notadas. No livro escrito a mão estão presentes inclusive alguns esquemas desenhados por Paulo e não constantes do livro impresso.

como *prática da liberdade*. Tanto nestes dois livros de suma importância quanto nos livros que escreverá já quando está em Genebra e no *Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas*, atuando sobretudo na África e junto a ex-colônias de Portugal, Paulo Freire utiliza com frequência “cultura popular”, e fala e escreve utilizando os qualificadores de sua proposta de educação: “libertadora” (em geral escrita “liberadora” em Espanhol), “problematizadora” e “humanizadora”. “Educação como prática da liberdade” será também lembrada. Mas não ainda “educação popular”. “Educação popular”, já então emergente e difundida em toda a América Latina entre finais dos anos 60 e começo dos 70, é uma expressão levada a ele, e que Paulo Freire em raras ocasiões incorpora ao seu vocabulário.

Sabemos que após qualificar a sua proposta de educação como “libertadora” e depois dedicar ao seu acontecer páginas de seus livros, o que Paulo Freire cria — e estas palavras estarão quase ausentes nos documentos da equipe pioneira — é uma nova pedagogia. E não será de pequena importância observarmos com atenção como ele a preserva, requalificando-a de livro para livro. *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia da Indignação* e mais outras.⁴

No longo capítulo de Paulo Freire no livro que eu coordenei: *A questão política da educação popular*, em suas quatro longas e detalhadas cartas aos “animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe”, publicada originalmente em 1974, ao descrever com uma exaustiva riqueza de detalhes como deveriam ser realizados os “círculos de cultura” em seus trabalhos conscientizadores, alfabetizadores e pós-alfabetizadores, através da ação de seus “animadores”, Paulo não utiliza nem as palavras *pedagogia do oprimido* e nem *educação popular*.⁵

Assim, antes que surja e se difunda a expressão “educação popular” encontramos entre nós, no Brasil e em toda a América Latina, as seguintes modalidades de vocações de uma educação que importa considerar aqui.

- *Educação de Adultos* (mais tarde *Educação de Jovens e de Adultos*)

4 *Pedagogia da Indignação* e outros já serão livros póstumos, organizados a partir de escritos inéditos de Paulo Freire por sua esposa, Ana Maria Freire.

5 As quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe, estão entre as páginas 136 e 195, de *A questão política da educação popular*.

- *Educação Permanente*, que tal como a anterior era patrocinada diretamente pela UNESCO.⁶
- *Educação de Base* — a variante pedagógica do *Movimento de Educação de Base* e que de forma crescente reconhecia uma filiação “freireana”.
- *Educação Libertadora* (Educação como prática da liberdade) de vocação freireana e criada por Paulo Freire em oposição ao que ele denominava Educação Bancária.⁷

Estamos na segunda metade dos anos sessenta. Os governos militares impuseram ao Brasil um sistema ditatorial sem precedentes, e a educação foi uma das áreas mais vigiadas. Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Francisco Weffort, Marcos Arruda e um grande número de outros militantes de causas populares dentro e fora do âmbito da cultura e da educação popular foram presos e/ou exilados. Uma parte significativa deles tornou-se clandestina e vinculou-se a algum dos movimentos armados de luta contra a ditadura. Entre eles deve ser lembrada aqui a *Ação Popular*, derivada da *Ação Católica* e que se tornaria a fração mais ativamente política e resistente de militantes cristãos, alguns deles depois militantes de outros partidos e movimentos de assumida identidade marxista, como o Partido Comunista do Brasil.

Outros militantes que permanecem no Brasil vincularam-se a novos movimentos sociais de vocação popular, entre sindicatos nascentes sobre as cinzas dos que foram desarticulados pelo regime militar, e associações que pretendiam levar adiante, ao longo dos novos e duros tempos de controle militar, as propostas originais dos Movimentos de Cultura Popular.

6 Um dos educadores da UNESCO durante os anos sessenta no Brasil foi Pierre Furter. Vinculado à proposta de *Educação Permanente*, Furter aproximou-se da equipe nordestina de Paulo Freire e foi fortemente influenciado pelas ideias pedagógicas então nascentes. Deixou escrito em Português um livro e no mesmo número 4 da revista *Estudos Universitários* em que são publicados os estudos pioneiros de Paulo Freire e de sua equipe, Pierre Furter escreveu o artigo: *Alfabetização e cultura popular na politização do Nordeste brasileiro*.

7 Recomendo com insistência a leitura de um antigo e essencial artigo de Aída Bezerra, ex-educadora do MEB. Com o título: *as atividades em educação popular* ele foi publicado no *Suplemento CEI* n. 22 de outubro de 1978. Este artigo é um dos que com maior fidelidade retraça o perfil da *educação popular* e desenha um quadro de variantes de projetos de educação então vigentes no Brasil. De igual importância é o estudo de Beatriz Bebiano Costa: *Para entender uma prática em educação popular*, publicado em coedição pela Editora VOZES e NOVA, em 1981.

Em 1966 uma facção de preladados conservadores controlava o Conselho Diretor do *Movimento de Educação de Base*. Os educadores da “Equipe Nacional” foram sumariamente demitidos e durante anos o *MEB* perderia as suas características originais, recuperando-as em alguma medida apenas após a “abertura política” processada no Brasil com o trânsito da ditadura militar para uma democracia relativa, na aurora dos anos oitenta. Justamente o ano do retorno de Paulo Freire e de vários outros educadores-militantes exilados.

PAULO FREIRE: CRISTÃO, MARXISTA OU O QUE?

Logo adiante estarei falando sobre o *ISAL*. Se agora o antecipo aqui é para trazer dele a sua revista *Cristianismo y Sociedad*. Chamo a atenção de quem me leia para o fato de que já em 1972, em seu número 29/30, ano X, *Cristianismo y Sociedad* publica na sessão: *Documentos*, uma entrevista longa com Paulo Freire (então no exílio e sendo entrevistado na Europa), *Paulo Freire — educación para um despertar de la consciencia*. E também uma convocatória para o *Primer Encuentro Latinoamericano de Cristianos por el Socialismo*.

Em sua longa entrevista à revista *Risk*, e depois traduzida e incorporada a *Cristianismo y Sociedad*, Paulo Freire fala de uma “educação para a liberdade” e de uma “educação libertadora”. De passagem, desejo transcrever aqui duas passagens breves de sua entrevista. E o faço como um recorte em nosso percurso, inclusive porque sendo entrevistado em um contexto cristão, Paulo associa (pela primeira vez de forma pública, a meu ver) uma *educação libertadora* a uma *teologia da libertação*.

Vejamos.

É por isso que eu falava de arqueologia do conhecimento. Ao invés de transferir o conhecimento atual é necessário convidar a consciência a assumir uma atitude ativa sem a qual é impossível criar conhecimento. Mas isto não está acontecendo na escola primária... e na universidade acontece o mesmo, o que implica uma mitologia da realidade, porque somente uma educação libertadora (em Espanhol no original a palavra é “liberadora” — CRB) desmistologiza a realidade enquanto a educação domesticadora mitologiza a realidade, não? (Freire, 1982, p. 82).⁸

Eu creio que minha atitude não pode ser a atitude de um homem vazio esperando ser preenchido pela palavra de Deus. Eu creio que se queremos escutar esta palavra é necessário para mim que eu esteja inserido no processo de libertação do homem. Por isto eu creio que a teologia deveria estar

8 Está na página 82 de *Cristianismo y Sociedad*. Deixei a tradução pouco usual em Português “desmitoliza” e “mitologiza”, em lugar de “desmistifica” e “mistifica”, por me parecerem mais fiéis ao pensamento de Paulo.

comprometida com a educação libertadora, e uma educação libertadora com a teologia? (Freire, 1982, p 83).⁹

Esta breve, mas eloquente passagem nos deve remeter a uma questão até aqui sempre entre opaca e obscura. Teria sido Paulo Freire um humanista cristão nem sempre declarado e assumido, como os tantos educadores cristãos com quem ele dialogou durante toda a sua vida? De igual maneira, teria ele sido um marxista ou um “marxiano” igualmente nunca assumido, mesmo havendo dialogado ao longo de sua vida tanto com Marx, Lenin, Gramsci e outros pensadores marxistas, quanto com educadores e políticos revolucionários marxistas e comunistas?

Uma antiga e hoje quase esquecida entrevista de Paulo Freire talvez constitua um dos momentos mais esclarecedores sobre esta questão. Algo que acompanhou várias e vários de nós, militantes originários da Ação Católica e, depois, “cristãos da diáspora” ou pessoas já por inteiro afastadas da fé e dos imaginários cristãos, e, igualmente, leitores costumeiros de autores e educadores marxistas.

Em 1978 em Genebra Paulo Freire dialogou longamente com Lilia Chiappini Moraes Leite, da Universidade de São Paulo. O “encontro com Paulo Freire” foi publicado entre as páginas 47 e 75 da revista *Educação e Sociedade n.º 3, de 1979*. Transcrevo aqui toda a parte final da entrevista pelo que ela contem de pessoalmente revelador.

L. (Lígia) — No fundo eu quero te perguntar até que ponto hoje você é mais marxista do que era na época de Pedagogia do Oprimido.

P. (Paulo)

...

— Talvez eu pudesse dizer, repetir o que tenho dito em certas entrevistas, que eu acho que expressa bem a minha experiência; é o seguinte: indiscutivelmente eu fui, na minha juventude, ao camponês e ao operário da minha cidade, movido pela minha opção cristã. Que eu não renego. Chegando lá, a dramaticidade existencial dos homens e mulheres com quem eu comecei a dialogar com me remete a Marx. É como se os camponeses e os operários me tivessem dito: “Olha, Paulo. Vem cá, você conhece Marx?”. Eu fui a Marx por isso. E, indo a Marx, eu começo a me surpreender com alegria, por ter encontrado Marx entre camponeses e operários. Quer dizer, certo tipo de análise, como aquela do meu pedagogo que eu citei no começo (da entrevista — CRB), em que ele me chamava a atenção para as coisas materiais em que a sua consciência se formava e se reformava... Comecei

9 Página 83. Uma vez mais traduzi a palavra “liberadora” por “libertadora”, por saber que Paulo Freire em Português utilizava esta segunda palavra. Em diferentes documentos em ambas as línguas eu encontrei as duas palavras como sinônimas.

a ver uma certa racionalidade original do pensamento marxista lá na área camponesa, de analfabetos. Então comecei a ver: puxa, esse cara é sério! Não quero dizer que eu hoje sou um “expert” em Marx, ou que eu sou marxista. Por uma questão até de humildade. Eu acho que é muito sério alguém ser marxista. É preferível dizer que eu estou tentando tornar-me. E a mesma coisa em relação à minha opção cristã. Eu sou um homem em procura de tornar-me um cristão. (Chiappini, 1978, pp. 47-75)

Este talvez seja o mais eloquente e confidente momento em que Paulo Freire trás para a sua própria autobiografia uma ideia central em seu pensamento teórico e pedagógico: o ser humano não é, ele está se tornando o que virá-a-ser. E este tornar-se, que sugere uma mutação, é o que há de mais estável em uma vida. Nunca somos o que acreditamos ser, porque estamos sempre nos tornando no que devemos vir-a-ser. Paulo não foi um cristão assumido ou um marxista declarado, em um tempo em que uma certa “assinatura confessional” e uma certa “identidade ideológica” assumida e tornada pública eram essenciais entre nós. Assim, com uma confessada humildade, quanto a ser marxista: “estou tentando tornar-me”. E quanto a ser cristão: “estou procurando tornar-me”.

RAÍZES CRISTÃS E OUTRAS RAÍZES ENTRE OS ANOS SESSENTA E OITENTA

Como sou dos tempos em que em nossas reuniões de cristãos da Juventude Universitária Católica costumávamos fazer ao redor da equipe o que então chamávamos “revisão de vida”, o que implicava uma confissão pessoal e coletiva e alguns erros e enganos, em meio a alguns acertos, e como em suas equipes — ou células — os marxistas praticavam a “auto-crítica”, devo começar com uma delas.

Nunca me aprofundi devidamente no estudo de algumas lembranças e questões que exponho a seguir. Assim, que elas sejam lidas muito mais como intuições geradas por vivências e memórias, do que como o resultado de sérias e prolongadas pesquisas.

Há uma diferença essencial entre o que começamos a chamar de “educação popular” na aurora dos anos setenta (e não sessenta, como pensam algumas pessoas) e outras vocações de educações e pedagogias. Como por exemplo a “educação antroposófica”, a “educação anarquista”, a “educação católica”, etc. A diferença está em que essas vocações de formação de pessoas e preservação ou transformações de mundos sociais através de pessoas educadas, possuem uma assinatura. São a criação de uma pessoa, de um coletivo uniforme e declarado de pessoas, de uma ideologia ou mesmo de uma vocação política a ser realizada através da educação e como uma pedagogia.

A educação popular não. Assim como acontecerá logo após com a investigação-ação-participativa. Tendo em Paulo Freire e em *Pedagogia do Oprimido* um sujeito autoral e um repertório propositivo claro e convincente de princípios, preceitos e práticas pedagógicas, a educação popular emerge em, e desde Paulo, a partir de uma interação aberta e dialógica de “influenciadores” (palavra pós-moderna de que não gosto), de formadores de consciência (e não apenas “de opinião”).

E penso que uma simples e oportuna leitura das notas de rodapé e da bibliografia de *Pedagogia do Oprimido* servirá à demonstração mais eloquente do que recordo aqui. Neste livro em que nunca irá aparecer a expressão “educação popular”, o círculo de leituras-base envolve justamente o circuito do que foram os eixos de convergência do que veio a ser a educação popular. E ele abrange humanistas laicos, nem cristãos e nem marxistas. E lembremos que as palavras “humano” e “humanismo” povoarão várias páginas do *Pedagogia do Oprimido* e de livros seguintes de Paulo Freire, como portas de entrada e vias de saída de toda a sua pedagogia. Envolve humanistas cristãos católicos e protestantes, sobretudo enquanto fundadores e participante de instituições e movimentos ecumênico. E envolve pensadores e militantes marxistas sobretudo em suas vocações: maoísta, leninista, trotskista.

E foi entre as linhas de tangência e interação de um entre-lugares (termo hoje caro a antropólogos), ou de um aberto território-entrefronteiras, que a Pedagogia do Oprimido foi pensada e escrita, e a educação popular emergiu e se difundiu pela América Latina dos anos setenta em diante. E com uma outra característica importante sobre a qual sempre insisto, como testemunha ocular e vivencial do que aconteceu. Tudo então se passou sem que surgisse entre nós, entre Ushuaia e Monterrey, e depois entre Santiago do Chile e Estocolmo, um único outro guia de pensamentos. Uma outra única pessoa-líder. Um qualquer coletivo proeminente. Éramos então uma pluri-comunidade político-pedagógica com vocação popular, insurgente e emancipatória que havendo constituído Paulo Freire como um “companheiro das primeiras ideias e práticas”, logrou gerar justamente sob regimes militares no “Cono Sul”, ditaduras policias, ou limitadas democracias em e entre outros países do continente, o que vieram a ser a educação popular, a investigação ação participativa, o teatro do oprimido e outras inovações latino-americanas de que somos até agora herdeiros.

Voltemos, no entanto, ao cenário mais definidamente cristão “daqueles tempos”. Antes de haver o CEAAL, cujo imenso valor, como aglutinador continental da educação popular e suas derivadas tem sido agora estudado e divulgado mais a fundo, um outro movimento que incorporava também o que veio a ser a educação popular deve ser lembrado aqui. Fruto de uma aliança ecumênica entre cristãos

católicos e protestantes em alguns países da América Latina, são criadas unidades do *ISAL* — *Iglesia e sociedade en América Latina*. Como parte de suas atividades, a instituição representante de *ISAL* no Brasil, o *CEDI* — *Centro Ecumênico de Documentação e Informação* deu início a um pequeno projeto de difusão da educação popular (já então com este nome estabelecido entre nós) ao lado de propostas culturais e pedagógicas de Paulo Freire em países não submetidos a regimes ditatoriais, e com representações consolidadas de agentes de pastoral (religiosos e leigos) vinculados a projetos emancipatórios. Setores de igrejas e movimentos cristãos associados à nascente *Teologia da Libertação*, às *Comunidades Eclesiais de Base* e a projetos emancipatórios. Bem mais do que os *Movimentos de Cultura Popular* no Brasil dos anos sessenta, são esses movimentos sociais de vocação popular — entre grupos de igreja, da universidade, de movimentos populares ou de outras pequenas associações de educadores-militantes laicos e extra-academia— que agora em praticamente toda a América Latina dos anos setenta irão cunhar e tornar predominante entre nós o nome, o ideário diretamente derivados das ideias geradoras de Paulo Freire, e o nome “educação popular”

Recordo que como parte de um programa de difusão de ideias e práticas da educação popular freireana” na América Latina, quando na Argentina é publicado em 1974 o livro *Educación popular y proceso de concientización*, este livro apenas incorpora uma expressão já então existente e a caminho de tornar-se muito divulgada entre nós: *educação popular*.¹⁰

10 Uma equipe de educadores populares brasileiros — á qual eu, então um estudante de psicologia, me vinculo no começo de 1969 — assume a tarefa concreta de realizar viagens a diferentes países da América Latina com o propósito de reunir-se com educadores militantes ao redor da *educação popular*, das propostas de Paulo Freire, assim como de seu “método de alfabetização”. Durante os anos entre 1969 e 1972 realizamos, em duplas ou em pequenas equipes de três pessoas, viagens que se iniciaram com um encontro em Buenos Aires em um gelado julho de 1969. Como resultado de tais encontros que iam de diálogos ao redor da então nascente “educação popular” até pequenas aulas didáticas sobre “como trabalhar com o Método Paulo Freire de Alfabetização”, nós acolhemos a tarefa de produzir pequenos documentos de estudo. Aqui e ali eles eram mimeografados precariamente e compartilhados entre educadores populares de Buenos Aires a comunidades andinas do Peru e do Equador.

Surgiu então a ideia de que os documentos escritos originalmente por mim e revistos depois (severamente) por uma equipe constituída por Beatriz Bebianco Costa, Jether Pereira Ramalho e Elter Dias Maciel, fossem transformados em um livro. Assim foi feito ao longo do ano de 1972. Em uma reunião de *ISAL* em Montevideú resolvemos que o livro seria publicado na Argentina pela Editora Tierra Nueva. Constatamos que seria temerário um tal livro sair com o meu nome, em anos de ditadura no Brasil. De comum acordo, Júlio Barreiro, um membro de nossa equipe, advogado militante,

Lembremos que o “editorial” que abre *Cristianismo y Sociedad*, do anos de 1972 escreve isto nos seus dois primeiros parágrafos.

Educação domesticadora ou Educação para a liberdade? Que lugar ocupa a educação em nossas atuais sociedades, que estão vivendo profundos processos de transformação de todas as suas estruturas? É um instrumento de dominação; de educação e perpetuação do sistema, — de controle social, em resumo —, ou a educação está chamada a ser um dos meios mais poderosos, não somente para a mobilização popular, como para a criação de novas sociedades?

Tais são os problemas que tentamos abordar através desta entrega de *Cristianismo y Sociedad*. E o fazemos com o convencimento de que nos processos pré-revolucionários e revolucionários que vivem os nossos povos latino-americanos, entre as muitas formas possíveis de mobilização popular que estão sendo utilizadas em razão dos mesmos processos, um dos instrumentos mais poderosos para impulsioná-los será dado por uma autêntica EDUCAÇÃO POPULAR (Iglesia y Sociedad en América Latina, 1972, p. 3)¹¹

Herdeira em linha direta da *cultura popular*, a *educação popular* será a assinatura das práticas de pedagogias emancipatórias de vocação popular a partir da segunda metade dos anos sessenta e, sobretudo, os começos dos anos setenta. Os *movimentos de cultura popular* desaparecem sob a ditadura militar no Brasil. No entanto, eles abriram amplos espaços para o surgimento de movimentos que, à diferenças dos MCPs, terão a sua origem entre atores das classes populares no campo e na cidade. Ou então, serão movimentos, em boa medida de origem cristã militante, diretamente ligados a causas e ações populares. Através deles uma educação popular tenderá a ser até o presente momento o termo empregado para qualificar diferentes alternativas de ações pedagógicas de vocação política emancipatória.

Outros qualificadores anteriores e posteriores ora serão empregados para diferenciar de forma específica uma modalidade de educação popular, como “educação de base”, “educação do campo”, “educação popular ambiental”, e ora serão lembrados para estender a esferas mais abrangentes e finalistas o “popular” da educação, como em “educação humanista” e “educação libertadora”. Creio que de forma algo

professor da Universidad de la República e também teólogo uruguaio, cedeu o seu nome para a edição do livro. Ele acabou sendo publicado pela *Editora Siglo XXI* da Argentina em 1974, com um nome em que finalmente a “educação popular” é escrita com todas as letras: *Educación Popular y proceso de concientización*.

11 Está na página 3 de *Cristianismo y Sociedad*, ns. 29 e 30, 1972. As palavras em maiúsculas são originais do texto.

semelhante, a “pedagogia do oprimido” trará um significado mais concretamente radical à seu antecedente “pedagogia crítica”.

Uma pesquisa mais cuidadosa poderá contradizer ou confirmar a suposição de que a expressão “educação libertadora” permanecerá como a assinatura de Paulo Freire, associada à sua “pedagogia do oprimido” e às outras que a sucederão. Se por um momento eu me atrevesse a escrever ao estilo de Eduardo Galeano, poderia poetizar estas linhas lembrando que: “o horizonte é a educação libertadora, o caminho é a educação popular e os passos que damos são com a pedagogia do oprimido”. Mas é o próprio Paulo Freire quem deverá associar algumas palavras que entrecruzam as páginas deste escrito, em uma das passagens mais essenciais do *Pedagogia do Oprimido*.

A pedagogia do *oprimido*, como pedagogia *humanista e libertadora*, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na *práxis*, com sua transformação; o segundo em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente *libertação*. (Freire, 2002, p. 41, própria ênfase)¹²

Há um dado (ou uma suspeita) que me parece importante nesta breve arqueologia em busca da inscrição de um nome. No livro *Primeiras palavras em Paulo Freire*, Ivo Dickmann e Ivânio Dickmann registram nas páginas 68, 70 e 72, passagens importantes e nem sempre lembradas de Paulo Freire. A indicação dada é a de que elas foram extraídas da seguinte obra: *Quefazer, teoria e prática em Educação Popular*. No entanto este livro, artigo ou entrevista justamente não consta da bibliografia ao final do livro. E nem há qualquer sugestão sobre se seria uma obra menos conhecida do próprio Paulo Freire, ou se algum livro ou artigo com passagens suas. Se for um escrito original de Paulo Freire será o único em que estará escrita como título a “educação popular”.

Importante não esquecer que dois educadores que trabalharam diretamente com Paulo Freire, um em Genebra e na África, e o outro no Brasil, após o seu retorno do exílio substituíram a expressão “educação popular” por “educação da práxis”, em alguns de seus livros. Assim, em Marcos Arruda a proposta apresentada no terceiro livro de sua essencial trilogia, vem como uma “*Educação para uma economia do amor — educação da práxis e economia solidária*”. O primeiro capítulo de seu livro é *Educação da práxis — caminho da autonomia e da*

12 Está na página 41 de *Pedagogia do Oprimido*, na 37ª edição, de 2002, da Editora Paz e Terra.

solidariedade. A expressão “educação popular” é inteiramente substituída por “*educação da práxis*”, e os seus fundamentos primeiros — mas nem todos, e nem as suas propostas finais — estão baseados em leituras de Marx e de Gramsci. De igual maneira, “educador da práxis” substitui “educador popular”. Moacir Gadotti publica também um livro com este nome *Educação da Práxis*

Ora, em 1979, dez anos após a publicação de *Pedagogia do oprimido*, a revista *Educação e sociedade*, do Centro de Estudos de Educação e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas, publicou um número com este título: *Pedagogia do oprimido — educação do colonizador*. Muito embora os seus artigos estejam dedicados a um diálogo com Paulo Freire, é a expressão “educação popular” que aparecerá como um termo chave.

Isto ocorre inclusive em meu artigo na revista, quando parto de uma trilogia em que um termo é oposto aos outros dois que se complementam: *educação do sistema x educação popular + educação de classe*.

Por consequência, o lugar da prática pedagógica popular, como trabalho simbólico de educadores-intelectuais a serviço de trabalhadores-subalternos, fica um pouco atrás da prática política de classe, e ao lado de sua educação, ou seja, do ponto de vista de sua prática. Para não acabar sendo apenas uma forma mais “avançada” de educação do sistema, a educação popular deve ser um modo de participação de intelectuais-educadores na educação de classe. (Paiva, 1979, p. 21)¹³

Dos anos setenta em diante a expressão “Pedagogia do oprimido” estará sempre vinculada em linha direta a Paulo Freire. E “Educação Popular” tenderá a tornar-se a dupla palavra geradora de ideias, propostas e práticas originadas também em boa medida em Paulo Freire.

Assim, um ano após a publicação do número 3 de *Educação e Sociedade*, o mesmo CEDES edita o seu *Cadernos do CEDES ano 1, nº 1, 1980* com três artigos: *educação popular: desafios metodológicos*, de Maria Silvia Manfredi, Leila Maria da Silva Blass e Sônia P. Barros; *A educação popular numa estratégia de educação permanente*, de Alberto Melo, e *Da educação fundamental ao fundamental na educação*, de Carlos Rodrigues Brandão.

Nas três décadas dos anos setenta, oitenta e noventa, entre o exílio de Paulo Freire e as suas experiências junto a nações africanas, o

13 Está na página 21 do artigo “*Eva viu a luta*” — algumas anotações sobre a *Pedagogia do Oprimido e a Educação do Colonizador*, na revista *Educação e Sociedade*, nº 3 de maio de 1979. Os gritos são do texto, em que se deve notar uma marcante influência de Pierre Bourdieu e de Antônio Gramsci.

seu retorno ao Brasil e a sua morte, a *educação popular* viveu um largo período de vertiginosa e oscilante expansão e consolidação. Como os fatos e dados de todos estes anos e dessas décadas são bem conhecidos, quero apenas fazer referência ao que me parece mais significativo.

A *educação popular*, a *investigação-ação participativa* e a *teologia da libertação* configuraram possivelmente as três vizinhas teorias e práticas que, em boa medida originadas na América Latina, espalharam-se pelo mundo. E penso que talvez por uma primeira vez em seu conjunto e suas interações, elas representaram um aporte convergente de imaginários, ideias e ações que inverteram relações seculares no campo das ideias e ações insurgentes. Elas “Sulearam o Mundo” na expressão cara a Paulo Freire), e convocaram europeus e norte-americanos a virem até aqui para dialogarem em pé de igualdade conosco.

Em poucos anos elas povoaram e seguem povoando e renovando cenários de ação pedagógica através da cultura e de ação cultural, como políticas de emancipação popular. Inscritas e escritas em livros e entre diálogos de ideias desde Paulo Freire, assim como em um diverso e crescente contingente de outros trabalhos escritos, entre a teoria e os relatos experiências, de inovações efetivas no campo da educação e de todo um novo imaginário político a partir dos movimentos populares. Imaginários vocacionados não tanto à pura contestação teórica, ao estilo Pierre Bourdieu, mas a uma pluri-oferta de alternativas de construção solidária do conhecimento, ao estilo Paulo Freire, Orlando Fals Borda ou Boaventura de Souza Santos.

E todo este “acontecer de primavera” ocorreu ao mesmo tempo em que boa parte de nossas universidades públicas permaneceram inteira ou parcialmente alheias à *educação popular* e à *investigação ação participativa*, com raras e corajosas exceções de estudantes e docentes, de pequenos grupos de pesquisa-estudo-ação e de faculdades de educação.

Instituições internacionais, entre a *ONU* e a *UNESCO*, reconhecem na educação popular um aporte efetivo de grande e fecundo alcance em direção à realização de metas e propósitos que sempre estiveram alguns passos adiante de suas próprias propostas, como no caso da educação permanente. Lembro que em 1982, ainda nos anos finais da ditadura militar no Chile, Marcela Gajardo ousou reunir educadores de vários recantos da América Latina em um grande e marcante *Taller sobre la Teoría y la Práctica de la Educación Popular*, sob o patrocínio (e, no caso, a proteção) de *FLACSO*, do *PIIE* e do *IDRC*, juntamente com a própria Fundação Ford. Em 1985 o próprio *CREFAL*, sob patrocínio da *UNESCO* publicou os documentos e deba-

tes do Encontro em Punta de Tralca em uma coletânea que marcaria época.¹⁴

Relembro que no mesmo ano em que o *Governo Federal do Brasil* constituiu o professor Paulo Freire como “patrono da educação brasileira”, a *Secretaria-Geral da Presidência da República*, através de sua *Secretaria Nacional de Articulação Social* e de seu *Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã* estabelecem o Marco Regulatório da Educação Popular para as políticas públicas.¹⁵

De então em diante nada parece indicar que as inovações introduzidas desde os *movimentos de cultura popular* no Brasil tenham chegado a um ponto de esgotamento. Ao contrário, em um mundo em que as ditaduras militares têm sido substituídas na América Latina e em todo o Planeta por sistemas de colonização e hegemonia impostas pelo difuso poder do capitalismo, diversas teorias e práticas que associam o adjetivo “popular” a outras palavras parecem ser tão atuais e estar tão presentes quanto nos anos sessenta.

UM DICIONÁRIO E ALGUNS ESPANTOS

Uma leitura de alguns verbetes do *Dicionário Paulo Freire* poderia nos conduzir a perguntas entre a surpresa e o espanto. E como sou cúmplice dele, pois sou autor de alguns verbetes, sinto-me bastante à vontade para expressá-las.

Em nome de que convicção ou esquecimento a expressão sempre mais cara a Paulo Freire — *educação libertadora*, *educação liberadora* — não aparece como um dos verbetes de seu dicionário? Em nome de que propósito, no mesmo dicionário a *educação popular* comparece com um longo e bem cuidado verbete?

Busquemos respostas, mesmo que em rascunho.

Logo no começo de “*educação*”, o primeiro verbete da série sobre a educação (e eles serão quatro), José Eustáquio Romão lembra que:

Para Paulo Freire, não existe educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias “educações” se resumem a duas: uma que ele chamou de “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos(as) que têm pro-

14 *Teoría y Práctica de la Educación Popular*, compilação de Marcela Gajardo, editado por CREFAL na série Retablos de Papel.

15 A escolha de Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira foi publicada no Diário Oficial da União em decreto de 16 de abril de 2012. O “Marco Regulatório” é de 2014. O último item deste estudo o abordará.

jetos de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos(as) que querem a libertação de toda a humanidade. (Romão, 2008, p. 133)¹⁶

Ora, se a “outra” é a *educação libertadora*, porque logo a seguir não existe um verbete longo e esclarecedor sobre como Paulo Freire a pensou, e sobre como ao longo do tempo ela se transformou, uma vez que no “heraclitiano Paulo Freire” nada permanece no que é, mas naquilo que está sendo para tender ao que deverá ser?

Uma resposta poderia estar no verbete seguinte: *educação bancária/educação humanizadora*. Neste verbete Jerônimo Sartori opõe a uma *educação bancária* as três vocações de educação estabelecidas por Paulo Freire ao longo de sua obra: *educação libertadora*, *educação humanizadora*, *educação problematizadora*. No entanto é necessário recordarmos que, sempre resistente a falar e escrever a expressão *educação popular*, Paulo Freire reconhecia na libertação do oprimido o foco de seu projeto pedagógico. Assim, em termos mais radicalmente sociais e políticos, era este o mais lembrado qualificador do que ele opunha a uma *educação bancária*.

A meu ver, *educação problematizadora* representava uma dimensão propriamente pedagógica de sua proposta. *Educação humanizadora* a dimensão mais filosoficamente finalista. Uma dimensão problematizadora na educação servirá pedagogicamente a libertar, primeiro consciência, depois, pessoas-sujeitos e, finalmente, sociedades e a humanidade. Assim *educação libertadora* representaria a sua vocação mais aguerridamente política, popular e politicamente militante.

Em seu verbete sobre a *educação popular* Conceição Paludo buscou uma síntese entre as duas alternativas de qualificadores. Um deles foi aquele que Paulo Freire cunhou desde cedo e que o acompanhou sempre: “libertadora”; o outro, aquele quase estranho em sua gramática e que, no entanto, uma vez consagrado e amplamente aceito e difundido, uniu a ele e através dele as ideias e práticas através das quais Paulo Freire, um educador popular e libertador, tornou-se uma pessoa que mereceu e segue merecendo bem mais do que um simples dicionário.

Em síntese, para Freire, a expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos, ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação Libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnosiológica, política, ética e estética (Freire, 1997). Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico,

16 Está na página 133 do *Dicionário Paulo Freire*.

o eu requer a curiosidade epistemológica, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência, a práxis e o protagonismo dos sujeitos. (Conceição Paludo, 2008, p. 141)¹⁷

BIBLIOGRAFÍA

- Barreiro, Julio (1974). *Educación Popular y proceso de concientización*. Ciudad de México: Editora Siglo XXI.
- Bezerra, Aída (1978). As atividades em educação popular. *Suplemento CEI*, 22.
- Brandão, Carlos R. (1981 [1980]). *O povo e a educação popular 1980*. Em: Maria Silvia Manfredi (Org.), *Política e educação popular — experiências de alfabetização no Brasil com o método Paulo Freire*.
- Brandão, Carlos R. (2014). Paulo Freire — Cultura, educação e universidade. *Eja em Debate*, 3(4). Florianópolis.
- Chiappini, Lilia (1978). Encontro com Paulo Freire. *Educação e Sociedade*, 3.
- Conceição, Paludo (2008). Espontaneísmo. Em Danilo Streck, Euclides Redin e Jaime Zitkoskiy (Orgs.), *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Costa, Beatriz Bebianio (1981). *Para entender uma prática em educação popular* Petrópolis: Cadernos do Nova — Editora VOZES.
- Freire, Paulo (1984). Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe En Carlos R. Brandão (Org.), *A questão política da educação popular*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogia do Oprimido* (37ª edição). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Furter, Pierre (1964). Alfabetização e cultura popular na politização do Nordeste brasileiro. *Estudos Universitários*, (4). Recife: Universidade do Recife.
- Gajardo, Marcel (Comp.) (1985). *Teoría y Práctica de la Educación Popular*. Ciudad de México: CREFAL, Colección Retablos de Papel.
- Hernández, Isabel (Org.) (1980). *Saber popular y educación em América Latina*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- ISAL (Iglesia y Sociedad en América Latina) (1972). *Cristianismo y Sociedad* (29-30).

17 Página 141 do mesmo *Dicionário*. Observar que é a única vez em que “Libertadora” aparece com inicial maiúscula.

- Jara, Oscar (2020). *Educação Popular, história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos*. São Paulo: CONTAG-Ação Educativa-CEAAL.
- Kreutz, Lúcio (1979). *Os movimentos de educação popular no Brasil*. (Tese de Mestre em Educação, Fundação Getúlio Vargas). Rio de Janeiro.
- Landin, Raul Filho (1962). *Educação e conscientização*. Documento mimeografado do Movimento de Educação de Base.
- Maciel, Jarbas (1985). S/d. En: Osmar Fávero (Org.), *Cultura Popular e Educação Popular — Memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL.
- MEB/Animação Popular (1985). *Cultura Popular e Educação Popular — Memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL.
- Paiva, Vanilda (1973). *Educação Popular e educação de adultos — Contribuição à história da educação no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola.
- Paiva, Vanilda (1979). *Pedagogia do Oprimido e a Educação do Colonizador. Educação e Sociedade*, (3).
- Relatório da Comissão de Estudos sobre alfabetização (15 e 21 de setembro de 1963). *1. Alfabetização e Cultura Popular*. (Resoluções) Iº Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, Recife.
- Romão, José Eustáquio (2008). Educación. Em Danilo Streck, Euclides Redin e Jaime Zitkoskiy (Orgs.), *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Torres, Alfonso (2007). *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*. Bogotá: Ed. El Búho.
- Wanderley, Luís Eduardo (1982). *Educar para transformar: educação popular — Igreja Católica — Política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Editora VOZES.

ESTUDIO PRELIMINAR

“LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO. PRINCIPIO Y FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN POPULAR” DE MARCO RAÚL MEJÍA JIMÉNEZ (BOGOTÁ, 2018)

Oscar Jara Holliday

ESTE DOCUMENTO nos invita a repensar desde la educación popular la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, desde una perspectiva que nos ayude a problematizar las cuatro grandes transformaciones que atravesamos en nuestro presente: a) el cambio de época; b) los procesos de la cuarta revolución industrial; c) las modificaciones de un capitalismo y d) la sindemia provocada por el SARS-Cov2.

Para Mejía, la *Pedagogía del Oprimido* nos plantea un desafío por construir una educación y una pedagogía enraizada en las tramas de nuestra realidad, y que, a su vez, interpele a los sujetos a cambiar el mundo. Estos procesos constituyen un proyecto político y social que construye un sentido educativo crítico en la disputa por la orientación de los sentidos y la transformación de las condiciones de opresión.

En este texto, Marco Raúl Mejía nos coloca en perspectiva toda la potencialidad y actualidad de la propuesta freiriana, y como la riqueza de su pensamiento desde las dimensiones propuestas sigue representando, a cien años de su nacimiento, una fuente alternativa de carácter político-pedagógico para pensar y hacer desde lo educativo y en lo educativo otro mundo posible.

Agradecemos a Marco Raúl que, en estas condiciones complejas de pandemia haya sacado el tiempo y la disposición para revisar y

ajustar este texto, originalmente mayor, a las dimensiones solicitadas para esta selección. Sus contribuciones críticas y propositivas siempre son iluminadoras.

NOTA BIOGRÁFICA DE MARCO RAÚL MEJÍA JIMÉNEZ

Piedad Ortega Valencia

MARCO RAÚL es un maestro de la educación popular, analista de políticas educativas, investigador, profesor universitario, tanguero, lector incansable y padre de Simón. Marco Raúl siempre está acompañando procesos de formación política y experiencias de sistematización. Por ello, en su infaltable mochila se puede encontrar trazos y bitácoras de un pensamiento crítico amasado desde una lucidez senti-pensante, un caminar la palabra en movimiento y una apuesta en acción política. La obra pedagógica de Marco Raúl retrata el tiempo y los acontecimientos de un cambio de época. De ahí que su pensamiento es una artesanía de reflexividad, la cual constituye un soporte para pensar los problemas de la educación, los sentidos de la pedagogía, el lugar de la escuela, el trabajo de los(as) maestros(as) y educadores(as) en este contexto signado por el neoliberalismo y el capitalismo cognitivo.

Tres autores de estudio y trabajo tienen presencia en su vida: Paulo Freire, Orlando Fals Borda y Simón Rodríguez. A su vez, tres obras detallan y caracterizan sus importantes contribuciones al campo de la educación popular y la pedagogía crítica latinoamericana, recogidos en tres tomos, hacemos referencia a: Mejía, M. (2006). *Educación (es) en la (s) globalización (es)*. I. *Entre el pensamiento único y la nueva crítica*; en el (2011) publica *la(s) escuela(s) de la(s) globalización(es)*

II. *Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*; y en el 2020, el tomo III acerca de *la educación(es), escuela (s) y pedagogías(s) en la cuarta revolución industrial de Nuestra América*, los tres libros publicados por Ediciones desde abajo, desde esta misma editorial coordina la colección primeros pasos.¹

Actualmente es responsable de los programas de educación de *Planeta Paz*,² miembro del equipo coordinador de la *Expedición Pedagógica Nacional* y del Colectivo de educación Popular *Dimensión Educativa*.

Marco Raúl, tejedor de moradas, abrazos y vínculos. Un testigo de estos tiempos, por ello es frecuente escucharle un interrogante: *¿Cómo ser ciudadanos del mundo e hijos (as) de la aldea?* Pregunta infaltable en cuanta conferencia participa, en los talleres que coordina o conversaciones que provoca. Le gusta vivir sabroso y se lo encuentra uno entregándole a la vida todo y llevando su sonrisa amorosa como amuleto.

1 Consultar en: <https://libreria.desdeabajo.info/index.php?route=product/category&path=1&page=4>

2 CDPАЗ — Planeta Paz es una organización no gubernamental de carácter nacional que trabaja por el fortalecimiento de los sectores populares y la construcción de paz a través de la investigación, la educación popular y la comunicación; además realiza, promueve y divulga estudios relacionados con la problemáticas nacionales e internacionales, el movimiento social y los sectores sociales populares. Ampliar en: <https://www.planetapaz.org/>

LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO. PRINCIPIO Y FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN POPULAR¹

Marco Raúl Mejía J.

“La historia de las ideas pedagógicas en estos últimos 40 años presenta importantes marcos teóricos, entre los más significativos está sin duda, la obra de Paulo Freire, con su producción por referencia, muchos educadores, principalmente de América Latina, consolidaron uno de los paradigmas más ricos de la pedagogía contemporánea, la educación popular, la gran contribución del pensamiento pedagógico latinoamericano a la pedagogía mundial.”

Moacir Gadotti (2001, p. 3)

“En el fondo, lo que el señor Giddy, citado por Niebuhr, quería era que las masas no pensarán, así como piensan muchos actualmente, aunque no hablan tan cínica y abiertamente contra la educación popular.”

Paulo Freire (2005, p. 171)

ESTAS DOS CITAS vienen con precisión a apoyar el horizonte en el cual quiero inscribir mi presentación en este seminario de homenaje y conmemoración al libro clásico de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimi-*

1 Versión sintetizada de la ponencia presentada al X Coloquio Internacional Paulo Freire 50 años de la Pedagogía del Oprimido. Opresión y liberación en la actualidad. Centro Paulo Freire, Recife, 20 al 23 de septiembre de 2018. Este texto debe ser leído como continuidad de: Mejía, M. R. (2018). *Educação e pedagogias críticas a partir do Sul: cartografias da educação popular*. São Carlos: Pedro & João Editores. Tradutores: Mara Angélica Laureano y Nathan Bastos de Souza. Asimismo, como continuidad del capítulo III y IV del libro de mi autoría *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde nuestra América* (Bogotá: Ediciones desde abajo, 2020).

do, y desde mi punto de vista todos los otros textos de su prolífica obra son desarrollos de este, y el anterior, el de la *Educación como práctica de la libertad* (Freire, 1969), es un borrador del primero nombrado.

Por ello, volver a la lectura juiciosa de él me permite afirmar, como educador popular, que este es uno de nuestros textos clásicos y hoy me reafirmo en que siempre hemos de volver a él para determinar su iluminación y la manera como nos da las claves de nuestros fundamentos para ser desarrollados en estos tiempos a la luz de las cuatro grandes transformaciones que nos exige en nuestro presente comprender a) el cambio de época; b) los procesos de la cuarta revolución industrial; c) las modificaciones de un capitalismo que, al convertir a la ciencia en fuerza productiva, se apropia de ella y constituye desde el trabajo inmaterial la industria del conocimiento y del cuerpo; y d) la pandemia provocada por el SARS-Cov-2. Así, se reestructuran los sistemas simbólicos, productivos y sociales en un mundo globalizado.

En el sentido de Gadotti, decimos que Freire y este texto hacen central el aporte a la pedagogía mundial y colocándonos en el discutible campo de los paradigmas, afirmaríamos que junto a una pléyade de actores de nuestro contexto que se inician con Simón Rodríguez, maestro del libertador Simón Bolívar y muchos otros, que durante dos siglos han batallado por construir una educación y una pedagogía enraizada en nuestra realidad, y que leyéndola sea capaz de proponer una educación que cambie al mundo a través de las personas, que formadas en su concepción, realicen la apuesta para transformarlo.

Podríamos afirmar que desde miradas diferentes se habla de la constitución de un cuarto paradigma educativo y pedagógico en la modernidad occidental, y es el paradigma educativo latinoamericano, donde los otros serían el alemán, el francés y el sajón (2015, p. 3)².

La cita de Freire nos da luces al sentido que le da cuando, por primera vez, usa el término de educación popular, en cuanto recupera un texto de Reinhold Niebuhr (1966), en donde se presentan objeciones al educar “a las clases trabajadoras de los pobres, sería perjudicial para su moral y felicidad”, y asocia esa posición a lo que piensan muchos actualmente contra la educación popular. Esta cita muestra cómo la idea de educación popular estaba ya enunciada y toma lugar junto

2 Zambrano, A.; Klaus, A.; López, N.; y Mejía, M. R.: En ese sentido, este texto debe ser leído en concordancia con los otros tres que serán editados en esta colección, los cuales buscan mostrar una mirada desde diferentes ópticas de las formas de organización del pensamiento educativo y pedagógico de la modernidad, que en algunas versiones se denominan como los paradigmas educativos occidentales (alemán, francés, anglosajón y latinoamericano) y que en este texto se mantiene la categoría a pesar de las diferencias con ellas, buscando construir un diálogo con la comunidad educativa. En: Zambrano, 2015.

a muchas otras colocadas como: “pedagogía liberadora”, “educación emancipadora”, “educación de adultos no bancaria”, “educación problematizadora”, “educación como práctica de la libertad”.

En esta perspectiva, la educación popular o las diferentes enunciaciones que hace Freire para enfrentar las variadas formas de la educación bancaria, va a ser una de esas dinámicas que tomó forma propia en el sentido freireano para construir el proyecto político y social que busca transformar las condiciones de opresión, para lo cual es necesario un proceso educativo crítico que comprenda el carácter pedagógico de la revolución, entendida esta como “acción cultural” que abre el camino de esa nueva educación que se organizará en el acceso al poder.

En la lógica anterior, la disputa por la orientación de los sentidos de la educación se da en forma permanente y en todos los escenarios, en cuanto ella se hace activa en la praxis y ello hace que siempre el educador trabaje con la inconclusión humana y de una realidad en permanente devenir. En ese sentido, la educación para poder ser tiene que estar siendo. Esa mirada generó infinidad de experiencias en múltiples escenarios y de variadas dimensiones a lo largo y ancho del continente.

Esta variedad de experiencias permitió decantar en esas prácticas procesos de reflexión que fueron haciendo posible encontrar unos sentidos y significados colectivos a la par que construían un acumulado desde los más variados y diversos escenarios, manteniendo esos sentidos originarios en una construcción que exigió mirar en ese principio de los grupos originarios de que “adelante es atrás”, y hacer un ejercicio de búsqueda histórica y de complementariedad de esos hitos no freireanos de su constitución.

Esa ampliación de las búsquedas teórico-prácticas permitió comprender la grandeza de Freire y de su texto *La pedagogía del oprimido*, en cuanto servía como bisagra a una larga constitución que dotaba de un contenido específico en la sociedad latinoamericana de la segunda mitad del siglo XX y con un tipo de reflexión que permitía su actualización en su continuidad histórica. Este volver a Freire permitía discernir esos principios básicos y que reconocían en la realidad en cambio de múltiples procesos de los oprimidos, su lugar y razón de ser. Allí emergió una crítica antidogmática que evitaba que fuera convertido en un pensamiento cerrado, abriendo las líneas de un que-hacer para toda la sociedad y todos sus ámbitos, en cuanto su concepción le permitía disputar en todas las esferas y niveles sus apuestas de ser humano, sociedad, cultura, educación, pedagogía, en la manera en que la resultante de ella eran procesos que hacían real el cambiar

a las personas que van a colocar en su horizonte la transformación de la sociedad.

1. EDUCACIÓN POPULAR, UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y CULTURAL DESDE EL SUR Y PARA TODAS LAS EDUCACIONES

El acumulado decantado permitió afirmar que la educación popular es hoy una propuesta educativa con un acumulado propio que la amplía de ser solo una acción intencionada en, con y desde los grupos sociales populares para convertirla en una actuación educativa intencionadamente política en la sociedad para transformar y proponer alternativas educativas y sociales desde los intereses y los proyectos históricos de los grupos populares. En este sentido, es una propuesta en y para toda la sociedad y para ser trabajada por todos los educadores y todas las educaciones en sus múltiples dinámicas de actuación, siempre y cuando en su horizonte ético esté la apuesta por la transformación de las condiciones de opresión en esta sociedad.

Por ello, hoy esa construcción recupera la tesis muchas veces planteada en la *Pedagogía del oprimido* y que recupera y reelabora una idea de Franz Fanon³ que Paulo Freire (2005) enuncia así:

lucha que solo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores, sino en restauradores de la realidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. (P. 41)

En este sentido es que hemos planteado que la educación popular es un paradigma indiciario que ha ido consolidando un cuerpo práctico teórico que lo dota de una organización conceptual y metodológica, cuyos indicios principales generadores de pensamiento serían:

- Unos antecedentes históricos que dan forma a su propuesta
- Un fundamento práctico conceptual que orienta las diversas actuaciones y lo dota de un acumulado propio
- Una propuesta de epistemologías de la diversidad y desde el sur fundada en cosmogonías propias

3 Frantz Fanon nació en la colonia francesa de Martinica. Estudio psiquiatría y filosofía. Participó en las luchas de resistencia francesa de la Segunda Guerra Mundial. Luego se rebeló contra el “blanqueamiento” francés. Escribe uno de los libros pioneros para mostrar la colonialidad cultural, *Piel negra, máscaras blancas*. Participa en las luchas de liberación en Argelia y otros lugares de África. Su obra *Los condenados de la tierra* es publicada después de su muerte.

- Unos desarrollos pedagógicos y metodológicos específicos
- La emergencia de procesos investigativos a partir de la práctica
- Una búsqueda identitaria de corte interdisciplinar desde lo pluriverso
- Con una matriz ética
- Con ámbitos propios de actuación anclados en los lugares donde se construye subjetividades y se determinan sus metodologías.

A) UNOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS QUE DAN FORMA A SU PROPUESTA SOPORTADOS EN REBELDÍAS TEÓRICAS Y EN LUCHAS TRANSFORMADORAS

Es posible reconocer una visión eurocéntrica de la educación popular asociada a la modernidad y es el esfuerzo de la reforma de dotar a cada lugar con un espacio de culto y en él una escuela para aprender a leer como posibilidad de relacionarse directamente con Dios, fundamento del pensamiento protestante y para algunos pensadores, de la subjetividad moderna (Jaramillo, 1998). Esta se realiza a través de la lectura del libro sagrado, la biblia, por cada uno de los fieles. Este ideal transformado se convirtió en la escuela de la Revolución Francesa, plan Condorcet, abril de 1792, del cual surge la escuela única, laica, gratuita y obligatoria que da forma a la educación pública para hombres, no para mujeres.

Esta educación se convertía en el fundamento de la igualdad y la democracia. Esa inclusión y la institucionalización de la escuela va a ser el denominado “proyecto de educación popular de la ilustración” (Cáceres, 1964), el cual se riega por América como ideal y acompaña a muchos de nuestros padres fundadores de las nacientes repúblicas. Por ello, Sarmiento (Argentina) va a plantear que la civilización nos viene por el Río de la Plata, y la barbarie les llega de la Pampa.

De igual manera, Simón Rodríguez da forma a una propuesta diferente que va a llamar de educación popular en una carta de 1804 dirigida al Concejo de Caracas, y que luego insistirá que debemos darle forma a una educación que nos haga americanos y no europeos, y anticipándose en muchos años a las concepciones de la poscolonialidad, afirma: “la sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América Latina” (Rodríguez, 1975, p. 133). Ese antecedente no es único, tiene continuidad con Artigas, Martí y muy diversos exponentes que la investigación futura irá haciendo emerger. En un seminario reciente en La Habana, mencionaban en esta perspectiva histórica a Caballero, Mea, Maceo y otros, en el contexto cubano.

A lo largo del siglo XX, ese rastro de la educación popular toma múltiples formas por diferentes caminos: las universidades populares, las luchas de los grupos originarios, los proyectos de grupos cristianos antes de Freire, y por múltiples caminos posteriores a él (Mejía, 2015).

B) UNA PROPUESTA DE EPISTEMOLOGÍAS DE LA DIVERSIDAD Y DESDE EL SUR

En el desarrollo práctico, la educación popular se fue encontrando esos mundos propios que daban forma a unas existencias de humanos diferentes, culturalmente diversos en una naturaleza única, donde lo humano se reconoce como parte de ella. Constatar esto significó reconocer una historia de negación que al descubrirse permite la emergencia de la diversidad como fundamento de las nuevas opresiones que ampliaban las de clase. Allí, emerge un sur más allá de lo geográfico como una apuesta contextual, epistémica, política y conceptual.

En esta perspectiva, en las dinámicas de lo que hemos llamado las rebeldías del continente, se han ido generando esos caminos conceptuales de acción y de vida que han permitido que esas múltiples expresiones sociales, culturales, invisibilizadas por las formas “universales” de la investigación y de las ciencias sociales, se expresen para dar voz a los relatos de esos mundos pluriversos soportados en otras cosmogonías y epistemologías, que a medida que se avanza en su conocimiento y se visibilizan sus procedimientos y sentidos con resultados y valor en sus contextos, nos permitan acercarnos a reconocer otras formas de ciencia y la necesidad de la pluralización de ella para dar cuenta de esas otras formas de saber y conocer que posibilitan la emergencia de otras cosmogonías, conocimientos, epistemologías, diferentes a las de la ciencia clásica (Kusch, 2000).

Los territorios son constituidos en sus múltiples aspectos, no solo por las narrativas del poder sino también por las de sus habitantes, los cuales la viven, la explican y la transforman desde sus comprensiones, que la mayoría de las veces son diferentes a las de la academia clásica, en cuanto son sus luchas y resistencias las que otorgan sentidos e identidades. En esta perspectiva, la idea de praxis que reelabora desde ese sentido común y de los saberes no académicos, le van a servir como horizonte de ruptura epistemológica que lo llevará a la formulación de que, si miramos la vida de la gente, es posible distanciarse del positivismo como única manera de explicarla (Fals-Borda, Orlando, 1981).

C) DESARROLLOS PEDAGÓGICOS ESPECÍFICOS

Los antecedentes históricos de la educación popular muestran con claridad que una particularidad de su desarrollo es que, fruto de los retos de las especificidades contextuales, culturales y de actores, se

abren una variedad de propuestas metodológicas que desbordan cualquiera de los paradigmas educativos de occidente y de los enfoques clásicos de la pedagogía en la educación formal, generándose en muchos casos propuestas inéditas y en otras recuperando aspectos de las pedagogías críticas, lo cual le ha permitido realizar una construcción propia de ellas desde las especificidades de estos territorios, y en coherencia con las dinámicas sociales y los ámbitos de individuación, socialización, vinculación a lo público, articulación a movimientos, procesos gubernamentales de masividad y nuevas tecnologías.

En ese sentido, el diálogo de saberes freireano fue reelaborado desde la confrontación de saberes y la negociación cultural como nos las muestra Alfredo Ghiso (2015), al decir: “cuando hablamos de diálogo de saberes no estamos proponiendo una práctica romántica o populista, estamos planteando una ecología, una dinámica en la que los saberes y conocimientos tienen que ser recuperados, deconstruidos, resignificados y recreados sin ingenuidad” (p. 32).

Es muy visible ese paso de la intraculturalidad propiciada por el diálogo de saberes a la interculturalidad, dinamizada por la confrontación de saberes en el momento en el que lo otro es negado a nombre de lo universal, los saberes a nombre de la ciencia, lo comunitario a nombre del individuo y lo personal, lo multicultural a nombre de lo monocultural, los sentidos a nombre de la razón y muchos otros dualismos que el poder ha instituido para negar o invisibilizar lo otro y forjar redes invisibles de interlocución y negación, construyendo exclusiones sobre otras epistemologías que no responden a su universalidad, generando lo que algunos han denominado “epistemicidios” (Santos, 2009).

Como dice Alfredo Ghiso (2015),

Cuando hablamos de negociación cultural, estamos yendo un poco más allá en el contenido de los diálogos, estamos tramitando la desigualdad de poderes, la diversidad de configuraciones y la diferencia de conocimientos y formas de conocer: mediante la negociación cultural se transita a nuevos aprendizajes, conocimientos y acciones. (...) Pregunta, ¿sobre qué es necesario dialogar y negociar culturalmente? La lista puede ser amplia, pero podríamos señalar los aspectos más críticos y pertinentes al ámbito en que situamos la reflexión. Estos pueden ser: los lenguajes, códigos y símbolos; sentidos, mediaciones, imágenes y representaciones, saberes técnicos, saberes histórico-culturales, aplicaciones tecnológicas e innovaciones, nuevas institucionalidades, otras lógicas del conocer, múltiples formas de expresar el conocer, diferentes opciones ético-políticas, múltiples procesos de socialización y divulgación del conocimiento, el conocimiento, sus aplicaciones, acciones colectivas y comunitarias informadas. (Pp. 34-35)

D) LA EMERGENCIA DE PROCESOS INVESTIGATIVOS A PARTIR DE LA PRÁCTICA

Uno de los elementos más importantes de la propuesta de la educación popular fue cuando, al darle lugar a la diferencia, la diversidad y al enfrentar las opresiones en los territorios, se vio abocada a diseñar procesos concretos para darle voz a los actores y a las dinámicas silenciadas, permitiendo sus emergencias como procesos no solo de luchas por sus derechos o resistencias, sino visibilizando formas de reexistencia que, a la vez que dignificó, le permitió construir identidades desde esa intraculturalidad como punto de partida de su pedagogía.

Estas dinámicas exigieron, en el sentido freireano, reconocer que “la investigación de la temática, repetimos, envuelve la investigación del propio pensar del pueblo. Pensar que no se da fuera de los hombres, ni en un solo hombre solo, ni en el vacío, sino entre los hombres y entre los hombres referidos a la realidad” (Freire, 2005, p. 135). Ese poder ir a lo concreto de la vida de las personas, como ese lugar donde se concretan las relaciones sociales, donde se cristalizan las múltiples determinaciones, haciendo que la práctica se convierta en un lugar epistemológico a ser investigado.

Para resolver este asunto, se propone la Investigación-Acción Participante como ruta para ver de qué manera los grupos populares no academizados organizan un conocimiento desde su quehacer, mostrando cómo ese saber que a veces es desdeñado como folclor, tiene su propia racionalidad y estructura de causalidad. En ese sentido, va a tener validez científica así esté por fuera del edificio formal de la ciencia clásica (Fals-Borda, 1981).

La sistematización de experiencias (Jara, 2014), como propuesta, se ha convertido en el soporte de un doble ejercicio de resistencia y reexistencia, en cuanto al buscar lo subyugado en la esfera del conocimiento le exige dar cuenta también de la manera en que lo es en la esfera de lo cultural y lo social, y las preformatividades de lo normal y lo anormal en occidente. Ello permite develar las opresiones que se ocultan en los rangos no solo de la clase, sino también la etnia, el género, la sexualidad, las edades, las discapacidades, las religiones, de una lógica que leyendo desde lo universal hace de ella otra forma de sometimiento a la diferencia que conlleva profundos caminos de inequidad y que la investigación, ligada a los procesos de lucha van a constituir en un nuevo espacio, en donde se hacen posibles caminos alternativos en sus múltiples aspectos (Barragán y Torres, 2017).

De igual manera, se fueron tomando otras experiencias investigativas que hacían su énfasis en las epistemologías de la práctica y que se habían desarrollado en otros ámbitos críticos de las diferentes ciencias, y en ocasiones, haciendo ejercicios de endogenización

de ellas. Allí encontramos: la investigación del lenguaje oral, las etno-metodologías y las narrativas, las re-autorías, las cuales potenciaron y desarrollaron la educación popular a nuevos niveles teórico-prácticos (Brandão et al. en prensa; Murillo, 2017).

E) UNA BÚSQUEDA IDENTITARIA DE CORTE INTERDISCIPLINAR DESDE LO PLURIVERSO

El camino del reflotar de la problemática de la educación popular en este tiempo de influencia freireana, fue dándose paralela a las emergencias de otras interpretaciones y explicaciones que intentaban dar cuenta desde nuestros contextos, de elementos que también en múltiples disciplinas tenían una mirada eurocéntrica del mundo, la cual fue interpelada permitiendo el emerger unos contenidos propios de ellas en estos lares. Ello significó no solo diferencias y explicaciones diversas, sino también confrontaciones y descalificaciones a esta manera de explicar y comprender al mundo.

La Unesco organiza en 1993 una comisión para pensar la educación y la cultura en un mundo globalizado, y en 1996 publica su documento fijando el norte de lo que se va a denominar los cuatro aprendizajes básicos: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir, convirtiendo este texto en una especie de biblia del capitalismo globalizado que se estudia por todo el mundo de la academia, como el fundamento “técnico” y de objetivos de la educación de este tiempo (Delors, 1996).

También estas concepciones encontraron en el mundo posiciones que la discutieron. Recuerdo un evento en donde invitados latinoamericanos para retroalimentar el texto, la mayoría veníamos de la educación popular, y el P. Cardenal, ex primer ministro de educación de Nicaragua presentó a la plenaria nuestra posición sobre el documento y mostrábamos cómo esos cuatro aprendizajes de dicho informe eran una visión de formación de un ser humano muy euro-norteamericano. Colocábamos críticamente la necesidad de ubicar cuatro aprendizajes necesarios en un continente como el nuestro: aprender a disfrutar y ser feliz, aprender a emprender, aprender a cuestionar y criticar en la diversidad, y aprender a transformar.

Pudiéramos afirmar que esas otras maneras de explicar significaron una rebeldía en el orden del saber, del conocimiento, las epistemologías, las metodologías de las formas universales en las formas de producir la vida y la cultura, dando lugar a planteamientos que mostraban otros mapas para explicar estas nuevas realidades, que debían legitimarse en el debate con los conocimientos dominantes en las esferas académicas y de la institucionalidad científica (Dimensión Educativa, 2017).

Estos múltiples desarrollos permitieron construir una serie de sinergias, en donde se encontraban rizomáticamente, la teología de la liberación, la comunicación popular, la filosofía de la liberación, el teatro del oprimido, la psicología social latinoamericana, la teoría de la dependencia, el desarrollo a escala humana, el realismo mágico, el marxismo indoamericano, la investigación-acción participante, la ética de la tierra, el buen vivir/vivir bien, la colonialidad del saber y del conocimiento, y muchas otras. El entrecruce de ellas fue generando concepciones y prácticas que tocaron y permitieron construir otras maneras de las presencias de las fuerzas de las reexistencias que tomaron forma conceptual y académica.

Estas múltiples expresiones lograron abrir un amplio campo que ha introducido discusiones y elaboraciones propias a las que, de igual manera, se les fue exigiendo una cierta rigurosidad en el tratamiento de sus asuntos, lo cual permitió reconocer que esas rebeldías no solo ocurrían al mismo tiempo en variados territorios, si no que habían sido desarrolladas desde tiempo atrás y que tenían antecedentes que debían ser buscados en las luchas populares del pasado y en grupos intelectuales que acompañaron esas luchas y búsquedas en apoyo constante de ellas, y planteamientos que comenzaron a sostener la existencia de campos propios (Cabaluz, 2016).

Dos casos emblemáticos a nivel de movimiento, antecedente importante de la educación propia, es la experiencia de warisata en Bolivia (Pérez, 1985), y a nivel de saberes y conocimientos populares, las elaboraciones de Rodolfo Kusch, y muchos otros casos que nos haríamos largo mencionar, los cuales abrieron puertas y permitieron ver la necesidad del encuentro de lo pluriverso para construir lo común en las encrucijadas que, en cada época, la historia se abre a los caminos de transformación.

Como podemos ver en esta apretada síntesis, la educación popular como expresión centenaria de rebeldía frente al patrón eurocéntrico, ha construido unas dinámicas movimentistas en el continente americano con incidencia en otros lares. Por ejemplo, los institutos Paulo Freire de Europa y Norteamérica, que se hermanan con organizaciones y movimientos a nivel mundial, buscan transformar la sociedad para hacer real que otra educación y otros mundos son posibles.

En ese sentido, la educación popular en su constitución ha ido generando un cuerpo teórico-práctico que arropa en su interior a diferentes actores y sus concepciones, visibilizando la amplitud de su comprensión y la variedad de comprensiones que sobre ella se vienen dando por las particularidades en que están los actores, así como sus

propuestas sobre la emancipación social, como puede verse en el texto de Raúl Zibechi (2017).

F) CON UNA MATRIZ ÉTICA SOPORTADA EN LA MEGADIVERSIDAD DE SUS TERRITORIOS

La educación popular ha logrado hacer suyos unos desarrollos éticos que están presentes en nuestras culturas y que cuando emergen le permiten vivir con sentido sus vidas en las particularidades de sus territorios, con lo cual interpelan el antropocentrismo. Allí emerge con fuerza el reconocimiento de las cosmogonías en sus estéticas, de las cuales están llenos nuestros pueblos, manifestados en la infinidad de fiestas que riegan nuestros territorios expresión de identidad y de resistencia, que dan forma a las múltiples identidades que se hacen complementarias.

Ello les ha permitido en sus variadas comprensiones a los educadores populares, desentrañar sus lógicas presentes allí en una matriz cultural que se entretejía desde un principio de negociación y confrontación de saberes, en donde todos somos uno en relación con la naturaleza, los animales, las personas, las instituciones, y que en esa unidad se teje una ética que regula la vida toda en sus múltiples manifestaciones.

Cuando la educación popular ha tenido que beber del buen vivir/ vivir bien, ha tenido que comprender un mundo que se entiende el uno con la naturaleza, y comprender que éticamente hay que salir del antropocentrismo y su organización patriarcal, racional y negadora de las diversidades. Esto significa comenzar a caminar hacia unos procesos y comprensiones más biocéntricos, en donde la unidad del mundo este referida y este organizado a través de sus dinámicas.

Por lo tanto, enfrenta cualquier homogeneización que se pretenda establecer y hace una síntesis que fundamenta la acción ética de la educación popular planteando que somos humanamente diferentes, culturalmente diversos, uno con la naturaleza, socialmente iguales pero que la negación de cualquiera de ellos constituye opresión en cualquiera de estos campos.

G) CON UNOS ÁMBITOS PROPIOS ANCLADOS EN LOS LUGARES DONDE SE CONSTRUYE SUBJETIVIDADES Y DETERMINAN SUS METODOLOGÍAS

Uno de los asuntos centrales en la configuración de la educación popular se refiere a la manera como se ha venido constituyendo con fuerza y especificidad en las diferentes manifestaciones de la socialización, así como en los variados procesos educativos formales, no formales e informales, desarrollando un diverso repertorio de propuestas metodológicas en coherencia con su apuesta pedagógica de negocia-

ción cultural y diálogo y confrontación de saberes para construir los comunes, convirtiendo sus herramientas en dispositivos de saber y poder. Esa variedad ha llevado a que estas no sean universales ni simplemente procedimientos técnicos u operacionales, sino elementos para construir los empoderamientos de sujetos, actores, organizaciones, movimientos. En esta perspectiva ha constituido —o está en vía de constituirlos— siete ámbitos en los cuales realiza transformaciones y construye subjetividades rebeldes y emancipadas, como lugares de actuación (Cendales, Mejía y Muñoz, 2016):

1. *Ámbitos de individuación.* Existen procesos de transformación que parten de y construyen subjetividades en la constitución de sujetos que se reconocen a sí mismos como seres sociales y forjan su identidad a partir de procesos de elaboración de sí mismos. Un ejemplo de esto pudiesen ser las formas del trabajo con grupos étnicos, de género, de masculinidades, de reconocer por actores su campo de práctica y de actuación cotidiana, muy fundado en la intraculturalidad y la manera cómo se construye ese mundo interior y las formas de conciencia, habitando nuestros cuerpos, lo cual exige recuperar la integralidad desde las capacidades.
2. *Ámbitos de socialización.* Son los referentes a prácticas de educadores populares que construyen y trabajan procesos e instituciones como la familia, la escuela, espacios de las iglesias y religiones, constituyendo una reorganización de roles, procedimientos y prácticas de control y poder en la existencia cotidiana de esos espacios. Allí se dan dinámicas de interacción específica, logrando consolidar relaciones sociales transformadas en los diferentes roles que se presentan en esos diferentes espacios.
3. *Ámbitos de vinculación a lo público.* La negociación cultural acá se constituye para que los sujetos de las prácticas orientadas en la perspectiva de educación popular decidan convertirse en actores que llevan sus intereses colectivos para ser disputados en lo público, reconociéndolo como un escenario en construcción. Requiere un ejercicio de discernimiento y edificación de la autonomía por parte de quienes lo realizan, y, en ese sentido, la educación popular ayuda a construirlo como apuesta de los sujetos que se están convirtiendo en actores en la reconstrucción de lo público.
4. *Ámbitos de vinculación a movimientos y formas organizadas.* Lo público trae aparejada consigo la necesidad de encontrar

los grupos desde los cuales se tejen esos imaginarios colectivos que dan forma a sus intereses y a la manera de vida de las comunidades; las políticas de actuación, como lugares en donde los sueños colectivos se fundan para concretar la apuesta de transformación de sus condiciones inmediatas y de la construcción de otros mundos posibles.

5. *Ámbitos de construcción de procesos de gobernabilidad.* Conscientes de que el poder de los grupos populares se construye y alcanza tras recorrer múltiples caminos, los educadores populares deciden desde su acumulado, y guiados por sus principios, participar en formas de gobierno que permitan la implementación de las propuestas específicas, en donde lo público popular busca ser colocado como apuesta de la sociedad, en un particular ejercicio de la política en territorios específicos, reconociendo que se está en el gobierno y no en el poder, lo cual le exige no perder el nexo con el movimiento que creó esa nueva condición.
6. *El ámbito de la masividad.* Una de las características de las nuevas realidades propiciadas por las transformaciones epocales en marcha y la emergencia de los lenguajes digitales es la configuración de un espacio masivo, que a su vez ha generado una serie de redes sociales y un campo virtual en donde actúan infinidad de actores. También el educador popular reconoce este como un espacio de su actuación y elabora propuestas metodológicas en coherencia con sus apuestas pedagógicas para constituir allí, desde sus desarrollos y acumulados, un campo de actuación y de disputa de significados y de su proyecto de transformación de la sociedad.
7. Mediaciones tecnológicas generadas en lo digital y la inteligencia artificial con su soporte del trabajo inmaterial. Las dinámicas de los tránsitos entre la tercera y la cuarta revolución industrial han generado nuevos escenarios de mediación desde los fenómenos que se constituyen a partir de nuevos sistemas culturales constituidos desde las dinámicas de los nuevos lenguajes que se conforman en el mundo de lo digital, las nuevas realidades virtuales y los procesos de mediación educativa y social que recomponen la cultura, lo cual es muy visible especialmente en los cambios socio metabólicos que se vienen dando en las culturas infantiles y juveniles. Todo trabajo crítico exige una lectura de estos asuntos para poder dar respuesta en los múltiples aspectos que comienzan a dar forma a los nuevos escenarios educativos, y allí la propuesta metodológica de la

educación popular vuelve a tener un lugar muy propicio generado en el diálogo, la confrontación, la negociación cultural y la construcción de los comunes para actuar con una perspectiva de transformación de la sociedad.

H) UN FUNDAMENTO PRÁCTICO CONCEPTUAL QUE LO DOTA DE UN ACUMULADO PROPIO

- Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de la vida material y simbólica de los diferentes actores para la construcción de nueva humanidad desde una perspectiva de capacidades.
- Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la opresión, injusticia, explotación, dominación y exclusión de la sociedad.
- Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra.
- Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su participación y organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconozca las diferencias y la diversidad.
- Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes.
- Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos y sus relaciones con la naturaleza
- Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas y rebeldes.
- Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades.
- Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social.
- Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y la luchas en las cuales se inscriben.

- Reconstruye entidades para hacer de las resistencias propuestas de transformación de la sociedad.
- Su apuesta por la transformación implica cambiar ya la manera de vivir en los territorios que habitamos y en las organizaciones donde militamos.⁴

Hoy, la educación popular sigue jalonando una construcción que se hace nueva cada día y que, desde los más variados lugares, lee y hace visibles unos troncos comunes que leen en la diferencia y la diversidad con énfasis específicos en coherencia con los lugares sociales desde donde se enuncia, que a la vez que muestra la riqueza teórico-práctica de ella y hace visible la vitalidad de una propuesta que no es sino que está siendo, y muestra diferentes enfoques, entradas, como parte de su respuesta a las realidades (Brandão, 2017; Torres, 2016; Lázaro, 2016).

FUNDAMENTOS FREIREANOS DEL ACUMULADO DESARROLLADO POR LA EDUCACIÓN POPULAR

En el desarrollo de la educación popular, siempre se ha dado una tensión en la que se busca que sus dinámicas y prácticas sociales guarden, en cualquier lugar, coherencia con los principios de ella y de ese núcleo básico freireano. En ese sentido, en las páginas que siguen tomamos uno de los aspectos de la educación popular señalado atrás como esa construcción social y cultural desde el sur y para todas las educaciones, para mostrar, a partir de la *Pedagogía del oprimido*, cómo ese libro se convierte en piedra y fundamento de ese proceso práctico conceptual que lo dota de un acumulado propio, haciendo de él uno de los clásicos a los que hay que volver para interrogar los sentidos con los cuales hoy se sigue construyendo la educación popular.

I) SU PUNTO DE PARTIDA ES LA REALIDAD

- En Simón Rodríguez: que nos haga americanos y no europeos
- En Paulo Freire (2005):

El punto de partida de dicho movimiento radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en su aquí, en su ahora,

4 No desarrollamos acá este aspecto porque ese será el tronco principal de este documento, tomando como principio orientador a la *Pedagogía del oprimido*.

que constituyen la situación en que se encuentran, ora inmersos, ora emersos, ora insertos (p. 98).

Este principio, que va a significar la impronta de la educación popular, como punto de partida, en cuanto coloca la realidad allí y hace explícito que no hay mundo sin hombres (luego se autocriticará del lenguaje), estos siempre estarán atravesados por las particulares condiciones de sus mundos, que se convierten en los escenarios de actuación de los actores, en donde ocurre su opresión y su liberación, un aquí y un ahora que se hace central para la acción humana transformadora. Confronta la educación clásica develándola como educación bancaria, y para poder hacerlo, la lectura de la realidad nos señala que no hay texto sin contexto, sea tanto del acumulado del conocimiento en su versión de textos escritos, como en el ejercicio cotidiano de habitar el mundo.

En todo acto educativo emerge una realidad que debe ser explicitada en el lenguaje de los actores que la viven y desde los intereses de quien la enuncia, haciendo conciencia de que la realidad al ser explicitada toma y hace posibles muchas explicaciones, ya que ella es enunciada en el lenguaje del enunciador y desde los sentidos que otorga a la acción humana quien la enuncia. Por ello, va a ser tan crítico en esta misma hora de los liderazgos revolucionarios, señalando que el diálogo no es un eslogan, en cuanto “no puede admitir que solo él sabe y que solo él puede saber”, dando forma a través del diálogo de saberes a la construcción de realidades de diferentes tipos.

Es tan potente su mirada de realidad en la *Pedagogía del oprimido*, que nos habla de ciencia y tecnología como una fuerza que está presente en los proyectos de opresores y revolucionarios. Para él “la ciencia en los primeros se encuentra al servicio de la reificación, y en el segundo, al servicio de la humanización”, lo cual nos traza una línea de pensamiento en donde la realidad de nuestros días le señala al educador popular en su análisis las nuevas realidades de profundos cambios epocales, donde la ciencia se ha hecho fuerza productiva fundamental.

El hecho señalado es fundamental para comprender la cuarta revolución industrial que, más allá de los fenómenos visibles de industria cultural de masas, tiene expresiones en la realidad virtual, el *big data*, el Internet de las cosas, la computación de la nube, la simulación y que nos lleva a una reconfiguración de un capitalismo con base cognitiva, que viene transformando profundamente las formas del trabajo y del consumo. En la esfera de lo educativo busca la homogeneización a través de la propuesta de la Comisión de Calidad de la Educación de los Estados Unidos de 1983, que organiza una propues-

ta para responder a las exigencias del informe “Una nación en riesgo”, y a la construcción de una educación para la globalización.

Como vemos, la vigencia y permanencia de la educación popular en el futuro va a estar atada a la comprensión de estas nuevas realidades de un mundo que cambia y en el que, a su vez, el capital se reconfigura, modificando sus formas de control y poder, lo cual va a exigir a los educadores populares las habilidades para comprender, cuestionar y proponer caminos diferentes que sean capaces de darle unidad en un proyecto transformador a la tensión entre tradición y modificaciones epocales.

Por ello, pudiéramos enunciar este primer elemento del acumulado, como su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de la vida material y simbólica de los diferentes actores para la construcción de nueva humanidad desde una perspectiva de capacidades

OPCIÓN DE TRANSFORMACIÓN

(...) privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también automáticamente la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello, alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción. (Freire, 2005, p. 106)

En coherencia con su planteamiento, y con una propuesta desde el ejercicio educativo para transformar la sociedad, la cual se realiza en un aprendizaje que permite la toma de conciencia de la realidad, en donde se acepta que el ejercicio educativo por sí solo no va a hacer la transformación, pero si este se realiza desde una perspectiva liberadora, formará a las personas que enrutarán su vida para buscar los cambios necesarios en la sociedad como un proyecto mayor de nueva humanidad que va a acompañar el pensamiento freireano en este libro y a lo largo de toda su obra.

Este giro político-pedagógico rompe todo el pensamiento maximalista que dejaba las tareas de construir una nueva educación como posteriores a cualquier triunfo revolucionario que garantizara la toma del poder. Freire hace un giro de perspectiva en el sentido de que el poder se construye en el día a día, y si es educador, la pedagogía se debe sacar del puro marco instrumental para hacer posible la importancia de ella en el cotidiano de la vida de quienes apuestan por la transformación, haciendo visible que, en la educación, discurso que

no se haga concreto en el proceso mismo de lo metodológico, es una teoría general sobre el cambio.

Por ello va a plantear la separación entre “el pensar ingenuo”, que se acomoda a lo que le proponen, y el “pensar crítico”, que genera “la permanente transformación de la realidad”. Acá emerge también ese sentido de la transformación en la acción cotidiana, tan propia de la pedagogía crítica freireana, en cuanto es ese estar siendo en el mundo el que enmarca en cada momento el romper y superar la contradicción educador/a-educanda/o, preguntándose en torno a qué y sobre qué se va a dialogar, y a diferencia del educador bancario que se pregunta por “el programa sobre el cual va a disertar”.

En este sentido, no podemos olvidar para mantener el horizonte emancipador, cómo el capitalismo occidental también está en permanente reconfiguración. Debemos recordar cómo este nuevo escenario se ha constituido en el largo camino de la modernidad desde unas homogeneizaciones que le han permitido construir un relato único del mundo (patriarcal, monocultural, racista y desigual y de superioridad sobre la naturaleza).

La primera homogeneización sobre la cual se produce esa acumulación del capital es la biótica que, al construir el predominio de lo humano sobre la naturaleza y un sistema de objetivación de ella, produce un antropocentrismo.

La segunda homogeneización, la cultural, ha permitido construir un relato de la modernidad centrado sobre la idea de progreso con un conocimiento universal de base eurocéntrico y norteamericano, el cual se constituye en el relato único para explicar el mundo desde una visión de ciencia bajo una sola epistemología.

La tercera homogeneización, en marcha, es la educativa, e intenta cerrar el ciclo de un mundo organizado a través de patrones universales, que son establecidos a partir del STEM (acrónimo de Science, Technology, Engineering, Mathematics o ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas por sus siglas en inglés, así como la lectura y escritura de ellas), fruto del informe “Una nación en riesgo”.⁵

La universalización de esta propuesta se da a través de los organismos multilaterales, para lo cual se construyen unos estándares y competencias de referencia universal para vivir en este mundo orientado a humanos cuyo fin es la producción y en donde la industria del conocimiento inicia un control sobre la educación, manifiesta en la

5 Puede consultarse en *Informes y documentos. Estados Unidos. Una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa (I)*. Disponible en <https://www.mecd.gov.es/dctm/revista-de-educacion/articulore278/re2780800504.pdf?documentId=0901e72b813c3085>

manera como construyen los referentes de sus sistemas de calidad y de evaluación. Allí la educación popular, a medida que consolida su acumulado, desarrolla propuestas que permiten recuperar la diversidad, trabajando un proyecto integral de lo humano desde las capacidades y las habilidades y desarrolla metodologías que hagan posible la expresión de esa diversidad. Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, explotación, dominación y exclusión de la sociedad.

ÉTICO-POLÍTICO

(...) si el liderazgo revolucionario les niega a las masas el pensamiento crítico, se restringe a sí mismo en su pensamiento o por lo menos en el hecho de pensar correctamente. Así, el liderazgo no puede pensar sin las masas, ni para ellas, sino con ellas. (Freire, 2005, p. 170)

En la obra de Freire, de múltiples maneras la idea de una humanidad digna la cruza, y para ello la pregunta persistente es cómo esa vida se hace plena y para él ello no se logra mientras los oprimidos no puedan expresar el mundo, mientras no dejen de ser sometidos necrófilamente, mientras en ese proceso no se transformen y se conviertan en “seres para sí”. Todas esas luchas por salir de las condiciones que deshumanizan hacen para Freire necesario un horizonte ético, que se concreta en lo político y la forma educativa de ella es la concepción bancaria “la cual transforma a los educandos en recipientes, en objetos”.

Esta alerta de la manera como se produce la deshumanización a través de lo educativo en esta sociedad, cuando insiste en el llamado a los liderazgos revolucionarios para que no nieguen la praxis de los oprimidos, ya que también “se puede aspirar a la revolución como un simple medio de dominación”; por lo tanto, el sentido profundo de la ética va a ser instaurar la condición humana para todos los habitantes del mundo, lo que apunta a una utopía con una particularidad, es que va a requerir de quienes se comprometen para evitar que la opresión se instale en cualquier proyecto de transformación.

En ese sentido, la deshumanización en sus múltiples vertientes debe ser debelada en el ejercicio educativo en las múltiples formas que toma ella, haciendo que la opresión construya dinámicas propias cuando se trabaja cualquier hecho educativo. De igual manera, exige enfrentar las estructuras sociales que deshumanizan a través de esas formas del poder existentes en el conocimiento, la naturaleza, la autoridad, el deseo, en miradas raciales, de género, de narrativas eurocéntricas que niegan y desvalorizan tradiciones, historias, cosmogonías, epistemologías, por ello la lectura crítica del mundo propiciada por la educación

popular busca reconocer y develar los métodos y dispositivos a través de los cuales se constituye esa opresión que niega lo humano.

Para ello, como asunto ético político central se plantea un desaprendizaje de imaginarios, dispositivos, métodos, teorías, mapas, ello va a requerir desde una perspectiva educativa, la construcción de otros sistemas de mediaciones. En los últimos tiempos, ha ido generando una sensibilidad sobre los aprendizajes no tradicionales, lo cual ha implicado una relación problematizadora con los asuntos referentes a la naturaleza y a la condición femenina.

Los saberes y los lugares de la mujer en ese cuidado y unidad con la naturaleza que habían vivido por siglos, también se rompía con la llegada de un conocimiento que, soportado en el pensamiento de orden racional y abstracto, medible, verificable y cuantificado, negaba las otras formas de conocer desde la emoción, desde lo volitivo, la intuición; lo cual los procesos de sistematización mostraron una integralidad que no excluye lo racional pero sí invita a recomponer esa unidad del conocer humano en el sentido de que toda enunciación contiene a las otras que han sido mutiladas para dar forma a esa única forma de conocer.

La profundidad de estos cuestionamientos llevó también a mirar críticamente la visión de la ética y la política en cuanto al estar centradas sobre el antropocentrismo negaban la unidad del mundo y de la naturaleza, que se había roto en la visión euroamericana del mundo y que había tomado forma en las dinámicas de la universalidad del conocimiento a través de los sistemas de socialización en que habíamos sido formados. La emergencia del Buen Vivir/Vivir Bien de los grupos originarios que develan cómo la separación sujeto-objeto era artificial y correspondía a formas del poder de la época con acentuadas características patriarcales.

La mirada patriarcal por un largo período de la modernidad ha sido del predominio de lo racional, lo abstracto, lo medible, y cuantificable, llevando a una pérdida de las maneras como los lugares de la mujer deben ser restaurados en la constitución de una condición humana, en donde todas y todos somos parte de la naturaleza. Allí, se requiere un ejercicio de armonización que nos lleve a prácticas educativas más integrales y a una visión del mundo con un horizonte ético más biótico. Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra.

EMPODERAMIENTO Y ORGANIZACIÓN

¿Y por qué razón no sucumben las élites dominantes al no pensar con las masas? Exactamente porque estas son su contrario antagónico,

su “razón”. En la afirmación de Hegel que ya citamos. Pensar con las masas equivaldría a la superación de sus contradicciones. Pensar con ellas equivaldría al fin de su dominación (Freire, 2005, p. 170).

De las paradojas del pensamiento freireano es la manera como hace vivo en la sociedad la tensión oprimido-opresor, y cómo sobre él funda toda su teoría de la educación liberadora y popular que nos propone, y que a pesar de buscar restaurar la condición humana encuentra en ese antagonismo muchos de los problemas de la sociedad. En ese sentido, plantea que el proyecto de poder opresor busca “evitar que las masas piensen, vale decir: no pensar con ellas”.

Ese reconocimiento hace necesario el que la acción educativa no es el ejercicio del individuo y las personas, sino la capacidad de volver acción colectiva las propuestas que surgen de sus dinámicas y al ser visto en los territorios hace posible que los participantes de procesos, proyectos, actividades, que compartan los sentires de la educación popular, tengan como principio la perspectiva ético-política, lo cual debe materializarse en acciones que al transformar sus prácticas, sus localidades, los lleve a constituir dinámicas en donde encuentren respuestas organizativas como formas de comunidad de transformación.

En ese sentido, la freireana no es una educación por el puro deseo de conocer o saber más, sino que abre dinámicas que, a la vez que le permiten cualificar su manera para estar en el mundo, lo hace corresponsable de su destino y de garantizar un mundo bajo otras condiciones. Por ello, la educación popular en sus comienzos asumió que quien participara en sus actividades debía vincularse y articularse en los movimientos sociales existentes. El devenir y la ampliación de la educación popular le permitió ir encontrando cómo los sujetos que participaban en los procesos tenían múltiples intereses y sentidos para sus vidas, y al reconocerse críticamente en sus realidades fueron apareciendo perfiles muy variados de ellos, lo cual hizo necesario hacer elaboraciones para construir una filigrana de los tipos y maneras del empoderamiento que también se manifestaban en una diversidad de caminos metodológicos con consecuencias organizativas del más variado tenor. Ello da lugar a reconocer la existencia de ámbitos diferentes que marcan además diversas formas de empoderamiento y articulación.

En esta perspectiva ha constituido —o está en vía de constituirlos— siete ámbitos, en los cuales realiza transformaciones y construye subjetividades rebeldes y emancipadas, como lugares de actuación:

- *Ámbitos de individuación*
- *Ámbitos de socialización*
- *Ámbitos de vinculación a lo público*

- *Ámbitos de vinculación a movimientos y formas organizadas*
- *Ámbitos de construcción de procesos de gobernabilidad*
- *El ámbito de la masividad*
- *El ámbito tecnológico*

Con los fenómenos de la cuarta revolución productiva, para quienes participamos en la educación popular y en los movimientos de estos tiempos, va a ser importante y urgente la capacidad de comprender las nuevas lógicas de este capitalismo cognitivo que da forma a la apropiación de la ciencia como fuerza productiva, entrando en un tiempo en donde es una realidad la producción de bienes inmateriales (información y conocimiento), generando una reorganización del trabajo con una nueva división internacional de él, en donde en América Latina encontraremos una reprimarización de la economía, con unas formas de consumo atizado en el espectro científico-tecnológico, visibles en Internet, patentes para la producción, los medicamentos y muchos otros de esa industria naciente.

- De igual manera, nos encontraremos con una desconcentración de la actividad productiva global y con la necesidad de nuevas instituciones educativas, muchas de ellas atizadas ya desde las innovaciones disruptivas para darle forma a ese nuevo modelo del capital y también de los proyectos transformadores. Allí, las formas organizadas de los oprimidos tendrán que reconfigurar muchas de las anteriores y crear nuevas para hacer realidad la tensión de ser ciudadanas/os del mundo e hijas/os de la aldea, que nos llevará a construir los comunes de estos tiempos para mantener vivas las luchas que hagan vivo el proyecto de nueva humanidad freireano fundado en las particularidades y que sea capaz de generar la esperanza de otros mundos. Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su participación y organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconozca las diferencias y la diversidad

Con propuesta pedagógica

- No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión, y por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo (Freire, 2005, p. 105).
- No existe otro camino sino el de la práctica de una pedagogía liberadora... práctica pedagógica en que el método deja de

ser, instrumento del educador, con el cual manipula los educandos, porque se transforman los oprimidos en su propia conciencia (Freire, 2005, pp. 72-73).

Quizá el asunto central en la propuesta freireana es que toda su apuesta conceptual humanista, transformadora, empoderante, organizativa, se hace político-pedagógica, y en ella toman forma las apuestas de sociedad, ser humano, que tienen los que desde la práctica educativa hacen real que no hay actuación objetiva exenta de intereses, y ella se concreta en la propuesta y el método que se desarrolla. Esto, porque allí están presentes y se manifiestan las relaciones sociales bajo forma de saber y poder en las cuales se realiza el acto educativo, sacándolo de la mirada que intenta convertirla en un ejercicio técnico objetivo neutro.

Además, agrega otro elemento que va a ser propio de las pedagogías latinoamericanas miradas como paradigma, es que el método se convierte en cualquier proceso educativo, en el vehículo principal a través del cual el o la educador/a hace posible el acto educativo, como una acción integral, y por ello quien funge como tal hace del ejercicio un proceso en donde se coloca como un objeto de la transmisión bancaria o decide convertirse en sujeto que a la vez que se transforma a sí mismo, hace posible a través de la educación planificada la transformación de los demás participantes en él, lo cual les va a permitir, leyendo su mundo, un quehacer específico para transformarlo en su contexto.

Esta centralidad de la pedagogía como un asunto político va a diferenciar la pedagogía crítica freireana de otras que se quedan en la enunciación crítica de la realidad, pero no avanzan proponiendo un trabajo pedagógico como lugar donde se concretan esos análisis críticos de la sociedad y de los procedimientos de control y dominación. Freire exige volver el acto educativo mismo en un ejercicio político a través de la pedagogía y de los procedimientos metodológicos que se realizan para lograrlo, haciendo conciencia de no caer en el utopismo pedagógico creyendo que esa dinámica producirá por sí sola la transformación de la sociedad, pero haciendo la salvedad de que quien participa en estos procesos se sumará a la transformación del mundo.

Por ello, va a proponer el diálogo de saberes como esa potencia para pronunciar el mundo que, según sus palabras,

El diálogo con las masas no es una concesión, ni un regalo ni mucho menos una táctica que deba ser utilizada para dominar, como lo es por ejemplo la esloganización. El diálogo como encuentro de los hombres para la

‘pronunciación’ del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización. (Freire, 2005, p. 178)

Esto acontece en los más variados lugares de la sociedad, por ello el diálogo-confrontación de saberes se convierte en un ejercicio que construye intraculturalidad, generando identidad e interculturalidad, dando lugar por procesos pedagógicos, a un espacio en donde lo diferente y lo diverso van adquiriendo expresión sin exclusión. Freire lo expresa en los siguientes términos: “Por el contrario, el camino del liderazgo revolucionario debe ser el del diálogo, el de la comunicación, el de la confrontación.” (Freire, 2005, p. 212).

Por ello, la negociación cultural se convierte en eje fundamental de su propuesta, en cuanto permite organizar desde la pedagogía el campo trabajado, en clave de procesos de acción transformadora, y allí va a decantar en la interculturalidad y la confrontación los compañeros de viaje con quienes va a ser posible construir lo común, haciéndonos sujetos de la acción para la transformación del mundo, en cuanto se ha decantado esos núcleos básicos sobre los cuales se acuerda la acción en los territorios (Cendales et al., 2016). En el sentido de Paulo Freire (2005),

En tanto en la teoría de la acción antidialógica, la conquista como su primera característica, implica un sujeto que, conquistando al otro, lo transforma en objeto, en la teoría dialógica de la acción, los sujetos se encuentran para la transformación del mundo, en colaboración. El yo antidialógico, dominador, transforma el tú dominado, conquistado, en mero ‘esto’ (p. 218).

La vigencia de lo político pedagógico o lo que otros denominan lo político a través de la pedagogía adquiere una validez inusitada en estos tiempos, en los cuales el capitalismo de cuarta revolución industrial ha iniciado una ofensiva contra la pedagogía por vía de una educación centrada en el conocimiento disciplinar (STEM) y el uso de las NTIC que garantiza el control de los contenidos escolares con un discurso de lo virtual y de las tecnologías usadas como aparatos instrumentales o como las pequeñas “redes de aula” para facilitar el trabajo administrativo escolar.

Este asalto a la pedagogía, como parte del nuevo proyecto de control que corre por los organismos multilaterales del capitalismo cognitivo (Banco Mundial, OCDE) encuentran una vacuna en la propuesta de la educación popular y en las pedagogías críticas que hemos comenzado a hacer visibles los intereses y las motivaciones que se mueven tras esas propuestas y que hemos denominado “despedagogización” (Mejía, 2010, pp. 130-147), y “apagón pedagógico mundial” (Bonilla, 2018). Estos primeros análisis van a exigir a la educación

popular no solo reconocer este nuevo escenario sino hacer propuestas concretas para convertir los elementos tecnológicos en su integridad de sistema cultural, nuevo lenguaje, realidad virtual, realidad aumentada, vehículos comunicativos, proponer esos nuevos sistemas de mediación educativa más allá de su uso instrumental (“ferretería”) y que en la experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional han venido siendo denominados “geopedagogías” (Expedición Pedagógica Nacional, 2002, p. 10). Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes. Su escenario es la cultura.

El concepto antropológico de cultura es uno de esos ‘temas bisagra’ que liga la concepción general del mundo que el pueblo está teniendo al resto del programa. Aclara, por medio de su comprensión, el papel de los hombres en el mundo y con el mundo como seres de la transformación y no de la adaptación (Freire, 2005, p. 154).

Pudiéramos afirmar que esta es una de las improntas freireanas que va más allá del contexto entendido en las maneras clásicas de la tradición crítica (política y económica), y va a ser uno de esos aspectos que va a marcar con especificidad el futuro de la educación entendida como paradigma latinoamericano. Ello, en cuanto es una construcción desde un lugar, en este caso, la visión de un nordestino brasileño participante del movimiento Nueva Cultura de su país, en donde la celebración y la fiesta como manifestación de identidad se hizo educación y pedagogía para recordarnos que no hay texto sin contexto.

El contexto enunciado en la educación popular freireana no es solamente el que se explica en términos racionales y lógicos, de corte antropocéntrico, sino aquel que estaba vivo en las comunidades que expresaban a través de otros mecanismos y dispositivos los sentidos de su vida a través de su cuerpo, su voz, sus ritos, sus celebraciones, mostrándonos que en medio de la pobreza, la miseria, la subalternidad, la manera como representaban sus cosmogonías era razón más que suficiente para vivir y seguir creyendo en cambios posibles.

La existencia de múltiples formas de culturas populares de una manera heterogénea en los territorios, exige el decantamiento de las formas que reproducen control y poder que oprime al interior mismo de ellas, situación muy visible en algunas dinámicas de participación en las cuales, a partir del control de aparatos sociales en las comunidades y la relación con la politiquería convierte a algunos miembros de los grupos organizados populares en correas de transmisión de ella. En ese sentido, la educación popular ha ido manteniendo un debate que permita la mayor participación posible y una formación que encuentre mecanismos para debelar y deconstruir las maneras cómo

ellas existen en los territorios. Esto ha implicado un trabajo profundo con jóvenes en perspectiva de prevención para evitar caer en estas dinámicas, lo cual ha generado agrupaciones artísticas y populares con los nuevos sentidos y sensibilidades.

El sentido freireano de la cultura, que atraviesa toda su obra, está propuesto en la pedagogía del oprimido como ese sentido y sistema simbólico de representaciones, desde donde se teje el salir de la opresión y por lo tanto se convierte en el escenario fundante de cualquier actividad que intente colocarse en el horizonte de la educación popular. En esta perspectiva, cuestiona el síndrome de modernización que corre por las propuestas educativas del capitalismo cognitivo, mostrándonos cómo cualquier dinámica de educación popular se construye metodológicamente desde el arraigo en los territorios e identidades, lo cual es muy visible en sus propuestas de temas generadores y la investigación temática para hacerlos pedagogía.

Esa cultura le va a entregar una manera de relacionarse con las más variadas formas del poder en sus múltiples formas, raciales, epistémicas, cognitivas, lingüísticas, para hacer posible una cultura política donde se mezclan las formas del poder que domina y controla, y las de las culturas que resisten y mantienen su identidad como parte de un ejercicio en el cual debe sobrevivir y acepta los juegos de poder para ello pero mantiene en sus prácticas hábitos, costumbres, de su tradición en la cual encuentra otros sentidos para su presente y la constitución de su pasado.

Esto hizo posible que esas opresiones que corren por las razas, el género, la diversidad sexual, la discapacidad, las formas religiosas, encontraran unos ecosistemas de vida que permitieron verlas en su singularidad relacionados al funcionamiento mayor de la sociedad y que a su vez implosionan la idea clásica de cultura mostrándola desde los territorios, sus prácticas y sus cuerpos, haciendo visible que más allá de las resistencias estaban también las reexistencias como fundamento de su identidad, que van a tomar forma en lo que genéricamente hemos llamado “el sur” (Mejía, 2010, pp. 248-315).

De igual manera, la emergencia de las realidades de tercera y cuarta revolución industrial con su impacto en la vida cotidiana a través de las modificaciones tecnológicas de la realidad virtual, las redes sociales, los nuevos sistemas de información con su construcción en la industria cultural de masas, ha ido generando un nuevo ámbito de actuación en torno a cómo ellos han sido constituidos y están llegando a los múltiples lugares, siendo incorporados a las dinámicas culturales existentes en los más variados grupos populares. Ello exige a la perspectiva de la educación popular una capacidad de su uso y análisis crítico de las tecnologías y sus consecuencias para realizar el

trabajo de incorporación en sus dinámicas, haciendo posible que en este tiempo seamos ciudadanas/os del mundo e hijas/os de la aldea, haciendo y siendo educadores/as populares. Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos y sus relaciones con la naturaleza

SUBJETIVIDADES CRÍTICAS

Esto es, el liderazgo tiene en los oprimidos a los sujetos de la acción liberadora y en la realidad a la mediación de la acción transformadora de ambos. En esta teoría de acción, dado que es revolucionaria, no es posible hablar ni de actor, en singular, y menos aún de actores en general, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación (Freire, 2005, p. 167).

El ejercicio del diálogo freireano en su momento enfrentó teorías en boga de la psicología y la comunicación de la época, basadas en el individuo y la personalidad, para colocarnos frente a una intersubjetividad que no se entiende como solo explicación solipsista de un sujeto que conoce. Acá el conocer se hace con otros y mediados por el mundo para realizar una acción transformadora desde la participación. Por ello, va a reafirmar que la humanización de todos y todas se hace por vía de la praxis, y hace el énfasis de que ella se produce en el ejercicio de “intersubjetividad en intercomunicación”. Por ello, alerta sobre “confundir subjetividad con subjetivismo, con psicologismo, y negar la importancia que tiene el proceso de transformación del mundo, de la historia, es caer en un simplismo ingenuo” (Freire, 2005, p. 49).

En esa medida, hace visible que en esas dinámicas más moleculares también la dominación ha enclavado su propuesta de dominación y poder bajo las formas más singulares de la diversidad y la diferencia. Es la razón por la que su propuesta pedagógica busca leer el mundo inmediato y en su comprensión y explicitación a través de la palabra en “el círculo de cultura”, lugar donde pronuncia su mundo en clave de control y de lucha, para hacer posible que, en el diálogo con los otros, tome conciencia de su realidad y las formas cómo habita la opresión en ellas. A su vez, reconocer las dinámicas necesarias de colocar en su vida cotidiana para transformarlas en un proyecto de liberación. En ese sentido, el ejercicio educativo va a permitir la realidad se esas subjetividades rebeldes.

La manera como las contradicciones de la sociedad hacen presencia también en los grupos populares, coloco la alerta en cuanto en las organizaciones sociales se reproducían los vicios del poder que se cuestionaban a la derecha y que, en alguna medida, introducían clientelismo, corrupción, comportamientos con características delincuen-

ciales, y ello también se hizo visible cuando en algunos lugares sectores de izquierda llegaron a los gobiernos, muchos de estos elementos se trasladaron a las relaciones y las transacciones que se realizaban en las relaciones gobierno-sectores populares, mostrando que la subjetividad debía ser trabajada desde los componentes ético políticos. Esto mostraba un ámbito de individuación que tenía que abordarse en las actividades de la educación popular.

En los relatos producidos en la sistematización, se ve claramente cómo el actor de esa práctica se autoexcluye y construye una narrativa cultural de negación, no solo de su identidad, sino de su condición humana, inferiorizando sus deseos, sus instintos, su corporeidad, sus placeres. Cuando la práctica visibilizada en el ejercicio de sistematización permitió esa otra enunciación, encontró que en ella los sujetos se sostenían en múltiples formas de pervivencia de sus identidades y de lo comunitario (Torres, 2020) a partir de formas propias de relacionamiento que eran más enunciados en los ejercicios cuando estaban con los más próximos a sus dinámicas sociales y culturales.

Como se puede ver en el caso de la sistematización trabajada en la educación popular, el ejercicio educativo ayuda a reelaborar las explicaciones de sí y del mundo, haciéndolo de manera integral, lo cual le va a exigir al participante de estos procesos no solo comprensión y explicitación, sino también acciones que le permitan restaurar su subjetividad desde sus raíces más profundas, presentes en las actividades prácticas en su cotidiano vivir, donde se hace real esa nueva mirada restauradora de sí misma/o y de su entorno, como epifanía de una nueva subjetividad que, desatando los nudos del poder y el control en sí, también inicia la marcha para construir con otros nueva humanidad.

Es interesante en esa cada vez mayor ampliación metodológica, en la dinámica de hacerse propuesta más amplia para toda la sociedad, la educación popular encuentra que en la década de los 80 del siglo pasado, esa subjetividad fue entendida inicialmente como la creación de unas actividades que buscaban construir seguridad y autoestima en los grupos populares, en las condiciones de subalternización y empobrecimiento (Bastías y Cariola, 1995, p. 125). En ese tránsito hoy es posible reconocer cómo sus mayores elaboraciones han permitido hacer de sus propuestas un ejercicio de construcción en y desde subjetividades rebeldes con dispositivos específicos para cada una de ellas, en coherencia con el ámbito (ver atrás, en p. 15) en que se trabaja, lo cual hace concretas las propuestas pedagógicas y metodológicas en coherencia con ellos. El futuro de la educación popular va a estar atado a la capacidad de construirse en la flexibilidad de la particularidad

de estos ámbitos. Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas y rebeldes

SABER PRÁCTICO-TEÓRICO

La conocida afirmación de Lenin: “sin teoría revolucionaria no puede haber tampoco movimiento revolucionario” significa precisamente que no hay revolución con verbalismo ni tampoco con activismo, sino con praxis, por lo tanto, esta solo es posible a través de la reflexión y la acción que inciden sobre las estructuras que deben transformarse (Freire, 2005, p. 162).

El enunciado freireano es claro en el sentido que recoge la tradición marxista de la unidad entre teoría y práctica. Por ello la idea de praxis en este texto recorre todas sus determinaciones en sus múltiples sentidos: “negar la praxis verdadera a los oprimidos”, “la división absurda entre la praxis del liderazgo y aquella de las masas oprimidas”, y también de las maneras como, por la negación de la teoría se construye parte del proyecto dominador: “para dominar, el dominador no tiene otro camino, sino negar a las masas populares la praxis verdadera, negarles el derecho de decir su palabra, de pensar correctamente.” (Freire, 2005, p. 163).

Por ello, la comprensión y en sentido de la idea de praxis ha estado en el corazón de la educación popular y le ha exigido desarrollar múltiples caminos metodológicos e investigativos para hacerla realidad, lo cual no ha estado exento de un debate que ha marcado todo el tiempo el quehacer político pedagógico de sus dinámicas, en los múltiples escenarios de los diferentes países y por la manera como hacen presencia en sus prácticas las formas más variadas de esas subjetividades rebeldes y por las diferentes comprensiones que va generando el crecimiento y desarrollo de la educación popular.

En algunos períodos históricos el demasiado énfasis en la práctica revolucionaria llevó a descalificaciones a los procesos de producción de saber y conocimiento de ellas señalándolas como academicistas, intelectualistas, de tradición pequeñoburguesa y de otro lado, los señalamientos a los contradictores ubicándolos como “basistas”, activistas sin fundamentación. De igual manera, el énfasis por ratos colocados en señalar como lo propio de la educación popular, la que estaba directamente articulada a movimientos sociales de los grupos populares también generó distorsiones en el debate, en cuanto quien no participara del carácter político organizativo fue descalificado. Esta mirada también generó el que el trabajo con grupos populares por su carácter subalterno o de pobreza fue denominado de educación popular, y la escritura de los académicos que acompañaban esos procesos, como la teoría de esas prácticas.

Ese escenario llevó a que muchas ONG abandonaran la educación popular y regresaran a ella solo a través de proyectos específicos para los que adquirirían financiación, lo cual hizo que la relación con los grupos populares también se tornara muy instrumental, en cuanto el servicio o la actividad que pudiera prestar la institución era aprovechada por la organización más de base y participaba garantizando que no perdiera el horizonte político pedagógico en el tipo de acción que le proponían.

Esto construyó nuevas formas de relación desde organizaciones que desarrollaron criterios a partir de su arraigo en el territorio y encontraban una posibilidad de disponibilidad de recursos. Estas situaciones marcaron la producción de teoría, la cual se vio subsumida por las concepciones políticas y metodológicas de las organizaciones dándole forma a criterios y procedimientos para constituir esos encuentros, que hasta el día de hoy se mantienen como una tensión de teoría-práctica y la praxis como resultante de ella.

Como podemos observar en este rápido recorrido, la tensión teoría-práctica y el sentido de la praxis ha sido una constante que ha enriquecido la discusión y a la vez uno de los lugares de revitalización de la educación popular en medio de los malestares y dolores que pueden haber causado estas diferencias. Asimismo, se produjeron corrientes de educación popular que marcaron posturas y miradas desde distintas posiciones epistémicas. Hacia el futuro, seguirá siendo uno de los ejes de su desarrollo y mucho más ante las nuevas realidades y exigencias de dar respuesta a un mundo en constante cambio, lo cual va a requerir la recreación de su pedagogía, sus metodologías y, desde luego, sus fundamentos teóricos. Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades

PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y VIDA CON SENTIDO

En este sentido, la investigación del “tema generador” que se encuentra contenido en el “universo temático”, mínimo los temas generadores en interacción, se realiza por medio de una metodología concienciadora. Más allá de posibilitarnos su aprensión, inserta o comienza a insertar a los hombres en una forma crítica de pensar su mundo (Freire, 2005, p. 130).

El asunto de la praxis como fundamento de la concepción freireana de la educación popular se hace visible en el planteamiento original de la pedagogía del oprimido al darle un lugar a la investigación para instaurar desde ella el acercamiento a la realidad, para desde allí organizar el mundo que va a ser nombrado por los participantes en su

práctica educativa. Por ello, el tema generador lo da la realidad, pero la investigación de él va a generar la contextualización, como, por ejemplo, en la alfabetización, el universo vocabular.

Esta investigación fundamenta la construcción del escenario contextualizado y territorializado para que el punto de partida de la actividad educativa esté dado por la manera como los grupos participantes construyen el mundo y los sentidos que le otorgan a las prácticas con las cuales viven su existencia cotidiana, visibles en las relaciones sociales. En esta perspectiva, la investigación no tiene un fin en sí mismo, va a ser parte del dispositivo metodológico que va a permitir realizar el trabajo educativo.

El entramado que se forma, pudiéramos aducir, hace que esa investigación que se origina y desarrolla en la vida de los participantes para que ellos puedan explicar su mundo, sus sentidos, y sus sueños, hace que sea una apuesta desde sus mundos y no sobre ellos. En este sentido, se convierten en actores de un proceso donde la investigación se hace estrategia pedagógica sin perder su importancia y especificidad en toda la dinámica educativa transformadora.

A medida que se fue decantando la propuesta pedagógica de la educación popular, la investigación se fue profundizando en cuanto permitió la emergencia y encuentro con múltiples elaboraciones que se venían haciendo desde el pensamiento rebelde y crítico latinoamericano, en una discusión y diferenciación con el conocimiento eurocéntrico y la manera como una epistemología de bases diferentes, soportada más sobre las prácticas, exigió pensar en procesos que por tener una riqueza fundada en su quehacer y en la diversidad, se constituían como campos diferentes pero que cruzaban sentidos. Allí la relación entre educación popular e investigación acción participante cada vez fue más complementaria en los trabajos en, con y desde los grupos populares. Y aparecieron también elaboraciones que daban cuenta de formas de saber y conocimientos presentes en los grupos populares.

En esa perspectiva, fueron emergiendo otras explicaciones del mundo y sus sentidos, en muchas ocasiones con nuevos lenguajes que daban cuenta también de cómo la singularidad de los actores incidía y mostraba un impacto específico en el tipo de práctica que se realizaba, el cual en el ejercicio sistematizador era posible de observar en el tipo de saberes y conocimientos que se producían desde esa singularidad dada por la edad, la etnia, el género, las opciones sexuales, la clase, las discapacidades, etc.

Estas dinámicas permitieron construir una autovaloración en cuanto aprendimos no solo que teníamos algo que decir, sino a sospechar de las pretensiones de las teorías universales que eran ejercidos

en ámbitos de poder y saber y reconocer nuestra potencia basada en lo pluriverso, lo cual ha permitido la visibilización de un sur narrativo que había tomado forma en múltiples expresiones de este pensamiento latinoamericano que ahora también reconocíamos en Asia y África, mostrándonos esas otras maneras de explicar el mundo diferentes a la euronorteamericana.

El camino de la producción de saber y conocimiento también propició el encuentro con otras propuestas metodológicas o hibridaciones con grupos y sectores críticos en nuestros contextos, que dieron lugar a las más variadas corrientes al interior del campo de la educación popular misma. Allí también se trabajaban diferentes perspectivas partiendo de la práctica como lugar epistémico, pudiendo mencionar: las etnometodologías, las narrativas, las reautorías, las metodologías orales, constituyendo un campo interepistémico mucho más amplio. Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social

RELACIONES SABERES-CONOCIMIENTOS

- No puedo investigar el pensar del otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico e ingenuo será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará. Y la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación (Freire, 2005, p. 135).

En la propuesta freireana, la actoría social y política de los grupos sociales oprimidos obliga también a un reconocimiento de una autoría propia en el pensar, en el cual ellos se hacen sujetos que: “producen y transforman las ideas”, realizando una crítica a quienes los consideran solo de pensamiento mágico e ingenuo y consumidores de ideas. Este reconocimiento le ha permitido a la educación popular en esta nueva etapa, a medida que desarrollaba su propuesta pedagógica, ir encontrando los elementos que le van a posibilitar diseñar propuestas metodológicas en las cuales esas diversidades pueden encontrar en los procesos educativos, la manera de expresar su voz.

Los principios de la educación popular han permitido que esas voces, al ponerse en juego en el acto educativo, hagan visible la manera como explican el mundo desde otros lugares y a partir de las más

variadas dimensiones. En ese sentido, aparecen cosmogonías, epistemologías, lenguajes, corporalidades, que necesitan encontrar formas de expresarse, en ocasiones por los caminos tradicionales por donde siempre ha concurrido el logos occidental. Allí, también fue necesario desarrollar propuestas metodológicas que trabajaran el cómo permitir la visibilización de esos saberes propios.

En estas emergencias fue necesario establecer criterios para la relación pedagógica entre intraculturalidad e interculturalidad, en cuanto esta última también tiene formas en las cuales, acompañadas de un discurso crítico, construye subalternizaciones cognitivas con consecuencias epistémicas. Esto permite el control de la diversidad y la diferencia, que al naturalizarla tiende a ocultar las formas que toma la desigualdad en las aparentes dinámicas participativas, que fundadas en la simetría hacen de ella en forma inconsciente su saldo pedagógico. Esto hace el llamado de alerta para descubrir esas pistas y señales para detectar cómo la educación popular construye poder-saber y cuál es su orientación.

Estas relaciones poder-saber constructoras de simetrías y asimetrías se hace mucho más visible cuando se elaboran con detalle los trabajos con grupos originarios, afros, mujeres, LGBTI, jóvenes, discapacitados, los cuales hacen estallar elementos clásicos de la educación popular y descoloca y transgrede principios cuando al afirmarse desde sus identidades colocan sobre el escenario educativo esas negaciones ontológicas sobre ellos, al ser nombrados aún por procesos progresistas que subordinan esos aspectos de la diversidad. Esto exigió caminos de crítica y replanteamiento a las lógicas y epistemes universales, incluidas las revolucionarias.

Uno de los casos más inspirador es la manera como los talleres con estos grupos fue haciéndose visible desde sus narrativas, cómo la mirada occidental se establecía sobre una matriz patriarcal de su manera de establecer el conocimiento, y tomó forma concreta cuando los grupos originarios reclamaron por el tratamiento de objeto a la madre tierra o cuando los grupos afro reclamaban la unidad con la naturaleza desde las comunidades, cuando las mujeres se reencuentran en una línea matrística de complementariedad con todos los seres vivos, cuando los grupos de discapacidad negaron la línea de separación entre lo normal y lo anormal fundado sobre lo cognitivo, o los LGBTI cuestionan la moralización de los cuerpos de la mirada heterosexual y plantean la existencia de otros cuerpos.

Curiosamente, en un mundo donde el capital convierte la ciencia y el conocimiento en fuerza productiva para un capitalismo que ahora controla y domina desde sus formas cognitivas bajo las múltiples dimensiones de su reorganización, nos encontramos con una educa-

ción popular que trabajando en la particularidad y la singularidad de grupos específicos, nos invitan a mirar la ciencia clásica de la humanidad como un relato válido en ciertas circunstancias, pero que no explicaba suficientemente estas maneras de un mundo que se tejía por las realidades del sur con características propias e invitaba a realizar el ejercicio metodológico de la propuesta pedagógica de la educación popular a fondo, para construir los puentes con esa ciencia tanto en su versión moderna como en los replanteamientos críticos que se vienen dando desde las más variadas disciplinas que componen el campo de la interdisciplinariedad (Morin y Delgado, 2018).

De otro lado, en el encuentro posible emergían unos conocimientos o saberes como hallazgos de los procesos de educación popular y de las rebeldías latinoamericanas que estaban más constituidos desde las prácticas, fundadas en la sabiduría y la tradición con arraigo en la diversidad y uso en lo pluriverso de multitud de espacios locales.

Este encuentro problemático abre un nuevo diálogo interepistémico que tiene como preguntas centrales las dinámicas que los legitima, los intereses que comportan y la pregunta sobre en qué condiciones se produce un encuentro fundado en el diálogo, la confrontación y la negociación para cambiar el mundo y transformarlo. Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscriben

LA REEXISTENCIA CONSTRUYE IDENTIDAD

Precisamente, dado que en la teoría dialógica no puede darse esa dicotomización, la investigación temática tiene, como sujetos de su proceso no solo a los investigadores profesionales, sino también a los hombres del pueblo cuyo universo temático se busca encontrar (Freire, 2005, p. 238).

En el proyecto freireano, el pueblo oprimido es el sujeto histórico de su propuesta educativa y pedagógica. En ese sentido, ella está construida de tal manera que al realizarse se hace desde una mirada que replantea algunos de los elementos clásicos de las ciencias sociales, y de entrada propone un giro en el proyecto occidental de ellas, cuando plantea que cualquier actividad en el horizonte de su pedagogía es un ejercicio con y desde esos sectores. Esto lo lleva a realizar un giro metodológico que va a ser el núcleo del proyecto, en cuanto convierte el mundo del oprimido en territorio de nuevas construcciones sociales, epistemológicas, políticas, culturales, marcando diferencias con la matriz jacobina del ejercicio de la política a izquierdas y derechas.

Al tener al oprimido como actor fundamental, propone una pedagogía coherente con su apuesta, la cual hizo que sus continuadores

en sus más variados y múltiples entendimientos debíamos actuar en coherencia con esos principios ampliándolos y desarrollándolos a las nuevas realidades de un mundo cambiante y cómo ellas afectaban a los diferentes grupos, lo cual implicaba modificación de las formas de opresión.

Esa tensión entre actualidad y tradición se convierte en uno de los hechos fundamentales que cualquier persona, grupo, institución, movimiento que trabaje con la perspectiva de la educación popular, debe asumir. Ello ha hecho posible que en esa actualización de la mirada se dote de una flexibilidad para poder leer, con y desde esa perspectiva, la infinidad de escenarios de la sociedad en los cuales la educación popular actúa.

Sin embargo, la propuesta pedagógica de la educación popular, cuando cuestiona ciertos acercamientos con los grupos oprimidos, al decir de Paulo Freire (2005), “se acercan a las masas campesinas o urbanas con proyectos que pueden responder a su visión del mundo, más no necesariamente a la del pueblo... se olvidan que su objetivo fundamental es luchar por el pueblo, por la recuperación de la humanidad robada y no conquistar al pueblo (p. 115)”.

Allí aprendimos que el ejercicio en esa confrontación de saberes nos exigía también reinventarnos para comprender los mundos que emergían y, para ello, era absolutamente necesario hacer un ejercicio pedagógico de desaprendizaje que nos transformara a nosotros para hacer posible la construcción de proyectos comunes surgidos de la negociación cultural para transformar el mundo. También aprendimos que la resistencia al ser trabajada desde la materialidad con toda su potencia cultural, no solo está hecha de dominación, sino que también debe reinventarse para encontrar en la vida de los oprimidos la enunciación propositiva ya aquí y ahora, en claves de su mundo que impugna control y poder desde otras maneras, a veces difíciles de comprender, para el pensamiento más clásico.

Estas narrativas permitieron encontrar que paralelo a las resistencias se mantenían vivas tradiciones milenarias que habían mantenido a los grupos oprimidos en medio del control y del dominio como resistencias, y cuando fue posible, emergieron como elementos propios de su mundo para mostrar la vigencia de esas cosmogonías, epistemologías que marcaban la diferencia con las formas clásicas de la protesta y la lucha. Un buen ejemplo de ello es el Vivir bien o el Buen vivir (Aguirre e Ibáñez, 2015), de la tradición originaria que, al emerger, cuestiona la idea de desarrollo y propone planes de vida desde su matriz cosmogónica para toda la sociedad. Estos elementos también fueron acompañados de unas reelaboraciones de las teorías críticas, por ejemplo, en lo que Zabaleta llamó: “formaciones sociales

abigarradas” (Zabaleta, 2014). Estas reelaboraciones surgidas en infinidad de espacios fueron mostrando que era necesario que en muchas de las resistencias fueran releídas en clave de reexistencias.

Estas dinámicas de reexistencia, a la vez que mostraron toda esa potencia para realizar un trabajo educativo que les diera entrada a ellas, también significó una disputa al interior de los movimientos y las organizaciones por los controles organizativos de ellas que entraban en las lógicas de clientelismo y dinámicas del control de los aparatos. En muchas ocasiones estas experiencias se fueron desarrollando en medio de prácticas que poco a poco ampliaron sus experiencias de educación popular y que la enriquecían desde las especificidades de su mundo. En mi experiencia personal, algunas prácticas con grupos originarios me llevaron por los procesos de educación propia (CRIC, 2004), también la sistematización me colocó con experiencias de nombrar (Trejos, et al., 2018) y adquirir identidad desde lugares diferentes a los que habían construido, urgiendo la búsqueda de categorías nuevas para ubicar esos mundos.⁶

Estos elementos surgidos del corazón de la propuesta educativa y pedagógica de la educación popular también nos ha llevado a que ella adquiera especificidad y decantamiento en muchos lugares y en los más diversos procesos en coherencia con la identidad y la manera como los movimientos y dirigentes construyen los nuevos derroteros en donde manifestaciones muy actuales de ella son, por ejemplo, el ambientalismo popular y las propuestas de economía popular en sus múltiples vertientes, la educación propia, la educación del campo, las educaciones orales, las educaciones en territorios afro, y muchas otras. En mi país, una secretaría de educación de una ciudad capital, desde estos desarrollos presentó una propuesta en educación desde sus identidades del sur (Secretaría de Educación Municipal de Pasto, 2018). Reconstruye entidades para hacer de las reexistencias propuestas de transformación de la sociedad

CAMBIAR TAMBIÉN LA VIDA

- Al admitir que no es posible por parte del liderazgo un modo de comportamiento educativo crítico antes de su acceso al poder, niegan el carácter pedagógico de la revolución entendida como acción cultural, paso previo para transformarse en revolución

6 Una experiencia interesante de este tipo de producción es la realizada por la Corporación Educativa Combos de Medellín, Colombia y publicada en cuatro libros, de la colección Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz: “Entre Nosotras para nacer otras”; “Los ejes filosóficos, un rizoma de sentidos”; “Tejiendo sobre-vivencias y “Haciendo resistencia desde la Escuela”.

cultural. Por otro lado, confunden el sentido pedagógico de la revolución o la acción cultural con la nueva educación que debe ser instaurada juntamente con el acceso al poder (Freire, 2005, p. 177).

La vigencia de la educación popular hacia el futuro va a estar atada al sentido freireano de crítica al maximalismo, que es claro en las citas anteriores donde plantea que la necesidad de un trabajo pedagógico antes de cualquier acceso al poder debe hacer parte de lo que él denominó “la acción cultural”, previa a cualquier “revolución cultural”, mostrándonos una mirada sobre el poder que funciona sobre el cotidiano de nuestras vidas todos los días y a todas las horas, haciendo de nuestra acción un ejercicio para ser vivido transformando la vida en su integralidad, haciendo visible que es la praxis del proyecto que se tiene la que construye sociedad y no la acción limitada de participación en ciertos procesos específicos. Esto plantea que el proyecto es revolucionar toda la vida en hábitos, costumbres, como escenario de transformación del mundo ya y ahora.

No puedo dejar de mencionar acá alguna conversación con el P. Fernando Cardenal, SJ, que viene bien para ilustrar la afirmación anterior en estos tiempos de crisis de los denominados “gobiernos progresistas”. Cuando renunció a sus vínculos con el gobierno sandinista (fue ministro de educación) y ante la denominada “piñata sandinista”, decía: “Yo soy hijo de Sandino, pero no del Frente, que realiza esa corrupción. Además, soy educador popular y ello exige que mi primera exigencia sea por la ética en la política de todos los días y seguir siendo fiel al proyecto popular”. Esta reflexión bien pudiera iluminar el proceso autocrítico necesario para los denominados socialismos del siglo XXI y procesos y proyectos de izquierda en los que hemos participado, tanto a nivel gremial como político.

De igual manera, vamos a tener que mirar la obra de Freire con sentido histórico de las dinámicas del desarrollo de la educación popular, lo cual con mirada crítica nos permite reconocer que, como todo ser humano, es un hijo de su tiempo. En ese sentido, en múltiples aspectos, a pesar de su visión del futuro y del carácter de ser un texto clásico la *Pedagogía del oprimido*, nos permite reconocer que algunas de sus categorías conceptuales son propias de ese tiempo. Por ejemplo, cuando afirma: “(...) no confundir desarrollo con modernización, esta que casi siempre se realiza de forma inducida, aunque alcance a ciertos sectores de la sociedad satélite (...) la sociedad simplemente modernizada, no desarrollada, continúa dependiente del centro externo (...)” (Freire, 2005, pp. 210-211).

Las miradas desde estos territorios de la educación popular se pregunta si el trabajo de este tiempo puede mantener la naturaleza y lo humano con el consumo desaforado que hemos construido como progreso, constituyendo un nuevo mito de este momento de la modernidad, lo cual va a exigir los cuestionamientos a esas formas epistémicas y cosmovisiones que han naturalizado como logro de la humanidad las formas euroamericanas, convirtiendo muchas veces el proyecto político en colocar como horizonte lo criticado para nuevas formas de vida. Como bien lo enuncia don Nelson, dirigente indígena del cabildo de Riosucio, Caldas (Colombia), “es fácil salir del mundo, lo difícil es que el mundo salga de uno”.

En ese trastocamiento de valores, perdimos muchos educadores populares y políticos revolucionarios, el sentido ético utópico de la política, tanto en los escenarios gremiales, como en los sociales, y nos interesamos solo por el resplandor del poder que repetía bajo formas de izquierdas las formas que se cuestionaban, llevando consigo la pérdida de la apuesta histórica y allí vuelve el pasado para confrontar parte de nuestras identidades modernas en un ejercicio de la política que hoy nuevamente nos invita a revolucionar la revolución.

La reconstitución que ha venido tomando forma en esos replanteamientos profundos a nivel de lo epistémico, de las cosmogonías, nos siguen afirmando un sur que se da desde la vida misma, haciendo real esas comunidades de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento, innovación y transformación que, a la vez que nos permite reconocernos como naturaleza visible en las prácticas y en la manera como vivimos, comienza a traer la utopía en su sentido más propio de estos lares, para reconstruir sentido y esperanza en el día a día, iluminados por “el adelante es atrás” del Buen vivir que nos invita a rehacernos desde nuestra propia historia, enfrentando la desutopía, rehaciéndonos desde nuestra propia historia. Por ello, afirmamos que la utopía, a diferencia de la manera como la vivimos en nuestro pasado revolucionario, hoy está atrás en un porvenir común en el que se haga posible transformar el mundo, pero cambiando la vida ya. Su apuesta por la transformación implica cambiar ya la manera de vivir en los territorios que habitamos y en las organizaciones donde militamos

“LADRAN, SANCHO, LUEGO CABALGAMOS”

Esta frase, atribuida —según los exégetas del Quijote— en forma equivocada al Hidalgo de La Mancha, nos sirve para hacer un cierre abierto de este texto, el cual ha buscado dar cuenta de la manera como la educación popular se ha venido constituyendo en forma contradictoria y problemática en nuestro continente y otras latitudes, y que tiene como fundamento el texto del cual celebramos en estos días sus 50

años, y que los amigos brasileños encabezados por Inés Araujo, la familia de João Francisco de Souza, y la Universidad Federal de Recife, me han animado para compartir estas reflexiones.

La educación popular sigue su marcha, más allá de pensamientos que intentan clausurarla o quienes la convierten en un círculo cerrado de elegidos freireanos o a mesías de grupos populares específicos. Hoy, ella se ha convertido en un campo abierto que sigue constituyéndose más allá y enriquecida, por la diversidad de personas, grupos, organizaciones que concurren a ella para encontrar caminos de liberación.

Pudiéramos afirmar que la educación popular se sigue haciendo y siendo en tiempos de profundas transformaciones epocales, en los cuales es posible reconocer diferentes tipos de comunidades que se han constituido en torno a sus claves en el continente. Allí encontramos comunidades de práctica, de aprendizaje, de saberes, de conocimientos, de resistencias, de reexistencias, todas buscando hacerse comunidades de transformación para seguir apostando por los oprimidos de este tiempo y de todos los tiempos, reconociendo la encrucijada de este nuevo capitalismo, llamémoslo como queramos: cognitivo, inmaterial, tecnocientífico, del conocimiento, de la información y muchas otras maneras que muestran la urgencia de leer esta nueva realidad.

En este sentido, pudiéramos reconocer que su propuesta se ha ampliado. Aunque todavía es limitada, está en desarrollo y no exenta de grandes dificultades, pero cada vez más, con su propuesta político-pedagógica intenta construir esas maneras como desde lo educativo y en lo educativo otro mundo es posible hoy, como anticipo del mundo de nueva humanidad, por el que batalló Freire, y que la acción más colectiva de organizaciones, movimientos, instituciones, harán real la búsqueda de esos nuevos caminos para cambiar en este tiempo en un desaprendizaje permanente que también nos ayude a aprender las nuevas maneras del cambio y a cambiar la manera de cambiar. Sí, podemos decir definitivamente: “Ladran, Sancho, luego cabalgamos”.

Qué mejor que cerrar con las palabras de Paulo Freire (2005), citadas al final de la *Pedagogía del oprimido*, para mantener su aliento:

Aún más, dado que a lo largo de la experiencia relativa que hemos tenido con las masas populares, como educador, a través de una educación dialógica y problematizante, hemos acumulado un material rico que fue capaz de desafiarlos a correr el riesgo de dar a conocer las afirmaciones que hicimos.

Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar. (Ibídem, p. 242)

Y, desde luego, volver a nuestras raíces que se convierte en un llamado para continuar la indagación histórica en múltiples lugares para cada vez hacer más riguroso nuestro camino. Por ello, recordemos a nuestro maestro Simón Rodríguez cuando nos planteaba

¿Dónde iremos a buscar modelos? La América española es original, originales han de ser sus instituciones y su gobierno, y originales los medios de fundar uno y otro. O inventamos o erramos (...) yo dejé la Europa (donde había vivido veinte años seguidos) por venir a encontrarme con Bolívar; no para que me protegiese, sino para que hiciese valer mis ideas a favor de la causa. Estas ideas eran (y serán para siempre) emprender una educación popular, para dar ser a las Repúblicas imaginarias que ruedan en los libros y en los congresos. (Grases, 1954, p. 71)

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Noel e Ibáñez, Jesús (2015). *Buen vivir/Vivir bien. Una utopía en construcción*. Bogotá: Desde Abajo.
- Barragán, Daisy y Torres, Alfonso (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: El Búho/Síntesis.
- Bastías, Manuel y Cariola, Patricia (1995). Crecimiento con equidad, nuevos desafíos para la educación popular. En: *Educación y Pobreza*. Ciudad de México: Colegio Mejiquense/Unicef.
- Bonilla, Luis (2018). *Apagón pedagógico mundial. Las instituciones educativas en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad*. <https://luisbonillamolina.com/2018/05/22/la-formacion-docente-en-la-cuarta-revolucion-industrial-y-la-era-de-la-singularidad/>
- Brandão, Carlos R. (2017). *La educación popular de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Biblos.
- Brandão, C.; Berlanga, B.; Mejía, M. R.; Rodríguez, M.; y Suárez, D. (En prensa). *Epistemologías y metodologías emergentes en investigación desde el sur*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Bustamante, Gloria (2008). *Los Ejes Filosóficos, un Rizoma de Sentidos*. Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Medellín: Corporación Educativa Combos.
- Cabaluz, Fabián (2016). *Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación. Potencialidades de un diálogo teórico político*. Santiago: Quimantú editores.
- Cáceres, Benigno (1964). *Histoire de l'éducation populaire*. París: Éditions du Seuil.
- Cendales, Lola, Mejía, Marco Raúl y Muñoz, Jairo (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular. Se hace camino al andar*. Bogotá: CEAAL/Desde Abajo.

- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (2004). *Programa de Educación Bilingüe e intercultural PEBI-CRIC ¿Y qué pasaría si la escuela? 30 años de Educación Propia*. Cauca: CRIC.
- Delors, Jacques (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional sobre la educación en el siglo XXI*. París: Santillana/Unesco.
- Dimensión Educativa (2017). Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Educadores populares. *Revista aportes*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Expedición Pedagógica Nacional (2002). *Expedición a la expedición pedagógica nacional. Evaluación internacional*. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0699/6_APO_EXP.pdf
- Fals-Borda, Orlando (1981a). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Fals-Borda, Orlando (1981b). *La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción, la sociología en Colombia: balance y perspectivas*. Asociación Colombiana de sociología. Tercer Congreso Nacional.
- Freire, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo (1976). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª edición). Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (2001). *Paulo Freire. Una bio-bibliografía*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Ghiso, Alfredo (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Revista Pensamiento Popular. Aportes para una educación popular*, 2, 28-37. Centro de Estudio e Investigación Docente/ CEID-ASOINCA.
- Grases, Pedro (1954). *Los escritos de Simón Rodríguez* (3 vols.) (Compilación y estudio bibliográfico). Caracas: Sociedad Bolivariana de Venezuela.
- Henao, Gloria (2008). *Haciendo resistencia desde la Escuela. Haceres de Resistencia con vos y con voz*. Medellín: Corporación Educativa Combos.
- Jara, Oscar (2014). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: Alforja/CEAAL.
- Jaramillo, Rubén (1998). *La modernidad postergada*. Bogotá: Gerardo Rivas.

- Kusch, Rodolfo (2000). El pensamiento indígena y popular en Latinoamérica. En: *Obras completas. Tomo II*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Lázaro, Fernando (2016a). *Bachillerato popular de jóvenes y adultos*. Buenos Aires: IMPA/CEIPH.
- Lázaro, Fernando (2016b). Introducción. En: Rafael Antonio Luis Di Maio, *Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del bachillerato IMPA*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Edición de autor.
- Leyva, Xochitl; Alonso, Jorge et al. (2015). *Prácticas otras de conocimiento. Entre crisis, guerras* (Tomos I y II). San Cristóbal de las Casas: Cooperativa Editorial Retos.
- Medina, Margarita; Vargas, Beatriz; Zuluaga, María y Villa, Hugo (2008). *Tejiendo sobre-vivencias. Ha-Seres de Resistencia Con Vos y Con Voz*. Medellín: Corporación Educativa Combos.
- Mejía, Marco Raúl (2010). *Educaciones en las globalizaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Mejía, Marco Raúl (2015). *Educación y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular*. San José: CEAAL/ Instituto McLaren Ensenada.
- Mejía, Marco Raúl (2018). *Educação e pedagogias críticas a partir do Sul: cartografias da educação popular*. São Carlos: Pedro y João Editores.
- Morin, Edgar y Delgado, Carlos (2018). *Reinventar la educación*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Murillo, Evangelina (2017). *Oralidad y sentidos de la formación de Maestros en la Universidad Tecnológica del Choco*. Medellín: La Carreta Social.
- Niebuhr, Reinhold (1966). *El hombre moral en una sociedad inmoral. Un estudio sobre ética y política*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Pérez, Elizardo (1985). *La escuela ayllu de Warisata*. La Paz: Papeles. Planeta Paz-Oxfam (2017). *Crear y resistir desde los movimientos sociales: sistematización de experiencias territoriales de paz*. Bogotá: Planeta Paz/Oxfam.
- Restrepo, Claudia y Restrepo, Esperanza (2008). *Entre Nosotras para nacer otras. Ha-Seres de Resistencia Con Vos y Con Voz*. Medellín: Corporación Educativa Combos.
- Rodríguez, Simón (1975). *Obras Completas*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.

- Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: Siglo XXI / CLACSO.
- Secretaría de Educación Municipal de Pasto (2018). *Proyecto innovador educativo municipal para los saberes y la alternatividad (PIEMSA). Somos de alas, no de jaulas*. Alcaldía de Pasto.
- Torres, Alfonso (2016). *La educación popular, trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.
- Torres, Alfonso (2020). *Comunidad en movimiento. Persistencias, renascencias y emergencias comunitarias en América Latina*. Bogotá: Desde abajo.
- Trejos, Dora Cristina et al. (Coords.) (2018). *La educación propia. Vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de educación propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas*. Bogotá: Planeta Paz.
- Zabaleta, René (2014). *Las masas en noviembre*. Ciudad de México: Hoy/Siglo XXI.
- Zambrano, Armando (2015). *Las ciencias de la educación en Francia. Instituciones, movimientos y discursos*. Bogotá: Magisterio.
- Zibechi, Raúl (2017). *Movimientos sociales en América Latina, El "mundo otro" en movimiento*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.

SECCIÓN 4

EL MOVIMIENTO FEMINISTA

INTRODUCCIÓN A LA SECCIÓN 4

**A MANERA DE INVITACIÓN E
INTRODUCCIÓN: DIÁLOGOS POSIBLES
ENTRE FEMINISMOS Y EXTENSIÓN CRÍTICA**

Alejandra Ciriza¹

INICIAMOS ESTA SELECCIÓN y compilación de textos, biografías e introducciones con Claudia Korol intentando trenzar, anudar, coser, tramar ofreciendo lecturas que funcionasen a la manera de una invitación al diálogo. La trama ofrecida anuda nuestros amores y relaciones, nuestras memorias y nuestro compromiso con distintas prácticas educativas, a la vez que da cuenta de nuestra forma de inscripción en el espacio complejo y multiforme de los feminismos en estas tierras.

Imaginamos esta contribución como una especie de costura entre tejidos que buscamos aproximar, pensamos cómo aportar para que fuese posible establecer una juntura entre experiencias universitarias llamadas de “extensión”, distintas vertientes de los feminismos y educación popular. Nos hallamos con preguntas y dificultades. ¿Con quién transitar? ¿Cómo establecer un diálogo entre la extensión crítica y un campo, como el de los feminismos, habitado por tensiones, a la vez que disperso a lo largo y lo ancho de este territorio, que es a la vez de manera contradictoria, América Latina, América Latina, Abya Yala, Nuestra América, la América del Sur?

¹ La selección de los tres textos claves propuestos a la sección estuvo a cargo de Alejandra Ciriza y Claudia Korol. La introducción es responsabilidad de Alejandra Ciriza.

Nos preguntamos ¿cómo seleccionar sin dejar de lado algún aspecto relevante? ¿A quiénes invitar a esta conversación, limitada de antemano por la necesidad de elegir una cantidad mínima de escritos breves, que incluyera localizaciones diversas en el territorio Nuestroamericano y del Caribe? ¿Cómo hacer posible un diálogo estimulante?

El campo nombrado como extensión universitaria se halla, del mismo modo que los feminismos, sujeto a procesos de lucha material y simbólica. Si lo que podríamos denominar extensión “clásica” arraigaba en ideas de solidaridad hacia los sectores subalternos, este concepto estaba atravesado por la tensión con la crítica que, desde la educación popular y el mismo Paulo Freire, realizaron a la idea de extender conocimientos desde los centros educativos a los territorios populares. En su libro *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Paulo Freire interpelaba las lógicas académicas:

Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la “sede del saber” hasta la “sede de la ignorancia”, para “salvar” con este saber a los que habitan en ella. Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben —por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más—, en diálogo con aquellos que casi siempre piensan que nada saben, para que estos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más (Freire, 1973, p. 4)

Varios sectores académicos han sentido esta interpelación realizada por Freire, y han asumido modos de coproducción de conocimientos, de investigación — acción participativa y de educación popular, realizados incluso desde los espacios nombrados como extensión universitaria. Pero también subsisten lógicas hegemónicas que generan prácticas que Paulo Freire llamó de “domesticación”, de “manipulación”, e incluso de “invasión cultural”.

Esto se ha agravado en las últimas décadas, durante las cuales el neoliberalismo ha logrado canibalizar en beneficio de las empresas las producciones de conocimiento llevadas a cabo en las universidades públicas. En procura de recursos, en el marco de las reformas neoliberales al Estado, las universidades han privilegiado la venta de servicios a terceros bajo el imperio de una lógica de mercantilización que avanza sobre bienes materiales y simbólicos que durante mucho tiempo han sido comunes. En ese contexto surge la extensión crítica como línea de pensamiento y práctica educativa que se articula a diversas tradiciones y matrices políticas, teóricas, metodológicas y pedagógicas, como la tradición reformista de la extensión universitaria, la educación popular, el pensamiento crítico latinoamericano y caribeño, la perspectiva anticolonial, el pensamiento y el movimiento

feministas, los movimientos territoriales organizados y protagonizados por sujetos subalternos (Erreguerena et al., 2020).

Del lado de los feminismos el asunto presenta no pocas aristas que proceden de lo que ya en 1949 Simone de Beauvoir percibía como la “dispersión de las mujeres”, que ella vinculaba a la clase social y a la racialización pues, como señalaba entonces la filósofa francesa, las negras se solidarizan más con los negros que con las mujeres blancas, las proletarias con los proletarios antes que con las burguesas, a lo que se suma esa suerte de intensa proximidad con los varones a los cuales estamos ligadas en nuestra vida personal, esa que se ha supuesto privada y despolitizada: padres, hijos, hermanos, y en el caso de las heterosexuales, compañeros y maridos (De Beauvoir, 1949).

A ello se suma otro conflicto de larga data: las diferentes tradiciones políticas y las maneras de leer tanto las causas de la dominación /explotación y el desprecio hacia las mujeres y personas feminizadas, como las interpretaciones y formas organizativas asociadas a las maneras de pensar y practicar las vías de emancipación. Cuestiones como el trabajo de reproducción de la vida, la sexualidad, las consecuencias políticas de la corporalidad, han sido leídas de maneras muy distintas por liberales y marxistas, por socialistas y anarquistas, por quienes han naturalizado la lectura de las feministas europeas y sus legítimas herederas, las estadounidenses blancas y privilegiadas y las luchadoras anticoloniales, que señalan, desde perspectivas diferentes, los efectos de predatorios del colonialismo sobre nuestras vidas y cuerpos, territorios y saberes.

Tras la apropiación del tema de los derechos de las mujeres por los organismos internacionales como la ONU, que ha promovido distintas conferencias vinculadas a temas de derechos humanos, desarrollo, paz, población, han nacido terrenos de conflicto a la vez que nuevos anudamientos, pues los escenarios internacionales han sido oportunidad para la incorporación de políticas de no discriminación por parte de los Estados, pero también para la cooptación de algunas feministas, transformadas en promotoras de las políticas de los organismos internacionales, voceras de las metas del milenio.² En nuestro continente los Encuentros Feministas Latinoamericanos y del Caribe

2 Desde 1975 la Organización de Naciones Unidas organizó conferencias internacionales nombradas Mujer, Paz y Desarrollo. La primera se llevó a cabo en 1975 en México, e incluyó, junto a la conferencia oficial, con la participación de funcionarias internacionales y representantes estatales, la organización paralela de encuentros de organizaciones feministas y de la sociedad civil. En 1980 se cumplió la Segunda Conferencia en Copenhague, mientras la tercera fue en Nairobi, en 1985. La última tuvo lugar en Beijing en 1995. En el foro de organizaciones sociales, llevado a cabo en Huairou, participaron 30000 mujeres de muchos países alrededor del globo.

(EFLAC), que se realizan cada dos o tres años desde que tuviera lugar el primero en Bogotá en 1981, son escenario de los debates del movimiento en el nivel continental.

Pocas tareas son más complejas que intentar historizar los avances, retrocesos, conflictos y alianzas de un movimiento que es internacional a la vez que situado, habitado por funcionarias internacionales, incluso por neoliberales, como hemos podido experimentar en carne propia, y luchadoras antiextractivistas en estos tiempos de avance del capital sobre la naturaleza y los cuerpos; por jóvenes y viejas; por mujeres y disidentes, lesbianas, travestis y no binaries, por feministas antirracistas, por académicas y pensadoras, por mujeres de manos rápidas y pies cansados. De allí la dificultad ¿con qué feminismos dialogar?

A todo lo antedicho se suma el relativamente reciente rejuvenecimiento de los feminismos que conmueve al continente, en buena medida debido a la capacidad que el movimiento feminista ha mostrado para la articulación y ensamblaje con otros movimientos, como el estudiantil, el piquetero, el indígena, el ecologista, por señalar algunos ejemplos.

Desde 1992, con la conmemoración del quinto centenario de la conquista de nuestras tierras y la organización de las nacionalidades indígenas, a lo que se ha sumado el avance del capitalismo depredador sobre los territorios ancestrales, se han hecho audibles las palabras de mapuches, quichés, aymaras, quechuas, y otros pueblos originarios formulando alternativas comunitarias para interpretar el mundo, abrir la imaginación política y defender los espacios vitales, la naturaleza, y aportar otras lógicas de reproducción de la vida. Una verdadera miríada de posibilidades, reflexiones, maneras de organizar la práctica política y las conversaciones y tensiones entre nosotrxs se ha ido abriendo. ¿Entonces, con quiénes dialogar? ¿Qué clase de intercambio sostener?

TRAMAS

Entre nosotras hay una trama que anuda activismos feministas y educación a partir de los espacios transitados en común, de los lazos que nos unen en el combate contra el capitalismo y el patriarcado, contra las políticas neoliberales en la región y su profunda articulación con el racismo, el extractivismo, la profundización de la violencia patriarcal, colonial, ecocida y terricida.³ Convencidas de la relevancia de la

3 Diversas vertientes de la tradición feminista sostienen la idea de que existe una profunda conexión entre la violencia contra la naturaleza y la violencia contra las mujeres y personas feminizadas (Merchant, 1989). Desde distintas ubicaciones a lo

crítica teórica y práctica hacia el colonialismo y el racismo desde una perspectiva feminista, a la vez que constreñidas por la necesidad de hacer una selección que pudiera dar cuenta de los dilemas del presente, iniciamos esta tarea con Claudia Korol conversando entre nosotras y recurriendo al diálogo con otras compañeras en busca de orientaciones y sugerencias.

Uno de los obstáculos, la restricción de la selección a tres textos, se mostró como una de las cuestiones más difíciles de transitar. En diálogo con Claudia y otras compañeras ubicadas en distintos puntos del continente surgieron nombres, debates, propuestas que iban en direcciones diversas, que nos mostraban hasta qué punto nuestras genealogías son dispersas, como si una araña caprichosa hubiese tejido una tela desigual, con hilos largos y otros demasiado cortitos, unos gruesos y otros tenues, amenazados por la posibilidad de ser rotos u olvidados, sujetos a los límites y las presiones desde arriba.

Esos escritos dispersos en el espacio, el tiempo, las encarnaduras y sus consecuencias políticas dan cuenta de experiencias, de registros diferenciales del mundo y de los asuntos de conflicto en el complejo campo de los feminismos.

Claudia aportó a la tarea pensamientos, criterios, puntos de vista, vínculos, experiencia, tiempo de intercambio e insistencia con los pedidos. Claudia es mi compañera en esta y otras tareas de tejer en las que a veces puedo ser distraída y desprolija, a la vez que extrañamente persistente. Mantenemos entre ambas un fueguito, que lleva ya muchos años, de amor y amistad.

Las sugerencias de las compañeras seguían líneas diversas buscando traer a afro latinoamericanas, indoamericanas, algunas mestizas (ese nombre incierto y complejo porque remite al saqueo de los cuerpos de las mujeres racializadas y opera como elemento estructurador de las jerarquías sexuales y raciales) localizadas a lo largo y lo ancho de nuestro complejo continente desde el Río Bravo al Sur.

Dos queridas compañeras chilenas, la filósofa Olga Grau y la escritora Gilda Luongo, cómplices de aventuras en homenajes a Simone de Beauvoir y otras andanzas a ambos lados de la cordillera, echaron a rodar algunos nombres. Olga trajo a la conversación a Julieta Kirkwood y Graciela Hierro. Disímiles e intensas. Tan diferentes entre sí como significativas para nosotras en aspectos muy distintos.

largo y lo ancho de nuestro continente las mujeres asocian la defensa de la tierra a la crítica del colonialismo y el despojo, al cuestionamiento del racismo y la violencia patriarcal dando fuerza a una manera de pensar y hacer la vida que reconoce nuestra continuidad con otras especies y con el planeta.

Quién de nosotras, las feministas, no recuerda a Kirkwood por su presencia teórica y organizativa en la resistencia a la dictadura pinochetista, por sus reflexiones a propósito de los nudos de la sabiduría feminista y su aleteo sorprendido ante lo que despertaba el estar entre mujeres, después de haber participado del II Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe (EFLAC) que tuviera lugar en Lima, Perú.⁴

Quién entre las filósofas y literatas, en México, Chile y Argentina al menos, no recuerda a Graciela Hierro, su preocupación por el placer, por la transformación de la vida cotidiana, su reflexión constante sobre la educación de las mujeres (Hierro, 2001).

Gilda trajo a val flores, chonga, lesbiana y feminista, maestra, y como ella misma dice, prófuga de las instituciones, por su escritura y audacia teórica, por su manera compleja de decir las cosas, de romper los límites del lenguaje y el corazón de un mundo que ha escindido escritura y cuerpo.⁵

Ese pequeño grupo de arañitas tejedoras fue armando una trama en la que aparecieron otros nombres. Noelia Correa, también feminista y uruguaya, trajo a Mercedes Olivera, poco conocida en estas latitudes del sur del sur, pero muy valorada en México y Centroamérica por su doble carácter de militante y antropóloga. Mercedes Olivera es autora de una producción enorme y variada que CLACSO ha recuperado en el libro *Feminismo popular y revolución* (Olivera, 2019).

También, hablando de México, cruzó entre nosotras algún texto de Marcela Lagarde, una feminista con una larga trayectoria, particularmente reconocida por sus trabajos sobre feminicidio, fundadora de la Red de Investigadoras por la Vida y la libertad de las mujeres, autora de una tesis doctoral sobre cautiverios femeninos: madresposas, monjas, putas, locas, presas y de un libro que circuló ampliamente, escrito a partir de su experiencia con grupos de mujeres en Nicaragua (Lagarde, 2015).

En algún momento surgieron las cubanas por el complejo cruce que la trayectoria de las mujeres y disidencias ha tenido y tiene en la isla desde que tuviera lugar la Revolución, porque sus nombres convocan las relaciones complejas entre feminismos y marxismo, porque resuenan en este instante de peligro para Cuba.

A propósito de las relaciones entre feminismos e izquierdas, Montserrat Sagot aportó la idea de incorporar algún escrito de Heleith Saffioti, verdaderamente ineludible en la comprensión del lu-

4 Se pueden consultar varios textos de Julieta Kirkwood en la compilación llevada a cabo por Patricia Crispi (Crispi, 1987).

5 Se pueden ver sus textos, fotografías y otros materiales en su Blog Escritos Heréticos: <http://escritoshereticos.blogspot.com/>

gar de las mujeres en la lucha de clases, pionera en advertir la forma bajo la cual se imbrican la clase, la raza, el sexo en la explotación y subalternización de las personas bajo el capitalismo (Saffioti, 2013 [1969]). Saffioti, de la misma manera que Larguía y Henault permiten pensar problemas que se han hecho urgentes hoy: el significado de la división sexual del trabajo para las vidas de las mujeres en sociedades capitalistas y sus efectos en la construcción de las subjetividades feminizadas, las consecuencias de la imbricación entre diversas matrices de opresión, los avatares en las relaciones entre feminismos e izquierdas.⁶

Gabi Iglesias, que es brasileña, vive en Uruguay desde hace muchos años y forma parte de un grupo (Las Minervas) que participa activamente de las alertas feministas en Montevideo, también fue consultada y se mostró entusiasmada ante la posibilidad de traer a Lélia González. Pero también invocó a Sueli Carneiro.⁷

Lélia González y su aguda percepción de la especificidad del racismo en nuestras tierras no podía estar ausente, pero es verdad que Lélia conversa con Sueli Carneiro, autora de un texto muy breve y enormemente útil, “Ennegrecer el feminismo” (2009), además de promotora de Geledés, Instituto da Mulher Negra, una organización política de mujeres negras que lucha contra el racismo y el sexismo y por la apreciación de las mujeres negras en cuanto productoras de cultura y sujetos de resistencia, que existe desde 1988 en São Paul, Brasil.⁸

La especificidad de los feminismos negros en nuestras tierras trajo el nombre de otras compañeras que vienen combatiendo contra el racismo, como Ochy Curiel, dominicana que vive hoy en Colombia y enseña en la Universidad Nacional de Colombia, en Bogotá, y

6 Isabel Larguía, rosarino-cubana, escribió en los setentas un texto señero en la visibilización del trabajo doméstico como productor de la mercancía fuerza de trabajo bajo la articulación entre capitalismo y patriarcado. Su contribución fue dada a conocer en Argentina en el primer libro feminista publicado en Buenos Aires en 1971 bajo el cuidado de Mirta Henault, pionera en la militancia feminista en el Río de la Plata y autora de uno de los artículos incluido en ese libro cuyo significativo título era *Las mujeres dicen basta* (1971).

7 Desde 2014 las uruguayas iniciaron en Montevideo lo que denominaron las alertas feministas, marchas protagonizadas por mujeres y disidencias para hacer visible la violencia feminicida. Las movilizaciones son convocadas por la Coordinadora de Feminismos del Uruguay ante cada Feminicidio, y no solo se han sostenido, sino que se han extendido a otras ciudades del país (Furtado y Grabino, 2018).

8 Gèlède es una forma de sociedad secreta femenina de carácter religioso existente en las sociedades yorubas. Expresa el poder femenino sobre la fertilidad de la tierra y el bienestar de la comunidad. La ceremonia es realizada por hombres enmascarados vestidos de mujeres para clamar a las mujeres más viejas reconociendo su poder y sabiduría. Se puede visitar el sitio: <https://www.geledes.org.br/geledes-2/>

Yuderkys Espinosa. Ochy y Yuderkys también fueron recordadas por varias entre quienes pudimos consultar. Rosana Rodríguez subrayó la importancia de una compilación organizada por Yuderkys, Diana Gómez Correal y Karina Ochoa Muñoz (2014), que reúne una enorme cantidad de trabajos de autoras que han circulado ampliamente, sobre todo en los últimos años, al calor de lo que se ha dado en llamar crítica decolonial.

Varias de nosotras recordamos a Lorena Cabnal, sanadora maya xinca con quien hemos compartido encuentros desde Feministas de Abya Yala, y a Lolita Chávez, que tantas veces ha transitado las calles de Argentina y el territorio mapuche contribuyendo a la posibilidad de pensar nuestros espacios desde la plurivocidad, desde la plurinacionalidad, en un país que durante mucho tiempo se ha autopercebido como blanco e incluso, valga la paradoja, casi europeo.

Entre las andinas Rosalía Paiva (Paiva, 2007) aporta a la comprensión de una otra manera de pensar, desde la invocación de la dualidad, apelando a la continuidad entre humanxs y naturaleza, desde una posición que se ubica al margen del fragor que introduce el principio identitario y las tensiones que conlleva la lucha por el reconocimiento.

También resonó el nombre de Gladys Tzul Tzul, una filósofa maya k'iche' de Totonicapán, Guatemala, que escribe sobre las tramas de las mujeres indígenas (Tzul, 2015) y actualmente trabaja, junto con muchas otras compañeras, en el juicio a causa del asesinato, en 2016, de Berta Cáceres, indígena lenca defensora de las aguas del Río Gualcarque. Si todas las aguas llevan a Berta, nos pareció importante traerla cuando, en 2011, dialogaba con Claudia Korol.⁹

Recuperar nuestras conversas, las idas y vueltas mientras la tarea duró y se fue estirando más de lo esperado, forma parte del recorrido, y por qué no, de la labor de hacer visibles los hilos sueltos, los lazos entre nosotras y nuestras ancestras, los anudamientos que es posible seguir y que contribuyen también a dar textura a nuestras tramas.

En esa tarea compleja de abrir cauces es inevitable traer a Francesca Gargallo y su paciente e indispensable labor en la recopilación

9 Claudia es autora de un libro imprescindible, *Las revoluciones de Berta*, donde se da cuenta de su trayectoria política y personal, de la lucha por el Río Gualcarque, de su asesinato y la lucha por justicia para Berta, de su siembra. El libro recupera entrevistas a Berta, intervenciones en radios comunitarias, videos, discursos, documentos del Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras (COPINH) y contiene las voces de Melissa Cardoza, de Alba Marcucci, de Bertita, Laura y Salvador Zúñiga Cáceres, hijas e hijo de Berta; de Miriam Miranda, coordinadora de Organización Fraternal Negra de Honduras (OFRANEH), de Karla Lara, de Nora Cortiñas (Korol, 2018).

de fuentes, que está volcada en dos gigantescas antologías que cubren un amplio arco temporal, cultural y espacial y recuperan memorias y producciones a partir de una red de relaciones feministas, académicas y activistas, con eje en México (Gargallo, 2014a, 2014b). También los diálogos tejidos alrededor de su *Las ideas feministas en América latina* (2004) y en *Feminismos desde Abya Yala* (2013).

ANUDAMIENTOS

De los diálogos con nuestras compañeras con nuestras hermanas, con lxs jóvenes feministas, fue surgiendo una selección que buscaba dialogar con diversas perspectivas: la de las amefricanas, como es el caso de Lélia González; la de las activistas y pensadoras defensoras de los territorios, indígenas y feministas, como Berta Cáceres; la de las jóvenes, en el caso de esta selección, la de las jóvenes feministas chilenas una de cuyas experiencias decisivas fue la de la participación en las multitudinarias protestas de octubre de 2019 en Chile, precedida por el mayo feminista de 2018.

Partíamos de un acuerdo: nuestro interés en impulsar pedagogías de transformación en diálogo con los feminismos populares. De allí las elecciones: escritoras, activistas feministas capaces de transmitir reflexiones desde posiciones anticolonialistas, anticapitalistas, antipatriarcales, capaces de abrirse a la renovación de impulsada por las jóvenes, de asumir los valiosos ejemplos de quienes, como Berta, transitaron la lucha desde la transformación de la vida cotidiana, desde la defensa del río y sus espíritus, que hablaban con Berta sosteniéndola en la ardua y larga batalla contra las multinacionales secuestradoras de las aguas, desde la crítica al racismo y la política de blanqueamiento que durante tanto tiempo ha encubierto el racismo y subyugado la posibilidad de memorias otras.

De los intercambios por correo, de los muchos textos y debates que asomaban en la tarea de buscar, clasificar y a veces revolver papeles, surgieron nombres y perspectivas que nos hicieron recordar otras propuestas y andanzas que también pueden colaborar para entablar esos diálogos necesarios, esas escuchas, como propone Silvana Rabinovich, que abren otros mundos, que nos ubican en esa suerte de perplejidad que despierta la efectiva heterogeneidad de las maneras de vivir y leer el mundo común que habitamos (Rabinovich, 2018).

Ubicadas ante el desafío de la selección de textos indispensables para tramar entre feminismos y extensión universitaria finalmente fuimos tejiendo nuestro recorrido en torno a tres anudamientos que por cierto dejan, como hemos ido señalando, una infinidad de hilos sueltos que abren a su vez otros diálogos posibles.

Empeñadas en esto de las excentricidades, a la vez que interesadas en proporcionar una especie de mapa de los feminismos populares confluimos finalmente en Lélia González, Berta Cáceres y la experiencia de la revuelta popular relatada por dos jóvenes feministas chilenas, Camila Baracat Vergara y Jéssica Leguá Valenzuela.¹⁰

En buena medida esos textos, “Por um feminismo afro-latinoamericano”, escrito en los años 80 por la brasileña Lélia González; el diálogo entre Berta Cáceres y Claudia Korol, que tuvo lugar en Cuba en enero de 2011; y el artículo “De la huelga general a la revuelta popular: pasajes de la experiencia feminista en Chile” mapean asuntos que nos interesan y nos convocan en esto de registrar las controversias, las dificultades, los procesos de construcción, su carácter provisorio, la impronta de las experiencias de lucha, la importancia de la reproducción de la vida.

LÉLIA GONZÁLEZ, OCHY CURIEL, ALEJANDRA SANTILLANA ORTIZ

En los años 80 Lélia González batallaba por la organización del movimiento negro en Brasil. Eran años difíciles, momentos de expansión del neoliberalismo a lo largo y lo ancho del continente, momentos en los cuales los efectos de esas políticas depredadoras impactaban en forma desigual en las personas en razón de la clase, la racialización, la feminización. También de emergencia de un feminismo blanco y de clase media a menudo escasamente consciente del modo en que las políticas neoliberales contribuían al aumento de las desigualdades para las personas atravesadas por las desigualdades de clase, la diferencia sexo genérica y la racialización, incluso si se lograban derechos para las mujeres y se abrían oficinas mujer en el aparato de los Estados.

Alejandra Santillana Ortiz, activista, profesora, feminista de izquierda nacida, como hubiese dicho Manuela Sáenz, al sur de la línea del Ecuador, nos acompaña con una bio- bibliografía en la cual relata hitos de la vida de Lélia entrelazados con aspectos de su pensamiento. Ochy Curiel aporta al tejido señalando el valor político de un texto que fue escrito hace más de tres décadas, pero que dice de la dificultad recurrente, en los espacios feministas, para la percepción de los efectos de las matrices de opresión. Y es que el racismo en nuestras tierras tiene matices y aspectos específicos que resultan preciso pensar no solo a la luz de los aportes de las feministas negras del norte, mucho más conocidas y citadas, sino en la especificidad de las políticas de racialización producida por la colonización ibérica. De allí Lélia.

10 El texto forma parte de una compilación realizada por Claudia Korol, *Feminismos plurinacionales. Defendiendo del buen vivir* (Korol, 2019).

La ideología de la democracia racial en Brasil, del crisol de razas en Argentina, del mestizaje en México, han operado durante muchísimo tiempo como estrategias de negación de la herida colonial, como formas de preservar la supremacía blanca sin apelar, como en Estados Unidos y en otras latitudes, a un racismo separatista, pero no por ello menos insidioso, y probablemente por eso mismo, por la infinita gradación de las mezclas, más difícil de reconocer.

Desde una perspectiva enriquecida por el psicoanálisis y el interés por la memoria de la esclavitud Lélia ha sido y es una guía necesaria en la exploración de las hondas raíces del sexismo y el racismo y su tramitación a través de la elaboración de mitos que contribuyen a la perpetuación de las relaciones de explotación y dominación sobre las mujeres y las personas negras.

BERTA CÁCERES, CLAUDIA KOROL, ADRIANA GUZMÁN Y YOHANKA LEÓN

Berta y Claudia conversaban en 2011 en Cuba, cuando estaba fresco el golpe en Honduras, y Berta advertía sobre los riesgos que se cernían y se ciernen sobre el continente.

En torno de la kullaca Berta, como le llama Adriana Guzmán destinándole en aymara un trato de hermana y compañera, hablan la propia Adriana y Yohanka León del Río.

Yohanka, que es filósofa y profesora de la Universidad de La Habana, donde trabaja sobre paradigmas emancipatorios, le dedica a Berta el tejido sutil y enamorado de una biografía que hila su condición de Coordinadora del Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras (COPINH) su genealogía lenca y las tradiciones de lucha de su pueblo con el relato de sus aprendizajes en la cultura nativa, en la maternidad y la defensa del Río Gualcarque, en la organización de la resistencia a la dictadura en Honduras.

Berta relata el proceso de su formación política y reflexiona sobre sus experiencias de una manera que, como señala la feminista comunitaria aymara Adriana Guzmán Arroyo, bien puede ayudarnos a comprender lo que ha sucedido en muchos de los procesos políticos en Abya Yala en los últimos 20 años, no solo en Honduras, también en el Estado Plurinacional de Bolivia, recientemente arrasado por un golpe de Estado racista, clasista y misógino, que ha dejado las llagas abiertas de Senkata y Sacaba.

La amalgama entre la lucha política en El Salvador, el proceso de recuperación de la identidad lenca y las dificultades para la visibilización de las culturas indígenas, efecto de la convicción de que el mestizaje había barrido con ellas, es recuperado por Yohanka y por Adriana que rescatan con ternura el legado personal y político de Ber-

ta, su testimonio acerca de la génesis de los feminismos populares en tierras de Abya Yala, donde tal vez muchas no hayan leído libros de feminismo, pero hacen el aprendizaje en la defensa del territorio, en la vivencia de las opresiones patriarcales, racistas, coloniales y clasistas en su especificidad, pero también en su compleja articulación.

La frescura de la entrevista permite acercarnos a una reflexión matizada y lúcida, a la palabra directa de quien ha transitado multiplicidad de experiencias de construcción política, desde las izquierdas hasta las organizaciones indígenas, desde la defensa del territorio al feminismo, y ha hecho el aprendizaje de las mutuas y necesarias escuchas entre quienes vienen de experiencias diferentes, de allí su sugerencia de hacer el ejercicio de conocernos más, de escuchar y aprender lo que hace cada quien, a la manera como lo propone la educación popular.

Inevitable despedirla en las palabras de Melissa Cardoza (2018), que en tiempos de su partida le dedicaba un poema que nos convoca:

Berta en las aguas

*... Un día nos hemos de juntar en algún antiguo sitio de la magia
para empezar de nuevo, Bertica, porque esto está perro
pero y cómo, ni que tuviéramos en vez de sangre, horchata
En este marzo de sangre, impunidad y lágrimas
hermana del alma, déjenos hacerle este/ canto plañidero
entre las piedras frescas del río que amaba
la madre tierra con usted en su cálido vientre
cuánto y cuan fuerte nos jala
acá estamos su pueblo, y la tarea inconclusa
acá, y para todos los tiempos su enérgica llamada
Marzo nefasto de este triste 2016*

LAS JÓVENES FEMINISTAS CHILENAS CAMILA BARACAT VERGARA Y JÉSSICA LEGUÁ VALENZUELA EN LA REVUELTA, GABRIELA IGLESIAS Y MARIELLE PALAU

Camila Baracat Vergara y Jessica Leguá Valenzuela integran la Coordinadora Feminista 8M Santiago y forman parte de proyectos académicos y culturales a la vez que activan en la construcción de un proceso de participación popular de cara a la Convención Constituyente que, tras largos años de Concertación y continuidad del régimen dictatorial apunta a transformar la sociedad chilena.

Sobre Camila y Jéssica escribió Gabriela Iglesias, que trabaja en la Universidad de la República en proyectos feministas de formación y extensión, y sobre su escrito reflexiona e incita a la lectura Marielle Palau, profesora de la Universidad de Asunción en Paraguay, activista

feminista y lúcida analista de los efectos del agronegocio sobre las vidas de las comunidades campesinas del Paraguay.

La introducción de Marielle incita a la lectura de un texto que permite registrar el papel jugado por las feministas en la “revuelta chilena” a la vez que da cuenta de la complejidad del estallido en un país marcado por 30 años de continua imposición del modelo liberal a rajatabla.

Si los procedimientos represivos son de claro cuño patriarcal y racista y se descerrajan contra las jóvenes y lxs mapuches haciendo uso de una violencia atroz, incluidas las violaciones y manoseos, sin ahorrar vaciamientos de ojos y todo tipo de tortura y procedimientos crueles, la revuelta puso de manifiesto la capacidad de creación, resistencia, articulación, y crítica de un movimiento con múltiples caras y una enorme capacidad creativa al interior del cual las feministas y sus consignas jugaron y continúan jugando un papel fundamental. Ningún proceso de transformación es posible si no se tiene en cuenta la vida cotidiana, la reproducción social, la continuidad con la naturaleza de y en la cual vivimos, la corporalidad.

Esta es, entonces, la trama que ofrecemos después de una labor de tejido que nos ha llevado un cierto tiempo, y esperamos puedan saborear acompañadxs de todas ellas y cada una en la tarea de cruzar caminos y aprender-enseñar.

BIBLIOGRAFÍA

- Cardoza, Melissa (2018). Berta en las aguas. *Revista Marea*. <https://revistamarea.com/2018/09/22/berta-en-las-aguas/>
- Carneiro, Sueli (2009). *Ennegrecer el feminismo. Negra cubana tenía que ser*. <http://negracubana.nireblog.com/post/2009/07/28/sueli-carneiro-ennegrecer-al-feminismo>
- Crispi, Patricia (1987). *Tejiendo rebeldías. Escritos feministas de Julieta Kirkwood hilvanados por Patricia Crispi*. Santiago de Chile: CEM/La Morada. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-95086.html>
- De Beauvoir, Simone (1949). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Losada.
- Erreguerena, Fabio, Nieto, Gustavo y Tommasino, Humberto (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. *Cuadernos de extensión de la UNLPam*, 4(4), 177-204. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>
- Espinosa Miñoso, Yuderlys, Gómez Correal, Diana y Ochoa Muñoz, Karina (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología*

- y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furtado, Victoria y Grabino, Valeria (2018). Alertas feministas. Lenguajes y estéticas de un feminismo desde el Sur. *Revista Observatorio Latinoamericano y Caribeño*, 2, 18-38.
- Gargallo, Francesca (Coord.) (2014a). *Antología del pensamiento feminista nuestroamericano. Del anhelo a la emancipación. Tomo I*. <https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Gargallo-Francesca-Antolog%C3%ADa-del-Pensamiento-Feminista-Nuestroamericano-Tomo-I.pdf>
- Gargallo, Francesca (Coord.) (2014b). *Antología del pensamiento feminista nuestroamericano. Movimiento de liberación de las mujeres. Tomo II*. <https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Gargallo-Francesca-Antolog%C3%ADa-del-Pensamiento-Feminista-Nuestroamericano-Tomo-II.pdf>
- Henault, Mirta (1971). *Las mujeres dicen basta*. Buenos Aires: Nueva mujer.
- Hierro, Graciela (2001). *La ética del placer*. Ciudad de México: PUEG-UNAM.
- Korol, Claudia (2018). *Las revoluciones de Berta. Conversaciones con Claudia Korol*. Buenos Aires: América Libre.
- Korol, Claudia (2019). *Feminismos plurinacionales. Defendiendo el buen vivir*. Buenos Aires: América Libre.
- Lagarde, Marcela (2015). *Claves feministas para mis socias de la vida*. Buenos Aires: Batalla de ideas.
- Larguía, Isabel y John Dumoulin (1988). *La mujer nueva, teoría y práctica de su emancipación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Merchant, Carolyn (1989). *The Death of Nature: Women, Ecology, and the Scientific Revolution*. New York: Harper & Row.
- Olivera, Mercedes (2019). *Feminismo popular y revolución: entre la militancia y la antropología: antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191205112859/Mercedes-Olivera-Antologia-Esencial.pdf>
- Paiva, Rosalía (2007). *Feminismo Paritario Indígena Andino!* <http://www.ecoportel.net/Temas-Especiales/Pueblos-Indigenas/Feminismo-Paritario-Indigena-Andino>
- Rabinovich, Silvana (2018). *Interpretaciones de la heteronomía*. Ciudad de México: UNAM.

Saffioti, Heleieth (2013 [1969]). *A mulher na sociedade de classes. Mito e realidade*. São Paulo: Expressão Popular.

Tzul Tzul, Gladys (2015). Mujeres indígenas: historias de la reproducción de la vida en Guatemala. Una reflexión a partir de la visita de Silvia Federici. *Bajo el Volcán*, 15(22), 91-99.

ESTUDIO PRELIMINAR

“POR UM FEMINISMO AFRO-LATINO-AMERICANO” DE LÉLIA GONZÁLEZ (BRASIL, 1988)

Ochy Curiel Pichardo

SI HA HABIDO una pensadora-activista fundamental para el feminismo negro de Abya Yala, es Lélia González, conocida más en Brasil, su país natal, donde desarrolló su activismo y pensamiento. En otros países, Lélia es casi desconocida, con excepción de algunas que hemos tenido el privilegio de estudiar sus tempranos aportes en concebir una lucha no fragmentada frente a la matriz que constituyen el racismo, el sexismo, el clasismo y otras formas de poder y violencia.

En este artículo, *Por um feminismo Afro-latino-Americano*, que data de 1988, Lélia González, denuncia el racismo del feminismo latinoamericano, mediante lo que ella denomina *contradicciones* por no considerar la cuestión racial como prioridad en sus teorías y en sus prácticas.

Reconoce los aportes del feminismo en torno a la relación entre el capitalismo y la opresión de las mujeres, en mostrar el carácter político de lo privado, en abordar la violencia, la sexualidad, entre otros. Sin embargo, evidencia el olvido del racismo en el feminismo de la región acusándolo de eurocéntrico y neocolonialista, por colocar a las mujeres negras e indígenas en un lugar inferior, en tanto han sido infantilizadas, negadas e invisibilizadas.

Las contradicciones a las que refiere Lelia, tienen que ver con las características y condiciones de la mayoría de los países de la región,

que el feminismo latinoamericano no ha considerado. En primer lugar, refiere a la construcción histórica de las jerarquías raciales que se conformaron desde tiempos de la esclavitud, opacadas por la política del blanqueamiento que sustentó la ideología de la democracia racial, que hizo pensar que en la mayoría de los países ha existido armonía racial, una de las formas en que se expresa el racismo en estos contextos.

Si ubicamos el momento en que Lélia González escribió este artículo, se trata de la década perdida, los ochenta, una de las décadas con la mayor crisis económica en la región donde muchos países contrajeron altas deudas externas impagables y sufrieron los efectos de una gran inflación que llevó a condiciones de pobreza a muchos pueblos, sobre todo indígenas y negros. Es por ello que Lélia González hace referencia a la crisis, mostrando cómo la misma afectaba más a quienes llamó amerindias y amefricanas, otras de las contradicciones a la que se refiere Leila, que el feminismo latinoamericano no consideraba.

Si bien hoy podemos discutir algunas categorías y concepciones de la autora, como por ejemplo cuando se refiere a lo racial y sexual como condición biológica o su concepción sobre el proletariado, lo interesante es que Lélia González propone la construcción de un proyecto de liberación que parte de las resistencias de los pueblos indígenas y negros frente a la esclavitud y que tienen continuidad en luchas actuales, que en general son comunitarias en las que se encuentran tanto hombres como mujeres, lo cual cuestiona el separatismo del feminismo blanco hegemónico que basa su mirada en el género y que fragmenta a las comunidades.

A 33 años de Lélia González haber escrito este artículo las cosas no han cambiado mucho. El feminismo latinoamericano, sobre todo aquel hegemónico y blanco-mestizo sigue sosteniéndose solo en la categoría género en sus teorizaciones y prácticas políticas y continúa siendo racista y clasista, sosteniéndose en una visión blanca y occidental, que como dice Leila, “reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais”.

A pesar de ello, los feminismos negros, los feminismos decoloniales, los feminismos indígenas y de origen indígena han abierto nuevas perspectivas que complejizan la matriz de opresión, evitando así fracturar la comprensión de las realidades sociales y proponiendo un proyecto de liberación colectivo y comunitario para todxs lxs condenados del mundo.

NOTA BIOGRÁFICA DE LÉLIA GONZÁLEZ

Alejandra Santillana Ortiz

“Al reivindicar nuestra diferencia como mujeres negras, como amefricanas, sabemos bien cuánto llevamos en nosotras las marcas de explotación económica y subordinación racial y sexual. Por lo mismo, llevamos con nosotras la marca de la liberación de todos y todas. Por tanto, nuestra consigna debe ser: ¡organización ya!”.

Lélia González (1988)

FILÓSOFA, HISTORIADORA, geógrafa, antropóloga, docente, intelectual orgánica del movimiento feminista y negro, Lélia de Almeida nació en 1935 en Belo Horizonte, uno de los centros comerciales, mineros e industriales más importantes de Brasil, y una ciudad caracterizada por albergar espacios culturales y universitarios. Hija de Doña Urcinda Seraphina de Almeida, una mujer indígena y de Acácio Joaquim Almeida, obrero negro, y la penúltima de trece hijos, Lélia creció en un hogar con pocos recursos económicos. A los siete años se trasladada con su familia a Río de Janeiro para acompañar a su hermano, Jaime de Almeida que había firmado contrato con el prestigioso club de fútbol Flamengo. A fines de los cincuenta, Lélia entra a la antigua Universidad de Guanabara, actualmente la Universidad Estatal de Río de Janeiro donde estudia Historia y Geografía y posteriormente en 1962, Filosofía. Un par de años después se casa con Juan Carlos González, un hombre blanco cuya familia de origen español y acomodada, no acepta el matrimonio interracial y las tensiones escalan hasta tal punto, que Juan Carlos se suicida (Andrea, 2020). Este hecho sumado a la experiencia universitaria, extraña para una mujer negra en el Brasil racista de los cincuenta y sesenta, implicaron un periodo de análisis profundo y de transformación del pensamiento y la vida de Lélia.

A partir de los años setenta, combinará su participación activa en los movimientos negro y feminista, con aportes al pensamiento político, histórico y social de la diáspora africana en Abya Yala. Colaboró con el Instituto de Investigación de las Culturas Negras, IPCN, una de las primeras organizaciones del movimiento negro contemporáneo; fue parte de la fundación en julio de 1978, del Movimiento Negro Unificado, MNU, espacio conformado por organizaciones de izquierda y negras que confluyen entre otras demandas, en el cuestionamiento al discurso de la “democracia racial” levantado durante la dictadura (1964-1984), esta retórica del poder integracionista sostenía que había un “contacto armonioso entre portugueses, africanos e indígenas, y rechazaba la existencia del racismo. El mito era un símbolo de la identidad nacional brasileña, sustentado en una visión armoniosa de la nación y adoptado por los militares al mando del país, pero también idealizado por los propios brasileños” (Barreto, 2021).

El pensamiento de Lélia contribuyó a levantar una crítica profunda a la conformación no solo del relato sobre la identidad brasileña a través de la problematización del racismo, sino de la herencia y estructuras africanas y atlánticas presentes en Abya Yala. Su interpretación de la cultura brasileña permite considerar la colonización portuguesa como un fenómeno impuesto pero también como el escenario donde las identidades, subjetividades y estrategias de lxs colonizadxs adquieren relevancia y protagonismo, abonando al surgimiento de otra racionalidad diaspórica: “es importante señalar que la emoción, la subjetividad y otras atribuciones dadas a nuestro discurso no implican la renuncia a la razón, sino una forma de hacerla más concreta, más humana y menos abstracta y/o metafísica. En nuestro caso, se trata de otra razón” (González en Barreto, 2020). Esa otra razón estará presente en el cuestionamiento radical a la idea de América Latina, y a su conformación eurocéntrica que coloca a la cultura ibérica como matriz central, e invisibiliza la relevancia de lo africano en el continente. El borramiento colonial que revela la obra de Lélia, avanza en la construcción de la *amefricanidad*, categoría que coloca la matriz atlántica como eje de las identidades vinculadas a la diáspora africana, el lenguaje y las experiencias políticas de los pueblos negros y originarios, nombrando la herencia estructural de esclavitud y racismo, a la vez que nos entrega posibilidades de liberación.

Durante muchos años denunció que, en la dictadura, las personas negras y de las periferias, que no necesariamente formaban parte de las organizaciones políticas, eran detenidxs, asesinadxs y torturadxs en las cárceles del país. Y cómo esta forma propia del racismo estructural del Estado brasileño, era pasada por alto para la izquierda de ese entonces, que no consideraba estas muertes como políticas.

La apuesta por ennegrecer el feminismo se ve reflejada en varios de sus textos que reflexionan sobre los entramados afectivos, familiares y sociales que sostienen la vida de los hombres negros, encarcelados y asesinados en estos años. La visibilización de las mujeres negras que peregrinan angustiadas por sus hermanos, hijos, esposos, padres contribuye a entender los fundamentos del feminismo negro ameericano así como nos entrega elementos para la lucha por el abolicionismo de cárceles y fuerzas policiales en las sociedades latinoamericanas.

En 1983 conforma con otras, el Nzinga Colectivo de Mujeres Negras, que publica el Informativo Nzinga (1985-1989), primer periódico de prensa negra y feminista que recogía experiencias y planteamientos, aportando en el fortalecimiento de un esfuerzo de auto organización que puso su énfasis en el análisis y combate al sistema colonial, capitalista y patriarcal desde la perspectiva de las mujeres (Barreto, 2021). Para ella “explotación de clase y discriminación racial constituyen los referentes básicos de la lucha común de hombres y mujeres pertenecientes a una etnia subordinada” (González 1988, p. 139), es por eso que la participación en el movimiento de mujeres, MM, permite que las amefricanas y amerindias adquieran conciencia de la discriminación sexual: “nuestros compañeros de movimiento, reproducen las prácticas sexistas del patriarcado dominante y tratan de excluirnos de las esferas de decisión del movimiento. Y es justamente por esa razón, que buscamos el MM, la teoría y la práctica feministas, creyendo ahí encontrar una solidaridad tan importante como la racial: la hermandad” (Ibid.). Desde los años 70, escribe varios ensayos y crónicas en donde problematiza el sexismo, el racismo y el capitalismo, dialogando con las teorías del capitalismo dependiente y contribuyendo de manera determinante al feminismo negro brasileño (Barreto, 2021). Su apuesta por un feminismo que articule clase, etnia y género estará presente a lo largo de su vida, y constituirá uno de los mayores aportes para los feminismos latinoamericanos.

En varios ensayos creativos, Lélia articula el candomblé y el feminismo, visibilizando el racismo religioso y la persecución del Estado a las creencias de los pueblos negros, pero también reivindicando y reformulando figuras femeninas como la madre, las mujeres guerreras y lxs Orishas. De esta manera, rescata la enorme capacidad histórica de las mujeres negras en la transmisión pedagógica de conocimientos, memoria y cuidado, y transforma la visión pasiva y servil generalizada que existía sobre ellas. En su obra, las mujeres negras son guerreras y a la par, portadoras de una feminidad que es copártcipe y protagonista del mundo y de su transformación. Esta lectura nos muestra la existencia de dos elementos centrales metodológicos y epistémicos: la crítica y el diálogo como ejercicio de aprendizaje y tejido; y la consti-

tución de un pensamiento que busca situar histórica y territorialmente el proceso de colonización, de lucha y resistencia del pueblo negro.

Su obra y militancia política,¹ son sobre todo una luz sabia que nos alumbra para continuar en la construcción de feminismos que delineen horizontes emancipatorios, ahondando en esperanzas y ampliando perspectivas, a la vez que contribuye a que los feminismos negros anti imperialistas, antirracistas y anticapitalistas sean una matriz central del pensamiento revolucionario feminista y popular que recorre nuestro continente, y que está presente en las luchas, las prácticas cotidianas y el pensamiento crítico que se han levantado contra el avance del racismo, el fascismo y el conservadurismo. Que la premisa de organizarnos ahora, sea eco e inspiración para todxs.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrea, Nicole (2020). *Lélia Gonzalez y la lucha antisexista y antirracista en América Latina: una entrevista con Flávia Rios*.
Parte 1. <https://colectivaoleaje.com/>
- Andrea, Nicole (2020). *Lélia Gonzalez y la lucha antisexista y antirracista en América Latina: una entrevista con Flávia Rios*.
Parte 2. <https://colectivaoleaje.com/>
- Barreto, Raquel (2021). Lélia Gonzalez: una pensadora brasileña. *Brasil de Fato*. <https://www.brasildefato.com.br/2021/02/01/lelia-gonzalez-una-pensadora-brasilena>
- González, Lélia (1991). Entrevista a Lélia González. *Jornal Nacional do Movimento Negro Unificado*, 19.
- González, Lélia (1988). La categoría político-cultural de la amefricanidad. *Tempo Brasileiro*, 92(93).
- González, Lélia (1988). Por un feminismo afrolatinoamericano. *Mujeres, crisis y movimiento América Latina y el Caribe*. <http://genero.bvsalud.org/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&lang=E&base=CIDEM&nextAction=lnk&exprSearch=EL%20CARIBE&indexSearch=MH>

1 Traductora del francés al portugués de obras de psicoanálisis, participó en la creación de la Escuela Freudiana de Río de Janeiro, y abrió en 1976, el primer curso institucional sobre Cultura Negra en la Escuela de Artes Visuales Parque Lage (Barreto, 2021). En 1982 participa como candidata a diputada federal por el Partido de los Trabajadores, PT, y en 1986, como diputada en Río de Janeiro por el Partido Democrático Laborista; e integra el primer Consejo Nacional para los Derechos de la Mujer en 1985 (Barreto, 2021).

POR UM FEMINISMO AFRO-LATINO-AMERICANO¹

Lélia Gonzalez

NESTE ANO DE 1988, Brasil, o país com a maior população negra das Américas, comemora o centenário da lei que estabeleceu o fim da escravização neste país. As celebrações se estendem por todo território nacional, promovidas por inúmeras instituições de caráter público e privado, que festejam os “cem anos da abolição”. Porém, para o Movimento Negro, o momento é muito mais de reflexão do que de celebração. Reflexão porque o texto da lei de 13 de maio de 1988 (conhecida como Lei Áurea), simplesmente declarou como abolida a escravização, revogando todas as disposições contrárias e... nada mais. Para nós, mulheres negras e homens negros, nossa luta pela liberdade começou muito antes desse ato de formalidade jurídica e se estende até hoje.

Nosso empenho, portanto, se dá no sentido de que a sociedade brasileira ao refletir sobre a situação do seguimento negro que dela faz parte (daí a importância de ocupar todos os espaços possíveis para que isso suceda) possa voltar-se sobre si mesma e reconhecer nas suas contradições internas as profundas desigualdades raciais que a caracterizam. Neste sentido, as outras sociedades que também compõem essa região, neste continente chamado América Latina, quase não di-

1 Brasil, 1988.

ferem da sociedade brasileira. E este trabalho, como reflexão de uma das contradições internas do feminismo latinoamericano, pretende ser, com suas evidentes limitações, uma modesta contribuição para o seu avanço (depois de tudo, sou feminista).

Ao evidenciar a ênfase direcionada a dimensão racial (quando se trata da percepção e do entendimento da situação das mulheres no continente) tentarei mostrar que, no interior do movimento, as negras e as indígenas são as testemunhas vivas dessa exclusão. Por outro lado, baseada nas minhas experiências de mulher negra, tratarei de evidenciar as iniciativas de aproximação, de solidariedade e respeito pelas diferenças por parte de companheiras brancas efetivamente comprometidas com a causa feminina. A essas mulheres-exceção eu as chamo de irmãs.

FEMINISMO E RACISMO

É inegável que o feminismo como teoria e prática vem desempenhando um papel fundamental em nossas lutas e conquistas, e à medida que, ao apresentar novas perguntas, não somente estimulou a formação de grupos e redes, também 13 desenvolveu a busca de uma nova forma de ser mulher. Ao centralizar suas análises em torno do conceito do capitalismo patriarcal (ou patriarcado capitalista), evidenciou as bases materiais e simbólicas da opressão das mulheres, o que constitui uma contribuição de crucial importância para o encaminhamento das nossas lutas como movimento. Ao demonstrar, por exemplo, o caráter político do mundo privado, desencadeou todo um debate público em que surgiu a tematização de questões totalmente novas — sexualidade, violência, direitos reprodutivos, etc. — que se revelaram articulados as relações tradicionais de dominação/submissão. Ao propor a discussão sobre sexualidade, o feminismo estimulou a conquista de espaços por parte de homossexuais de ambos os sexos, discriminados pela sua orientação sexual (Vargas). O extremismo estabelecido pelo feminismo fez irreversível a busca de um modelo alternativo de sociedade. Graças a sua produção teórica e a sua ação como movimento, o mundo não foi mais o mesmo.

Mas, apesar das suas contribuições fundamentais para a discussão da discriminação pela orientação sexual, não aconteceu o mesmo com outros tipos de discriminação, tão grave como a sofrida pela mulher: a de caráter racial. Aqui, se nos reportamos ao feminismo norte-americano, a relação foi inversa; ele foi consequência de importantes contribuições do movimento negro: “A Luta dos sessenta... Sem a Irmandade Negra, não haveria existido irmandade das Mulheres (Sister Hood); sem Poder Negro (Black Power) y Orgulho Negro (*Black Pride*), não haveria existido Poder Gay e Orgulho Gay” (David Edgar).

E a feminista Leslie Cagan afirma: “O fato de que o movimento pelos Direitos Civis tenha quebrado os propósitos sobre a liberdade e a igualdade em América, nos abriu espaço para questionar a realidade da nossa liberdade como mulheres”.

Mas o que geralmente se constata, na leitura dos textos e da prática feminista, são referências formais que denotam uma espécie de esquecimento da questão racial. Temo um exemplo de definição do feminismo: consiste na “resistência das mulheres em aceitar papéis, situações sociais, econômicas, políticas, ideológicas e características psicológicas que tenham como fundamento a existência de uma hierarquia entre homens e mulheres, a partir da qual a mulher é discriminada” (Astelarra). Bastaria substituir os termos homens e mulheres por brancos e negros (ou índios), respectivamente, para ter uma excelente definição de racismo.

Exatamente porque tanto o racismo como o feminismo partem das diferenças biológicas para estabelecerem-se como ideologias de dominação. Cabe, então, a pergunta: como se explica este “esquecimento” por parte do feminismo? A resposta, na nossa opinião, está no que alguns cientistas sociais caracterizam como racismo por omissão e cujas raízes, dizemos nós, se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neo-colonialista da realidade.

Vale a pena retomar aqui duas categorias do pensamento laciano que ajuda, a nossa reflexão. Intimamente articuladas, as categorias de infante e de sujeito-suposto-saber nos levam ao tema da alienação. A primeira designa a aquele que não é sujeito do seu próprio discurso, a medida em que é falado pelos outros. O conceito de infante se constitui a partir de uma análise da formação psíquica da criança que, ao ser falado 14 pelos adultos na terceira pessoa, é, conseqüentemente, excluída, ignorada, colocada como ausente apesar da sua presença; reproduz então esse discurso e fala em si em terceira pessoa (até o momento em que aprende a trocar os pronomes pessoais). Da mesma forma, nós mulheres e não-brancas, fomos “faladas”, definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação que nos infantiliza. Ao impormos um lugar inferior no interior da sua hierarquia (apoias nas nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não só do nosso próprio discurso, senão da nossa própria história. E desnecessário dizer que com todas essas características, nos estamos referindo ao sistema patriarcal-racista. Conseqüentemente, o feminismo coerente consigo mesmo não pode dar ênfase a dimensão racial. Se assim o fizera, estaria contraditoriamente aceitando e reproduzindo a infantilização desse sistema, e isto é alienação.

A categoria de sujeito-suposto-saber, refere-se as identificações imaginárias com determinadas figuras, para as quais se atribui um saber que elas não possuem (mãe, pai, psicanalista, professor, etc.). E aqui nos reportamos a análise de um Franz Fanon e de um Alberto Memmi, que descrevem a psicologia do colonizado frente a um colonizador. Em nossa opinião, a categoria de sujeito-suposto-saber enriquece ainda mais o entendimento dos mecanismos psíquicos inconscientes que se explicam na superioridade que o colonizado atribui ao colonizador. Nesse sentido, o eurocentrismo e seu efeito neo-colonialista acima mencionados também são formas alienadas de uma teoria e de uma prática que se percebem como liberadora.

Por tudo isso, o feminismo latino-americano perde muito da sua força ao abstrair um dado da realidade que é de grande importância: o caráter multirracial e pluricultural das sociedades dessa região. Tratar, por exemplo, da divisão sexual do trabalho sem articulá-la com seu correspondente em nível racial, é recair numa espécie de racionalismo universal abstrato, típico de um discurso masculinizado e branco. Falar da opressão da mulher latino-americana é falar de uma generalidade que oculta, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito caro pelo fato de não ser brancas. Concordamos plenamente com Jenny Bourne, quando afirma: “Eu vejo o anti-racismo como algo que não está fora do Movimento de Mulheres senão como algo intrínseco aos melhores princípios feministas”. Mas esse olhar que não vê a dimensão racial, essa análise e essa prática que a “esquecem”, não são características que se fazem evidentes apenas no feminismo latino-americano. Como veremos em seguida, a questão racial na região tem sido ocultada no interior das suas sociedades hierárquicas.

A QUESTÃO RACIAL NA AMÉRICA LATINA

Cabe aqui um mínimo de reflexão histórica para poder ter uma ideia deste processo na região. Principalmente nos países de colonização ibérica. Em primeiro lugar, não se pode esquecer que a formação histórica de Espanha e Portugal se fez a partir da luta de muitos séculos contra os mouros, que invadiram a Península Ibérica no ano de 711. Ainda mais, a guerra entre mouros e cristãos (ainda lembrada em nossas festas populares) não teve na dimensão religiosa a sua única força propulsora. Constantemente silenciada, a dimensão racial teve um importante papel ideológico na 15 nas lutas da Reconquista. Na realidade, os mouros invasores eram predominantemente negros. Além disso, as duas últimas dinastias do seu império — a dos “Almorávidas e a dos Almoadas” — provinham de África Ocidental (Chandler). Pelo exposto, queremos dizer que os espanhóis e os portugueses adquiri-

ram uma sólida experiência com respeito a forma de articulação das relações raciais.

Em segundo lugar, as sociedades ibéricas se estruturaram de maneira altamente hierarquizada, com muitas castas sociais diferenciadas e complementarias. A força da hierarquia era tal que se explicitava até nas formas nominais de tratamento, transformadas em lei pelo rei de Portugal e de Espanha em 1597. Desnecessário dizer que, neste tipo de estrutura, onde tudo e todos tem um lugar determinado, não há espaço para a igualdade, principalmente para grupos étnicos diferentes, como mouros e judeus, sujeitos a um violento controle social e político (Da Matta).

Herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual), assim como das técnicas jurídicas e administrativas das metrópoles ibéricas, as sociedades latinoamericanas não podiam deixar de se caracterizarem como hierárquicas. Racialmente estratificadas, apresentam uma espécie de continuum de cor que se manifesta num verdadeiro arco-íris classificatório (no Brasil, por exemplo, existem mais de cem denominações para designar a cor das pessoas). Neste quadro, se torne desnecessária a segregação entre mestiços, indígenas e negros, pois as hierarquias garantem a superioridade dos brancos como grupo dominante.

Desse modo, a afirmação de que somos todos iguais perante a lei assume um caráter nitidamente formalista em nossas sociedades. O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisada por cientistas brasileiros. Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova a sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue” como se diz no Brasil), é internalizado com a conseqüente negação da própria raça e da própria cultura.

Não são poucos os países latino-americanos que desde a sua independência aboliram o uso de indicadores raciais nos seus censos e em outros documentos. Alguns deles reabilitaram ao indígena como símbolo místico da resistência contra a agressão colonial e neocolonial, apesar de, ao mesmo tempo, manter a subordinação da população indígena. Em relação aos negros, são abundantes os estudos sobre a sua condição durante o regime escravocrata. Porém historiadores e

sociólogos silenciam sua situação desde a abolição da escravização até os dias de hoje, estabelecendo uma prática que faz invisível a este segmento social. O argumento utilizado por alguns cientistas sociais consiste na afirmação de que a ausência da variável racial nas suas análises se deve ao fato de que os negros foram contidos no interior da sociedade abraçada em condições de relativa igualdade com outros grupos raciais (Andrews). Esta postura tem muito mais a ver com estudos de língua espanhola, no momento em que o Brasil se coloca quase como exceção dentro desse quadro; sua literatura científica sobre o negro na sociedade atual é bastante significativa.

Pelo exposto, não é difícil concluir a existência de grandes obstáculos para o estudo e encaminhamento das relações raciais na América Latina, em base a suas configurações regionais e variações internas, para a comparação com outras sociedades multirraciais, fora do continente. Na verdade, esse silêncio ruidoso sobre as contradições raciais se fundamenta, modernamente, num dos mais eficazes mitos de dominação ideológica: o mito da democracia racial.

Na sequência da suposta igualdade de todos perante a lei, ele afirma a existência de uma grande harmonia racial... Sempre que se encontrem sob o escudo do grupo branco dominante; o que revela sua articulação com a ideologia do branqueamento. Em nossa opinião, quem melhor sintetizou esse tipo de dominação racial foi um humorista brasileiro ao afirmar: “no Brasil não existe racismo porque os negros reconhecem o seu lugar” (Millor Fernandes). Vale notificar que mesmo as esquerdas absorveram a tese da “democracia racial”, a medida que nas suas análises sobre nossa realidade social jamais conseguiram vislumbrar qualquer coisa mais além das contradições de classe.

Metodologicamente mecanicistas (por eurocêntricas), acabaram por tornarem-se cúmplices de uma dominação que pretendiam combater. No Brasil, este tipo de perspectiva começou a sofrer uma reformulação com a volta dos exilados que haviam combatido a ditadura militar, no início dos anos oitenta. Isto porque muitos deles (vistos como brancos no Brasil) forma objeto de discriminação racial no exterior. Apesar disso, somente em um país do continente encontramos a grande e única exceção em relação a uma ação concreta no sentido de abolir as desigualdades raciais, étnicas e culturais. Trata-se de um país geograficamente pequeno, mas gigantesco na busca do encontro consigo mesmo: Nicarágua.

Em setembro de 1987, a assembleia Nacional aprovou y promulgou o Estatuto de Autonomia das Regiões da Costa Atlântica de Nicarágua. Nelas encontram-se uma população de trezentos mil habitantes, divididos em seis etnias caracterizadas incluso por suas dife-

renças linguísticas: 182 mil mestiços, 75 mil misquitos, 26 mil creoles (negros), 9 mil sumus, 1750 garífunas (negros) e 850 ramas. Composto de seis títulos e cinco artigos, o Estatuto de Autonomia implica em um novo reordenamento político, econômico, social e cultural que responde as reivindicações de participação das comunidades costeiras. Mais do que garantir a eleição das autoridades locais e regionais, o Estatuto assegura a participação comunitária na definição dos projetos que beneficiam a região e reconhece o direito de propriedade sobre as terras comunais.

Por outro lado, não só garante a igualdade absoluta das etnias senão também reconhece seus direitos religiosos e linguísticos, repudiando todo tipo de discriminação. Um dos seus grandes efeitos foi o repatriamento de 19 mil indígenas que haviam abandonado o país. Coroação de um longo processo em que se 17 acumularam erros e acertos, o Estatuto de Autonomia é uma das grandes conquistas de um povo que luta “por construir uma nação nova, multi-étnica, pluricultural e multilíngue baseada na democracia, pluralismo, anti-imperialismo e a eliminação da exploração social e opressão em todas as suas formas”.

É importante insistir que no quadro das profundas desigualdades raciais existentes no continente, se inscreve, e muito bem articulada, a desigualdade sexual. Trata-se de uma discriminação em dobro para com as mulheres não-brancas da região: as amefricanas e as ameríndias. O duplo caráter da sua condição biológica — racial e sexual — faz com que elas sejam as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente. Justamente porque este sistema transforma as diferenças em desigualdades, a discriminação que elas sofrem assume um caráter triplo, dada sua posição de classe, ameríndias e amefricanas fazem parte, na sua grande maioria, do proletariado afrolatinoamericano.

POR UM FEMINISMO AFRO-LATINO-AMERICANO

É Virginia Vargas V. quem nos diz: “a presença das mulheres no cenário social e um fato inquestionável nos últimos anos, buscando novas soluções frente aos problemas que lhes impõe uma ordem social, política e econômica que historicamente as marginalizou. Nesta presença, a crise econômica, política, social e cultural (...) tem sido um elemento desencadeante que acelerou processos que vinham gerando-se. Em efeito, se por um lado a crise acentuou e evidenciou o esgotamento de um modelo de desenvolvimento do capitalismo dependente, por outro lado, deixou explícito como seus efeitos são recebidos diferenciadamente em vastos setores sociais, de acordo as contradições específicas nas quais se encontram imersos, alentando desse modo o surgimento

de novos campos de conflito e novos atores sociais. Assim, no terreno das relações sociais, o efeito da crise foi o de devolver-nos uma visão muito mais complexa e heterogênea da dinâmica social, econômica e política. Nesta complexidade na qual estão localizados o surgimento e o reconhecimento de novos movimentos sociais entre eles o de mulheres, que avançaram desde as suas contradições específicas a um profundo questionamento “a lógica estrutural da sociedade (Castells) e contem, potencialmente, uma visão alternativa da sociedade”.

Ao caracterizar distintas modalidades de participação, ela aponta três vertentes, diferenciadas por uma expressão, no interior do movimento: popular, político-partidária e feminista. E é justamente na popular que vamos encontrar maior participação de amefricanas e ameríndias que, preocupadas com o problema da sobrevivência familiar, buscam organizar-se coletivamente; por outro lado, sua presença principalmente no mercado informal de trabalho as remete a novas reivindicações. Dada sua posição social, que se articula com sua discriminação racial e sexual, são elas que sofrem mais brutalmente os efeitos da crise. Se pensarmos no tipo de modelo econômico adotado e no tipo de modernização que dela flui — conservadora e excludente, por seus efeitos de concentração de renda e de benefícios sociais — não é difícil concluir a situação dessas mulheres, como no caso do Brasil, no momento da crise (Oliveira, Porcaro e Araujo).

Nesta perspectiva, não podemos desconhecer o importante papel dos Movimentos Étnicos (ME), como movimentos sociais. Por um lado, o movimento indígena (MI), que se fortalece cada vez mais na América do Sul (Bolívia, Brasil, Peru, Colômbia, Equador) e Central (Guatemala, Panamá e Nicarágua, como já vimos), não só propõe novas discussões sobre as estruturas sociais tradicionais, senão que busca a reconstrução da sua identidade ameríndia e o resgate da sua própria história. Por outro lado, o Movimento Negro (MN) — e falemos do caso brasileiro ao explicitar a articulação entre as categorias de raça, classe, sexo e poder —, desmascara as estruturas de dominação de uma sociedade e de um estado que veem como natural o fato de que quatro quintos da força de trabalho negra sejam mantidas aprisionadas em uma espécie de cinturão socioeconômico que lhes “oferece e oportunidade” de trabalho manual e não qualificado. Não é necessário dizer que para o mesmo trabalho exercido por brancos, os rendimentos são sempre menores para trabalhadores negros de qualquer categoria profissional (principalmente nas de maior qualificação). Enquanto isso, a apropriação lucrativa da produção cultural afro-brasileira também é vista como “natural”.

Cabe aqui um dado importante da nossa realidade histórica: para nós, amefricanas do Brasil e de outros países da região — assim como

para as ameríndias — a conscientização da opressão ocorre, antes de qualquer coisa, pelo racial. Exploração de classe e discriminação racial constituem os elementos básicos da luta comum de homens e mulheres pertencentes a uma etnia subordinada. A experiência histórica da escravização negra, por exemplo, foi terrível e sofridamente vivida por homens e mulheres, fossem crianças, adultos ou velhos. E foi dentro da comunidade escravizada que se desenvolveram formas político-culturais de resistência que hoje nos permitem continuar uma luta plurissecular de liberação. A mesma reflexão é válida para as comunidades indígenas. Por isso, nossa presença nos ME é bastante visível; aí nós amefricanas e ameríndias temos participação ativa e em muitos casos somos protagonistas.

Mas é exatamente essa participação que nos leva a consciência da discriminação sexual. Nossos companheiros de movimentos reproduzem as praticas sexistas do patriarcado dominante e tratam de excluir-nos dos espaços de decisão do movimento. E é justamente por essa razão que buscamos o MM, a teoria e a pratica feministas, acreditando aí encontrar uma solidariedade tão importante como a racial: a irmandade. Mas o que efetivamente encontramos são as praticas de exclusão e dominação racista que tratamos na primeira sessão deste trabalho. Somos invisíveis nas três vertentes do MM; inclusive naquela em que a nossa presença é maior, somos descolocadas ou desracializadas, e colocadas na categoria popular (os poucos textos que incluem a dimensão racial só confirmam a regra geral). Um exemplo ilustrativo: duas famílias pobres — uma negra e outra branca — cuja renda mensal é de 180 dólares (que corresponde a três salários mínimos atualmente no Brasil); a desigualdade se faz evidente no fato de que a taxa da atividade da família negra é maior que da branca (Oliveira, Porcaro e Araujo). Por aí se explica a nossa escassa presença nas outras duas vertentes.

Pelo exposto, não é difícil compreender que nossa alternativa em termos de MM foi a de organizar-nos como grupos étnicos. E, na medida em que lutamos em duas frentes, 19 estamos contribuindo para o avanço tanto dos ME como do MM (vice-versa, evidentemente). No Brasil, já em 1975, com a ocasião do encontro histórico das latinas que marcaria o início do MM no Rio de Janeiro, as americanas se fizeram presentes e distribuíram um manifesto que evidenciava a exploração econômico-racial sexual e o conseqüente trata “degradante, sujo e sem respeito” de que somos objeto. Seu conteúdo não é muito diferente do Manifesto da Mulher Negra Peruana no dia internacional da mulher em 1987, assinado por duas organizações do MN deste país: Linha de Ação Feminina do Instituto Afro-peruano e Grupo de Mulheres do Movimento Negro “Francisco Congo”. Denunciando sua

situação de discriminadas entre os discriminados, elas afirmam: “nos moldaram uma imagem perfeita em tudo que se refere a atividades domésticas, artísticas, servis, nos consideraram “expertas no sexo”.

É dessa forma que se alimentou o preconceito de que a mulher negra só serve para esses menestréis. Vale a pena notar que os doze anos de existência dos dois documentos nada significam frente a quase cinco séculos de exploração que ambos denunciam. Além disso, se observa que a situação das amefricanas dos dois países é praticamente a mesma, e principalmente os pontos de vista. Um dito popular brasileiro sintetiza essa situação ao afirmar: “branca para casar, mulata para fornicar, negra para trabalhar”. Que se atenda aos papéis atribuídos as amefricanas (preta e mulata); abolida sua humanidade, elas são vistas como corpos animalizados: por um lado são os “burros de carga” (do qual as mulatas brasileiras são um modelo). Desse modo, se constata como a socioeconômica se faz aliada a super-exploração sexual das mulheres amefricanas.

Nos dois grupos de amefricanas do Peru se confirma uma pratica que também é comum a nós: é a partir do MN que nos organizamos, e não do MM. No caso da dissolução de algum grupo, a tendência é continuar a militância dentro do MN, onde, apesar dos pesares, a nossa rebeldia e espírito crítico se dão num clima de maior familiaridade histórica e cultural. Já no MM, essas nossas manifestações muitas vezes foram caracterizadas como antifeministas e “racistas às avessas” (o que pressupõe um “racismo as direitas”, ou seja, legítimo); daí nosso desencontros e ressentimentos. De qualquer modo, os grupos amefricanos de mulheres foram se organizando pelo país, principalmente nos anos oitenta. Realizamos também nossos encontros regionais, e neste ano teremos o Primeiro Encontro Nacional de Mulheres Negras. Enquanto isso nossas irmãs ameríndias também se organizam dentro da união das nações indígenas, a expressão máxima do MI no nosso país. Neste processo, é importante ressaltar que as relações dentro do MM não estão feitas só de desencontros e ressentimentos com as latinas. Já nos anos setenta, umas poucas se aproximaram de nós em um efetivo intercambio de experiências, conseqüente no seu igualitarismo.

O entendimento e a solidariedade se ampliaram nos anos oitenta, graças aas próprias modificações ideológicas e de conduta dentro do MM: um novo feminismo se delineava nos nossos horizontes, aumentando nossas esperanças pela ampliação das suas perspectivas. A criação de novas redes como o Taller de Mulheres das Américas (que prioriza a luta contra o racismo e o patriarcalismo numa perspectiva antiimperialista) e DAWN/MUDAR, são exemplos de uma nova forma de olhar feminista, luminoso e iluminado por ser inclusivo, aberto

a participação de mulheres étnica e 20 culturalmente diferentes. E Nairóbi foi o marco desta mudança, deste aprofundamento, deste encontro do feminismo consigo mesmo.

Prova disso fora, as experiências muito fortes que tivemos o privilégio de compartilhar. A primeira em novembro de 1987, no II Encontro do Taller de Mulheres das Américas na cidade do Panamá; ali as análises e discussões terminaram por derrubar barreiras — no reconhecimento do racismo pelas feministas — e preconceitos antifeministas por parte das ameríndias e amefricanas dos setores populares. A segunda foi no mês seguinte, em La Paz, no encontro regional de DAWN/MUDAR; presentes as mulheres mais representativas do feminismo latino-americano, tanto por sua produção teórica como por sua prática efetiva. E uma só presença amefricana argumentou durante todo o encontro sobre as contradições já sinalizadas neste trabalho. Foi realmente uma experiência extraordinária para mim, frente aos testemunhos francos e honestos por parte das latinas ali presentes, frente à questão racial. Sai dali revivida, confiante de que uma nova era se abria para todas nós, mulheres da região. Mais do que nunca, meu feminismo se sentiu fortalecido. E o título deste trabalho foi inspirado nessa experiência. Por isso que eu o dedico a Neuma, Leo, Carmen, Virginia, Irma (teu cartão de natal me fez chorar), Tais, Margarita, Socorro, Magdalena, Stella, Rocio, Gloria e as ameríndias Lucila e Marta.

Muita sorte, mulheres!

ESTUDIO PRELIMINAR

“CONSTRUIR EL PODER DESDE ABAJO”: DIÁLOGOS CON BERTA CÁCERES (BERTA CÁCERES CONVERSA CON CLAUDIA KOROL, CUBA, 2011)

Adriana Amparo Guzmán Arroyo

LEER ESCUCHANDO

Me han encargado hacer la introducción a este diálogo y no puedo empezar sin decir que es necesario convocarnos a leer, pero escuchando, escuchando la palabra colectiva de la *kullaka* Bertha Cáceres, del COPINH, de la memoria de las luchas en Honduras, de sus encuentros y desencuentros con las izquierdas y de sus formas de entender el poder y la vida misma.

Este diálogo, con muchas voces encontradas en ella, nos trae realidades, reflexiones y aprendizajes que bien pueden ayudarnos a comprender lo que ha sucedido en muchos de los procesos políticos en Abya Yala en los últimos 20 años, contradicciones y limitaciones de las luchas que no se han posicionado frente al patriarcado, al colonialismo y al racismo, por lo menos no como era necesario, y que a pesar de anunciar transformaciones y contar con la fuerza del pueblo para hacerlas, han quedado atrapadas en la administración de gobiernos o en la construcción de estados, insuficientes para construir otras formas de vida, insuficientes para lo que esperábamos.

Habla el COPINH, parido en los años noventa cuando desde este continente se retomaba la fuerza, la indignación y la digna rabia por los 500 años de colonialismo, de sometimiento a sus leyes, sus religiones e incluso a sus formas de hacer las luchas. El COPINH surge

para responder a las necesidades que han sido urgentes siempre, la defensa del territorio, la salud y la lucha contra la violencia. En ese tiempo, Berta nos cuenta la importancia del Zapatismo, de su aparición pública que les recordó que siempre es tiempo de insurrecciones, de levantamientos frente a la opresión, aunque la llamada democracia y las teorías coloniales de la civilización quieran hacernos creer que el mundo se puede cambiar votando o dialogando, escondiendo así las relaciones de poder que les mueven.

Nos cuentan que en Honduras se hablaba de los pueblos indígenas como culturas muertas, eliminadas, desaparecidas mágicamente. Así han borrado nuestra memoria y nos han hecho cómplices del pacto colonial de negar de dónde venimos, negar a nuestras abuelas, espiritualidades, saberes: negar pues nuestra fuerza. Esta práctica se ha repetido, el elemento indígena había sido borrado, no fue tomado en cuenta ni comprendido por las izquierdas, como cuenta Berta. Aunque los procesos, como en el caso de Bolivia, el proceso de cambio y la construcción del Estado Plurinacional fueron hechos desde los pueblos indígenas, originario-campesinos, juntamente a las izquierdas, el diálogo no dejó de ser colonial y de provocar un desencuentro; revolución y vivir bien no habían sido lo mismo y las formas de construirlos tampoco. Descolonizar las izquierdas, mirar las múltiples contradicciones porque en Abya Yala no hay solo una principal como enseña la teoría, o “hacer la lucha desde la diversidad” como dice Berta, es una tarea aún pendiente.

“Nadie de nosotras había leído un libro de feminismo”, dice Berta, convocando así a los feminismos de estos territorios que no han venido de los libros sino de las luchas contra las madereras, las mineras, las hidroeléctricas, feminismos que sí entienden que no se acaba con el sistema si no se acaba con la violencia; feminismos que se nombran desde el territorio con memoria y espiritualidad, y que tienen la fuerza para nombrar las opresiones también dentro de las organizaciones, los pueblos, los partidos, las izquierdas que reproducen prácticas machistas y patriarcales. Las revoluciones no se hacen solo para afuera y no se puede vivir bien si a las mujeres nos matan.

Este diálogo, nos trae la experiencia del golpe que continúa en Honduras, que continúa hasta hoy y que se reproduce como metodología de disciplinamiento en otros lugares como Bolivia. Al mismo tiempo hay un pueblo que resiste, que alimenta la esperanza, que no quiere reformismos sino refundación, esa sensación sigue latiendo en tantos territorios.

Finalmente hay que escuchar varias veces cuando Berta nos habla del poder: el poder no es tomar un gobierno, hay que construirlo desde abajo. Hablamos de legitimidad frente a la llamada legalidad,

y con eso que no necesita más explicaciones, Berta convocó en aquel entonces a los gobiernos progresistas a que mantengan coherencia, coherencia necesaria en este momento histórico. Podemos decir que no han escuchado bien, pero que las voces de este diálogo, las rebeldías y la fuerza quedan para que las organizaciones, los pueblos, las feministas, las mujeres, las escuchemos y sigamos caminando en la vida digna, construyendo, circulando o transformando el poder desde el cuerpo y el territorio. Eso escucharán al leer.

NOTA BIOGRÁFICA DE BERTA CÁCERES

Yohanka León del Río

EN LA ESPERANZA, municipio de Intibucá, ciudad que surgió en el siglo XIX por la colonización y ocupación del pueblo lenca, nació y le fue arrebatada la vida a Berta Isabel Cáceres Flores. Un 4 de marzo de 1973 abrió sus ojos al sol, y un 3 de marzo de 2016 le arrebataban la luz de ellos. El odio, la vileza y el poder criminal del interés mezquino, egoísta y sicario, le despojó la vida bella a esta luchadora social, mujer hondureña lenca, que levanta hasta hoy una digna rabia de reclamo de justicia, y aún cada vez más seguidores de su legar y memoria.

Coordinadora del Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras (COPINH), alzó su voz de mujer de lucha, canto, fuerza, y ternura desde el territorio lenca, por sus tierras, ríos y espiritualidad. Se unió y cultivó la rebeldía sembrada de los pueblos, con el espíritu de Iselaca y de Lempira.

Por eso desde niña, en su aprendizaje de las tradiciones y prácticas ancestrales de su comunidad, de la mano de su madre, enfermera y partera, trenzó sus rebeldías con todas las vivencias de las mujeres lencas, campesinas, obreras; y las hizo palabra, en hacerse maestra, las leyó y enseñó. Haciendo familia en hijas e hijo que llegaban, en el bregar de las contiendas organizativas, ponía el cuerpo, el espíritu y su propia experiencia emancipadora por su autoestima, por su fuerza como lideresa social, aprendiendo y desaprendiendo.

El horizonte de esperanza soñado y luchado por Berta para sus hijos, su tierra lenca, las mujeres, su pueblo hondureño, es la dignificación y justicia para la vida toda. Berta se enfrentó a la dictadura del golpe de estado, y de la política económica, para defender el cauce libre del Río Gualcarque, en la comunidad de Río Blanco, de las transnacionales chinas y norteamericanas y de leyes hondureñas-chinas-norteamericanas aplicadas arbitrariamente.

Berta, mujer hondureña, se enfrentó al militar, empresario, y dinero, pero desde un radicalismo de la justicia que no significa solo la intransigencia, sino la sencillez de la ternura. Ella es reivindicada por su legado personal y político, por las luchas y las resistencias sin miedo, desde el cuerpo, con verdad, pasión y fe en la victoria de las rebeldías justas y humanas de los pueblos que luchan.

Su voz sigue convocando a todas las naciones del mundo: ¡Despertemos humanidad, ya no hay tiempo!

CONSTRUIR EL PODER DESDE ABAJO. DIÁLOGOS CON BERTA CÁCERES

Berta Cáceres conversa con Claudia Korol, Cuba, 2011

Contame cómo nació COPINH...

Yo creo que es importante contar un poquito el contexto en el que surge el COPINH, en los principios de los años noventa. Estaban acabando los conflictos armados en Centroamérica, se estaban firmando los Acuerdos de Paz, que en ese momento se pensaba que iban a ser un alivio, en términos de alcanzar un poco de justicia social. Además de eso se daba otra situación que es la Campaña por los “500 años de Resistencia Indígena, Negra y Popular. Por primera vez se le daba a una mujer indígena, Rigoberta Menchú, un Premio Nobel de la Paz, y se daba toda la insurrección al sur de México, en Chiapas. Se veía a movimientos que se decía en ese momento que eran emergentes, aunque siempre hemos estado.

Un grupo de compañeras y compañeros, regresamos de El Salvador, y hacemos el esfuerzo de pensar, de reflexionar, de analizar, qué era lo que teníamos que hacer ya en nuestro lugar, en Intibucá, Honduras. Entendimos que teníamos que darnos un espacio de lucha en nuestro propio lugar de origen, porque veníamos saliendo del conflicto armado de El Salvador; traíamos esa experiencia, y muchas experiencias de articulaciones, de lucha social, de lucha insurreccional; pero teníamos algo que pesaba en nosotros: queríamos hacer algo por nuestro propio lugar. Yo creo que esta reflexión pesó en nosotros,

cómo regresar a nuestro origen, repensar quiénes somos y cuál era nuestro compromiso en ese momento.

Habíamos estado aportando de alguna manera casi insignificante en El Salvador, pero sentíamos que en nuestro lugar hacía falta mucho, y nos desnudaba esa realidad, la miseria. Nosotros somos de un lugar de los más pobres en Honduras, con mucha exclusión, mucha mortalidad infantil, mucho analfabetismo, mucha violencia contra la mujer, un racismo increíble, y estaba la presencia de empresas explotadoras, sobre todo del bosque, que estaban acabando con la riqueza forestal de la zona.

Lo otro era lo cultural-espiritual. El pueblo Lenca siempre estaba haciendo resistencia para mantener sus prácticas espirituales y culturales, muy condenadas por la Iglesia. Era otra cosa que pesaba en nosotros: el avance de la derecha, de cómo teníamos que pensar en una alternativa organizativa que diera respuesta a esa realidad comunitaria, y que empezáramos planteando el debate de las necesidades que surgían directamente de las comunidades. Entonces hicimos un esfuerzo para aglutinar a varias organizaciones de la región. Al principio participaron algunas ONGs de la zona, muy pocas por cierto, organizaciones también de derechos humanos. Entra en discusión un elemento importante que es el tema indígena, lenca. Yo creo que es eso lo que marca el COPINH en su origen. Nosotros estábamos en una organización pequeña, que es donde nos permitíamos hacer esta reflexión y análisis, que se llamaba Acción Cultural y Ecológica de Rescate, El ACER. Era el nombre de los ocho locos y locas que estábamos ahí, pensando lo que posteriormente es el COPINH.

En el caso de Honduras, ¿ustedes pudieron hacer un rescate de la experiencia del pueblo lenca? ¿Hay una historia de tradición oral que rescate esa lucha?

Es una de las historias más dignas que hay, y está muy fuerte en la memoria del pueblo lenca, sobre todo en su tradición oral, espiritual y cultural. El pueblo Lenca es uno de los mayoritarios antes de la conquista, en los territorios que después se conocen como Honduras. Está ubicado en gran parte del territorio actual y también en parte de El Salvador. Eran pueblos que lingüísticamente eran similares, pero que tenían una organización, estructura de nación, también con tribus, y a veces tenían conflictos territoriales. Pero ante la amenaza de la conquista, se destaca el llamado de los grandes caciques de agruparse, de abandonar la guerra y los enfrentamientos entre los pueblos y, dirigir todo su esfuerzo para enfrentar al enemigo común. Ahí se origina una gran gesta insurreccional indígena —en 1536— que a los españoles les dio mucho trabajo. Realmente no pudieron acabar con esa resistencia

indígena, pese al asesinato de Lempira y de todo lo que significaba él como líder. El pueblo Lenca sigue resistiendo, y da varias batallas por su territorialidad. Es muy apegado a su territorialidad. No se desplazó a otros territorios, sino que mantuvo su resistencia ahí mismo. Entonces la conquista, la invasión, se ensañó con las comunidades que quedaron allí, defendiendo su territorio y buscando la manera de cómo sobrevivir ante la conquista. Las mujeres lenecas, mantuvieron una resistencia muy fuerte. El hecho de que ellas prefirieran terminar con la vida de sus hijos e hijas antes de entregarlos como esclavos, se puede pensar que es un acto de barbarie. Ellas preferían hacer esto, antes de entregar a sus hijos a esa esclavitud inhumana, perversa, terrible. Ellas no permitieron que sirvieran al sometimiento español.

El pueblo Lenca tiene una tradición de mucha rebeldía, de mucha resistencia. Hasta el día de hoy hemos visto cómo las comunidades no solo resisten en las manifestaciones, en las marchas, sino también con su tradición cultural, con su conocimiento, con su arte, con su conocimiento de la salud, su cosmovisión compleja sobre la tierra, sobre la creación del universo. El pueblo Lenca supo mantener sus centros ceremoniales, que son parte del origen de la vida nuestra, por ejemplo, el lugar del potrero.

Hay pruebas del origen de la vida en nuestra región y de toda nuestra cultura muy avanzada. Mantener sus centros ceremoniales es parte de la resistencia del pueblo lenca. Yo creo que esa herencia se sigue manteniendo, aunque debemos reconocer que hay una presión fuerte del coloniaje, de toda la invasión cultural y de toda esa miseria, que obliga al pueblo lenca, a sus miembros y miembros, a desplazarse hacia otras regiones, otros países, y se continúa con toda esta colonización moderna.

En la cultura hondureña, el modo en que tratan al pueblo lenca es de una forma folclorista, que mata la verdadera gesta histórica libertaria del pueblo, e invisibiliza incluso la misma existencia actual de los pueblos indígenas. En Honduras, hasta hace poco, antes de las primeras peregrinaciones del COPINH, se enseñaba que no existían los pueblos indígenas. Solo estaban allá, en el parque arqueológico de Copán. No se veía a los indígenas que estaban del otro lado de ese centro muy importante para el pueblo mesoamericano, se las concebían como culturas muertas.

Nombrás a El ACER, un grupo que impulsó la formación del COPINH. ¿La mayoría regresaba de El Salvador?

Tal vez la mitad o un poco más, los demás era gente que estaba muy involucrada en trabajos comunitarios con el pueblo Lenca; trabajos culturales, de recuperación de la memoria, sobre todo de

recuperación de la práctica cultural. Había compañeros de comunidades Lenca que incluso habían estado en el ejército, obligados por el reclutamiento forzoso, y cuando les tocó el tema indígena tuvieron un reencuentro con ellos mismos, y se involucraron de lleno en esta lucha. Este espacio nos permitió dar ese paso, políticamente muy importante, que fue ver que teníamos que aglutinarlos y luchar ahí, y que teníamos muchas razones por las cuales hacerlo.

De alguna manera, en la experiencia de COPINH, se juntan dos tradiciones: la de la lucha del pueblo Lenca, de la resistencia cultural, histórica, con la de la lucha revolucionaria de los setenta, ochenta, en Centroamérica. ¿Pudieron hacer evaluaciones, sistematizar los aprendizajes? ¿Cómo leyeron esos años ochenta, donde Centroamérica parecía un centro de revolución, de rebeldías? ¿Cómo vivieron los Acuerdos de Paz?

Sí, tuvimos un espacio para reflexionar. Nosotros percibíamos que los acuerdos eran una trampa. Había un desaliento en el movimiento social, y se habían creado personajes que eran míticos. Caían los mismos procesos que se creían que existían, y que tal vez nunca fueron procesos sino un estancamiento. Incluso en algunos casos se llegaba a castrar los procesos insurreccionales. Para nosotros, nuestro compromiso fue ser respetuosos con los acuerdos, por ejemplo, en El Salvador, pero mirábamos que venía una etapa muy dura, muy opacada de toda la lucha insurreccional, revolucionaria. Tal vez la decisión en las direcciones políticas revolucionarias de otros países era que en Honduras no se desarrollara un proceso revolucionario, porque implicaba un mayor involucramiento de esos otros países, y nosotros estábamos totalmente invadidos, hasta por siete ejércitos. Respecto de la situación de Honduras, nosotros llegamos a la conclusión de que no había ningún interés, por ejemplo, en conocer el impacto de la intervención militar gringa en Honduras, de la ocupación, de todo el daño que causó la contrarrevolución, de todo el entrenamiento que tenían los gringos con el ejército mercenario asesino de Guatemala, de El Salvador, todos los asesores chilenos, argentinos, además de toda la presencia gringa y el ejército hondureño. Ese fenómeno de militarización, yo creo que no fue muy bien entendido.

Nosotros reflexionábamos y nos mirábamos a nosotros mismos como diciendo: “¿En qué estamos en este país?”. Así nos convencimos aún más sobre cuánto interés tenía Estados Unidos en Honduras, por muchas cosas, y reflexionábamos sobre que las verdaderas causas de los pueblos debían surgir desde ahí, desde sus demandas comunitarias. También que había en la misma izquierda un gran prejuicio hacia la lucha insurreccional de Honduras. No se visibilizaba ni se valoraba la dimensión de la solidaridad del pueblo hondureño en ese

momento con otros procesos revolucionarios. Entonces nosotros entendimos —y yo creo que fue sano— que era solos que teníamos que seguir adelante.

Usted sabe que en esos tiempos en Centroamérica había una estrategia muy clara y definida de los gringos a nivel regional, que siguen teniéndola. En ese momento, por la guerra y por los conflictos armados, toda su estrategia era muy clara, muy definida. Una evaluación que nosotros hacíamos, era cómo el elemento indígena había sido borrado de esas luchas, cómo no fue tomado en cuenta ni comprendido por las izquierdas. Eso a nosotros nos aleccionó, como también el papel, por ejemplo, de las mujeres.

¿Cómo viviste vos, como mujer, como parte de un pueblo indígena, y como hondureña, la experiencia de participación en la lucha revolucionaria? ¿Con qué dificultades te encontraste por esas pertenencias e identidades?

Nosotros sentíamos en la piel, que la campaña de las oligarquías, de la derecha, de crear falsos nacionalismos, y producir conflictos —sobre todo entre Honduras y El Salvador a partir de la guerra del '69—, pesaba aún en los mismos compañeros del FMLN. No en todos, pero era tremendo. El desprecio, ese prejuicio pesaba. Incluso pegó la campaña de manipulación por la “guerra del fútbol”, que en realidad fue promovida por grandes intereses oligarcas. El interés es una cosa creada por la oligarquía para esconder realmente el propósito de saqueo de los pueblos, y crear roces y odio incluso entre la población hondureña y la población salvadoreña. Es toda una historia, pero nosotros sentíamos eso cuando no se sabía que éramos hondureños, porque la mayoría de las veces no se sabía por seguridad.

Algunos inmediatamente se daban cuenta de que éramos hondureños. Hubo algo a lo que nosotros apelamos bastante, que fue el pensamiento morazánico. Nos ayudaba mucho, porque desde el pensamiento de Morazón, esas fronteras no deberían de existir. No tenía preferencia para ningún otro país, para él era todo Centroamérica. Eso a nosotros nos ayudaba mucho, y hubo discusiones ahí en los colectivos.

¿Fueron discusiones como colectivo, o cada uno discutía por su cuenta?

Nosotros pertenecíamos a la estructura de una de las fuerzas del FMLN, Resistencia Nacional (RN), pero también teníamos un trabajo en Honduras, tampoco era que estábamos desvinculados totalmente de lo que pasaba.

Otra situación estaba relacionada con el hecho de ser mujer. Inmediatamente la cultura patriarcal y sexista, en los espacios militares,

una sabe —y no es que se da cuenta—, una sabe que ahí se siente más la carga. El acoso sexual, la discriminación, incluso por tener la menstruación. Es una complejidad tremenda la que se da. Yo envidié ciertos esfuerzos de algunas compañeras, que venían de una experiencia donde se había debatido un poco más el tema del feminismo, del patriarcado. Venían de otra experiencia, o de otra cultura.

Conocí a un grupo de mujeres mexicanas que tenían más experiencia de discusiones y posiciones más claras. Nadie de nosotras había leído un libro de feminismo. Nosotras no sabíamos qué era el patriarcado, las relaciones de poder, nada. Era una discusión muy lejana. El tema del poder era otra discusión. Yo creo que la guerra, aunque sea un hecho necesario en los pueblos, da pie a negar muchos espacios también.

Ahí yo tuve una experiencia como las demás, que nos marcan, porque en ciertos momentos nos vimos en la situación de encarar a un compañero, incluso escuchar las expresiones de discriminación contra los compañeros gays. Pero no se sabía que había ciertos espacios donde eran muy aceptados, muy respetados, incluso admirados. Había de todo ahí. Es complejo eso.

¿Y cómo viviste el ser parte de un pueblo originario?

No, ahí ni discusión sobre eso. Yo creo que es una gran pérdida de la izquierda. Como una autocrítica a todos los procesos, los pueblos indígenas han dado grandes derrotas al imperialismo, por ejemplo, en la experiencia vietnamita. Yo creo que todos los saberes originarios nos enseñan cosas maravillosas, importantes, estratégicas, incluso toda una lógica filosófica en la vida, en la guerra, en los conflictos.

Nosotros pudimos ver cómo después de la firma de los Acuerdos de Paz, se le pedía a un compañero, una compañera, una familia, abandonar el lugar donde estuvo doce años en la lucha armada, exponiéndose a todo. Ese era su lugar. Pedirle que se fueran a un lugar urbano donde le iban a dar alguna cosa para reinsertarse era absurdo. Nosotros podíamos apreciar ahí que había un conflicto de aquellas personas y familias, cuya razón no era lo material, era su territorio, y eso tenía que ver con su pertenencia indígena, aunque no la reconociera totalmente. Yo creo que nosotros teníamos mucho que aprender. Fue una negación de la diversidad, no reconocimiento, y a veces de algunos no malintencionados, sino que era parte del desconocimiento de todo eso.

Cuando ustedes empiezan a hacer las charlas, desde El Acer ¿fue antes o después de la aparición pública del zapatismo?

Antes.

¿Incidió sobre ustedes la experiencia zapatista, o ya tenían algunas definiciones fuertes?

Nosotros no conocíamos el Ejército Zapatista. Incluso ya como COPINH no conocíamos esa experiencia. El 27 de marzo del 1993 nos fundamos formalmente, pero estábamos trabajando desde dos o tres años antes, previos a la aparición pública del zapatismo. En el '93 empezamos a convocar como COPINH a mesas nacionales de debate, así las llamábamos.

Nosotros no sabíamos lo que estaba pasando al sur de México. Empezamos a meter el tema indígena a la discusión. Empieza a nutrirse más el COPINH con la presencia de comunidades. Desde antes del '93 teníamos clara la lucha por las causas del pueblo Lenca: la defensa del bosque, del agua, de la tierra, de las prácticas culturales. La lucha contra la iglesia opresora, inquisidora. Los derechos de la mujer. No lo planteábamos como lucha antipatriarcal o feminista. Estábamos viendo ahí la defensa de los derechos de las mujeres, las denuncias de violaciones y abusos sexuales, contra la violencia intrafamiliar. Se daban un montón de cosas. Mejorar las condiciones de vida en las comunidades, porque hay mucha miseria, mucha pobreza, mal de Chagas, tuberculosis, desnutrición, enfermedades respiratorias, gastrointestinales. Eso es lo que a nosotros nos reafirma qué es lo que debía ser la lucha del COPINH, y cómo articularla. Empezamos por Intibucá, y luego se fue extendiendo a Lempira y La Paz.

Entonces un año después de que se formara el COPINH, fue el levantamiento armado en Chiapas. ¿Qué impacto tuvo en ustedes?

Nosotros en el '93 ya habíamos realizado tomas de la gobernación política, de las alcaldías, habíamos tomado las instalaciones de las industrias forestales, que en ese momento era de empresarios cubano-norteamericanos asentados en Miami, contrarrevolucionarios que participaron incluso en la invasión a Playa Girón. Ya habíamos realizado varias acciones, y antes de terminar el '93 pensamos que lo departamental ya no era suficiente, porque no había respuestas, no nos escuchaban, y el entusiasmo, el ánimo, la decisión, sobre todo de las comunidades Lencas era romper con eso y lanzarse a luchar por sus derechos, por sus bosques, sus territorios, y ser reconocidos. Había una necesidad grande de la gente, y esa miseria, esa marginación. Ya no era suficiente demandar su fin ahí, a nivel departamental, sino que había que trascender.

Si bien el primero de enero surge el zapatismo a nivel público, nosotros ya teníamos ese pensamiento, ese sentimiento y esa reflexión de que teníamos que salir, porque no había respuesta a nivel departa-

mental. Ninguna. Solo tomándose así las industrias en una lucha bastante frontal, con los tipos armados, movilizaron al décimo batallón, a toda la gente que estábamos ahí, éramos miles de personas.

Ya veníamos pensando que teníamos que hacer una acción. No sabíamos cuál exactamente, cómo nombrarla, pero sabíamos que teníamos que salir donde a ellos les iba a doler, y era en Tegucigalpa.

El primero de enero los zapatistas surgen a nivel público, y eso nos animó mucho, muchísimo, nos entusiasmó. Nos hizo sentir... “¡Pucha, estamos en lo correcto, no andamos perdidos en el mundo!”. Eso creo que fue muy valioso para nosotros, darnos cuenta que no éramos unos dementes, que las insurrecciones ya se habían acabado y que solo nosotros estábamos pensando en esas cosas. Nos dimos cuenta entonces que estábamos en el camino que debíamos estar.

Y hablando de ese primer año '93, '94, de la existencia del COPINH, ¿cuáles son los momentos que más recordás o que más te marcaron? Porque siempre en estos principios que son tan difíciles, tan en lo positivo como en lo negativo hay momento que a una la marcan.

Una, creo que es la gran satisfacción de que la organización chiquita de los ocho locos y locas tenía un fruto y se articuló algo amplio. Lo otro, era que hacer una acción directa, sacar a una industria explotadora de madera, nos hizo sentir con mayor claridad y seguridad. Nos hizo sentir que sí éramos capaces de doblarles el brazo a los empresarios que estaban saqueando la vida. Porque el tema del bosque, nos dimos cuenta que ya no había que discutir, ni mediar, ni negociar, ni nada: había que sacarlo y punto. Eso fue lo que hicimos, y fue muy importante.

La otra era la reflexión interna, la autocrítica que teníamos, el análisis colectivo, el invitar a otra gente que no era de nuestra zona, y que era muy bueno escucharla.

Hubo un momento que casi se muere el COPINH. Hubo un desánimo y como eran y estuvo a punto de desaparecer. Yo creo que salimos adelante por la perseverancia que tuvimos, aún con todas las dificultades. Cuando surge el zapatismo, también eso nos anima, moralmente nos sentimos mejor, y continuamos con la idea de que algo teníamos que hacer en la Capital. Ahí es cuando se da la primera Peregrinación por la Vida, la Libertad, la Justicia. Logramos movilizar a casi 4000 lencas en los bajos del Congreso y hacer un llamamiento a los otros pueblos indígenas, que de por sí también tenían sus propias estructuras.

Esa primera peregrinación fue decisiva para el COPINH. Fíjese que nadie creía en nosotros. Antes de hacerla, en el mismo '94, hablá-

bamos con la gente y nadie nos creía, ni la izquierda ni la derecha, ni ONGs, ni agencias, nadie.

Bueno, la primera peregrinación define esa naturaleza de la lucha del COPINH, de su forma de luchar, de su modo. Nos fuimos desde muchas partes caminando, y cuando entramos a Tegucigalpa la gente nos miraba como si estuvieran descubriendo algo por primera vez en su vida.

Los indígenas que nunca en su vida habían estado en la Capital, impresionados de ver aquel ruido, aquellas montañas de cemento... Era una cosa chocante también. No se entendía por qué en esa ciudad se podía robar los niños, era un conflicto bien grande.

Primero fue aplaudida por todos la llegada de los indígenas y... "¡ay, existen!". Académicos, el gobierno, la gente toda dándose cuenta de que existíamos. El gobierno entusiasmado. Desde el punto de vista de ellos, por folclore estábamos ahí en Tegucigalpa. Pero cuando escucharon las demandas que llevábamos, ya no les gustó. El tema de la ratificación del convenio 169, títulos comunitarios; reconocimiento de municipios y autonomía indígena, autonomía política, económica, cultural, respeto a sus autoridades ancestrales, a sus prácticas; resolver cosas inmediatas muy urgentes, como por ejemplo un centro de salud, una escuela, una carretera. Eso también se combinaba, por las mismas condiciones de marginación de las comunidades, y sacar todas las industrias explotadoras. En ese momento no había transnacionales amenazando el agua directamente, pero eran demandas en defensa del bosque. Logramos la ratificación del convenio 169.

Nos tomamos por once días y once noches el Congreso. Ahí dormíamos, ahí cocinábamos, ahí nos bañábamos cuando podíamos. Ahí instalamos las cocinas, hacíamos frijoles, plátano y tortilla, eran miles de tortillas.

Las primeras personas en solidarizarse fue la gente de los barrios marginales de Tegucigalpa, sobre todo mujeres, las más pobres. Llegaban con una libra de frijoles, una libra de sal, con lo que tuvieran. Son las mismas que después salen con el golpe de estado en masa, por miles, a luchar.

Fue muy lindo sentir ese nivel de solidaridad de la gente de Tegucigalpa.

Había un prejuicio contra la gente de Tegucigalpa que decía que era gente que no pensaba, no debatía, no estaba en los grandes centros obreros en la costa norte, que a la gente de Tegucigalpa no le importaba, y nosotros nos convencimos ahí de que no era así y lo vimos otra vez con el golpe de estado.

Yo creo que esos primeros años fueron muy importante. Arrancar los logros, expulsar las 33 industrias explotadoras que estaban en

la región, no solo en Intibucá sino en La Paz y Lempira. Expulsarlos. Eso fue una cosa muy importante. Avanzar también en la lucha, arrancándoles las cosas a los mismos gobiernos. Es importante para las comunidades que están en esa lucha cotidiana y con una situación bien tremenda de marginación, sin perder lo estratégico que es la dignidad de los pueblos indígenas, su territorio entero, su sentido de nación, la articulación de los pueblos indígenas por primera vez en este contexto, así de fuerte. La denuncia, la exigencia muy enérgica, muy decidida.

Hay muchas cosas que no debemos olvidar. Por ejemplo, que contratamos como cuarenta autobuses, camiones y no teníamos dinero para pagarles. Ni siquiera se lo decíamos a los dueños. Entonces, en la reunión con el ministro y el presidente que era Carlos Roberto Reina, el último punto era que tenía que cancelar todo el transporte. ¡Y lo logramos! ¡Claro! Lo que ellos menos querían era que estuviéramos ahí. ¡Ellos querían que nos fuéramos!

Todo esto era un aprendizaje para nosotros. Realmente ahí hemos aprendido esa sabiduría que trae el pueblo.

¿Cómo valoraron ustedes como COPINH el gobierno de Mel Zelaya?

Nosotros, como todo el resto del movimiento social, al principio teníamos un margen de desconfianza —que es justo tenerlo con los gobiernos, con los políticos en nuestra región por toda esta práctica conservadora—, pues teníamos nuestras dudas.

Nos llamó la atención cuando él mencionó, en la toma de posesión, que no daría ni una concesión minera más. La presión de las transnacionales mineras en Honduras era fuerte, pero venía fuerte la resistencia, con la que logramos —incluso antes de Mel— que no entraran esas transnacionales. Al principio pensamos que era un discurso demagógico más. Luego, cuando él empieza a dar pasos para incorporar a Honduras en PetroCaribe ahí empezamos a reflexionar que había que considerar ese elemento, porque era confrontar a las transnacionales gringas, a la Texaco, a la Esso, a la Shell. Mel anuncia que va a incorporar a Honduras al ALBA.

Nosotros como COPINH seguimos demandando ante él que no se construya la represa hidroeléctrica binacional Tigre. En eso estábamos, pero al mismo tiempo en ese debate con él le reconocemos públicamente el paso que ha dado de incorporar a Honduras a PetroCaribe y al ALBA y lo animamos a que siga. Hasta ese momento tenemos pues un poco de distancia con él, porque estaba muy fuerte el tema del Tigre. Lo invitamos a ir a la zona, ahí ya se convence de que casi el 100% de la población está en contra de la represa. Él manifiesta

que no la va a hacer si las comunidades no están de acuerdo. Entonces empezamos a tener una relación.

Desde que se fundó el ALBA, empezamos un mayor acercamiento. Consideramos que fue una relación muy respetuosa, muy horizontal. Nunca quiso condicionar nuestra relación con él, con su gobierno, o sujetarnos a ciertas cosas, en absoluto. Para nada. No se lo hubiéramos permitido.

Es interesante, porque siempre está la idea del caudillismo, no referida a Mel solamente sino a otros presidentes o dirigentes, asociada a la prebenda hacia las organizaciones o la búsqueda de cooptación.

Yo creo que fue muy importante que, desde el principio, como COPINH, le definimos que nosotros éramos autónomos, independientes, y que debía respetarse eso. Que nosotros, cuando teníamos que ser críticos se lo decíamos. Las diferencias fuertes con algunos de sus ministros fueron discutidas incluso en presencia de él. Mantener eso en las organizaciones es muy importante. Hasta el día de hoy, nosotros como COPINH, seguimos creyendo que la autonomía es un elemento que permite dinamizar esos procesos emancipatorios o liberadores, darles empuje desde abajo.

Yo creo que él entiende que tiene que tener ese tipo de relación, incluso de escuchar cuando el COPINH estaba crítico en algunas cosas con él, como en el tema del bosque. Creo que cuando le tomamos la casa presidencial dos días por ese tema, y cuando paramos el megaproyecto del Tigre, él entendió claramente con quién estaba. Pero al mismo tiempo éramos una organización que le respaldaba públicamente sus acciones de beneficio al pueblo. No dudamos, aunque recibimos críticas de algunos sectores del movimiento social diciendo que éramos liberales. A nosotros no nos importó. Estábamos viendo más allá, teníamos la visión de que él estaba tocando los intereses transnacionales y norteamericanos, y nos pareció que era el momento justo de respaldarlo en eso, de que no podíamos distanciarnos ante eso, sin dejar de ser críticos. Eso es un poco lo que podría decir yo en cuanto a la relación con el COPINH.

El COPINH fue una de las organizaciones que más se movilizó por el ALBA, cuando él convoca, cuando es la visita del presidente Chávez, la primera vez. Cuando ya es la segunda, junto con Evo y otros líderes, fuimos una de las organizaciones que más nos movilizamos. Él nos pide que nosotros seamos parte, porque él prácticamente le entregó al movimiento social el proyecto del ALBA, pero nosotros no queríamos, no debíamos, y no había razón suficiente tampoco como para ser nosotros la única organización indígena que esté presente ahí.

Nuestra causa iba más allá del ALBA. Creo que también lo entendió. Él tuvo muchos desaciertos en algunas cosas, pero lo que hizo pesa más, y queda en la historia del pueblo hondureño. No podemos negar que tuvo ese destino de leer los momentos en que le tocó gobernar en Honduras.

¿Cómo fue la relación con él después del golpe?

Yo creo que, por la misma situación de inseguridad, de represión, no hemos podido tener una comunicación fluida con él. En los muy pocos momentos que lo vimos, él siempre expresó el agradecimiento y el respeto al COPINH. Siempre ha estado muy preocupado, muy pendiente a lo que le pasa al COPINH, y nosotros también muy preocupados, porque él escuche y siga escuchando nuestras propuestas, el pensamiento del COPINH. Porque, aunque él ahorita no esté en Honduras, sigue siendo alguien que tiene mucho peso en la vida nacional, en la vida de la resistencia. Nosotros le hemos pedido que él tiene que estar abierto siempre a seguir escuchando, a mantener el respeto mutuo con el movimiento social, y que debe pesar también toda la experiencia de la resistencia. Debe pesar más que el hecho de que él venga de un partido conservador, oligarca, que es responsable del golpe de estado también. Es un momento histórico. Si cometemos errores, podemos perder este momento histórico del pueblo hondureño.

Hablando de este momento histórico, habría que hacer un balance de qué significó la resistencia posterior al golpe de estado por parte del pueblo hondureño y qué momento de crisis y debates atraviesa hoy la propia resistencia.

Yo creo que la resistencia es un movimiento histórico en el país, sigue siendo el referente más importante a nivel nacional, que su riqueza sigue siendo hasta el momento su diversidad. La participación de los diferentes sectores sigue siendo la instancia que tiene la gran responsabilidad de encaminar un proceso refundacional del país. Sigue teniendo también credibilidad en el pueblo hondureño, y un logro importante es haber desgastado la credibilidad del bipartidismo de los sectores oligárquicos de poder, el poder mediático, que ha desafiado frontalmente la represión, la militarización, y que ha tenido una constante denuncia. Tiene la responsabilidad ahora de encaminar por ese camino refundacional o por reformas al mismo Frente. Digo que tiene el desafío, porque hay un pueblo en resistencia que ha planteado que no quiere reformas, sino refundación, pero hay grupos dentro de la conducción del Frente de Resistencia que están a favor de una opción reformista. Esto es muy peligroso, porque puede llevar a la resistencia a convertirse inmediatamente en partido político, que desde nuestro

punto de vista daría al traste con nuestro proceso refundacional de la misma resistencia.

Es uno de los propósitos del departamento de estado gringo convertir a la resistencia en partido político. A ellos les sería más manejable, o sería cumplir uno de los objetivos de los gringos: que la resistencia sea un partido político, empañarnos con su lógica de democracia neoliberal de cada cuatro años participar.

Si en 2013 validamos al régimen, prácticamente negamos que hubo un golpe de estado. También hay desde esos grupos interesados en participar en la vía electoral un triunfalismo que nos parece que es peligroso, creyendo que pueden ganar en 2013, sin preocuparse por una propuesta surgida desde el pueblo, una propuesta constituyente originaria, refundacional, realmente con democracia participativa y directa, con asunción de toda la diversidad de la resistencia. A nosotros nos preocupa tener ese proceso de construcción colectivo, construcción de poder desde abajo. Este sector no se puede quitar de la mente que el poder no es tomar un gobierno, sino que es construir desde abajo. Y aunque ganaran, si al día siguiente no estamos preparados con todo eso, nos viene un golpe de estado, proceso de desestabilización y cooptación incluso, y habremos desgastado el proceso de liberación del mismo pueblo hondureño. Entonces, no es que nosotros satanizamos la batalla electoral, pero pensamos que llevar inmediatamente al Frente a convertirse en un partido político es un error tremendo, es un error histórico. Esta batalla electoral que nosotros valoramos que se puede dar, debe surgir bajo una estrategia muy bien definida del Frente de Resistencia sin necesidad de que el Frente se convierta en partido político, sino que bajo una estrategia clara considere los contextos, la correlación de fuerzas, la construcción de poder desde abajo, una clara definición por la legitimidad más que por la legalidad, y que tenga una práctica de democratización interna, producto de toda una visión, de una filosofía, de principios éticos y políticos, e incluir que la diversidad debe seguir siendo la mayor riqueza de la resistencia, y no considerándola un obstáculo o una limitante o división o que atenta contra la unidad. Al contrario, producto de toda esta diversidad de pensamientos y de experiencias se tejen todas esas propuestas y así somos, el pueblo hondureño es eso. Eso somos, esa diversidad. Tejerla, articularla es el gran desafío. Y tejer esa propuesta donde estén todas las visiones, todos los aportes, todas las experiencias. Esa es la base poderosa para el proceso refundacional.

En esa mirada que llamás reformista o electoralista, seguramente también incide el posicionamiento de algunas fuerzas políticas, incluso algunos gobiernos de América Latina que dan por supuesto que ya está

agotada la posibilidad de avanzar en un proceso de mayor profundidad, y eso viene de la mano del reconocimiento del gobierno hondureño de algunos gobiernos latinoamericanos. Hablo de los gobiernos que se consideran populares o progresistas. Estos días se está discutiendo el ingreso del gobierno de Honduras a la OEA, y creo que es importante que va pasar con algunos gobiernos en relación a esto.

Nosotros dijimos siempre, desde el principio, que los gobiernos populares o progresistas también deben de escuchar al pueblo hondureño, que la resistencia no solo es el presidente Zelaya. Yo creo que es importante que entiendan que las decisiones no pueden ser tomadas solamente entre alguien que fue presidente y el gobierno, que es un asunto de los pueblos, y que el pueblo hondureño sigue viviendo una situación de represión, de continuidad de golpe de estado, de violaciones sistemáticas, y que se sería un gran error reconocer a este régimen, legitimarlo, darle cabida en la OEA, en la ONU. Sabemos que no está solo en sus manos ese hecho, pero que significaría, un antecedente muy grave para estos mismos gobiernos. Recordemos que ha habido intentos de golpes y van a seguir habiendo. Se equivocan si creen que el imperialismo se ha quedado así, con el golpe de estado en Honduras ahora. Esta estrategia está dirigida hacia esos otros pueblos también, hacia estos otros gobiernos, para desgastarlos, desequilibrarlos, meter crisis, crear conflictos incluso entre países. Es una estrategia de los gringos para desestabilizar. Yo creo que perderse ese análisis, esa amenaza, es algo muy peligroso. La decisión que tomen hacia Honduras, es decisiva incluso hacia sus mismos procesos. Nuestro llamado como pueblo hondureño a esos gobiernos progresistas es que mantengan coherencia, esa coherencia que es necesaria en este momento histórico.

Pensar que es exitoso totalmente el golpe de estado en Honduras, es también algo errado. Nosotros como resistencia nos hemos mantenido, estamos luchando, estamos soportando el proyecto de muerte, de transnacionalización, de dominación, que es la causa del golpe de estado. Yo creo que, si se reconoce el régimen, se está dando la espalda a esa lucha del pueblo hondureño desde abajo, desde las comunidades. La lucha por ejemplo contra toda la industria mercenaria, contra las mineras, contra las empresas que quieren privatizar el agua, la educación, toda esa lógica militarista de dominación en toda la región y el hemisferio, todo esto es la lucha del pueblo hondureño.

Entonces si estos gobiernos dan un paso falso, y legitiman este régimen, se estarán dando con la piedra en los dientes. Esto está dirigido hacia ellos también, hacia sus propios gobiernos.

¿Cómo fue la incorporación de la educación popular en los procesos del COPINH? Muchas actividades que ustedes hacen, incluso en actividades de masas —me refiero al propio proceso de refundación— incorporan la concepción de la educación popular. ¿Cómo fue ese proceso de integración en las acciones públicas, y en la propia formación del COPINH, la experiencia de la educación popular?

Nosotros desde el principio valoramos que la gran escuela del COPINH es su propia lucha. Era la capacidad de crear modos de manifestarnos un poco distintos a lo que se había hecho hace muchos años. Por ejemplo, las mismas peregrinaciones indígenas que llevaban una carga de demanda política, pero también son una rebeldía de la espiritualidad y de la práctica cultural y ancestral. También en las tomas de carreteras, en las huelgas de hambre, cuando nos tomamos varias embajadas en varios momentos, la sede de Naciones Unidas, la sede del Vaticano, como una manera de denunciar la participación de la iglesia en el sometimiento de los pueblos indígenas. Nos tomamos el Vaticano como una manera de desnudar esa realidad que condena a los pueblos indígenas, a su espiritualidad, la sataniza, la prohibió. Los indígenas Lencas tenían que hacer su compostura a medianoche, no la podían hacer pública. Pero con la lucha del COPINH, por primera vez lo hacen en el día. Eso es una cosa maravillosa y profunda. Por primera vez en nuestra visión consideramos parte la gran escuela popular indígena comunitaria del COPINH, como también las manifestaciones populares, no solo indígenas sino de otro tipo. Además de eso, entendemos desde el principio que necesitamos formación política, pero ya no solo a nivel comunitario, sino que sentimos la necesidad, porque hicimos ese análisis en el proceso de educación popular, estar ligados a nivel nacional y nivel internacional. Entonces comenzamos a hacer una construcción de relaciones internacionales con movimientos afines políticamente con el COPINH, y empezamos a fundar la COMPA, la Convergencia de Movimientos de los Pueblos de las Américas, participamos en la Red Latinoamericana contra las Represas, en las redes de medios de comunicación comunitarios alternativos en Mesoamérica, en los movimientos de mujeres, en varias cosas. Nosotros, todo eso lo consideramos parte de la gran escuela popular del COPINH. Hacemos nuestras escuelas de jóvenes, de mujeres, escuelas comunitarias.

Hacemos un proceso —que ha sido difícil— en el tema de la emancipación de las mujeres, porque también significa un debate interno muy fuerte dentro del COPINH, pero muy sano a la vez.

Fuerte, porque hay un predominio en nuestra sociedad de una cultura patriarcal, machista y violenta contra las mujeres, y entonces por eso se torna tan difícil el trabajo. Pero logramos, por ejemplo, por

decir algo muy concreto, tener 60 hombres en un taller sobre derechos reproductivos y sexuales de las mujeres. Nosotras sentíamos, desde nuestra experiencia, que es menos difícil trabajar con los compañeros hombres de estas comunidades que con hombres del área urbana o intelectuales o profesionales. Eso lo venimos desarrollando, hemos tenido también un proceso de constante denuncia, combinado con ese proceso de educación popular y de trabajo concreto en casos por ejemplos de violación y abuso sexual a niñas y mujeres, mujeres golpeadas... Nos han tocado casos tremendos, y aunque nosotras permanentemente nunca hemos tenido un profesional de derecho, a nosotras mismas nos ha tocado enfrentar eso, hemos aprendido también del proceso de educación popular y de la lucha concreta. Nosotros valoramos la educación popular como una herramienta de liberación, como una herramienta de construcción colectiva de pensamiento, de propuesta, de ideas. Podemos cometer desaciertos, pero estamos ahí aprendiendo y haciendo el esfuerzo de recomponerlo, de aprender cosas nuevas, aprender y reaprender, de recrear. Me parece que eso es muy poderoso de los procesos.

¿Y cómo ha sido el diálogo de ustedes con los feminismos?

En Honduras no ha habido un proceso feminista fuerte. Mucho tiempo fue de élite, muy alejado de la realidad de la vida de las mujeres. No digo que no haya mujeres importantes que aportan, o que no sean valiosas sus luchas también. Pero ese grupo de élite no trascendía, no producía resultados para las mujeres en sus vidas.

Pudimos sentir en muchos casos la incompreensión de algunos grupos de feministas que despreciaban mucho el tema indígena, incluso racismo muy claro. Mucho desconocimiento de la causa indígena o negra, y por eso mismo se generaron tensiones.

Lo que sí a nosotras siempre nos quedó claro, es que la realidad nos decía que teníamos que luchar por los derechos de las mujeres, por nosotras mismas, las que estábamos en el COPINH. Empezamos a experimentar que las mujeres del COPINH estaban participando en grandes discusiones a nivel nacional con los presidentes, con los consejos de ministros, en los comités de seguridad, como alcaldes auxiliares en las comunidades, que eran las primeras en estar en las tomas de las industrias explotadoras. O sea, había mucha fuerza de las mujeres indígenas. Eso nos permite que otras organizaciones de mujeres que tienen un pensamiento más popular, más cercano a la realidad de las mujeres, nos acerquemos y coordinemos acciones, por ejemplo, demandar castigo a los violadores y a los agresores de las mujeres. Yo recuerdo que nos estuvimos movilizándolo constantemente como

COPINH y con las mujeres de Tegucigalpa en los bajos del Congreso Nacional por esos temas.

El COPINH, siendo una organización mixta, se declaró organización de lucha antipatriarcal. Esa fue una alegría también para las compañeras feministas, pero necesitábamos conocernos más, que es lo que hacíamos cada quien.

Así hemos venido, creo que, desde hace algunos años, coordinando muy bien con estas organizaciones que ya tienen otro trabajo y otra tradición. También que reconocen que hay lucha de clases, que hay una diversidad. Creo que el elemento de la diversidad siempre es muy importante, porque, aunque seamos mujeres somos diversas, y el feminismo, me parece que su riqueza también es esa diversidad. Aunque por supuesto no vamos a ser ingenuas. Nosotras estamos demandando un feminismo que realmente desmonte las formas de dominación, no el maquillaje o el discurso demagógico, sino que desmonte lo concreto, y afronte esas formas de dominación de diversas maneras, y que esas diversas maneras también sean comprendidas y respetadas.

Ya con la resistencia en Honduras después del golpe hemos coordinado muy bien, y hay mucho trabajo en común, mucho respeto. Nos hemos conocido más en las calles. Esa ha sido la gran escuela para conocernos y reconocernos también.

Para nosotras ha sido muy positivo. Creo que a otros sectores les cuesta mucho, no sé por qué, pero hemos coordinado muchas cosas juntas y estamos metidas en ese proceso refundacional.

¿Qué significa la propuesta refundacional?

Nosotros como COPINH hemos explicado nacional e internacionalmente que el golpe de estado en Honduras continúa, que hay un nivel de represión sistemático y una grave violación a los derechos humanos. Que es muy importante que en este contexto los movimientos sociales y los gobiernos progresistas entiendan y tengan muy presente que Honduras no es una causa aislada, no es una realidad aislada, sino que es parte de un proyecto de dominación para todo el hemisferio.

El imperialismo va a continuar con sus proyectos de desestabilización, de golpes de estado, y por eso creemos que Honduras es un tema fundamental en toda las discusiones, en los análisis y el pensamiento estratégico que estamos obligados y obligadas a construir, que llegue a consolidarnos como un movimiento que realmente haga revertir esos proyectos de dominación, y no hablo solamente del capitalismo, también del racismo y del patriarcado, porque no podemos estar posponiendo esas transformaciones profundas que necesitan nuestros pueblos.

Creo que el que haya diferencias es importante, a nosotros nos ayudó mucho; nos ayuda a articular solidaridad, a tener ese balance de fuerzas.

Para nosotros es un desafío como resistencia construir a nivel internacional una red que sea capaz de mantener el interés, la actualización sobre la situación en Honduras, pero no es solo dar información, también hacer el balance de la importancia que tiene la lucha de base, comunitaria de la resistencia de base del pueblo hondureño, con todos sus desafíos, sus retos, así como somos, pues.

Estamos encaminando un proceso refundacional. Para nosotros es importante darle continuidad a este esfuerzo de articulación. Nosotros hacemos el llamado a la comunidad internacional, a los gobiernos progresistas, al movimiento social, a no abandonar el proceso de resistencia en Honduras, que no son cuatro personas, sino que es un pueblo que está desafiando al imperialismo mismo, no solo a la oligarquía nacional. Debemos tener la creatividad de pensar en esa sociedad más justa y más humana, con construcción de poder desde abajo, que va a cambiar correlaciones de fuerza, y revertir todo tipo de dominación

Quiero hacer memoria y nombrar a Vanessa Zepeda, Wendy Ávila, Pedro Magdiel, Walter Tróchez, Manuel Flores, Olayo Sorto, Néstor Zúniga. Bueno, un montón de compañeras y compañeros.

Sabemos que esta lucha no va a ser fácil. Vamos a tener ese dolor de perder compañeros y compañeras, ya que estamos tocando intereses muy poderosos, y sabemos que a medida que avanzamos, la reacción de esos sectores de poder es cada vez más agresiva. Entonces el espíritu de ellas y ellos nos acompaña en esta esperanza, nos ilumina y nos da aliento para continuar con mucha fuerza.

ESTUDIO PRELIMINAR

“DE LA HUELGA GENERAL A LA REVUELTA POPULAR: PASAJES DE LA EXPERIENCIA FEMINISTA EN CHILE” DE CAMILA BARACAT VERGARA Y JESSICA LEGUÁ VALENZUELA (SANTIAGO DE CHILE, 2020)

Marielle Palau

ESTE ARTÍCULO va hilvanando hechos, actorxs, acciones, lemas, consignas, no desde una aparente neutralidad que mira desde lejos un fragmento de la historia. Está escrito desde quienes fueron sus propias hacedoras, al momento, narradoras de un rico proceso de confluencias.

Las mujeres han sido históricamente protagonistas activas de las luchas, sin embargo, hasta no hace mucho tiempo la historia fue escrita desde posiciones patriarcales, invisibilizando el accionar de las mujeres, lo que a sus ojos se presentaba como anecdótico o poco trascendente. Continuar rompiendo con esa construcción narrativa es uno de los aportes de este interesante artículo, que —con un sucinto recorrido de lo acontecido en Chile en los últimos tres años— visibiliza con mucha fuerza el rol fundamental que han jugado los feminismos en la “revuelta chilena”, sin por ello desconocer a otros actores que han sido parte del mismo proceso.

Este “relato urgente” evidencia que, para que haya podido producirse, entraron a tallar una serie de procesos organizativos y acciones que lo hicieron posible. Podría decirse que fue el resultado de la acumulación y el hartazgo, tal como miles de voces lo señalaron, la chispa que lo desencadenó “no fueron 30 pesos, sino 30 años”. Un proceso as-

cedente que estuvo marcado por la emergencia de diferentes actorxs que posibilitaron que hoy estén marcando un nuevo rumbo, en el que deshacerse de 30 años de neoliberalismo extractivista parece posible, así como también avanzar en la conquista de derechos que han sido arrebatados o directamente negados a las grandes mayorías.

Banderas propias de los feminismos se levantan con mayor fuerza en todo el continente a partir de la primera década del presente siglo, su carácter internacionalista con “ni una menos-vivas nos queremos”, los pañuelos verdes por el aborto “libre, seguro y gratuito” que se fueron entrelazando con los lilas en diferentes puntos del Abya Yala, al ritmo de “América Latina será toda feminista” y “el violador eres tú...” fue siendo parte esencial y común de las cada vez más frecuentes ocupaciones del espacio público, en el que mujeres jóvenes van dándole más fuerza que nunca a viejas y nuevas reivindicaciones.

Esta explosión en defensa de derechos de las mujeres y contra la precarización de la vida se va anudando con luchas de otrxs sectores, confluyen contra la tríada patriarcado-capitalismo-colonialismo que ya no puede ocultarse a los ojos del pueblo movilizado. La legitimidad y la fuerza de las luchas obtiene importantes conquistas, ya sean el reconocimiento social de las justas demandas feministas o victorias legales; resultado de un largo proceso organizativo y de diálogo con viejas luchas y consignas, donde una vez más se hizo realidad “que el pueblo unido, jamás será vencido”, ese canto de Quilapayún que tantas veces cobró y dio fuerzas en las luchas de todo el continente.

Treinta años de terrorismo de estado y de violencia atroz de los carabineros no logró disciplinar a miles y hasta millones de personas que con sus cuerpos, cantos y consignas ocuparon el espacio público en el que demandas que habían intentado acallar durante décadas rompieran el silencio, posibilitando que reivindicaciones feministas, estudiantiles, mapuches, campesinas, sindicales, ecologistas confluyeran en las calles durante meses.

Este artículo, tal como sus autoras lo indican, con una mirada feminista “permite observar la realidad en su totalidad y complejidad, esto es, considerando la producción y reproducción de nuestras vidas como elementos centrales en el funcionamiento del capital”. Así, da cuenta de cómo se dio este proceso en Chile, del aporte de los feminismos para que “la tortilla se vuelva”, para radicalizar las demandas, para que vayan confluyendo distintos procesos en el que mujeres, disidencias sexuales, estudiantxs, así como la lucha mapuche y sindical vayan anudándose en distintos puntos del país, hasta resquebrajar al gobierno neoliberal y permitir que se vayan abriendo nuevamente las grandes alamedas.

NOTA BIOGRÁFICA DE CAMILA BARACAT VERGARA Y JESSICA LEGUÁ VALENZUELA

Gabriela Veras Iglesias

CAMILA BARACAT VERGARA y Jessica Leguá Valenzuela vienen aportando a la construcción de las luchas feministas en el territorio chileno. Integran a la Coordinadora Feminista 8M Santiago, la cual se conforma a partir de la conmemoración del 8M en 2018 bajo la forma de Huelga Internacional de Mujeres. La organización alberga una multiplicidad de experiencias, voces e historias. Se organizan a través de asambleas, plenarias, comités y comisiones de diversas dimensiones. La coordinadora integra la Red internacional feministas transfronterizas de la que participan feministas de todo el globo.

Camila Baracat Vergara, investigadora y gestora cultural, es licenciada en historia y magíster en Comunicación y Cultura Contemporánea por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Participa de Prisma Cooperativa Feminista y es directora del Proyecto de Investigación “Performatividad de la luz: diálogos cruzados sobre las proyecciones”. Integra el Nodo Activaciones de la Red de Conceptualismos del Sur y es tutora de talleres de Democracia Cultural para la Participación Comunitaria. Sus proyectos de investigación y gestión cultural han estado vinculados a la memoria y a las artes como vehículo de transformación social.

Jessica Leguá Valenzuela es docente, investigadora y doctoranda en Estudios Americanos por la Universidad de Santiago de Chile.

Tiene larga trayectoria en el movimiento estudiantil y en las luchas feministas anticapitalistas. Integra al Grupo de Estudios Feministas y la organización Convergencia 2 de Abril, un espacio de articulación de fuerzas de izquierda que pugna por un proceso constituyente que avance hacia la realización de una Gran Constituyente Popular, que coloque en el centro de la discusión y del rediseño institucional la construcción de una sociedad fundada en relaciones económicas y sociales solidarias. Sus proyectos se enmarcan en el campo de la organización y lucha de los movimientos sociales y populares, al abrigo de la Convención Constitucional y el proceso Constituyente que se vive en el territorio.

Ambas han sido parte activa de la Revuelta Popular Chilena que estallara en octubre de 2018. Actualmente siguen en la lucha por la liberación de lxs presxs políticos y aportan hacia la construcción de un proceso de participación popular deliberante desde el cual puedan constituirse los mandatos populares. Participan de la Convención Constituyente a través de una compañera electa por el distrito 12 y desde la Plataforma Feminista Constituyente y Plurinacional.

DE LA HUELGA GENERAL A LA REVUELTA POPULAR: PASAJES DE LA EXPERIENCIA FEMINISTA EN CHILE

Camila Baracat Vergara y Jessica Leguá Valenzuela

“Escucha hermana la canción de rebeldía, el canto fuerte de las que esperan justicia. Ven marcha, sigue luchando, fuerte gritando ante el horror. Y que los pueblos condenen a los tiranos”¹

“MEMORIA DE FUTURO” como decían nuestras compañeras.² Vivir, pensar, re-vivir y registrar los últimos sucesos que han recorrido nuestro territorio es hacer memoria, una tarea urgente para nosotras como feministas, ya que es una forma no solo de registrar lo ocurrido, sino que también de vernos y pensarnos en el desarrollo histórico político. “¿De qué hablamos cuando hablamos de memoria? ¿Quiénes son los agentes que recuerdan y cuándo lo hacen? interroga Elizabeth Jelín”

1 “El martes 10 de diciembre, en el día internacional de los Derechos Humanos y a 13 años de la muerte del dictador, realizamos una manifestación en las Torres de Carlos Antúnez. Este lugar, relevante para nuestra memoria feminista, fue el sitio en que en 1985 “mujeres por la vida” entonó el himno de la alegría mientras eran fuertemente reprimidas por fuerzas de orden en dictadura. En ese mismo lugar y en un contexto en que el gobierno y las fuerzas policiales reviven el horror de la dictadura, nos convocamos como feministas a entonar la “canción de rebeldía”. Registro en: <https://www.facebook.com/coordinadorafeminista8M/posts/2781987058694727>

2 Podemos encontrar esta afirmación en el escrito firmado por varias organizaciones, impulsado por la coordinadora feminista 8M en: <https://www.adprensa.cl/cronica/cuenta-popular-feminista-de-la-coordinadora-feminista-8m/>. Y en la convocatoria para la convocatoria de Septiembre de Memorias de Rebeldía Feminista, mes en que se conmemora la llegada de la dictadura en Chile, en: <https://www.facebook.com/coordinadorafeminista8M/posts/2654663624760405/>

(2015) cuestionando el lugar y el sujeto de enunciación, es decir, el marco político en el que emergen los relatos.

Este ejercicio de memoria, este escrito, permite observar desde nuestras experiencias solo algunos pasajes de la re-emergencia y desarrollo del movimiento feminista en Chile. No busca hacer una cronología ni análisis detallado de las diversas actorías y procesos que componen un movimiento lleno de diversidades y apuestas, sino más bien ser un aporte a la construcción de un relato urgente dentro de los constructos históricos que han tendido a ser narrados por las voces hegemónicas y patriarcales. Esa urgencia es dada por “la condición de la memoria de estar siempre expuesta a las “inversiones, conversiones y reversiones del presente” (Richard, 2010, p. 10).

De un tiempo a esta parte las convulsiones sociales se fueron haciendo cada vez más presentes en nuestro territorio y de maneras muy diversas. Desde principios de este siglo, hemos sido testigos de manifestaciones de resistencia al avance de la maduración neoliberal, vemos en las últimas décadas principalmente los movimientos mapuche, estudiantiles y algunos sectores sindicalizados. Entrando la década del 2010, se suman las movilizaciones territoriales y socioambientales, que comienzan a tomar mayor relevancia, principalmente por la serie de proyectos extractivistas que vivía el país y la región. Cabe recordar que, el movimiento estudiantil del año 2006 y posteriormente el de 2011, deja en evidencia un punto de inflexión del neoliberalismo: la pérdida de consenso, la reaparición del conflicto social y la proliferación de organizaciones, la fisura neoliberal, es decir, una profunda crisis de legitimidad como una potencial crisis de hegemonía de este modelo de acumulación (Gaudichaud, 2015). En esa escena el feminismo poco a poco comenzaba nuevamente a disputar sus propias demandas dentro de las diversas reivindicaciones sociales, avanzando así en las entrañas del nuevo proceso de rearticulación del tejido social, de la reconstitución de la clase trabajadora y de los pueblos que se veían totalmente atomizados ante el avance y desarrollo del neoliberalismo.

NUESTRO MOVIMIENTO EN UN CICLO DE CONFLICTIVIDAD QUE ESTÁ LEJOS DE TERMINAR

Las movilizaciones no cesan, el movimiento feminista reaparece con fuerza en el espacio público, y si bien nuestra intención no es hacer una cronología de las diversas expresiones y formas que ha ido tomando el movimiento, si revisaremos algunos pasajes de nuestra historia que han contribuido a radicalizar la protesta social en Chile,³ como

3 Ver más en <https://revistaharoldo.com.ar/nota.php?id=402>

menciona Alejandra Castillo a partir de la irrupción en el espacio público de la revuelta feminista del 2018.⁴

En primer lugar, es importante recordar que para el 2013 muchas nos encontrábamos en una de las primeras irrupciones masivas del movimiento feminista en su proceso de reconfiguración. La primera marcha por el *Aborto Libre, Seguro y Gratuito* convocado por la Marcha Mundial de Mujeres y la Coordinadora Feministas en Lucha,⁵ en uno de los pocos países del mundo donde el aborto era completamente ilegal, logró instalar en la agenda pública el debate aún abierto por los Derechos Sexuales y Reproductivos. La institucionalidad respondió a esto el año 2017 con la despenalización del aborto en tres causales en los siguientes casos: riesgo de vida de la madre, inviabilidad fetal y violación. Ante esta ley, los sectores más reaccionarios buscaron salidas que siguieran perjudicando a las mujeres y limitando la posibilidad de ejercer sus derechos mediante la posibilidad profesional e institucional de acceder a la “objeción de conciencia”.⁶ De todas formas, se iría tejiendo una campaña por el aborto libre, seguro, gratuito y legal como una necesidad vinculada con ejercicios de movilización, en solidaridad con el proceso argentino, ya que su marea verde fue un impulso importante para nosotras tiñendo nuestros pañuelos de verde.

Para octubre del 2014, se generaba el Primer Encuentro por la Educación No Sexista en Santiago que buscó hacer síntesis de tres encuentros en Concepción, Valparaíso y Antofagasta. Este proceso fue conducido por las primeras secretarías de género que se levantaron en distintas casas de estudio durante el 2011-2012 junto a organizaciones feministas, impulsando profundizaciones programáticas y organizativas del mundo estudiantil que les permitieran obtener un diagnóstico de la educación que se quería, destacando la ausencia de contenido antipatriarcal de las demandas históricas del movimiento estudiantil.⁷

En el camino de la aparición de elementos que se constituirían como programáticos para el movimiento como el derecho al aborto libre y a una educación no sexista, nos encontraríamos en un ele-

4 Ver más en <https://revistaharoldo.com.ar/nota.php?id=402>

5 Para ver más de esa primera experiencia pueden ingresar a: <https://www.eldesconcierto.cl/2018/07/25/a-5-anos-de-la-toma-de-la-catedral-la-historia-de-la-primera-marcha-por-el-aborto-libre-seguro-y-gratuito-en-chile/>.

6 La objeción de conciencia se utiliza como una facultad profesional, en este caso, para oponerse a la interrupción del embarazo atentando contra el derecho a decidir de las mujeres sobre sus cuerpos.

7 Para ver más pueden encontrar en: <https://www.laradioneta.cl/2014/10/02/primer-congreso-nacional-de-educacion-no-sexista-en-chile/> y <http://www.laizquierdadiario.cl/Primer-Congreso-Nacional-por-una-educacion-no-sexista>

mento central, la violencia machista, dado el aumento y visibilización de los feminicidios en diferentes países, lo que nos llevó a volcarnos nuevamente a las calles y esta vez gritando “*Ni una Menos — Vivas Nos Queremos*”. En estos momentos las organizaciones y espacios de encuentro feministas comenzaban a multiplicarse y se dibujaba una centralidad, la violencia machista, lo que iríamos desarrollando y comprendiendo como una cuestión estructural, es decir, fundante para el sostenimiento del sistema actual. Esto conllevó a la radicalización de la comprensión de la realidad, la política y su forma de organizarla, cuestionando y moviendo los cimientos respecto a las creencias sobre quiénes éramos, qué era lo político que estaba en juego, para qué y cuáles eran las formas necesarias de organizarnos para este nuevo momento político.⁸

Ante esta situación, para el 2018 en Santiago, nos preguntábamos si en Chile era posible impulsar el paro o huelga de mujeres, naciendo de esta forma en uno de los diversos espacios feministas (La Coordinadora Feminista 8M de Santiago) la consigna “Las mujeres trabajadoras salimos a la calle contra la precarización de la vida”. Esto significaba que la pregunta por

(...) la precarización y la forma de terminar con ella es el resultado de habernos apropiado de la potencia política de interrogar nuestra vida cotidiana, en toda la radicalidad que eso nos permite. Es con esa interrogación permanente que podemos avanzar en reconstituir los vínculos de solidaridad y trabajo conjunto al interior de las diversas formas de organización de las y los trabajadores, sin categorías estrechas, sin economicismos injustificables. (Carrillo, 2018)

8 Además, en el territorio organizativo el abordaje de la violencia machista podría tener al menos 3 objetivos, según Dragnic y Martínez, “El más evidente es que el enfrentamiento de estos casos es una condición de posibilidad para que las mujeres podamos ocupar espacios organizativos de diversos tipos, los cuales como sabemos, han sido a través de la historia, profundamente machistas. Al enfrentar estos casos estamos llevando a cabo una acción política que permite que nosotras como mujeres nos vayamos sintiendo cada vez más seguras, protegidas, escuchadas y comprendidas. De manera que la creación de espacios más seguros permitirá el desarrollo del segundo objetivo que identificamos, el empoderamiento y reconocimiento de las mujeres. El enfrentar casos de violencia machista puede permitir que las mujeres vayamos reconociendo el haber sido víctimas de violencia, sin que eso signifique una victimización constante, sino que sea un punto de partida para el empoderamiento de nosotras como sujetas de cambio. Por último, el tercer objetivo, que no es en realidad un objetivo en sí mismo, sino que opera como consecuencia de los dos anteriores, el hacerse cargo de casos de violencia machista permite la visibilización de la existencia de esta” (Dragnic y Martínez, 2017).

De esta manera caminamos a desarrollar políticamente lo que para nosotras significa la lucha contra la precarización de la vida.

La organización de ese 8M habilitó a que nos articuláramos como coordinadora con compañeras provenientes de distintas militancias y formas de activismos. Juntas comenzábamos a plantearnos tres objetivos: “Queremos hacer del feminismo una perspectiva y acción política transversal de los movimientos sociales, promover el encuentro, diálogo y acción colectiva entre distintas organizaciones e impulsar una agenda común de movilizaciones desde un feminismo de mayorías contra la precarización de la vida”.⁹ En la línea de desarrollar aquellos objetivos, es que se realiza el Primer Encuentro de Mujeres y Pensiones, entregando una perspectiva feminista a la lucha por una seguridad social, aportando a la lucha por un nuevo modelo de pensiones, iniciada años antes por el movimiento y la Coordinadora NO+AFP.

Ese mismo año las estudiantes se manifestaban con marchas y ocupaciones de establecimientos secundarios y universitarios, inaugurando así las ocupaciones de Universidades como la Universidad Austral (en el sur de Chile) y la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile (en la capital), el “Mayo Feminista”¹⁰, que tenía por objetivo denunciar la violencia machista en el interior de sus establecimientos. Como explica Claudia desde la experiencia secundaria: “Nosotras veníamos denunciando que existía una violencia estructural de género, denunciando que los abusadores y los acosadores seguían en nuestras aulas, que los directivos y muchos profesores también eran encubridores y que nadie tomó cartas en esos asuntos durante muchos años” (Jélvez, 2020). Estas demandas y movilizaciones, lograron seguir extrapolando esa discusión de la violencia a diversos sectores de la sociedad, como en las relaciones sexo-afectivas, en los lugares de trabajo, en las organizaciones sociales, en la salud, entre otros lugares, de manera amplia, con gran apoyo social y lugar en el sentido común de la sociedad, irrumpiendo en la agenda pública y volviendo a posicionar el feminismo en el centro de las discusiones políticas, como plantea Nelly Richard, “lo explosivo de la revuelta feminista de mayo 2018 contrasta con que, durante la transición, la palabra ‘feminismo’ fue acallada por el término más neutral de ‘género’ hasta casi desaparecer como referencia”.¹¹

9 Esta afirmación la encontramos en la página de la coordinadora: <http://cf8m.cl/>.

10 Para revisar el desarrollo de aquella coyuntura, pueden acceder al “Primer informe de coyuntura de conflictos sociales: El Mayo Feminista” (Paredes, Araya y Ortiz, 2019).

11 Ver entrevista completa a Nelly Richard en <https://www.elsaltodiario.com/feminismos/nelly-richard-revuelta-feminista-chile-exige-educacion-no-sexis->

Es en este contexto, que en Santiago nos reunimos y decidimos levantar una jornada nacional de protesta feminista presentando nuestra Cuenta Pública Feminista y Popular, que aparecía como respuesta a la cuenta pública anual del gobierno. Nos movilizamos y organizamos, logrando generar nuestra propia cuenta pública feminista, y decidimos darla a conocer en medio de una protesta nacional, lo que para nosotras se constituía como un ensayo en miras a la próxima huelga general feminista.

En aquella oportunidad expresamos que las denuncias y reivindicaciones de las estudiantes también eran las nuestras, que el gobierno no respondía a las demandas centrales, mientras planteábamos que la vida de las mujeres se convirtió en un problema político porque era aquello lo que estaba en juego, nuestra vida. Visibilizamos que los femicidios eran también estatales y empresariales, como lo fueron en el caso de nuestra hermana haitiana Joane Florvil y la lamuen Macarena Valdés. Exigíamos el fin del sistema de pensiones, y su reemplazo por uno solidario y de reparto que acabara con la vejez de miseria. Exigimos también soluciones reales al problema de la vivienda; un sistema único de salud pública con cobertura universal, que se garanticen nuestros derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos — educación sexual (laica) para decidir; anticonceptivos para no abortar y aborto legal para no morir—; la transformación completa del sistema educativo (en ello la creación de protocolos para abordar la violencia de género). Demandamos el fin a la violencia policial (ante las diversas formas de represión y más de 2.000 denuncias por tortura ese año); el cese de la militarización del Wallmapu; que la maternidad deje de ser una imposición y se entienda como un trabajo de carácter social; que los derechos a un sistema universal de sala cuna y cuidados deben consistir en una red pública que garantice el acceso a todos los niños y niñas del país (para todas las trabajadoras y trabajadores independientes de las condiciones de trabajo); trabajos estables con jornadas más cortas y sueldos que alcancen para vivir sin endeudarnos.¹²

LA HUELGA GENERAL FEMINISTA VA

Durante ese álgido año el trabajo fue arduo, reuniones y encuentros con espacios territoriales, feministas, sindicales, entre otros, buscando generar un proceso de articulación que nos permitiera impulsar lo que llamaríamos luego, La Huelga General Feminista. Para diciembre

[ta-sin-violencia-genero?fbclid=IwAR2bYVzGGWScC_TYpKnFtv0w8stgrhJAHjb_uMICz9D3nmkBgIRN5u_IQeA](https://www.cronicadigital.cl/2018/06/01/cuenta-publica-popular-feminista/)

¹² Para ver en extenso: <http://www.cronicadigital.cl/2018/06/01/cuenta-publica-popular-feminista/>

del 2018 preparamos con entusiasmo y con la convicción de que era necesario encontrarnos, generar orientaciones y contenidos comunes que sustentaran el próximo día internacional de la mujer trabajadora mediante el Primer Encuentro de Las Mujeres que Luchan. Encuentro que se realizó con más de 55 pre-encuentros a lo largo del territorio, en los cuales se levantaron visiones y orientaciones que fueron la base de ese encuentro. Con más de 1300 asistentes, inauguramos nuestro encuentro con cánticos como “Ahora que estamos todas, ahora que si nos ven, abajo el patriarcado que va caer”. Llegamos a la elaboración de un programa construido por mesas de trabajo que dialogaron en 10 ejes con sus respectivas demandas que se agruparon en: *Violencia machista; Derecho a la ciudad y la vivienda digna; Memoria feminista y DDHH; Trabajo y seguridad social; Lucha por el aborto y derechos sexuales y reproductivos; Racismo y migración; Arte, cultura y comunicaciones; Defensa del territorio; Soberanía alimentaria; Vida y territorios indígenas; Disidencias sexuales; y Educación no sexista.*¹³

Esto nos permitió trazar un horizonte compartido: cambiar radicalmente las condiciones precarias de vida y subsistencia. Fue el primer programa social creado desde las luchas contra la dictadura, con un carácter anticapitalista y de manera conjunta mediante nuestro encuentro, recogiendo diversas demandas y luchas que veníamos recorriendo en nuestras distintas experiencias. En ese encuentro también decidimos caracterizar el 8 de marzo del 2019 como una Huelga General Feminista, reivindicar la *Huelga* tenía un sentido particular en uno de los países más neoliberales del mundo, en el que trabajadores no tienen el derecho de ejercerla; *General* porque pretendíamos la manifestación de todos aquellos trabajos, muchos negados e invisibilizados; y *Feminista* por su perspectiva y por pretender la interrupción de la cotidianidad. Retomamos una herramienta histórica de los pueblos: era nuestra y nadie podría arrebatarla, porque era deseable, era y es necesaria. *La huelga general feminista va*, convocaba territorios, sindicatos y organizaciones gremiales, artistas, artesanas, pobladoras, mapuches, migrantes, mujeres y disidencias sexo-genéricas de múltiples identidades. Es decir, lesbianas, travestis, trans, intersex, no binarios, queer, heterosexuales, bisexuales, pansexuales, de todas las edades, pueblos y naciones.

Así es como el desarrollo de este proceso nos llevó a la primera jornada de Huelga General Feminista, irrumpiendo y tomando nuevamente las calles de una forma histórica: solo en la capital nos movilizamos más de 400.000 mil personas, una movilización de dimensiones no vistas desde el retorno a esta “pseudo democracia”. Fue un día

13 Ver programa en <http://cf8m.cl/encuentros/>

realmente histórico en todo sentido, sobre todo por lo que pasaba en miles de cuerpos con distintas biografías, muchas y muchos salían por primera vez a las calles contra la precarización de la vida, un ejercicio que nos permitía decirnos que no estábamos solas, que nos teníamos y ya no íbamos a soltarnos, nos teníamos y juntas luchábamos por una vida digna, libre de violencia machista, reconociendo nuestras realidades y creando más de 100 formas de hacernos partes de este gran día, decidiendo y gritando a voces que a la segunda fila no volvíamos nunca más. Y como consecuencia de ello, podemos decir que nuestro desarrollo político lograba abordar lo que nos afectaba principalmente a las mujeres y disidencias sexo-genéricas, pero también, a la sociedad en su conjunto, expresando la realidad en que vivíamos y ya no estábamos dispuestas a perpetuar.

LA REVUELTA POPULAR: “CON TOO SI NO PA’ KE!”

Octubre es un mes inscrito en los apartados rebeldes de la historia: la Revolución Rusa, la Primavera Árabe, entre otros, cada cual con distintos trayectos y repercusiones. Octubre del 2019 en Chile reveló una agonía de resistencias y sobrevivencias a las ataduras que trajo consigo la implantación del sistema neoliberal y la dictadura militar. En este, nuestro Octubre, la conciencia y sensibilidad rebelde de les secundaries fue la que habilitó un estallido social único en sus dimensiones que devino en una revuelta popular. Un acto tan simbólico como saltar el torniquete, abrió las puertas a la rebeldía popular consciente y cansada de los abusos de un sistema económico sin preocupaciones éticas ni humanas, un estado cada vez más ausente y un gobierno indolente y negligente frente a las necesidades del pueblo.

Parte de nuestra historia se inscribe en el traspaso del yugo colonial al yugo republicano, para entrar años más tarde al periodo dictatorial que instala la hegemonía de las lógicas de libre mercado y del capital financiero por sobre nuestras vidas. La historia de un país que tras ser el conejillo de indias de un sistema económico de Chicago nos incrustó 30 años de neoliberalismo exacerbado, un sistema que ha desatendido de forma sistemática todas las dimensiones de lo público relegando a los márgenes los derechos sociales. El rechazo a las condiciones precarias del presente, la incertidumbre general ante un futuro sostenido en deudas y créditos, la indolencia del modelo económico instaurado y de la clase política que lo perpetuó y administro desde el retorno a la democracia han sido parte de los catalizadores que impulsaron la serie de movilizaciones mencionadas anteriormente, desatando ese salto que nos removió a todes.

Esa semana de Octubre, el transporte público subió 30 pesos, la élite política exponía sin reparo discursos déspotas que explicitaban los años de abuso de un sistema económico precarizador, los jóvenes organizados accionaban de manera simultánea en distintos puntos de la capital manifestando un descontento y un repudio absoluto a las medidas del gobierno. Esa semana les estudiantes coparon las pantallas de la prensa hegemónica respaldados por transeúntes, sindicatos y todes quienes veían en su accionar un acto de denuncia. Como comenta Claudia (Jélvez, 2020), quién para esos días cursaba su último año de secundaria en un Liceo de la comuna de Santiago, “ese día hubo mucha violencia de parte de los pacos, llegaron muchos cabros y cabras, también de otros liceos y estuvimos evadiendo mucho, mucho rato, muchos metros. Cortamos calle también y ya se veía medio raro y el clima medio tenso, pero en verdad jamás imaginé lo que iba a pasar y tampoco imaginé que nunca más iba a volver a clases”. Ese día de octubre, dejó en nuestras historias algo sin precedente. Nos volcamos a los espacios públicos para no soltarlos y cantamos una y otra vez, esos cánticos de cuando los pueblos en Chile construían un país diferente en la Unidad Popular: “el pueblo unido jamás será vencido”, “el derecho de vivir en paz”. Continúa Claudia:

Ese día llegué a mi casa cansada, prendí la tele y casi estaba la real cagada por todo Santiago y cache que estaba pasando en todos lados, realmente había mucha otra gente evadiendo en todo el resto de Santiago a la par de nosotros. Entonces fue muy brígido después de cachar que seguía pasando la tarde, ya no había absolutamente nada normal, como ya había quedado la embarrada y la normalidad ya no iba a volver.

En las calles y territorios se volvía a crear comunidad, las asambleas se multiplicaban, “con too’ si no pa’ qué” gritaban las calles al son de la danza, la piedra y la capucha. Los No+ se diseminaron como los rastros de una inundación irreversible, lo que, en palabras de Sarah Ahmed, muestra la intensificación de algo que no es otra cosa que aquella insistencia muy propia del feminismo donde el no, lo sabemos bien, es un trabajo político. Una vez más tenemos la necesidad de decir que no varias veces, incluso de decir “No es No”, como hemos gritado antes para afirmar el lugar de nuestra voluntad frente al abuso (Carrillo y Manzi, 2020, p. 102). Con una fragmentada política revolucionaria de la izquierda y una débil política reformista del centro, la crisis de representación y de legitimidad de los partidos y del régimen político a estas alturas era casi absoluta y la urgencia de reencontrar-

nos entre iguales en el espacio público para exponer nuestras necesidades, claramente, era el único camino.

“PIÑERA FASCISTA TE VA DERROTAR UNA OLA FEMINISTA”

Las calles se tiñeron de colores, banderas, de resignificaciones y de recuperaciones de símbolos de los pueblos indígenas, especialmente la bandera mapuche. Los pañuelos verdes también empezaban a aparecer porque en esta coyuntura nosotras también teníamos algo que gritar, algo que seguir diciendo como lo veníamos haciendo en los últimos años, porque a la segunda fila no volvíamos más. Como comenta Claudia: “En la calle veía muchas cabras, veía la pañoleta verde abortera en no sé, ocho de cada diez cabras y eso fue algo súper bacán, fue decir obviamente el movimiento feminista tenía razón, acá nosotras pertenecemos, nosotras también pertenecemos a la primera línea contra el terrorismo de Estado”. La revuelta también era verde-morado, las mujeres, disidencias y distintas subjetividades nuevamente estábamos poniendo el cuerpo en el espacio público. De manera inmediata empezó la colectivización de los espacios territoriales, creación de asambleas autoconvocadas y de redes de organización comunitaria para responder al estallido y a la extrema violencia con que operaban carabineros y militares, sobre todo en las poblaciones. Esos espacios de encuentro nos han permitido reconstruir el tejido social que había sido fragmentado por años de dictadura, generando una reconfiguración de las relaciones sociales y de las disputas por la producción de sentido en el espacio público.

Las mujeres y disidencias sexo-genéricas somos parte fundamental, impulsora y sostenedoras de los procesos y eso históricamente se ha invisibilizado, producto de la jerarquía y la distribución del poder en el sistema patriarcal. “Hoy volvemos como marea social, nos atrincheramos en las calles apropiándonos de lo que históricamente nos han despojado. Convertimos la vida en dignidad, y la promesa en fundamento. Somos historia y memoria, somos nuestro pasado que se articuló para la exigencia de derechos”.¹⁴

Este gobierno criminal no ha hecho menos, y ha tomado la posta de la dictadura y la transición. En completa impunidad este gobierno que nos asesinó, nos mutiló y lo sigue haciendo. Por eso, una de las centralidades para el movimiento popular era “*que renuncie piñera, que se vayan todes*” los responsables de la administración de la miseria. No +, No + Sistema de pensiones, No + educación machista y de mercado, entre otras que hacían resonar una y otra vez No +. Los abusos en el país se agudizaron en el contexto de la revuelta, sobre todo en relación con la violencia política, pero hay que recordar y reconocer

14 Entrevista a Luna Fogatelli en <http://laultimalinea.cl/somos-la-revuelta/>

que a pesar del retorno a la democracia, Chile ha perpetuado prácticas de terrorismo de Estado sobre todo con la comunidad mapuche.

*Entonces también hay que hacer una salvedad y que no es tan cierto que Chile despertó de la noche a la mañana. Hay una cantidad de gente sí que, una cantidad importante, no menor, que efectivamente dijo basta, basta. Porque esto, bueno, el sistema capitalista ha hecho ya tanto daño que hay las personas que ya comprendieron que o se mueren o luchan, o sea, yo siento que esa es la consigna hoy día.*¹⁵

Para el territorio mapuche la militarización del territorio y las persecuciones son prácticas habituales y la resistencia ha sido una constante en la historia de los pueblos que veían con orgullo el estallido, principalmente porque involucraba a sujetos que no se habían detenido, ni en la resistencia ni en la lucha por sus derechos y los derechos colectivos. El escenario en Chile era complejo, la crítica a “las instituciones del orden” habían crecido exponencialmente después de situaciones como el caso de la operación Huracán (con pruebas falsas y encubrimiento a carabineros) y el caso del asesinato de Camilo Catrillanca, que dieron un golpe irrevocable a la credibilidad y legitimidad de la policía uniformada frente a un porcentaje de la población que si venía legitimando a la institución. Así lo relata la lamien Sandra:

En lo que a mí respecta, nosotros estábamos pasando como pueblo mapuche, una situación bastante compleja. Teníamos en ese tiempo a dos lamien prófugos de la justicia porque fueron condenados a 18 años sin pruebas. Y bueno, tuvieron en algún momento una prueba que había sido obtenida bajo tortura y que durante el procedimiento judicial esa prueba se cayó. Aún así, a pesar de no tener ninguna prueba, los lamien fueron condenados a 18 años de prisión, acusados de atentado con consecuencia de muerte de unos suizos alemanes que son colonos y han hecho mucho daño en el territorio, que son los Luchsinger-Mackay y el caso se conoce por ese nombre.

El nivel de violencia desde el día uno de la revuelta fue absolutamente desmedido, la salida de los militares a las calles demostró la fragilidad del “Nunca más” y de los pactos de reparación. Las imágenes de represión y violencia características de las manifestaciones en Chile esta vez tomaban otro tinte. Como comenta Pilar,¹⁶ quien vivió la revuelta desde la ciudad de Antofagasta:

15 Lamien Sandra Carrasco Tupeinao entrevista realizada martes 5 de mayo 2020 por las autoras de este texto.

16 Entrevista a Pilar Jachura Pangué (Antofagasta) realizada en mayo de 2020.

Yo creo que ya todos, o por lo menos la mayoría, sabíamos, estábamos conscientes de la crisis sistémica en la que estamos viviendo como país, y que afectaba a nivel plurinacional, pero creo que nadie esperaba lo que sucedió el 18 de octubre, —o por lo menos yo no. Creo que al iniciar esta revuelta en Santiago y ver nosotros el nivel de represión con el que actuó Carabineros, supuse que en regiones se podría replicar, que lo que estábamos presenciando a través de la televisión y redes sociales, podría despertar algo en el pueblo y que no se podía dejar pasar ese momento. Y creo que fue un sentimiento colectivo de empatía, de solidaridad, pero también de rabia, injusticia.

Los niveles de violencia sexual desmedida, asesinatos, centros de detención y detenciones masivas alimentaban a diario la violación sistemática de los derechos humanos en Chile, violación sistemática que fue negada por el actual director del Instituto Nacional de Derechos Humanos Sergio Micco, de quién no esperábamos absolutamente nada, ya que a nosotras nos cuidaban las compañeras. Como plantea Carol Pateman, la violencia sexual es algo histórico en el patriarcado, y se cimenta en el contrato sexual que antecede el contrato social de Jean-Jacques Rousseau. Este pacto entre masculinidades es un pacto de violencia y sujeción de las mujeres y otras subjetividades y de dominio sobre nuestros cuerpos. Es en ese pacto donde el patriarcado se constituye y se refuerza en situaciones de crisis, y donde hay que fortalecer los cimientos del Estado.

Por otra parte, la utilización de la violencia sexual a través de los agentes del Estado ha implicado, para mujeres y disidencia sexogenéricas, un disciplinamiento para reprimir las manifestaciones y la protesta, pero también para normalizar y disciplinar los cuerpos disidentes mediante la utilización de violencia sexual, que reprime la posibilidad de poner los cuerpos en el espacio público, un espacio históricamente masculinizado al que nosotras como mujeres y otros cuerpos feminizados no pertenecemos, según las lógicas patriarcales de comprensión societal, lógicas que buscan desarticular constantemente el potencial político de la organización feminista. Los feminismos han sido críticos de las lógicas jerárquicas y verticales de poder y de comprensión societal. El pacto patriarcal zanjado con la formación de los estados nacionales y la consolidación del contrato sexual marcaron el devenir de las sociedades modernas con caminos profundamente patriarcales, por lo que los núcleos de las demandas feministas han apuntado directamente a la estructura que sostiene la tríada patriarcal, capitalismo, colonialismo. En la actualidad esas demandas mantienen plena vigencia y se entrelazan con las demandas de la revuelta popular de octubre.

“EL ESTADO OPRESOR ES UN MACHO VIOLADOR”

El 25 de noviembre, día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer el colectivo interdisciplinario “Las Tesis” irrumpió en el espacio público con una de las frases más reproducidas por mujeres y disidencias a nivel mundial “y la culpa no era mía/ ni dónde estaba ni cómo vestía” con la intervención “Un violador en tu camino” activando la movilización callejera y poniendo al centro de las demandas la voz del feminismo, con una interpelación directa al estado y a sus instituciones. Las tesis lograron posicionar las demandas feministas en la discusión pública, utilizando también símbolos asociados a la violencia política sexual, como la venda en los ojos y las sentadillas como parte de la coreografía, también hacen referencia a los castigos que sufrían presas en dictadura y también durante la revuelta. Su performance, sin duda, se transformó en un acto de denuncia y resistencia universal, otorgándonos un nuevo impulso para nuestra revuelta, un impulso que rompía las fronteras impuestas llegando a impensables rincones del mundo porque lo sabíamos, nos queremos vivas.

La revuelta en Chile se ha caracterizado por una emergente visibilidad crítica, con una importante dimensión estética, en este sentido es que se plantea que una de las formas que asume la protesta en Chile es a través de la irrupción del derecho ciudadano históricamente negado y una de las formas en que se manifiesta ese descontento y esa urgencia de expresión es la protesta estética. Hace falta transitar una tarde por las calles céntricas de las principales ciudades del país para reconocer cuáles son las demandas y cómo estas responden a la necesidad urgente de que seamos reconocidos y reconocidas como ciudadanos/as de derechos.

Frente a un estado que plantea severos problemas de gobernabilidad, “el estado nación, fuente de reconocimiento y marco jurídico de pertenencia, garante de derechos cívicos, ya no es capaz de contener problemas que lo sobrepasan como lo expresan los movimientos ecológicos o de género” (Mata, 2010, p. 56), en este sentido, hay una redefinición de los estados amparada por una crisis de representatividad, redefiniciones que el estado chileno no ha logrado articular para responder a las demandas civiles manifestadas en las calles por más de cinco meses, demandas de un pueblo que se levantó manifestando que ya no hay vuelta atrás, que su matriz clásica de concepción ciudadana esta desintegrada y descontextualizada frente a un Estado Nación que ya no es capaz de sostener problemas que lo sobrepasan, frente a partidos políticos que no han sabido poner en discusión las urgencias de la sociedad civil y frente a canales de comunicación que solo perpetúan desigualdades.

Los pueblos en conjunto vivimos un proceso destituyente de la realidad impuesta y exigimos un proceso constituyente que permita

construir y defender nuestros horizontes, por eso seguiremos en el espacio público y en pie de autodefensa. De esta manera, los pueblos en el territorio nos autoconvocamos a lo que llamaríamos “La marcha más grande de Chile”, en el que más de 1.500.000 de personas salimos en la capital, y 2.500.000 en todo el país. Mientras el bloque en el poder solo respondía con violación a los derechos humanos, con inimaginables aumentos de la represión y violencias políticas, sociales y sexuales. El 15 de noviembre se firma a puertas cerradas el “Acuerdo por la paz social y una nueva Constitución” tratando de cooptar nuestras demandas y dando respuestas ineficientes con absoluta impunidad, sin dar cabida a las cuestiones estructurales que exigíamos. Eso fue resultado de una negociación de todos los sectores que han administrado la miseria y a espaldas del pueblo, un pueblo que cada viernes tomaba el centro de la ciudad, en la capital, que desde entonces pasaría a llamarse “Plaza Dignidad”. Nosotras, en cambio, apostamos a un proceso en nuestros términos: plurinacional, popular, feminista, libre y soberana. Además, llegábamos a una cuestión central, “*Somos primera línea contra el terrorismo de estado*”. Nosotres estamos por la vida digna, ellos por acuerdos de muerte.

A la fecha, más de 27.000 personas han sido detenidas desde el 18 de octubre de 2019 hasta fines de marzo de 2020, según datos del Ministerio de Justicia. Aunque hasta la fecha no hay una cifra oficial de las personas fallecidas en el contexto de las protestas, se estima entre 35 y 40, algunas de ellas a manos de policías y militares. El Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), un organismo autónomo e independiente, ha presentado casi 1.465 acciones judiciales, más de 200 por violencia sexual y más de 1.000 por torturas.¹⁷ Hoy más que nunca es esencial la construcción de memoria para registrar y sistematizar los hechos ocurridos y las experiencias de luchas y de resistencias que manifiestan los diversos feminismos, es ahí, en los clímax históricos cuando el feminismo se hace carne.

“COMPAÑERA, LA LUCHA CONTINÚA...”

En enero de 2020, nos juntamos nuevamente más de 3.000 mujeres en el Segundo Encuentro Plurinacional —ahora— de las y les que luchan, convocado no solo por la *Coordinadora Feminista 8M de Santiago*, si no que por diversas organizaciones entre las que encontramos: *Red Chilena contra la violencia hacia las mujeres y las niñas*, *Secretaría de Mujeres Inmigrantes*, *Red de mujeres mapuches*, *Laboratorio Comunitario para Mujeres Negras Negrocéntricas*, *Crisálida Transfemeninas*

17 Ver <https://www.pikaramagazine.com/2020/05/una-revuelta-social-por-la-que-las-feministas-de-chile-pasaran-a-la-historia/>

Organizadas, Coordinadora 19 de Diciembre, Agrupación Lésbica Rompiendo el Silencio, Coordinadora Feminista 8M Valparaíso, Coordinadora Feminista 8M Rancagua, Clandestina Las Violetas Pichidegua, Rengo Feminista, Asamblea Feminista Curicó, Coordinadora de Mujeres Autoconvocadas Curicó, Coordinadora No Más Violencia de Género Puerto Montt, Coordinadora Feminista 8M Los Ángeles, Red de Mujeres por la Defensa de sus Derechos La Ligua, Colectiva Feminista de Quinta de Tilcoco, Coordinadora Feminista 8M San Antonio, Coordinadora Feminista 8M Osorno, Coordinadora Feminista 8M Maule, y Feministas Autoconvocadas de Los Ríos. Instancias en que nos preguntamos cuál era el rol del feminismo en la revuelta social y cómo podríamos avanzar en poner nuestro programa en clave de plan de lucha, convocando nuevamente mujeres y disidencias de múltiples identidades, lesbianas, travestis, trans, intersex, no binaries, queer, heterosexuales, bisexuales, pansexuales, de todas las edades, pueblos y naciones.

Respecto a la revuelta social, juntas nos dijimos

El movimiento feminista es hoy una fuerza internacionalista que impugna, resiste y crea. Ante el avance de las derechas racistas y los fundamentalismos religiosos; ante los discursos transodiantes, la militarización y violación sistemática de los DD.HH., ante la violencia político sexual, ante la crisis de los cuidados; la intensificación del extractivismo en los territorios y las políticas de precarización de la vida, la autoorganización de las mujeres, disidencias sexo-género y comunidades ha surgido como una de las principales formas de resistencia y organización de la reproducción social frente a la crisis desde distintas latitudes.¹⁸

Nos reconocimos en el camino prefigurativo de la revuelta popular, la consigna de la precarización de la vida nos permitía articular las orientaciones, pero también el sentido que le dan millones a sus luchas. Siendo catalizadoras del proceso, considerándonos trabajadoras de las esferas productivas y reproductivas, formales, informales y precarizadas, con vivas orientaciones a los “nuevos repertorios de protesta” ante el agotamiento de las formas en que se organiza la vida.

En ese marco llega nuevamente la Huelga General Feminista 2020, otro 8 de marzo en que golpeaba la realidad. Más de 2.000.000 nos movilizamos solo en la capital y así, los números de asistentes superaron cualquier expectativa en diversos lugares y regiones del país. Las y les convocantes, fueron principalmente mujeres desde nuestros múltiples y diversos lugares e identidades, nos tomábamos nuevamente las calles, nos mirábamos con dulces sonrisas llenas de esperanzas,

18 Extraído de la síntesis en proceso del Segundo Encuentro Plurinacional de Las y Les que Luchan.

nunca nos fuimos y ya no había forma de dar pie atrás: *“Somos históricas”*.

Este escenario internacional y pluri-nacional lo leemos como un escenario donde, como ya decíamos, pensar y accionar políticamente desde el feminismo es una cuestión urgente, pues nos permite visibilizar las formas y contenidos que permiten la subjetivación de nosotres como clase trabajadora, como pueblos en lucha. Hoy en confinamiento, la pregunta por el destino de la revuelta popular está abierta, mientras las organizaciones y los diversos movimientos sociales buscamos formas de mantener viva la lucha contra este sistema perverso. Se sigue agudizando la precarización de nuestra existencia, empujándonos a la miseria y desprotección absoluta. Nosotres nos preparamos fortaleciendo redes de solidaridad y cuidado sin olvidar que lo que está por delante es la creación, defensa y disputa de nuestro programa, un programa que nos permita juntas luchar por la dignidad de todes y la transformación radical de la vida.

Nuestra potencia es nuestra praxis política, que no solo atañe a nuestros territorios sino que es también internacionalista, pues apuesta a la construcción de la Huelga General Feminista como proceso de articulación que genere fuerza transfronteriza, por el carácter global del sistema. Este proceso, sin embargo, no nos debe hacer olvidar las diversas particularidades que constituyen los diferentes lugares, siendo la meta apostar y construir horizontes programáticos que impulsen procesos de desobediencia e insurgencia en cada localidad, y que desde el feminismo logremos ampliar y radicalizar viejas y anquilosadas visiones de la política y la historia que han invisibilizado la forma en que siempre hemos ido trazando nuevos y rebeldes caminos.

En conclusión: para leer el camino recorrido es fundamental pensarlo en clave feminista, porque el feminismo nos permite observar la realidad en su totalidad y complejidad, esto es, considerando la producción y reproducción de nuestras vidas como elementos centrales en el funcionamiento del capital. Por todo esto, se hace necesaria la construcción de un feminismo de mayorías, en especial, de las mayorías explotadas y oprimidas. Es por ello que una de nuestras tareas como feministas plasmar en documentos nuestros relatos, restituir el valor simbólico de mujeres y disidencias sexo-genéricas en tanto fuerzas de agenciamiento político y de transformación social, porque nadie hablará por nosotras, porque como hemos dicho en nuestra historia y presente, SOMOS+.

ENTREVISTAS TESTIMONIALES:

Claudia Jélvez Moya, 19 años, estudiante secundaria. Santiago.

Pilar Jachura Pangué, 25 años, trabajadora de la salud. Antofagasta.

Sandra Carrasco Tupeinao, 55 años, profesora intercultural
Wallmapu Lleu-Lleu.

BIBLIOGRAFÍA

Carrillo, Alondra (2018). Clase y vida cotidiana sobre las potencias políticas del feminismo en Chile. *Posiciones. Revista de debates estratégicas*. Chile. <https://www.revistaposiciones.cl/2018/07/16/clase-y-vida-cotidiana-sobre-las-potencias-politicas-del-feminismo-en-chile/>

Carrillo, Alondra y Manzi, Javiera (2020). Nuestras luces en la penumbra: potencia feminista y urgencias destituyentes. En: AAVV, *La Internacional Feminista. Luchas en los territorios y contra el neoliberalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Coordinadora Feminista 8M (1 de agosto de 2019). *Memorias de Rebeldía Feminista*. Facebook. <https://www.facebook.com/coordinadorafeminista8M/posts/2654663624760405/>

Coordinadora feminista 8M (s/f). Quiénes Somos. <http://cf8m.cl/>

Cruces, Natalia (2014). Chile. Primer congreso nacional por una educación no sexista. *La Izquierda Diario*. <http://www.laizquierdadiario.cl/Primer-Congreso-Nacional-por-una-educacion-no-sexista>

Cuenta Popular Feminista de la Coordinadora 8M (2019). (Crónica). *Agenda de Prensa*. <https://www.adprensa.cl/cronica/cuenta-popular-feminista-de-la-coordinadora-feminista-8m/>

Dragnic, Laura y Martínez, Irune (2017). *Reflexión sobre la coyuntura feminista*. Santiago de Chile: Convergencia Medios. <https://www.convergenciamedios.cl/2017/06/reflexiones-sobre-la-coyuntura-feminista/>

Freixas, Meritxell (2018). *A 5 años de la toma de la catedral: La historia de la primera marcha por el aborto libre, seguro y gratuito en Chile*. *El Desconcierto diario*. <https://www.eldesconcierto.cl/2018/07/25/a-5-anos-de-la-toma-de-la-catedral-la-historia-de-la-primera-marcha-por-el-aborto-libre-seguro-y-gratuito-en-chile/>

Gaudichaud, Franck (2015). *Las fisuras del neoliberalismo maduro en Chile*. Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20151203023022/fisuras.pdf>

- Jelín, Elizabeth (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memoria? Trayectorias y disputas. En: *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Mata, María Cristina (2010). Ciudadanizar las políticas de comunicación: los nuevos desafíos. En: Gustavo Cimadevilla y Doris Fagundes (Comps.), *La Comunicación en tiempos de crisis. II Coloquio Binacional Argentina-Brasil de Ciencias de la Comunicación*. Río Cuarto: UNRC.
- Paredes, Juan Pablo; Araya, Camila y Ortiz, Nicolás (2019). *Primer informe de coyuntura de conflictos sociales: El mayo feminista 2018*. Santiago de Chile: Red Democratización y Movimientos Sociales. https://www.academia.edu/40066572/PRIMER_INFORME_DE_COYUNTURA_DE_CONFLICTOS_SOCIALES_EL_MAYO_FEMINISTA_2018&sa=D&ust=1588906323323000&usg=AFQjCNGYFTwS_sZjgIn3yAR3nKWaCCyIsQ
- Richard, Nelly (2010). *Crítica de la memoria*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Richard, Nelly (2019). *La revuelta feminista en Chile exige una educación no sexista y sin violencia de género*. https://www.elsaltodiario.com/feminismos/nelly-richard-revuelta-feminista-chile-exige-educacion-no-sexista-sin-violencia-genero?fbclid=IwAR2bYVzGGWScC_TYpKnFtv0w8stgrhJAHjb_uMICz9D3nmkBgIRN5u_IQeA

SECCIÓN 5

**LA PERSPECTIVA
ANTICOLONIAL Y
LA DIVERSIDAD
EPISTEMOLÓGICA DEL
MUNDO**

INTRODUCCIÓN A LA SECCIÓN 5

CLAVES DESCOLONIALES PARA SENTIPENSAR LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Karina Ochoa y Pablo Saravia

PENSAR LA UNIVERSIDAD implica, de inicio, reconocer los propios fundamentos modernos coloniales que la configuran. El preámbulo y la genealogía crítica que se ha hecho desde el debate descolonial evidencia cómo el proyecto moderno colonial genera una episteme que tiene su concreción en lo que llamamos la ciencia moderna. Hay muchos trabajos en el terreno de lo descolonial que contribuyen a develar los fundamentos eurocéntricos y androcéntricos que hacen del método científico un enfoque con pretensión de neutralidad, universalidad y objetividad, marcados profundamente por el colonialismo y la colonialidad. Por supuesto, lo anterior ha sido formulado por diferentes apuestas teórico-prácticas, como el diálogo de saberes, las epistemologías del sur, entre muchas otras.

En el debate descolonial, particularmente, se han dado reflexiones importantes que han derivado en el concepto *decolonialidad del saber* y que contribuyen a plantear una mirada crítica respecto a cómo se configuran la ciencia moderna y sus modelos universitarios. Sin duda, desde el debate descolonial ha quedado evidenciado que el método científico generó una ruta en la construcción de conocimiento y de acercamiento a lo real, cuya tendencia es producir teoría a través de un esquema de abstracción de la realidad y de universalización de las verdades. La construcción teórica desde este método nos plantea la

vía de construir conceptos que se separan del origen que los produce, o sea, de la realidad que los sustenta y genera. La noción, entonces, sustituye la realidad y se auto-genera de manera autónoma convirtiéndose en un fin en sí mismo, en ese sentido, termina por abstraerse de la realidad y separarse de ella. Así, la episteme moderno-colonial crea una separación entre la construcción del conocimiento y la realidad, a pesar de que la producción teórico-conceptual está íntimamente relacionada con hechos concretos y con realidades específicas.

Este modelo epistémico que se configura desde las ciencias modernas pierde todo dinamismo, todo movimiento, es decir, toda energía. Y cuando pierden toda energía, diluyen su vínculo con lo que llamaríamos la acción. Es decir, la teorización no es movilizadora de la acción, sino que se convierte en una conceptualización que petrifica la propia realidad. Si bien esta reflexión se puede plantear en términos de la relación entre praxis y teoría, en muchos de los debates descoloniales se posiciona más en términos de horizontes de sentido y existencia. Este es uno de los grandes problemas del método científico, aunque no es el único.

Intentar romper la dicotomía entre praxis y teoría implica no solamente desmontar los fundamentos que dan origen a la episteme moderno-colonial-imperial, sino también hacer desplazamientos importantes que permitan explorar, desde marcos referenciales u horizontes de sentido otros, las formas como se puede conocer el mundo, el universo y la existencia dentro de este mundo y universo. Por ejemplo, cuando lo pensamos desde el mundo andino o desde el Ubuntu de África, nos posicionamos frente a una doble vía: el desmontaje de la ruta metodológica y epistémica que ha tomado el sistema mundo-moderno-colonial en su proceso de aprender (con “h” y sin “h”) el mundo y, por otro lado, la exploración de otras formas de comprensión del mundo que implicaría la no separación entre reflexión y existencia. Esto está atravesado por un proceso que tiene que pensar el límite entre praxis y teoría, como también pensar el límite entre sujeto, praxis y teoría.

La universidad y el tipo de conocimientos que ha privilegiado históricamente han construido dicha delimitación a partir de las definiciones epistémicas dadas por el método científico y una lectura política autocomplaciente. Esto ha provocado, entre otras cosas, tener una universidad encerrada en sí misma que no ha potenciado los canales de diálogo con aquello que ha dejado fuera de su marco de interés. Ahora bien, cuando pensamos la universidad desde la extensión crítica y sus propuestas transformadoras, aparece el diálogo como un punto de partida relevante en el diseño de su programa político y epistémico de acción y reflexión. Pensar en una universidad dialogante

permite ampliar el espectro de posibilidades que dan origen a una nueva concepción del mundo y de las condiciones en las cuales se crea, circula y reproduce el conocimiento. Por lo tanto, la acción universitaria, desde la perspectiva de la extensión crítica, tiene un sentido que es fundacional y que sobrepasa las propias condiciones en las cuales el conocimiento universitario ha sido reproducido históricamente. Se enfrenta directamente a esta forma de comprender la acción intelectual, ya que entiende que ha sido sistemáticamente desvinculada de las acciones y praxis territoriales que existen por fuera de los muros de la universidad y también por las propias condiciones de inequidad internas del mundo universitario en general.

Siguiendo la ruta planteada por Juan José Bautista en el texto reseñado en esta sección, la definición sobre aquello que se piensa resulta crucial, al igual que tener una lectura que permita problematizar el papel de la universidad como campo que encierra una profunda tensión entre la producción y reproducción de una *razón* (como conocimiento instrumental que se distancia de su origen: la vida) y la *sabiduría* (vista por el autor como el pensar articulado a la vida). El pensador boliviano, advierte de que solo lo grave y complejo “da que pensar”, dejando fuera lo trivial o mundano. La construcción de agenda universitaria está determinada por estos encuadres que nos delimitan aquello que debe ser reconocido como deseable de pensar, aquello que tiene el status de “gravísimo” (estado superior al “grave”) que en nuestros tiempos tiene una condición planetaria extendida (global). Por lo tanto, tanto el pensar como las condiciones que lo permiten pasan a ser problemas del ser humano y la naturaleza, y no solo de una referencia o categoría espacial simbólica o histórica. Es decir, las respuestas a la “gravedad gravísima del presente” (Bautista, 2014) no pueden venir desde la forma de pensamiento que originó dicho presente: proyecto de la modernidad eurocentrada (ello sería más bien parte del problema y no de la solución), sino que desde los horizontes y contenidos de todo aquello que dicho proyecto lanzó al margen, invisibilizó y negó.

Si pensamos la universidad actual en estos términos, el proyecto de la extensión crítica ha dado un gran avance al plantearse como necesario transformar la universidad a partir de esos mundos y saberes que despojó, despolitizó y marginó de sus propias fronteras. A partir del reconocimiento de este contexto y en diálogo con todos los saberes disponibles, se puede reformular una nueva universidad que no apele al conocimiento único sino a la convicción de que existe una diversidad necesaria para interrelacionar un proyecto que los contenga y que considere las condiciones contextuales en las cuales se producen dichas interpretaciones del mundo. Es urgente pensar y actuar sobre

la base de una universidad que reniegue de su propio nombre y se reconstruya reconociendo la pluriversidad de sentidos, saberes e imaginarios presentes en las memorias vivas de los cuerpos y los territorios. Se trata de co-construir una universidad polifónica, abierta y dialogante que se contraponga a la verticalidad y unidireccional propias de la institución académica vigente.

Lo anterior nos impulsa a pensar en que estamos frente a la necesidad de hacer desplazamientos que nos lleven más allá de la mirada crítica sobre la episteme moderna, o sea, que implique construir otro tipo de marcos categoriales y de teorizaciones a partir de realidades y horizontes de sentido otros que se expresan también en los modelos pedagógicos y formativos. Esto significa que la crítica no puede ser más una crítica centrada exclusivamente en la mirada única de la episteme moderna, pues la crítica en sí misma no es el objetivo, sino la posibilidad de construir otras apuestas epistémicas-existenciales. Precisamente estas miradas no pueden estar separadas de los procesos de acción, de existencia y de vida.

LOS APORTES DEL DEBATE DESCOLONIAL

Los aportes del debate descolonial resultan por demás relevantes pues construyen una mirada —en arcos de tiempo largo, que contribuyen a entender los patrones de dominación que ordenaron el sistema—, así como reconocer la herencia colonial en las formas de producción del conocimiento. Por ello vale la pena retomar algunas de sus contribuciones a fin de reconocer las vías sobre las cuales se pueden construir nuevas apuestas epistémicas-existenciales.

Una de las primeras formulaciones que hay que resaltar del giro descolonial es que muestra cómo 1492 representa el inicio de la subjetividad moderna y, por tanto, del orden civilizatorio que organizó desde el siglo XVI el sistema mundial. En este sentido, Enrique Dussel (2001) plantea que desde el momento mismo del “descubrimiento de América” se va conformando —de forma discursiva y subjetiva— un *yo/occidental* que solo pudo autoconstituirse “cuando Europa estaba en una posición tal como para plantearse a sí misma contra otro”, es decir que: “Europa pudo autoconstituirse con un unificado ego, explorando, conquistando, colonizando una alteridad que le devolvía una imagen de sí misma. Ese otro, en otras palabras, no fue ‘des-cubierto’, o admitido, como tal, sino disimulado, o ‘encubierto’”. (Dussel, 2001, p. 58)

Las exploraciones y la conquista de América son parte fundamental “del proceso de constitución de la misma subjetividad moderna” (Dussel, 2001, p. 60). Es decir, determina el desarrollo posterior del mundo colonial-imperial y de la propia modernidad, pues crea las

condiciones para que Europa alcance un sentido de *superioridad* nunca antes experimentado en su historia, y para que configure las vías para posicionarse como el centro del mundo y el modelo a seguir. Así, “con el inicio del colonialismo en América comienza no solo la organización colonial del mundo sino, simultáneamente, la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario” (Lander, 1993, p. 16).

Esa construcción colonial de los saberes que se configuró a lo largo de los siglos tuvo su manifestación en el campo de lo que llamamos la Ciencia, cuya estructura disciplinar logró imponer “su” metodología para legitimar su acceso a la “verdad”. El modelo científico:

(...) favorece la idea de que los conocimientos tienen unas jerarquías, unas especialidades, unos límites que marcan las diferencias entre unos campos de saber y otros, unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas, unos cánones que definen sus procedimientos y sus funciones particulares. [Otro] elemento común es el reconocimiento de la universidad como *lugar privilegiado de la producción*. (Castro-Gómez, 2007, p. 81)

Tanto la delimitación del saber dada por un determinado canon como la definición unidireccional de que la universidad es el espacio natural de construcción de conocimiento (instrumental), han sido estrategias que han buscado perpetuar una forma particular de ver y entender el mundo. En este camino, se han ido normalizando ciertas prácticas que han contribuido al deterioro progresivo de la universidad convencional y que han impedido pensar lo propio como un ejercicio de liberación de nuestras capacidades y autonomías.

A partir de aquí se plantea el desafío histórico de identificar y problematizar aquellas dinámicas políticas y culturales que sostienen la imposibilidad de construir marcos de interpretación que provienen de las propias actorías socioterritoriales. En esta perspectiva, los despojos han sido una herramienta sistemática que ha permitido la reproducción de una forma de comprender el mundo. Esta estrategia extractiva de entender las relaciones humanas y no humanas y con la naturaleza, ha tenido un correlato en el ámbito del conocimiento y, por tanto, en los propósitos sobre los cuales ha sido construida la universidad y la educación. Es precisamente sobre esta historia de múltiples despojos sobre las cuales el texto reseñado en esta sección de Ramón Grosfoguel advierte (Grosfoguel, 2016), poniendo en evidencia sus impactos y consecuencias en los procesos de formación del conocimiento.

La idea del expolio ha estado presente en nuestra historia económica larga y corta, pero no solo ha sido una apropiación indebida de

nuestras riquezas naturales, sino que esta dinámica se ha extendido hacia el campo del conocimiento, dimensión donde la universidad ha tenido un papel fundamental. Este extractivismo cognitivo o epistémico funciona de la misma forma que el económico, es decir, expolia/roba/despoja/extrae conocimientos y saberes propios de las comunidades/territorios/cuerpos, los despolitiza por medio de su interpretación académica y los comunica como el resultado de una “brillante” relación entre el entorno y l*s sujetos académicos. Es decir, los transforman en mercancías que circularán por las redes académicas de las bases de datos indexadas, convirtiéndose en objetos que permiten incrementar las carreras individuales de los profesionales de la universidad, pero que difícilmente se constituyen en rutas para potenciar los proyectos transformadores de los sectores excluidos y para producir procesos de creación y existencia.

Este circuito general de transformación del conocimiento y saberes territoriales comienza con el expolio de ideas que no reconoce el origen de las mismas, produciendo un vacío en los territorios e incrementando su marginalidad y estado de desprotección/desamparo. Esta práctica genera un impacto/efecto negativo en los territorios, que más allá del robo de sus saberes y conocimientos, profundiza el debilitamiento de sus propias prácticas y posibilidades de construir caminos autogestionados de salida. Además, la apropiación del saber/conocimiento se sostiene sobre el traspaso de la “originalidad” del mismo saber desde los territorios hacia la comunidad científica académica. Una vez ejercido el expolio, el saber se transforma en mercancía que es utilizada como prenda de garantía de las carreras individuales de las personas dedicadas a la academia. De esta forma, dejan de ser saberes dispuestos para los procesos de transformación territorial y existencial. Este último engranaje se sostiene por medio de la identificación de autorías y el establecimiento de relaciones de propiedad sobre dicho conocimiento. Así, la institucionalización del despojo (materializada en estrategias como la concreción de patentes privadas), genera una pérdida del sentido colectivo y situado del saber. Por lo tanto, no solo se pierde el conocimiento/saber en sí mismo, sino también las relaciones y condiciones contextuales que permitieron su aparición.

Este circuito de despojo y transformación del saber ha estado presente transversalmente en las prácticas micro y macroscópicas del mundo universitario en todas áreas del conocimiento e incluso en aquellas autorías/intelectualidades que, argumentando un discurso descolonizador, han profundizado la brecha entre el norte y el sur, por medio de estas apropiaciones indebidas del conocimiento de otros. Esto nos hace pensar sobre lo extendido y arraigado de esta práctica y

al mismo tiempo, sobre la necesidad y urgencia de poder modificarla. En esa línea la extensión crítica ha dado pasos que ayudan a situar de manera descarnada las profundas implicancias que tienen el despojo epistémico y sus dinámicas extractivas para el desarrollo de una nueva universidad.

La convicción de que es necesario modificar estas relaciones extractivas, ha puesto a la extensión crítica en el camino de la recuperación de perspectivas y herramientas que invierten las prioridades por medio de la búsqueda de nuevas formas de vinculación con los territorios. Aquí los aportes son nutridos y provienen de perspectivas tales como la investigación acción participativa, investigación militante, educación popular y el pensamiento crítico, que han contribuido al sostenimiento teórico y práctico del proyecto emancipatorio (tanto dentro de la universidad como hacia fuera).

Tanto la apertura de la universidad hacia las organizaciones y movimientos sociales, la construcción colectiva y al diálogo de los conocimientos y su democratización interna, son aspectos centrales del planteamiento de la extensión crítica que vienen a enfrentar todas estas "...formas destructivas de pensar, ser y estar en el mundo" (Grosfoguel, 2016). El conocimiento que de transitar por las rutas de la academia se asimila para volverse algo sintetizado por la lógica universalista de la universidad. A pesar de la diversidad de su origen, contenido y contextos se vuelven únicos para así convertirse en un objeto transable en el mercado académico. Luego de este proceso lo único/universal adquiere el status y reconocimiento para aquello que es. Lo otro, lo despojado, pasa inmediatamente a ser lo que no es, lo inferior y, por tanto, sujeto a las prácticas de invisibilización e inferiorización propias del proyecto de la modernidad eurocentrada y que, por supuesto, se presenta como carente de todo derecho por la recuperación y reapropiación de lo robado.

LOS SUJETOS EPISTÉMICOS DEL DESPOJO

Las relaciones históricas de despojo se normalizan y extienden en la medida en que se van construyendo interpretaciones del mundo que las sostienen. En este sentido, para la pensadora maya kakchiquel Aura Cumes: "Naturaleza es una palabra que se inventa cuando ese hombre se disgrega de aquello que quiere no solo conocer, sino someter" (Cumes, 2019). Se evidencia así que la ecuación saber/poder en el proyecto civilizatorio moderno es inseparable.

La pretensión de totalidad sostenida por el proyecto moderno colonial eurocentrado, aplasta y neutraliza la diversidad cultural e histórica presente en nuestras comunidades, sin embargo, ellas han desbordado el peso del universalismo moderno y sobreviven en los

márgenes y fisuras de este proyecto civilizatorio. Dicho proyecto de dominación buscó la “anulación política de los sujetos indígenas” (Cumes, 2019), por lo tanto, no solo significó una dominación/control sobre nuestra naturaleza, sino que sobre todo el aniquilamiento de cosmovisiones que anteceden al proyecto colonial vigente. Además, el proyecto de la modernidad eurocentrada pretendió borrar la historia y la memoria de estos pueblos y, por tanto, toda la acumulación de saberes y visiones de mundo que se fueron sedimentando a lo largo de miles de años.

Sin duda, como lo señala Aura Cumes, el despojo sistemático de nuestras riquezas contribuyó a hacer ver a las poblaciones inferiorizadas como sujetos carentes de condición y acción política. Se les negó la posibilidad de pensar lo propio, como también se redujo el margen para la autodeterminación sobre las condiciones posibles de vida. Se les redujo a cuerpos serviles que deben ser disciplinados, ya que no solo carecen de la condición histórica de ser comprendidos como sujetos políticos, sino que son vistos como cuerpos económicos que deben ser dispuestos para la explotación y la servidumbre (Cumes, 2019). Explotar y servirse de cuerpos y territorios es la expresión más descarnada de esta dinámica civilizatoria. Por lo tanto, el camino de recuperación sobre el control de nuestras vidas pasa necesariamente por reconocer y auto reconocerse como portadores de una memoria viva que habita en nosotros, para luego poder ponerla en diálogo con aquello que portan otros conocimientos como el moderno (asumiendo que es uno más de la diversidad epistémica existente).

Los aportes de Cumes expresados en la conferencia reseñada en esta sección, tienen que ver con desnudar el proyecto civilizatorio moderno que ha instalado una idea de sometimiento precisamente allí donde se reproduce la vida. Ese proyecto civilizatorio se fundamenta en el deseo de que los pueblos le den la espalda a su historia/memoria, por ello termina por ser una idea frágil e incompleta del mundo que pretende interpretar. Esto último es central del proyecto de la modernidad con pretensión de universalidad, ya que —como señala Grosfoguel (2008)— no solo se construye sobre su condición hegemónica y de negación de las diversidades, sino que se pretende y construye más allá de cualquier tiempo y espacio.

Por todo lo anterior, Aura Cumes propone como desafío de futuro provincializar el pensamiento de Europa, como un acto que permitiría mirar otros mundos, formas de ser y estar, que fueron negadas por la pretensión universalista de occidente. Este camino transita por la necesidad de reconstruir el imaginario colectivo sobre nuestras primeras naciones y volver a dotarlas de sentido político para recuperar el control sobre las posibilidades de definir quiénes somos y hacia

dónde vamos. En este sentido, la extensión crítica apuesta por poner en el centro de su función el diálogo como manera de reconocer los cuerpos y territorios vivos que se habitan y recrean, y que siguen reproduciendo nuestra memoria, tanto en espacios reconocidamente políticos como en los epistémicos.

Siguiendo esta línea, la extensión crítica fundamenta su posición crítica justamente desde el espacio de la universidad, pues es donde se han diseñado los mecanismos de sometimiento sobre el control del conocimiento. Y desde allí se propone “liberar/transformar” el espacio privilegiado de reproducción de la razón instrumental para ponerlo a disposición de aquellos que históricamente han sido marginados de dicho espacio: lo popular, lo campesino, los excluidos, etc. La universidad como constructora de una mirada “única” del mundo ha mostrado todas sus limitaciones. En contraposición las perspectivas transformadoras como la de la extensión crítica se piensan desde el ámbito de lo plural y lo múltiple/diverso.

DESAFÍOS DE LA EC: TRADUCCIÓN DE SU PROPUESTA POLÍTICA AL HABLAR DE LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS

Considerando los desafíos que exponen las perspectivas expresadas en los textos reseñados, uno de los temas centrales de desarrollo para la extensión crítica tiene que ver con el debate de la idea de la integralidad de las tres funciones sustantivas de la universidad: docencia-investigación-extensión. Esta propuesta busca ser superadora de la universidad docente o aquella donde la investigación es solamente el espacio para unos pocos, o donde la extensión es vista como la función secundaria del trabajo universitario. Se trata de ver la universidad como un espacio donde las tres funciones dialoguen y co-construyan —con los territorios— formas y estrategias conjuntas de definir aquello que debe ser investigado, enseñado y comunicado. Desde la extensión crítica, la universidad es re-pensada, re-construida y re-imaginada como resultado de una nueva relación que supere las relaciones extractivas con los cuerpos, territorios y sus conocimientos, es decir, con la docencia bancaria y el academicismo investigativo que potencia las trayectorias individuales y las relaciones serviles con los y las estudiantes. Pensar desde la integralidad supone una oportunidad de reflexionar y actuar sobre nuestras prácticas, reubicando el horizonte de sentido en la construcción transdisciplinaria de los problemas identificados y en la priorización de un proyecto universitario que dialogue con los sectores excluidos.

Dicho ejercicio de integralidad debe tener en cuenta la necesidad de modificar nuestras estrategias comunicativas sobre aquello que sistematizamos como conocimiento en, por lo menos, una doble direc-

ción. Por una parte, salir del lenguaje críptico/cerrado y avanzar hacia uno abierto que permita abonar y contribuir al diálogo entre todos los actores y actoras involucradas en el ejercicio del saber. Por otro lado, avanzar hacia una práctica que asuma que las actorías sociales pueden por sí mismas escribir sus propias historias y lecturas sobre sus vidas. “*Pasar el lápiz*” a las comunidades no solo es un acto simbólico o metafórico, sino que también es una acción ético-política que libera a la academia del peso histórico autoimpuesto de ser las relatoras autorizadas de las historias de otros. Al mismo tiempo significa para los territorios un acto de legitimidad sobre sus capacidades y condición propia de pensar y comunicar sus propios marcos de interpretación de la realidad.

Por eso, pensar y actuar desde la extensión crítica supone un reconocimiento de que la universidad es un territorio en disputa que debe ser transformado internamente y reorientado sus prioridades y estrategias de vinculación con otros. A pesar de la complejidad de materializar esta postura, existen una serie de experiencias que están dando cuenta de que es un camino necesario y urgente de asumir. Proyectos interdisciplinarios como el propuesto y desarrollado en la Universidad de Playa Ancha en Valparaíso-Chile, que ha apostado por transformar la mirada disciplinar de las facultades proponiendo una estructura interna donde los departamentos se organizan en torno a problemas o temas y ya no en torno a disciplinas específicas. No se trata solo de un proyecto que reorganice las funciones administrativas, sino que supone una oportunidad para abrir espacios de diálogo inéditos que permitan asumir de manera conjunta los desafíos en la docencia, la investigación y la extensión. En una dirección similar la Universidad Autónoma de la Ciudad de México asumió un camino que realiza importantes avances en esta dirección por medio de un diseño curricular flexible y transdisciplinar. En América Latina existen múltiples experiencias pedagógicas y educativas que pueden dar pie para reflexionar y accionar en la formulación de otro tipo de universidad tendiente a la pluriversidad. Así que la lucha por la reformulación de la universidad debe involucrar la recuperación de la diversidad epistémica y de horizontes de sentido que se pongan en diálogo en ese espacio privilegiado. Sin embargo, el desafío trasciende este hecho pues necesitamos “pensar más allá de la modernidad” para generar las posibilidades de la reproducción de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Bautista, Juan José (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Madrid: Ediciones Akal.
- Castro-Gómez, Santiago (2007). Descolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Cumes, Aura (2019). *El mundo del uno: Colonizar para existir y vigencia de las epistemologías milenarias* (Archivo de Vídeo). Conferencia dictada en la IV Escuela de Pensamiento Decolonial Caracas, Venezuela. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=guB0nCEDHeQ>
- Dussel, Enrique (2001). Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt). En: Walter D. Mignolo (Comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 59-70). Buenos Aires: Ediciones del Signo/Duke University.
- Grosfoguel, Ramón (2008). Para um pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, (9), 199-216.
- Grosfoguel, Ramón (2016). Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y al “extractivismo ontológico”: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 24, 123-143.
- Lander, Edgardo (Comp.) (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: UNESCO/FLACSO.

ESTUDIO PRELIMINAR

“EL MUNDO DE UNO: COLONIZAR PARA EXISTIR Y VIGENCIA DE LAS EPISTEMOLOGÍAS MILENARIAS” DE AURA CUMES

CONFERENCIA BRINDADA EN LA IV ESCUELA DE
PENSAMIENTO DESCOLONIAL EN EL MARCO DE LA 2DA
JORNADA DE PENSAMIENTO CRÍTICO DECOLONIAL,
CARACAS, VENEZUELA, 2019

Alejandra Londoño Bustamante

EL ENSAYO que aquí reseño, fue presentado por su autora en el mes de octubre de 2019 en Caracas, Venezuela, en el marco de la Escuela de Pensamiento Descolonial. Allí, Aura Cumes comenzó su ponencia incitando al público a hacer parte de sus palabras no solo como espectadores sino también como partícipes de una historia común. Un ejercicio pedagógico interpelador en donde la autora convocó al pensamiento histórico situado a través de preguntas que fueron tejiendo sentidos y reflexiones en torno a las estructuras coloniales de dominación. De este tejido he elegido arbitrariamente dos ejes de análisis que considero centrales a lo largo del ensayo (y digo que es un ejercicio de selección arbitraria porque la riqueza contenida en este ensayo se queda corta). El primer eje es “Mirar al pasado” y el segundo es “La pretensión de totalidad colonial”.

Sobre “Mirar el pasado”. Aura Cumes plantea que, mirar al pasado “implica un cuestionamiento sobre la manera en que hemos internalizado los procesos de dominación colonial, patriarcal y capitalista. “Y la manera en que reproducimos, legitimamos y expandimos estos procesos de dominación, a través de nuestros cuerpos individuales y colectivos”. “Mirar al pasado” no es, en el pensamien-

to de Aura un simple ejercicio de revisión retrospectiva y descriptiva de lo que hemos vivido, sino más bien la posibilidad de comprender de manera compleja que la interpretación de nuestras historias como pueblos ha sido eje central de la dominación.

Las historias oficiales, en los análisis de la autora, no solo han pretendido borrar y silenciar a los pueblos, sino que además han creado una relación con el pasado que es distante, fría y en muchas ocasiones atemorizantes. El miedo al pasado a través del cual hemos sido representados los pueblos indígenas y negros, ese en el que se nos describe como “caníbales”, no humanos, como seres vivos peligrosos, es una historia donde muchas personas de los pueblos no quieren mirar. Al respecto Aura se pregunta:

¿Qué hay cuando yo observo hacia atrás? ¿Qué hay? Salvajismo, miseria. Y es sobre ese pasado que se construye, se justifica y se legitima, hasta ahora, el proceso de dominación colonial permanente sobre nuestras vidas. Es sobre la base de ese pasado aberrante, sobre la base de la nada que se construye y legitima el proceso de colonización.

Las historias del pasado se han convertido en un espejo que refleja una imagen violenta de los pueblos ancestrales, que representa el discurso del colonizador y de todos aquellos que reproducen el pensamiento racista y colonial en la historia. Sobre esto la autora enfatiza la necesidad de mirar a ese pasado que no inició hace 500 años atrás para los pueblos indígenas, que no comenzó con el genocidio colonial. Cambiar el lente de la periodización y narrar desde otros tiempos y transitar caminos que conducen a mostrar que hacia atrás no solamente existe un pasado de “salvajismo y miseria”. Esto implica confrontar el poder colonial del relato, una historia que narrada desde los pueblos y con sus propias fuentes posibilite romper el miedo al pasado impuesto y hacer de la historia un lugar anticolonial para construir sentidos políticos. Una narración de la historia que dignifique y que trace los caminos para las luchas en el tiempo presente.

El segundo eje que elegí para presentar este ensayo es la “Pre-tensión de totalidad colonial” analizado por Aura Cumes como un ideal violento que no ha logrado materializarse como un absoluto gracias a las luchas de los pueblos indígenas y negros. No obstante, Aura enfatiza que la intención totalizante del mundo colonial es tan violenta hoy como lo fue en el siglo XV.

Al respecto, Aura considera que el debate anticolonial va más allá de las reflexiones en torno a la explotación económica —la cual es entendida por la autora como una de las piezas fundamentales

cuando se habla de lo colonial— pero no como la única. Al centro del debate están además las acciones realizadas por el mundo colonial en sus diferentes fases y momentos de la historia por doblegar la dignidad de los pueblos, por relegarles al lugar del “no ser humanos”, por el intento permanente a través de herramientas como la biología, la religión, la filosofía para “bestializar” y en general para construir una imagen de los mundos indígenas y negros, afrodescendientes, desprovista de humanidad.

La “pretensión de totalidad colonial” ha sido una expectativa violenta del mundo blanco en su intención de convertirse en un centro productor de sentidos y a partir de allí justificar las violencias racistas cotidianas y estructurales, discursos y prácticas que han sido importantes, entre otras cosas para justificar la dominación, opresión y explotación de los pueblos. Es una pretensión ordenadora de la vida en su conjunto, que desde el mundo blanco europeo occidental ha buscado de todas las formas posibles la eliminación del sentido de humanidad de los pueblos indígenas y negros, en un ideal por garantizar su persistencia como hegemonía en el tiempo. Sin embargo, como bien señala Aura, este es un campo de lucha y de disputas violentas que el mundo blanco no ha ganado, de lo contrario ya no existirían los pueblos indígenas y negros, los cuales el mundo blanco colonial ha buscado eliminar de todos los modos posibles.

En esta medida Aura plantea: “desde que nos pregunta: ¿eres humano o eres animal? ¿Eres bestia? ¿Qué es lo que eres? ¿Tienes alma? Entonces, la configuración de ‘¿Quiénes? ¿Quiénes son estos?’ Finalmente, aunque se llegó a la semi conclusión de que sí éramos humanos, no se nos otorgó un trato de humanidad”. Para el caso de los pueblos indígenas se hizo un leve reconocimiento de humanidad, en cambio, frente a los pueblos africanos ni siquiera hubo posibilidad de acceder a las preguntas. Para la autora estas preguntas son centrales para entender el sentido ontológico en la pretensión de totalidad colonial, a través del cual ha sido posible inventar el ser e imponer una subjetividad colonizada que ha generado jerarquías racializadas incluso en países que fueron colonizados, pero que aún hoy sigue siendo un campo de tensiones y luchas.

“El mundo de uno: colonizar para existir y vigencia de las epistemologías milenarias”, es un ensayo en el que Aura Cumes analiza con agudeza los andamiajes violentos de la imposición colonial en nuestra historia. Dos de ellos son el miedo al pasado y la pretensión de totalidad del mundo colonial. Asimismo, a través de este ensayo hace evidentes las estrategias ontológicas del mundo colonial blanco por convertirse en el “uno”, mostrando como el mundo blanco,

occidental, colonial, después de muchos siglos de despliegue de violencias en busca de su hegemonía, aún hoy sigue sin ser una hegemonía real y esto se muestra en las luchas y en la existencia de los pueblos, de sus memorias, de sus textos, de sus voces, pero también de sus silencios.

NOTA BIOGRÁFICA DE AURA CUMES

Alejandra Londoño Bustamante

LA DOCTORA AURA CUMES nació en Chimaltenango, Guatemala en 1973. Su madre y su padre son originarios de San Juan Comalapa, un lugar del que habla con profundo amor:

Soy la cuarta hija, así que no tuve el honor de nacer ni vivir en Comalapa, un pueblo al que siempre he admirado. Mis padres, pero sobre todo mi madre, nunca se desconectaron de Comalapa. Nuestra casa en Chimaltenango fue un lugar frecuentado por *q'awinaq* (nuestra gente). Recuerdo a comerciantes, viajeros, vendedores de las ferias, gente de la iglesia, familiares, amigos o conocidos que pedían posada, nos visitaban o recomendaban sus mercancías. Tengo presente que, en sus pláticas, mis padres y los visitantes se referían a Comalapa como *chi q'achoch* (nuestra casa). Me agradaba ese sentido fuerte de comunidad, que lo comparaba con lo árida que me parecería la vida en Chimaltenango. (Cumes, 2014a)

En ese lugar árido ante sus ojos, pero siempre rodeada de su hermosa familia y de muchas personas de su comunidad, la escritora y pensadora maya-kaqchikel Aura Cumes realizó sus primeros estudios escolares, leyó libros que abrieron curiosidades y se encontró en medio de conversaciones que iban tejiendo las trayectorias de su pensamiento, que más que suyo, es el pensamiento de un pueblo a través de sus letras y sus palabras.

En términos de trayectoria académica, Aura Cumes es Doctora en Antropología del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, (CIESAS), Ciudad de México, donde se graduó con su tesis “La ‘india’ como ‘sirvienta’: servidumbre doméstica, colonialismo y patriarcado en Guatemala”; y Maestra en Ciencias Sociales en FLACSO Guatemala, con su tesis “Interculturalidad y racismo: el caso de la escuela Pedro Molina en Chimaltenango”. La trayectoria intelectual de esta pensadora es extensa, en ella se destacan sus peritajes antropológicos y sus investigaciones académicas. De su trabajo se descantan, entre otros, su participación como coautora en el libro *Mayanización y vida cotidiana: el discurso multicultural en la sociedad guatemalteca* (2007), y como co-compiladora del libro: *La encrucijada de las identidades: mujeres, feminismos y mayanismos en diálogo. Voces de Mujeres*, (Guatemala, 2006).

Dentro de los artículos académicos realizados por Aura Cumes, se destacan, entre otros: “Amicus curiae. Análisis antropológico y de género en el caso de violación sexual contra niña *mam* y su resolución con base en el derecho comunitario indígena”; “Colonialismo patriarcal y patriarcado colonial: violencias y despojos en las sociedades que nos dan forma”; Conversación sobre epistemología Maya, teoría post-colonial y procesos de lucha identitaria con Aura Cumes.

Las referencias se quedan cortas ante lo que significa el trabajo académico, comunitario y político de Aura Cumes, quien me atrevería a decir es una de las principales autoras del pensamiento anticolonial en lo que hoy conocemos como “las Américas”. En Aura Cumes, la escritura son diálogos audaces a través de los cuales quien la lea, inevitablemente terminará sumergido en un viaje en el que los problemas epistemológicos propuestos dejan de ser un campo interpretativo aislado de la experiencia, para convertirse en una interpelación permanente a los lugares que ocupamos en la historia y por tanto a las responsabilidades que tenemos con el curso que esta pueda tomar. En el pensamiento de Aura, las formas que tenemos de concebir el mundo, las ideas fijas en torno a los feminismos o a la historia de las mujeres, e incluso en las causas políticas que hemos defendido con vehemencia, pueden ser interpeladas, sacudidas y maravillosamente desacomodadas.

A través de preguntas tale: ¿Cómo hemos llegado a ser lo que somos? ¿Qué hacemos con lo que han hecho de nosotros? ¿Cómo podemos llegar a ser lo que queremos ser?, se hila un recorrido comprensivo en el pensamiento de Aura de problemáticas en torno al colonialismo, al racismo, al capitalismo y al patriarcado; un hilo en el que cada texto escrito o conferencia confronta, genera desacomodamientos, invita a revisiones y por tanto propone movimientos.

Los textos escritos por Aura Cumes, son textos vivos que interactúan, que nos permiten, de hecho, desnaturalizar el “somos” y preguntarnos por la historia con el lente puesto en lo mucho que de otros hay en lo que hemos sido y en lo que seguimos siendo. Estas preguntas son al tiempo indagaciones que nos llevan a historizar las relaciones de poder y la posibilidad de sentirnos parte de una estructura de opresión que es simbólica al tiempo que material, que es institucional, cotidiana, histórica y que por tanto ya no requiere solo de nuestros análisis sino de los movimientos conscientes que logremos hacer para no seguir alimentándola.

Sin ser historiadora hace historia, sin denominarse abiertamente feminista lucha a través de sus letras por las mujeres indígenas y negras, afrodescendientes; sin ser permisiva, reconoce la necesidad de que el mundo blanco, mestizo y ladino también se nombre y se enuncie desde sus privilegios para lograr una visión más compleja del racismo.

Omitiendo a personalidades reconocidas de los estudios pos y descoloniales, (porque como ella misma dice a muchos ni los ha leído, ni le interesa leerlos), logra análisis imperdibles sobre los efectos de la colonización en los distintos tiempos de nuestra historia, situando gran parte de sus análisis en Guatemala. Aura no aprendió la colonialidad, ni la colonización en textos rimbombantes de académicos/as blancos y blanco mestizos que andan por el mundo despojando a las comunidades de sus palabras y saberes; en sus textos, es su pueblo y su historia amplia y colectiva la que habla, desafiando así a la academia, al saber institucionalizado, a las luchas políticas uni-centradas, a las feministas de la igualdad, pero incluso a las más radicales; en su obra encontrarán preguntas agudas que han sido afiladas en los profundos de una experiencia que de individual nada tiene, más bien es la experiencia de los pueblos ancestrales, de sus luchas y de sus resistencias que hoy hacen presencia en los textos de la activista, pensadora y escritora Maya-Kaqchike Aura Cumes.

BIBLIOGRAFÍA

- Clavo, María Íñigo (2017). Conversación sobre epistemología maya, teoría postcolonial y procesos de lucha identitaria con Aura Cumes. *Revista Re-visiones*, 7. <http://www.re-visiones.net/index.php/RE-VISIONES/article/view/238>
- Cumes, Aura (2009). Sufrimos Vergüenza: mujeres k'iche' frente a la justicia comunitaria en Guatemala. *Desacatos, Revista de Antropología Social*, 31, 99-104.
- Cumes, Aura (2010). Multiculturalismo y 'unidad nacional' en Guatemala: Dinámicas de mayanización en un contexto

- turbulento e ideologizado. En: Séverine Durin (Coord.), *Etnicidades urbanas en las Américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas*. Monterrey: Publicaciones de la Casa Chata/CIESAS/Tecnológico de Monterrey/EGAP.
- Cumes, Aura (2012). Mujeres indígenas patriarcado y colonialismo. Un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Revista Electrónica*, 17. <http://revistas.um.es/hojasdewarmi>
- Cumes, Aura (2013). Esencialismos estratégicos y discursos de descolonización. En: Margara Millán (Coord.), *Más allá del Feminismo: caminos para andar* (pp. 66-86). Ciudad de México: Red de Feminismos Descoloniales.
- Cumes, Aura (2014a). Algunas líneas de mi vida. En: *Razón Pública*. <https://www.plazapublica.com.gt/content/algunas-lineas-de-mi-vida>
- Cumes, Aura (2014b). La Casa como Espacio de Civilización. En: Severine Durin, Maria Eugenia de la O y Santiago Bastos (Coords.), *Trabajadoras en la Sombra. Dimensiones del Servicio Doméstico Latinoamericano*. Ciudad de México: CIESAS.
- Cumes, Aura (2018a). Amicus curiae. Análisis antropológico y de género en el caso de violación sexual contra niña mam y su resolución con base en el derecho comunitario indígena. *Desacatos*, 57, 180-195.
- Cumes, Aura (2018b). Colonialismo patriarcal y patriarcado colonial: violencias y despojos en las sociedades que nos dan forma. En: Emilio del Valle (Coord.), *Localizing Decoloniality in Global Indigenous Studies*. North Carolina: University of North Carolina at Chapel Hill.
- Cumes, Aura (2019). Multiculturalismo, género y feminismos: mujeres diversas, luchas complejas. En: Yuderkys Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal y Karina Ochoa Muñoz (Eds.), *Tejiendo de otro modo, feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 237-252). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

EL MUNDO DEL UNO: COLONIZAR PARA EXISTIR Y VIGENCIA DE LAS EPISTEMOLOGÍAS MILENARIAS¹

Aura Cumes

HABLAR DE LO QUE QUEREMOS ser a partir de lo que hemos llegado a ser implica un cuestionamiento sobre la manera en que hemos internalizado los procesos de dominación colonial, patriarcal y capitalista, así como la manera en que los reproducimos, legitimamos y expandimos a través de nuestros cuerpos individuales y colectivos.

Un proceso de descolonización se hace en un diálogo con el pasado, pero ¿qué es ese pasado? Ya lo decía Juan José Bautista: el pasado que las historias oficiales han construido de los pueblos indígenas en Abya Yala es un pasado aberrante, indigno y vergonzoso. Lo mismo ha sido para los pueblos afrodescendientes. Y por eso mucha gente ha construido un miedo a observar hacia atrás. ¿Qué hay cuando yo observo hacia atrás?, ¿qué hay? ¿Salvajismo?, ¿miseria?, eso es lo que la historia oficial construye sobre quiénes éramos los pueblos originarios. Y es sobre ese pasado que se construye, se justifica y se legitima, hasta ahora, el proceso de dominación colonial permanente sobre nuestras vidas. Es sobre la base de ese pasado construido como aberrante que se construye y legitima el proceso de colonización.

1 Conferencia brindada en la IV Escuela de Pensamiento Decolonial en el marco de la 2ª Jornada de Pensamiento Crítico Decolonial en Caracas, Venezuela, 2019.

Entonces, ¿cuál es ese pasado? ¿Cuánto tiempo de existencia tenemos los pueblos originarios? Es una pregunta muy difícil de responder. Pero los pueblos originarios no tenemos cinco siglos de existencia. Cinco siglos tienen los colonizadores de haber llegado a nuestras tierras, y cinco siglos tiene también la población mestiza de habitar y convivir en nuestros territorios actualmente. Nosotros, como pueblos originarios, ¿cuánto tiempo tenemos? Sin duda esta es una pregunta de alguna manera subversiva, pero por eso, muy necesaria de hacer.

En el caso de los pueblos mayas, hay tres planteamientos: uno que sostiene que tenemos treinta y seis mil años de existencia. El otro es que tenemos veinte mil ochocientos años de existencia, o sea cuatro ciclos de cinco mil doscientos años en el calendario maya. Y, el otro planteamiento es que tenemos quince mil años de existencia. En todo caso, nuestro tiempo es larguísimo, y el proceso de colonización es un tiempo corto. Qué son quinientos años frente a veinte mil ochocientos años. Y tenemos solo doscientos años de tener al Estado republicano. Un Estado que ha sido creado para proteger la riqueza colonial y, por tanto, ha sido el principal enemigo de los pueblos originarios. Estoy hablando de este tipo de Estado, con el cual nos enfrentamos. Así, qué son doscientos años de Estado, quinientos años de dominación colonial, frente a veinte mil ochocientos años de existencia de nuestros pueblos.

¿Qué paso en esos veinte mil ochocientos años de existencia? Si éramos bárbaros, si nos sacrificábamos unos a otros, si nos comíamos unos a otros ¿cómo es que existimos en ese largo tiempo? No tendríamos que haber existido.

Voy a ir metiendo algunas ideas que me provocan problematizar esto, porque el otro día escuchaba a una feminista española que decía: “vamos a hablar ahora sobre pedagogía de la crueldad. Y para entender la pedagogía de la crueldad, volteen ustedes a observar a los mayas, a los aztecas. Veán ustedes los terribles sacrificios humanos que cometían estas poblaciones para entender la pedagogía de la crueldad”. Una posición a todas luces colonial. Para entender la pedagogía de la crueldad Europa puede verse a sí misma, por cualquier lado que vea lo puede encontrar, pero su posición de supuesta superioridad no se lo permite.

¿En estos veinte mil ochocientos años de existencia qué tipo de vida construimos los pueblos originarios?, ¿qué sentido de mundo construimos? o ¿qué cosmovisión, cosmología o filosofía construimos?, ¿cómo entendimos la vida?, ¿cómo vivimos la vida?, y ¿cómo podemos dialogar con nuestro pasado de tiempo largo? Particularmente, en el caso de Mesoamérica quedan todavía libros antiguos, nuestros idiomas, las ciudades y la memoria oral. La arqueología ha

acumulado mucha información, pero parece ser una disciplina positivista y alejada de los pueblos originarios. Los idiomas encierran dentro de sí mundos extraordinarios que no hemos comprendido en su totalidad. Muchas veces son vistos como una manera de comunicarnos nada más, pero ver en nuestros idiomas mundos diferentes implica encontrar en ellos una riqueza invaluable de sociedades que no murieron. Es decir, de sociedades que están vivas en este momento, pero tiene una construcción milenaria.

Parte de los procesos de dominación colonial tienen que ver con que la colonización de la subjetividad nos ha llevado a la imposibilidad de pensar que hubo una vida antes o que hubo sentidos de mundos múltiples que se construyeron en distintos lugares al mismo tiempo. No existió solo “occidente”, su postura universalizante es moderna, es reciente. Dipesh Chakrabarty lo ha dicho de manera muy clara “hay que provincializar Europa”, porque eso es lo que es, un mundo particular que se ha universalizado.

LA DOMINACIÓN COLONIAL Y SU PRETENSIÓN DE TOTALIDAD

Aunque lo colonial ha tenido pretensión de totalidad, no han logrado aniquilar o borrar totalmente a los pueblos originarios, en gran medida debido a la resistencia de los mismos pueblos. Lo colonial no ha sido solamente una explotación económica; por eso cuando los mayas lo problematizamos discordamos con cierta posición marxista. Ellos plantearon en los años setenta —en el caso de Guatemala— que lo colonial no era otra cosa que los resabios del feudalismo de los trescientos años de dominación colonial. Pero lo colonial visto desde nuestro punto de vista no es solamente una explotación económica, es también un sometimiento de la dignidad, que podríamos nombrarlo bajo la categoría ‘opresión’, y que está expresado también de una anulación política de los sujetos indígenas, lo que llamaríamos como dominación. Es decir, que hay dominación, opresión y explotación.

Lo colonial tiene pretensión de totalidad porque busca anular la vida política de los sujetos indígenas, constituirlos en servidumbre, por lo tanto hay allí un despojo o un robo de la vitalidad, de la vida entera. Y ahí va a ser muy importante el cruce que va a existir entre raza y sexo, nociones con gran similitud porque se basan en determinismos biológicos: ‘si naces mujer, por tu condición biológica serás siempre propiedad de los hombres’, ‘Si eres “indio” o “negro”, por tu condición biológica, serás siempre propiedad de los blancos, no puedes cambiar’. La clase social, parece ser más movable, puedes llegar a ser rico, puedes cambiar tu posición, pero si eres “indio”, “negro” o mujer, lo eres y es tu destino. Recordemos cómo muchos colonizadores, eran pobres cuando llegaron a nuestros territorios, pero compraron certifi-

cados de pureza de sangre, es decir compraron la nobleza, y muchos de ellos se convirtieron en las élites criollas, que hicieron fortuna a partir de despojar a los pueblos originarios bajo la idea de que eran “razas superiores” y los pueblos originarios “razas inferiores”. En los orígenes de los países que habitamos, la raza, la clase y el sexo, se configuran de manera simultánea.

Ese otro sentido de mundo —raíz de las sociedades originarias— se va a intentar borrar de manera sistemática, y se buscará configurar a un sujeto colonizado a partir de un interés particular del sujeto colonial. Aquí quiero señalar que si bien lo colonial tiene pretensión de totalidad, no logra ser total, porque la resistencia de los pueblos originarios no permite que sea total, por eso existimos.

Pero una muestra de que lo colonial, no se reduce a la explotación económica, sino pretende la destrucción del ser que coloniza, es la re-inversión ontológica del sujeto colonizado. Y es ontológica desde que “nos pregunta”: ¿Qué es lo que eres? ¿Eres humano o eres animal?, ¿eres bestia?, ¿tienes alma? Nos preguntaron es decir demasiado, porque no nos preguntaron, sino los colonizadores hablaron sobre nosotros entre ellos, muy similar a lo que ocurre ahora. Ya sabemos todo lo que giro alrededor de si teníamos alma o no. Finalmente, aunque se llegó a la semi-conclusión de que sí éramos humanos, no se nos otorgó un trato de animalidad; la humanidad configurada en la característica del sujeto colonial. Lo ontológico es importante porque reinventa el Ser; impone otro Ser; pero no solo lo impone sino que construye una subjetividad profundamente colonizada hasta llegar al punto actual de que nuestros cuerpos, voluntaria o involuntariamente reproducen las jerarquías racistas.

En nuestro trabajo sobre el racismo, en muchas organizaciones hemos llegado a observar y descubrir la manera en que reproducimos mecanismos de racismo. Por ejemplo, nos decía una compañera mestiza: ‘es increíble, que cuando se para frente a mí una persona indígena, para dar una charla, automáticamente mi cuerpo se cierra a la escucha, pero cuando llega frente a mí una persona blanca, mis poros inmediatamente se abren, para escuchar lo que tiene que decir’. Esa es la subjetividad colonial. Esa subjetividad que no hemos cuestionado profundamente

Lo ontológico busca destruir el ser originario, el Ser aztecas, aymaras, kaqchikeles, para imponer con violencia “el ser indios”, eliminando la pluralidad antigua, usando el origen para marcar un nosotros y un ellos. “Ser indio”, no es igual que ser azteca o maya, “ser indio” significa ser concebidos y tratado como bestias, como humanos sin alma, como seres a quienes se les puede quitar absolutamente

todo, como “sirvientes” a quienes es lícito matar si se rebela. “Indio” es la invención del Ser a partir de lo colonial.

Luego está la colonización del espacio epistémico o desde el espacio epistémico, la destrucción de las raíces. Desde allí la historia colonial nos coloca como pueblos sin pasado, sin historia, sin memoria. Ha sido tan fuerte que, hemos llegado a desconocer nuestra propia historia. Sabemos nada o poco sobre nuestro pasado, pero si sabemos sobre Europa. Pero esa destrucción de nuestras raíces, puesta en marcha, desde la historia oficial, tampoco se logró totalmente, lo que sí se ha logrado es colocarnos de espaldas a nuestra historia, porque es muy difícil pensar cómo construimos la vida antiguamente. Y ahí va a ser importante pensar cómo imaginamos las relaciones entre mujeres y hombres. El “saber” colonial ni intenta pensar en ello, porque ya tiene su respuesta “los españoles salvaron a las mujeres, de los hombres bárbaros y salvajes”. Más adelante lo retomaré.

En consonancia con lo dicho anteriormente, el “Ser indio” se configura desde el determinismo biológico, esa es la esencia del racismo, lo mismo que del sexismo, pues ambas cosas operan con gran semejanza. El determinismo biológico, provocó que el poder de las mujeres en Europa fuera asociado al “demonio” y su cuerpo fuera destruido con la tortura y en la hoguera. La feminista española que decía que para ver la pedagogía de la crueldad hay que voltear a los mayas y los aztecas, cierra los ojos ante los museos de la tortura, que he visto yo en España. Allí se exhiben instrumentos de tortura utilizados contra las mujeres acusadas de brujas, también aparecen los nombres de quienes fueron quemadas en la hoguera. ¿Eso no es pedagogía de la crueldad?

A través del determinismo biológico se construye un “Ser de la mujer”, como seres para los hombres, también se construye a “negros” e “indios”, como seres para los blancos. Determinismo biológico significa, que quienes lo usan, marcarán las diferencias invocando aquello que no es cuestionable, a sus ojos, como “Dios” y la “naturaleza”. Si Dios y la naturaleza, hicieron “inferiores”, a mujeres, “indios” y “negros”, no hay nada que cambiar. Allí se crean las condiciones para que los colonizadores legitimen su destrucción, robo, avaricia y se somaten el pecho, definiéndose como hijos de Dios. El determinismo biológico, utilizará el origen, la creencia en Dios, la supuesta limpieza de sangre, la forma del cuerpo, el color de la piel y las características fenotípicas, para separar a los seres humanos en jerarquías donde se cruzan raza y sexo.

Otro espacio de configuración de lo colonial es lo político, eso no debe olvidarse. Comúnmente pensamos a los pueblos indígenas con ideas folclóricas, como “culturas” o “etnias” siempre colocadas en el

marco de la inferioridad y no como sujetos políticos. Ser anulados como sujetos políticos fue indispensable para construirnos como seres despojables, que se nos puede quitar absolutamente todo, la tierra, el territorio, la vitalidad mediante la servidumbre; y se nos puede matar si nos rebelamos.

La anulación como sujetos políticos nos ha colocado como sirvientes en los países en que vivimos. Yo doy comúnmente este ejemplo porque es muy ilustrativo; en la capital de Guatemala, cuando las mujeres mayas vamos caminando por la calle nos ofrecen trabajo de casa particular (trabajo doméstico). Yo voy por la calle y me dicen: “María” —y yo no me llamo María; “María, ¿está buscando trabajo?, ¿Quieres trabajo María?”. Y eso no es exclusivo de Guatemala, eso lo he visto en México y en cualquier país de Latinoamérica; se piensa que los “los indios”, y “negros” somos “sirvientes” por “naturaleza”, y a las mujeres se nos concibe como si nacimos para servir en la casa de los blancos o blanqueados. Los sirvientes tienen anulada su condición de sujetos políticos. Un ciudadano puede rebelarse, un ciudadano puede manifestar su descontento, pero un sirviente no. Un sirviente, cuando se rebela, necesita ser controlado, conducido, vigilado, disciplinado. Y de ahí que, cada vez que los indígenas buscan rebelarse frente a las condiciones de opresión son tratados como criminales. Cuando alguien no es sujeto político cualquier cosa que haga para rebelarse lo convierte en criminal. Y, por lo tanto, el Estado o las fuerzas de poder tienen toda la posibilidad de disciplinarlo o de quitarle la vida.

La colonización del alma, también formó para de esa pretensión de totalidad. La cristianización se convirtió en uno de los mecanismos a partir de los cuales, los ahora nombrados como “indios”, podrían adquirir algo de humanidad. En muchos lugares de México y Guatemala cuando la gente habla en los idiomas indígenas, en vez de decir: tal persona, o la mujer o el hombre, dicen la cristiana o el cristiano. Se ha quedado en el lenguaje, porque ser cristiano aumentaba la posibilidad de alcanzar cierto grado de humanidad. Lo moral también está colonizado, porque se convirtió en un factor de humanización a más blanco mayor superioridad moral. Entre más oscuro, más inferioridad moral. A los ‘indígenas’ y ‘negros’, se nos piensa como seres malos, crueles, necesitados de control. Eso se está haciendo desde una posición de autoridad moral-colonial, todo se basa en la ontología racista. El espacio de la colonización mental nos ha inculcado la condición de menores de edad, seres feminizados, tutelables, que siempre necesitamos de un amo o patrón.

Con la colonización ontológica va cambiando la forma de entendernos a nosotros mismos. Cuando hacemos procesos de formación política y respondemos a la pregunta de ¿Por qué vivimos de la ma-

nera en que vivimos? Hay gente que responde, “Ah, es que somos haraganes”; “Tal vez vivimos en estas condiciones porque seguramente no sabemos aprovechar las oportunidades que existen”, pero es gente que se levanta a las 4:00 de la mañana y se duerme a las 12:00 de la noche trabajando, ¿cómo puede pensarse haragana? Es el colonizador hablando a través de nosotros, con lo cual nos hace reproducir la estructura de dominación colonial.

Otra pregunta que formulamos es: ¿de dónde venimos? “¡Ah! de Adán y Eva” dice mucha gente, o “de Isaac y Jacob”, según la biblia. Se dificulta pensar y reconocer que venimos de otros lugares y tiempos. En la reconstrucción de nuestros orígenes, el hilo que conduce nuestra memoria se rompió, por eso al preguntarnos ¿cómo vivíamos antes?, alguna gente responde: “¡Ah! Vivíamos muy mal. Gracias a los colonizadores que nos ayudaron porque el problema es que nosotros vivíamos muy mal, entre árboles, vivíamos como animales”. Otra vez, toda la internalización de la subjetividad colonial en nuestras vidas aparece.

En el caso particular de Guatemala, cuando dijimos: “somos mayas”, “no somos indios”, fue una sacudida ¡tremenda!, porque la gente nos decía: “No, ¿mayas? ¿Ustedes? Ustedes son indios, no son mayas, los mayas fueron los que hicieron Tikal, los mayas fueron los que hicieron grandes ciudades, el calendario e inventaron el cero. Pero ¿ustedes? ¿Mayas?, no, ustedes son indios”, pues al autonombrarnos mayas se estaba retando a la identidad colonial impuesta y reconstruyendo nuestro ser con autonomía. Sobre esto, unos estudiantes de una universidad de ultra derecha nos dijeron: “si ustedes son mayas, hay que medirles el cráneo para ver si coinciden con los hallazgos arqueológicos”. Pero el “Ser” desde nuestra construcción, es político, no es racial como lo impone el mundo colonial.

¿QUIÉN NOS COLONIZA? EL MUNDO DEL UNO

Ahora bien, es fundamental pensar ¿quién nos coloniza?, ¿por qué si nosotros hemos sido pensados, no pensamos nosotros al opresor, al dominador?, ¿quiénes son los colonizadores? ¿De dónde vienen? o ¿de dónde vinieron?, ¿cuál es su sentido del mundo?, ¿qué es lo que les da existencia?, ¿por qué y para qué nos han colonizado? Bueno, espero tener más vida para poder responderme esas preguntas, con las cuales desafiamos o incomodamos a la Europa que nos quedó adentro y a esa Europa (particularmente España) que tiene una conexión importante con la España real que está en el otro lado. Hablo de las elites de países como Guatemala, con similitudes para todos los países de Latinoamérica y del Caribe, su gran culto hacia la blanquitud, a la modernidad y al eurocentrismo como proceso de civilización.

Para saber quién nos coloniza, habrá que ir preguntando ¿cuál es su obsesión? ¿Qué es lo que busca? ¿Qué es lo que va trazando? Yo nombro al mundo que nos llega como: ‘mundo del Uno’, por su obsesión por el uno, por lo único, que son ellos. Es un mundo que no sabe habitar la pluralidad. Una de las cosas que pareció aberrante a los colonizadores, es pensar que contrario a ellos que tenían un solo dios, nosotros éramos “politeístas”, porque según su limitada mirada, adorábamos a muchos dioses. Como una manera de reproducir autodegradación, en la escuela primaria, nos ponían a repetir “los mayas eran politeístas porque adoraban a muchos dioses”. Nos llamaron “idólatras, paganos, merecedores de la muerte”. En este mundo supremacista se nos impone un solo dios: el dios cristiano, fundamental en los procesos de colonización. Y es un dios cruel para los pueblos originarios y para los pueblos africanos esclavizados. Es un dios hecho a semejanza del que lo lleva y lo justifica. Dentro de las iglesias está Jesucristo, blanco, rubio, con todas las características físicas del colonizador. Y nos llega también una verdad: la biblia, una verdad incuestionable, aun cuando la interpretaran de diferente manera, por ejemplo: Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas.

Pero, lo cierto es que hay una obsesión por la verdad (no por las verdades, sino por una verdad), una historia, una cultura (la cultura dominante, la cultura occidental, la cultura que constituye la vida diaria de las elites que se quedan), un idioma, el español. A nuestros idiomas los degradaron nombrándolos como dialectos. Ustedes saben que los dialectos son ramificaciones de un idioma madre, pero nuestros idiomas no proceden del castellano, por lo tanto, no son dialectos. Siguiendo con el uno, no era menos la consideración de una especie dominante (que sería la raza blanca), un sexo dominante (los hombres, con determinadas características: heterosexual, propietario, blanco o más claro, occidental); y ese Uno es, entonces, el humano. Ese Uno va a tener las características para ser humano, ese uno es el hombre, y ese hombre se atribuye a sí mismo semejanza con dios. Ese Uno se constituye a sí mismo como centro del dominio, sobre lo que busca someter.

Por ello, lo humano no es inocente. La categoría de “ser humano” está construida en la inferiorización, en el despojo, en el saqueo y en la muerte de otros. Lo mismo pasa con la categoría de “hombre igual a humano”. Lo humano=hombre se construyó en un proceso histórico de diferenciación de sometimiento y despojo de las mujeres, de la naturaleza y de todo aquello que fue degradado frente al espejo de lo que era legitimado como “hombre”. Es decir, que el hombre se atribuye a sí mismo la posibilidad de indagar, explotar y torturar a aquello que nombra “naturaleza”, que además la piensa como salvaje,

indecible, indescifrable, rebelde; la misma forma de caracterizar a la naturaleza, se ha usado para pensar a las mujeres. Hay una similitud entre la manera en que se construye el ser mujer y la naturaleza, en cómo se trató a las mujeres para someterlas en el espacio doméstico y la manera en que se trató y trata a la naturaleza como mercancía. Naturaleza es una palabra que se inventa cuando ese hombre se disgrega de aquello que quiere no solo conocer, sino someter, de aquello que lo coloca en una posición de superioridad. En los idiomas mayas —por lo menos en los que yo conozco— la palabra naturaleza no existe porque dentro del sentido de la vida de los pueblos originarios no hubo una separación entre naturaleza versus hombre. La gente o las personas se colocan a sí mismos como un punto más, o un hilo más en el tejido pluriversal. En la cotidianidad lo podemos vivir. Por ejemplo, decimos *loq'lej ya* (sagrada agua); *loq'lej q'ij* (sagrado sol); *loq'jel q'utun* (sagrada comida), *loq'lej ixim* (el sagrado maíz). La palabra 'sagrado' es lo que encuentro ahora a falta de otro término más adecuado, para traducir *loq'lej*. En nuestro sentido de mundo no se observa esa arrogancia que supone aprehender a la naturaleza. Hasta hoy, aun cuando los procesos coloniales han llegado muy fuertemente, queda esto en mucha gente. Cuando decimos “la madre naturaleza” lo que estamos haciendo es adoptando un concepto que no existe en nuestros idiomas, en donde rachulew sería la faz de tierra, todo lo que existe; no hace separación entre naturaleza y ser humano.

Otra manera en que se construye lo humano es frente a lo animal. Pareció aberrante a los colonizadores la simbología que no hacía una separación radical entre lo humano y lo animal. Ellos pensaron, “Pero ¿qué es esto? Mitad gente, mitad animal. ¡Eso es el demonio!” porque para ellos lo humano era radicalmente contrario a lo animal. Recordemos los planteamientos que en aquel entonces se hacía en Europa sobre si los animales tenían o no alma. Algunos pensadores decían: “los animales no tienen alma y por lo tanto no sufren, así que los podemos herir; podemos experimentar con ellos, porque si no tienen alma no sufren”. De la misma manera se piensa a los “indios” y “negros” como bestias: “no sufren”. Hasta ahora mucha gente piensa que no sufrimos, por la carencia de alma y la comparación de nuestra condición con la bestialidad. Pero lo hombre-humano también se construye en una diferenciación frente a otros hombres, quizá de color de piel parecido, pero de características históricas y religiosas diferentes (como sería frente a los judíos y frente a los moros). Y allí es importante observar que la tal universalidad de la condición de ser hombre no se da en estos casos.

Todo eso va construyendo a ese humano propietario, blanco y capitalista desde una condición de humanidad. Lo campesino y lo ru-

ral es otra condición que se coloca como espejo frente a lo humano-hombre. La ciudad, de donde se derivan las ideas de ciudadano, es colocado en superioridad a lo rural; lo rural es degradado porque está más cercano a la “naturaleza/salvaje”, por lo tanto, todo lo que tiene contacto con la naturaleza es igualmente “salvaje”. En las escuelas nos enseñan urbanidad y buenas costumbres, nunca ruralidad y buenas costumbres. Entonces, lo campesino es y ha sido degradado. En la misma Europa se puede observar la degradación de lo campesino, aunque era un lugar donde se producían los alimentos y se gestaba la vida. Pero, si se busca dominar, donde está la vida es preciso construir una idea que la someta. Lo mismo para las mujeres. Las mujeres son productoras de la vida, por eso ha sido necesario construir ideas de sometimiento, para no revertir este orden favorable al patriarcado.

Lo humano también se constituye sobre algo que sigue siendo importante en las sociedades de Abya Yala y, seguramente, en las sociedades africanas, son las energías que habitan entre nosotros, relacionadas a las espiritualidades originarias, que los colonizadores, nombraron como “demonios”. Las crónicas coloniales están llenas de relatos sobre cómo los colonizadores miraban demonios en todos lados, por su limitada comprensión de un mundo complejo que se regía por otros códigos. El cronista y cura Tomás Gage, escribió escandalizado en el siglo XVII relatos sobre la manera en que los indígenas se convertían en animales. Él mismo apresó a mujeres, que le llevaban muy buenas ofrendas diciendo: “pero como es que estas mujeres siendo viudas puedan tener esta cantidad de riquezas: son ¡brujas!”. El demonio era una obsesión en los colonizadores, mientras que, para nuestros pueblos, eran seres espirituales con los cuales mantenían contacto.

La otra alteridad del humano-hombre capitalista y blanco, serán los hombres negros y los hombres indígenas que van a ser constituidos, en primera instancia, como menos hombres.

EPISTEMOLOGÍAS MAYAS DE LA PLURALIDAD

El sentido maya del mundo y de la vida, no tiene que ver con su obsesión por el Uno. Por el contrario, era un mundo habituado a vivir en lo plural, es un mundo de lo poli y de lo múltiple. Aunque también el mundo del uno nos puede ir convenciendo. He oído a guías espirituales que dicen: “no, los españoles han dicho que no tenemos un solo dios, pero les vamos a demostrar que sí”. Forzarlo así, me parece que es un problema, porque estaríamos borrando nuestro propio mundo. Ese mundo de lo pluri, lo poli y lo múltiple solo se puede comprender si dignificamos aquello que los colonizadores vieron como aberrante. En el sentido maya del mundo no existe tampoco ese concepto de “lo

humano”, ni esa visión masculinista y androcéntrica de “o humano”, al menos no en los idiomas y epistemologías antiguas.

Pero ¿a dónde vamos a recurrir para observar o para dialogar con nuestro pasado? Yo lo hago rescatando un texto que se llama *Popol Wuj* o *Libro del Consejo*, uno de los pocos textos que sobrevivieron a la quema de los textos indígenas con la colonización. También lo hago comprendiendo los idiomas mayas y colocando atención a la memoria oral.

Necesitamos repensarnos desde nuestros orígenes, porque cortar los hilos de nuestro pasado es efectivo para el sistema de dominación colonial. ¿Cuáles son nuestros orígenes? Porque el relato de occidente no es el nuestro. Pero, la interpretación del relato debe ser muy cuidadoso, porque muy fácilmente se puede imponer el sentido del mundo occidental colonial y patriarcal sobre el nuestro, a partir de las traducciones. El *Popol Wuj*, plantea: “he aquí el principio de cuando se pensó en la creación de la gente y de cuando se buscó la naturaleza de la gente”. Y “la gente” se entiende bajo el concepto *winaq*. Sin embargo, la traducción al castellano de estos textos, dicen: “he aquí el principio de cuando se pensó en la creación del ‘hombre’ y cuando se buscó la naturaleza del ‘hombre’”. Pero *winaq* no es equivalente de hombre. *Winaq* es “gente” o “persona”. *Achin* es hombre e *ixoq* es mujer. Imponer el androcentrismo del mundo occidental es muy fácil principalmente cuando la traducción ha sido hecha por religiosos cristianos y hombres.

Por la ruptura colonial ocasionada con nuestro pasado, tendemos a pensar que nuestro origen es el mismo que se narra en la biblia. Así, la dominación sobre las mujeres, se puede justificar muy fácilmente, en la interpretación patriarcal del mito adámico, en el cual se narra que dios creó a Adán y de su costilla hizo Eva. Pero si preguntamos: ¿y cómo es que surgieron nuestras sociedades? Según el *Popol Wuj*, las energías formadoras se auto-convocaron para proponer la creación de la gente, pero estas energías que son alrededor de once —dependiendo de la interpretación— tienen la particularidad que todas, todas, son pares. Es todo lo contrario a un solo dios. Son energías que aparecen en pares, por ejemplo, mencionamos a *tz’akol-bitol*: constructora y formadora, madre y padre de la vida y de la existencia; *ruk’ux kaj-ruk’ux ulew*: corazón del cielo y corazón de la tierra, entre otros. La energía de lo que ya existe, crea a la gente (*winaq*). Las energías pares, reflejan a la gente, a las mujeres y a los hombres, a diferentes tipos de animales, al agua, a la tierra, al sol, por mencionar algunos. En estos relatos y dentro de la forma en que se escriben y se hablan los idiomas mayas, a las mujeres se les menciona antes que a los hombres, pero van mencionados ambos y en horizontalidad. Esto es una cosa precio-

sa pero que se está perdiendo en la actualidad, por eso es necesario recuperarlo como horizonte político.

Nuestro origen no se basa en el Uno, sino en el par, en lo pluri y lo múltiple. No consideramos el Uno como autosuficiente sino limitado, se necesitan dos para iniciar algo. Esto podría verse como el par político, sirve muchísimo para repensar las relaciones entre mujeres y hombres. Pero un par político puede ser que sean entre dos mujeres, dos hombres, un hombre y una mujer.

En los idiomas mayas, actualmente, tenemos un lenguaje de paridad y de pluralidad. Pero hay un gran problema, porque cuando hablamos en los idiomas mayas lo narramos, pero cuando hablamos en español puede no traducirse de esa manera. Por ejemplo, en una reunión de autoridades ancestrales el alcalde decía: *matiox che ri qatit-qamam* (gracias a nuestras abuelas-abuelos) Y cuando él habla en español dice: “muchas gracias señores”. Inmediatamente se borra a las abuelas, por lo tanto, se destruye la paridad para asumir la homogeneidad masculinizante.

En los idiomas, en los textos antiguos, en la memoria oral, en las ciudades antiguas, queda un pasado con el cual necesitamos dialogar. Esto permitirá, reconfigurar nuestro mundo, desafiar lo colonial, sacándolo de nuestros cuerpos individuales y colectivos. Y ese diálogo es un diálogo político, no esencialista. Tiene que ver con la posibilidad de que nosotros, como pueblos, asumamos la condición de ser sociedades o gentes como cualquier otra. Yo reivindico la posibilidad de entender ese mundo antiguo, esa historia larga, esas epistemologías como bases para las sociedades que estamos reconstituyendo.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Sin duda, el “mundo del Uno” es aniquilante o destructor de nuestros mundos. Pero qué vamos hacer para descubrir que estamos en ese “mundo del uno” y que esto nos está limitando la posibilidad de entender las riquezas de mundos muy antiguos. Es, sencillamente, pensando que existe algo más que occidente.

El pensamiento occidental es un específico que se universaliza. Nosotros somos un específico-específico, pero podríamos ser también un específico que puede indagar otros mundos. Tenemos la misma posibilidad. Cuando entendemos al pensamiento europeo y estadounidense como ‘el pensamiento único’ no vamos a tener la posibilidad de entender estos otros mundos que aquí están, que habitan en nosotros. Pero no lo vamos a poder entender, porque esa clave del UNO, del UNiverso, de la UNiversidad, no nos permite esa búsqueda por esa concentración en el Uno. (...) En América Latina o Abya Yala, y quizás en el mundo, no tenemos una posibilidad de convivir con lo

plural, no estamos contruidos para vivir con lo plural, con lo plural equivalente, con lo plural horizontal, porque la forma en que hemos habitado lo plural es solamente a partir de colonizarlas y colocarlas en jerarquías raciales, de sexo, de clase, de heterosexualidad, lo que sea, donde lo plural es necesariamente jerárquico. (...) El ejercicio de habitar la pluralidad es un ejercicio que necesitamos hacer. Pero, ¿cómo podemos conversar estos mundos plurales sin tener que colocarnos arriba o abajo?

El gran desafío aquí es cómo dialogar con todos aquellos que queremos transformar algo desde diferentes lugares: ¿cómo transformar? En nuestro diálogo también con la gente mestiza en muchos países, esto debe pasar por entender ese chip racista, colonial (...) Hay muchísimos desafíos, pero uno de los más importantes es, por lo menos, dudar del “mundo del Uno”. Y provincializar Europa es muy importante para entender otros mundos, para estudiar otros mundos, para dialogar con la posibilidad de construir otras formas de habitar esto que está amenazado y que se le ha llamado planeta tierra.

Los pueblos originarios no somos folklore, “etnias” o “culturas” que han quedado para adornar los países latinoamericanos, ni para generarles ingresos mediante la venta de nuestra vida a través del turismo; tampoco hemos cuidado la tierra para ser explotada por los capitales nacionales transnacionales. Somos sujetos políticos. El sistema colonial solo existe y camina, por el sometimiento a nuestra vida, por eso, nuestra demanda por la vida, debe significar el fin del sistema capitalista, colonial y patriarcal, que ahora se asienta sobre jerarquías raciales, sexuales y de clase social.

El diálogo con el pasado significa observar los mecanismos sistemáticos con los cuales se nos ha llegado a colonizar para poder revertir cada uno de estos aspectos, dignificando la resistencia que ha permitido que la colonización no sea total como se ha pretendido.

ESTUDIO PRELIMINAR

“DEL ‘EXTRACTIVISMO ECONÓMICO’ AL ‘EXTRACTIVISMO EPISTÉMICO’ Y AL ‘EXTRACTIVISMO ONTOLÓGICO’: UNA FORMA DESTRUCTIVA DE CONOCER, SER Y ESTAR EN EL MUNDO” DE RAMÓN GROSFOGUEL (COLOMBIA, 2016)

Ignacio Muñoz Cristi

ESTE ARTÍCULO, originalmente publicado el 2016 en la revista colombiana *Tabula Rasa*, si bien no es sobre extractivismo en sentido económico sino sobre el extractivismo en los planos epistemológico y ontológico, comienza dando cuenta del extraccionismo económico en tanto dinámica constitutiva fundada en la racionalidad del sistema-mundo desde 1492 hasta hoy, señalando también las consecuencias económicas, sociales y ecológicas de este. Grosfoguel hace esto mientras simultáneamente establece un diálogo con intelectuales activistas de las Américas: Alberto Acosta, Silvia Rivera Cusicanqui y Leanne Betasamosake Simpson, para pensar junto a ellos y desde las categorías que proponen, importantes manifestaciones de la conducta extractivista, en particular las que atañen principalmente al campo académico.

Para el autor hay una conexión sustancial entre el extractivismo económico, epistémico y el ontológico, incluso aventura la hipótesis de que los dos últimos serían las condiciones de posibilidad para el primero, y señala que la característica que comparten es la actitud de cosificación y destrucción que se produce en el ámbito de las subjetividades y relaciones de poder establecidas por el sistema-mundo. Sistema que, enfatiza Grosfoguel, no es simplemente un sistema económico capitalista, sino una civilización “capitalista/patriarcal occi-

dentalocéntrica/cristianocéntrica moderna/colonial”, en la cual las diversas jerarquías de dominación se entrelazan al servicio de un proyecto de imposición civilizatoria global. Distinción que lo diferencia de otros analistas de sistemas-mundo.

La racionalidad de este sistema-mundo, se funda en el dualismo cartesiano que separa el cosmos en categorías opuestas, donde unas priman sobre otras, como la dicotomía Sujeto/Objeto y Humanidad/Naturaleza, donde esta última es inferiorizada al nivel de una mera matriz de recursos y el ser humano elevado a un ser superior a todos los otros seres vivos (de los cuales estaría además separado) y a la biosfera. Al decir de Grosfoguel se trata de una racionalidad de la muerte, que cosifica, instrumentaliza y desecha cualquier entidad a su paso. Esto aplica también para todas las personas que, no siendo parte de las elites metropolitanas, son tenidas por infrahumanas, otros tantos objetos por utilizar y desechar. De este modo, los conocimientos son también objetos extractables y explotables, y lo han sido —comunitaricidios y epistemicidios de por medio— desde el origen de la modernidad/colonialidad con el comienzo de la incesante acumulación de capital por despojo, que todo lo subsume a su paso de hierro.

Por el contrario, en las visiones holísticas propias de la mayoría de los pueblos no-occidentales que han habitado y habitan la periferia del sistema, suelen encontrarse cosmovisiones de unicidad que no contraponen naturaleza y cultura, desde donde surgen conocimientos ecológicos, orientados a la reproducción de la vida y no a su uso y desecho.

El extractivismo epistémico según argumenta Grosfoguel puede darse tanto para mercadear conocimientos por parte de las corporaciones transnacionales en busca de nuevas patentes rentables, o para mercadearlas como capital simbólico en las universidades. En ambos casos, y así como pasa con el extractivismo económico, se extraen/arrebatan los conocimientos de los “infrahumanos”, y los extractivistas epistémicos devuelven productos teoréticos elaborados con lo que ellos consideran mero insumo iletrado producido por las víctimas. Más aún, estos conocimientos son revendidos y regresan descontextualizados y despolitizados a su punto de origen, de tal manera que suelen ser útilmente usados con intenciones asimilacionistas por parte de los Estados en cuyas jurisdicciones habitan los “condenados de la tierra” (Fanon dixit). Los que, en ese proceso y junto a sus modos de habitar, son ontologizados como seres inferiores, animales o infrahumanos.

En palabras de Grosfoguel:

En este pillaje y saqueo epistemológico son cómplices la maquinaria económica/académica/política/militar imperial de Occidente y sus gobiernos títeres del tercer mundo dirigidos por las elites occidentalizadas (...) Estas apropiaciones extractivistas descontextualizadas y despolitizadas del conocimiento del Sur por parte de los académicos del Norte global forman parte de las jerarquías de producción de conocimiento epistémicamente racistas, donde de manera perversa se borra la autoría de los pensadores y pensadoras del Sur y se la reemplaza por pensadores del Norte (...) El robo epistemicida forma parte del extractivismo global occidentalocéntrico desde la expansión colonial europea hace ya más de quinientos años.

De ahí que para Lianne Betasamosake Simpson, como destaca Grosfoguel, incluso la descolonización epistémica sea insuficiente, ya que lo requerido es una transformación radical de las formas de ser y habitar en el mundo.

El asunto de fondo, criterio desde donde Grosfoguel considera de la máxima importancia este tema, es que, junto a las otras demandas y luchas por la liberación de la dominación colonial, la justicia epistémica tiene una centralidad cardinal, pero ha sido insuficientemente destacada. Con este criterio en mente el profesor Grosfoguel arremete firmemente, con nombres y apellidos, contra algunos de aquellos académicos que acusa de extractivistas epistemológicos. Más allá de las polémicas personalizaciones que en su artículo hace el autor, la y el lector atento podrá juzgar desde sí la relevancia de un tema tan duro y controvertido como actual, así como también la audacia del autor para expresarlo lo más abiertamente posible y de manera argumentada.

NOTA BIOGRÁFICA DE RAMÓN GROSGOQUEL

Ignacio Muñoz Cristi

EL DR. GROSGOQUEL es actualmente uno de los académicos con más reconocimiento internacional en el campo del pensamiento descolonial, y fue uno de los miembros fundadores de la red Colonialidad/Modernidad en la década de los noventa. Sin embargo, no son tan conocidos sus aportes teóricos, empíricos y de edición/divulgación en otras áreas específicas, como los Estudios sobre el Caribe, Latinoamérica y Sociedades del Sudeste Asiático, los Ethnic/Racial Studies, Latino Studies, los Estudios sobre Migrantes Caribeños en Estados Unidos y Europa, Sociología Urbana y Ciudades Globales, o sus investigaciones comparadas sobre desarrollo internacional, y sus análisis sociohistóricos y geopolíticos desde el enfoque del World-System Analysis. A lo que habría que añadir sus estudios sobre el islam y sobre marxismos negros y latinoamericanos.

En este breve texto no tengo la intención de pasar revista a sus investigaciones y publicaciones, solo ofrecer elementos mínimos sobre la trayectoria biográfica que llevó a Grosfoguel a elaborar su perspectiva descolonial y la postura ética y política que ella implica.

Partiré señalando elementos académicos básicos de la trayectoria intelectual del profesor Grosfoguel. Se tituló como sociólogo en la Universidad de Puerto Rico en 1979, una fecha en la que Puerto Rico —como colonia norteamericana— alojaba una gran cantidad de inte-

lectuales del mundo, entre ellos varios sudamericanos exiliados en el duro tiempo de las dictaduras. Lo cual le ofreció un espacio cosmopolita de formación excepcionalmente rico en diversidad intelectual-cultural, el que supo integrar; no solo estudiando sociología sino también filosofía y marxismo. El año 1986 realizó el master de Estudios Urbanos en la Temple University (Estados Unidos), graduándose con una tesis titulada: *"Puerto Rico's Urbanization Process: 1898-1980"*. En ella ya es posible distinguir un rasgo que ha caracterizado desde entonces el pensamiento de Grosfoguel: una mirada sociohistórica que indaga tanto sincrónica como diacrónicamente en los procesos atendiendo a las dimensiones socio-simbólicas y estructurales.

Obtuvo su doctorado el año 92 en la misma universidad, con una tesis titulada: *"Puerto Rico's Exceptionalism: Industrialization, Migration and Housing Development (1950-1970)"*. Investigación empírica en la que articula estudios migrantes, urbanos y de economía política. Entre 1996 y 1997 tuvo el privilegio de realizar su posdoctorado al alero de Immanuel Wallerstein en el *Training and Research Program in The Historical Social Sciences*, desde el Fernand Braudel Center y la *Maison des Sciences de l'Homme*, en New York y París. Producto de este programa es que en 1998 fue publicado el mundialmente famoso informe: *"Open the Social Sciences: Report of the Gulbenkian commission on the restructuring of the social sciences"*, al que Grosfoguel aportó. Pienso que cuando se enfatiza la adscripción de Grosfoguel al pensamiento descolonial ha sido muchas veces insuficientemente tomada en cuenta su profunda afiliación (que lo distingue de otros decoloniales) al movimiento intelectual de los analistas de sistemas-mundo, al cual ha realizado pertinentes y agudas críticas, pero siempre tomando su lugar ahí, como se puede apreciar al ver su participación en la revista *Review* del Fernand Braudel Center. Me atrevería a decir que junto a Cesaire, Fanon, Kontopoulos y Dussel, Wallerstein es una de las cinco grandes influencias intelectuales de Grosfoguel, quien también tuvo cercanía relacional con Giovanni Arrighi, Beverly Silver, Terence Hopkins y Mohammad Tamdgidi. A diferencia de muchos pensadores descoloniales que solo trabajan desde un abordaje culturalista, o de analistas de sistemas-mundo que solo trabajan desde abordajes de la economía política, Grosfoguel piensa e investiga integrando ambos aspectos en un abordaje metadisciplinar, en clave de larga duración histórica y orientada además a la pluriversidad, impensando transmodernamente, podríamos decir, el sistema-mundo.

Actualmente, y desde el 2001, Grosfoguel es profesor asociado en el Departamento de Estudios Étnicos de la Universidad de California en Berkeley y ha sido profesor invitado en una gran cantidad de universidades de diversos países, haciendo de él un académico global,

a la vez que un observador privilegiado de las realidades del sur y el norte, así como un interlocutor político de diversas organizaciones y movimientos antisistémicos.

Al mirar la vida de Grosfoguel, a la luz de la historia del sistema-mundo en clave descolonial, puede notarse que llegó a ser quien es, intelectual y políticamente hablando, al fluir en una específica trayectoria biográfica dentro de particulares coordenadas tiempo-espaciales. Proceso en el cual fue haciéndose preguntas que lo llevaron a desarrollar desde sí, la particularísima mirada descolonial que lo ha llevado a caracterizar y distinguir. Mirada que en la última década también lo ha llevado a marcar distancia con colegas del campo otrora cercanos, tal como notará el lector y la lectora al leer su artículo en esta antología.

Esta trayectoria es solo secundariamente académica, ante todo es experiencial y política. A los 14 años tuvo la experiencia de trabajar por unos meses en una fábrica argentina de curtimbres, donde conoció el explotado modo de vida obrero, lo que lo llevó a interesarse por el marxismo. Posteriormente, siendo aún muy joven, entró a militar en el Partido Socialista de Puerto Rico, donde dadas las circunstancias de opresión colonial del país, llegó a apreciar la necesidad de superar dialécticamente las tensiones y contradicciones entre las luchas de liberación nacional y la lucha de clases, o entre independentismo versus socialismo. Desde esta perspectiva y posición periférica caribeña —donde también vivió la discriminación racial— fueron apareciendo en él las preguntas por la continuidad de las jerarquías de dominación colonial en el mundo actual. Ello ya que las estructuras sistémicas nunca se descolonizaron con los procesos de independencia, las cuales terminaron como independencias sin descolonización sometidas al yugo de la colonialidad interna administrada por el criollismo nordocentrico.

En sus palabras:

Esas fueron cosas que a mi me marcaron también para entender el tema de la colonialidad. La colonialidad, tanto del punto de vista de las estructuras de dominación del sistema mundial como también la colonialidad desde el punto de vista de la resistencia, las estrategias decoloniales (...) O sea, las respuestas (a la dominación) eran necesariamente el tema de la decolonialidad, el cómo entender el mundo que vivimos. Teníamos que dar cuenta de las continuidades de la historia colonial en el mundo de hoy.¹

1 Citado de Muñoz, 2021.

Las realidades geopolíticas y sociohistóricas llevan a Grosfoguel a leer el sistema-mundo desde una visión periférica desde donde es posible ver la localidad marginal tanto como el centro económico mundial. Pero también lee el sistema en clave histórica desde la simultaneidad temporal de procesos aún en conservación que, como un frente de onda expansiva, persisten desde la conquista de América en 1492, las independencias del siglo XIX, el desarrollismo del siglo XX, el auge del neoliberalismo en el XXI y las respuestas que los pueblos han dado —en distintos espacio-tiempos— al proyecto de dominación de la civilización moderna, hoy en su crisis estructural.²

Así es como resulta, tanto desde la experiencia biográfica como del compromiso político y de las investigaciones y teorizaciones científico-sociales, que en Grosfoguel se va configurando un sentir-pensar-acción descolonial, el cual se va radicalizando con los años. A diferencia de Mignolo y otros autores asociados a lo descolonial, para Grosfoguel la descolonialidad no es una opción sino, una necesidad, y una que fundamentalmente se da en el plano político, en busca de la liberación. Otra diferencia que lo destaca tiene que ver con su cercanía —críticamente mediatizada— con la obra de Marx, especialmente del “Marx desconocido” que recupera Dussel (1988) así como de los marxismos negros y latinoamericanos. Es en este marco de distinciones que se puede entender la distancia que toma Grosfoguel con los más afamados integrantes de la red Colonialidad/Modernidad, sobre todo después de los hechos que constituyen lo que él ha nominado como punto de quiebre o muerte de esta red, luego de que Edgardo Lander y otros autores hicieran circular un manifiesto condenando al gobierno de Venezuela³ sin alzar la voz contra los poderes hegemónicos del norte global que bloquean y boicotean al país en cuestión, y que, como dice Grosfoguel: “Lo hacen al estilo de los francotiradores apostados en la torre de marfil académica” (comunicación personal, 2018).

La descolonización desde tal perspectiva es siempre un proceso abierto, que no acaba, que requiere actualización permanente desde la autorreflexión personal, la investigación científica y la intervención sociopolítica. Para Grosfoguel, cuando el pensamiento descolonial se encierra en la torre de marfil de la academia, se afina en el purismo de una crítica sin praxis y se convierte en otra herramienta de dominación colonial, tanto más perversa ya que lo hace en nombre de la libe-

2 Crisis tempranamente señalada por los analistas de sistemas-mundo, ver Amin et al., 1987.

3 En el siguiente video Grosfoguel confronta a Lander a propósito de sus dichos sobre Venezuela: <https://www.youtube.com/watch?v=8m-YAQgJFTw>

ración descolonial. Con este trasfondo en mente se puede entender la importancia que da Grosfoguel al tema de la justicia cognitiva en relación a los extractivismos epistemológicos y ontológicos, asunto que lo empuja a criticar en términos muy duros a quienes, de acuerdo a su perspectiva, viven conservando estas viejas prácticas en la academia.

BIBLIOGRAFÍA

- Amin, Samir et al. (1987). *Dinámica de la Crisis Global*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Cervantes-Rodríguez, Margarita; Grosfoguel, Ramón y Mielants, Eric (Eds.) (2008). *Caribbean Migration to Western Europe and the United States: Essays on Incorporation, Identity, and Citizenship*. Philadelphia: Temple University Press.
- Cervantes-Rodríguez, Margarita; Grosfoguel, Ramón y Mielants, Eric (Eds.) (2002). *The modern/colonial/capitalist world-system in the twentieth century: Global processes, antisystemic movements, and the geopolitics of knowledge*. Westport: Greenwood Press.
- Cordero-Guzmán, Héctor; Smith, Robert y Grosfoguel, Ramón (Eds.) (2001). *Migration, transnationalization, and race in a changing*. New York: Temple University Press.
- Grasmuck, Sherri y Grosfoguel, Ramón (1997). Geopolitics, economic niches, and gendered social capital among recent Caribbean immigrants in New York City. *Sociological Perspectives*, 40(3), 339-363.
- Dussel, Enrique (1988). *Hacia un Marx Desconocido: Un comentario de los Manuscritos del 1861-1863*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Grosfoguel, Ramón (1994). World Cities in the Caribbean: The Rise of Miami and San Juan. *Review XVII*, (3), 351-381.
- Grosfoguel, Ramón (1997a). A TimeSpace Perspective on Development: Recasting Latin American Debates. *Review*, XX(3), 465-540.
- Grosfoguel, Ramón (1997b). Colonial Caribbean Migrations to France, The Netherlands, Great Britain and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 20(3), 594-612.
- Grosfoguel, Ramón (1999). Migration and Geopolitics in the Caribbean: The Cases of Puerto Rico, Cuba, the Dominican Republic, Haiti, and Jamaica. En: Max J. Castro (Ed.), *Free Markets, Open Societies, and Closed Borders? Trends in International Migration and Immigration Policy in the Americas*. Miami: North-South Center Press.

- Grosfoguel, Ramón (2002). Colonial Difference, Geopolitics of Knowledge, and Global Coloniality in the Modern/Colonial Capitalist World-System. *Review XXV*(3), 203-224.
- Grosfoguel, Ramón (2003). Cambios Conceptuales desde la perspectiva del sistema-mundo: Del cepalismo al neoliberalismo. *Nueva Sociedad*, (183), 151-166.
- Grosfoguel, Ramón (2003). *Colonial Subjects: Puerto Ricans in a Global/Comparative Perspective* California: University of California Press.
- Grosfoguel, Ramón (2006). Del final del sistema-mundo capitalista hacia un nuevo sistema histórico alternativo: la utopística de Immanuel Wallerstein. *Revista Nómada*, (24), 44-52.
- Grosfoguel, Ramón (2006). La Descolonización de la Economía Política y los Estudios Postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, (4), 17-48.
- Grosfoguel, Ramón (2006). World-System Analysis in the Context of Transmodernity, Border Thinking and “Global Coloniality”. *Review XXIX*, (2), 167-187.
- Grosfoguel, Ramón (2007). *Migrantes coloniales caribeños en los centros metropolitanos del sistema-mundo: los casos de Estados Unidos, Francia, los Países Bajos y el Reino Unido*. Barcelona: CIDOB.
- Grosfoguel, Ramón (2009a). Apuntes hacia una Metodología Fanoniana para la Decolonización de las Ciencias Sociales. En: Frantz Fanon, *Piel negra, máscaras blancas*. Barcelona: Akal.
- Grosfoguel, Ramón (2009b). Izquierdas e Izquierdas Otras: Entre el proyecto de la izquierda eurocéntrica y el proyecto transmoderno de las nuevas izquierdas descoloniales. *Tabula Rasa*, (11), 9-32.
- Grosfoguel, Ramón (2011). La Descolonización del Conocimiento: Diálogo Crítico entre la Visión Descolonial de Frantz Fanon y la Sociología Descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En: CIDOB, *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97-108). Barcelona: CIDOB Ediciones.
- Grosfoguel, Ramón (2013). Racismo/Sexismo Epistémico: Universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. En *Tabula Rasa*, (19), 31-58.
- Grosfoguel, Ramón (2014). Breves notas acerca del Islam y los Feminismos Islámicos. *Tabula Rasa*, (21), 11-29.

- Grosfoguel, Ramón (2016a). Caos Sistémico, Crisis Civilizatoria y Proyectos Descoloniales. *Tabula Rasa*, (25), 153-174.
- Grosfoguel, Ramón (Ed.) (2016b). *Feminismos Islámicos*. Caracas: Editorial El Perro y la Rana
- Grosfoguel, Ramón (2018a). ¿Negros Marxistas o Marxismos Negros?: Una mirada descolonial. *Tabula Rasa*, (28), 11-22.
- Grosfoguel, Ramón (2018b). La compleja relación entre Modernidad y Capitalismo: Una visión descolonial. *Pléyade*, (21), 29-47.
- Grosfoguel, Ramón, Maldonado, Nelson, y Saldívar, José (2015). *Latino/as in the World-System: Decolonization struggles in the 21st century US Empire*. Londres: Routledge.
- Kang, Sungho y Grosfoguel, Ramón (2016). *Geopolitics and Trajectories of Development: The Cases of Korea, Japan, Taiwan, Germany, and Puerto Rico*. Berkeley: Institute of East Asian Studies / UCLA.
- Muñoz, I. (2021, en prensa). La decolonialidad como necesidad. Encuentros político-intelectuales de Ramón Grosfoguel con la izquierda popular en Chile. Santiago: Poblar.

DEL “EXTRACTIVISMO ECONÓMICO” AL “EXTRACTIVISMO EPISTÉMICO” Y AL “EXTRACTIVISMO ONTOLÓGICO”

UNA FORMA DESTRUCTIVA DE CONOCER, SER
Y ESTAR EN EL MUNDO¹

Ramón Grosfoguel

INTRODUCCIÓN

Este artículo intenta establecer un diálogo con tres intelectuales activistas de las Américas: Alberto Acosta, Silvia Rivera Cusicanqui y Leanne Betasamosake Simpson. La idea es pensar “junto y con” intelectuales-activistas que han producido un pensamiento crítico importante frente a diversas manifestaciones del “extractivismo”. Pongo entre comillas el término, porque en este ensayo no pretendo abordar ni ofrecer una definición acerca del “extractivismo”. Estoy consciente de definiciones analíticamente más circunscritas y rigurosas del término. Por ejemplo, la definición que provee Eduardo Gudynas contribuye a poner límites al uso indiscriminado del término “extractivismo”: “...el extractivismo es aquí definido como un tipo de extracción de recursos naturales, en gran volumen o alta intensidad, y que están orientados esencialmente a ser exportados como materias primas sin procesar, o con un procesamiento mínimo” (Gudynas, 2013, p. 4). El extractivismo en esta definición está más asociado a las “economías de enclave”,

1 Artículo originalmente publicado en la revista colombiana *Tabula Rasa*, Colombia, 2016.

tal como Cardoso y Faletto (1969) las definieron en los años sesenta. Una consecuencia de la definición de Gudynas es que no toda extracción es extractivista y no todo extractivismo es sinónimo de minería o agricultura, lo cual “no conlleva estar en contra de todo tipo de uso minero o agrícola, sino de una forma específica de llevarlo adelante” (Gudynas, 2013), es decir, se trata de la extracción de materias primas y recursos naturales asociados a “los casos que están orientados y dependen de la globalización” (Gudynas, 2013). El autor nos propone el concepto de extrahección dentro de los procesos extractivistas. La extrahección es cuando el proceso extractivista envuelve violación de derechos y violencia contra los seres humanos que habitan en las comunidades afectadas. Se “arranca” los recursos naturales imponiéndose con violencia, quebrándose el marco de derechos, y violándose los derechos humanos y de la naturaleza. Por supuesto que, dada la definición analíticamente más restrictiva que provee Gudynas, habría procesos de extrahección que no son extractivistas. La definición de Gudynas y su propuesta de distinguir extracción, extractivismo y extrahección proveen un marco conceptual con el cual pensar las especificidades del “extractivismo” desde la experiencia latinoamericana. Sin embargo, en este trabajo lo que intento hacer es ver cómo han usado el término otros pensadores y pensadoras activistas/intelectuales críticos, usando conceptos que me han parecido muy sugestivos para discutir y abrir un debate. Me refiero a los conceptos de “extractivismo epistémico” y “extractivismo ontológico”. No pretendo ofrecer definiciones finalizadas sobre estos términos. Los pongo entre comillas para no presentar estos términos como conceptos ya elaborados y terminados, sino como parte de una investigación en proceso que busca abrir un debate. Estoy consciente del riesgo del uso del término “extractivismo” para hablar de apropiaciones epistémicas y ontológicas. No se pueden solapar los procesos “extractivistas económicos” con los procesos de apropiación “extractivistas epistémicos” y “extractivistas ontológicos” como si fueran equivalentes. Sin embargo, intuyo que hay una fuerte relación entre todos ellos. Quizás sería más adecuado ver el “extractivismo epistémico” y el “extractivismo ontológico” como las condiciones que hacen posible el “extractivismo económico”. Lo que todos tienen en común es una actitud de cosificación y destrucción producida en nuestra subjectividad y en las relaciones de poder por la civilización “capitalista/patriarcal occidentalocéntrica/cristianocéntrica moderna/ colonial” frente al mundo de la vida humana y no-humana. La cosificación es el proceso de transformar los conocimientos, las formas de existencia humana, las formas de vida no-humana y lo que existe en nuestro entorno ecológico en “objetos” por instrumentalizar, con el propósito de extraerlos y explotarlos para

beneficio propio sin importar las consecuencias destructivas que dicha actividad pueda tener sobre otros seres humanos y no-humanos. “Extractivismo económico” El extractivismo sigue siendo uno de los procesos de explotación más problemáticos hoy día no solamente en América Latina, sino también en el mundo. En la división internacional del trabajo, el extractivismo es el mecanismo que vincula la explotación de recursos naturales y materias primas en la periferia, con todas sus consecuencias nefastas para la vida de los trabajadores mineros, sus comunidades y el medio ambiente, con proyectos científicos como el CERN en Suiza, los chips de las computadoras y los iPhones. El “extractivismo económico” tiene consecuencias que no se remiten solamente a la pauperización económica de los trabajadores mineros, sino también a los procesos destructivos de la vida y la ecología planetarias. A partir del colapso financiero de las bolsas de valores en el 2008 y del ascenso de China con sus necesidades de materias primas para su industrialización occidental-céntrica y ecodestructiva imitando tecnologías nordocéntricas, los precios de los metales se elevaron a niveles nunca antes vistos. Esto ha producido una especulación financiera a través de las industrias extractivistas en las bolsas de valores del mundo con consecuencias ecológicas nefastas a nivel planetario. Las consecuencias pasan no solamente por la destrucción ecológica, sino también por la violencia que usan para desplazar a seres humanos de sus territorios, cuya mayoría son sujetos racializados en las “zonas del no-ser” del sistema-mundo.² Las víctimas de estos procesos en el mundo son los pueblos clasificados como occidentales que en el caso de América Latina son fundamentalmente poblaciones indígenas y afros. Dicha violencia ejercida por actores armados, tanto públicos como privados busca limpiar étnicamente los territorios para que las compañías mineras tomen posesión de la tierra y sus recursos, sobre todo cuando las comunidades no se venden por dinero y organizan resistencias a la destrucción extractivista. Esta explotación extractivista no es nueva. Tiene una larga historia, a partir de la expansión colonial europea en 1492. Como muy bien lo explica el ecuatoriano Alberto Acosta:

El extractivismo es una modalidad de acumulación que comenzó a fraguarse masivamente hace 500 años. Con la conquista y la colonización de América, África y Asia empezó a estructurarse la economía mundial: el sistema capitalista. Esta modalidad de acumulación extractivista estuvo determinada desde entonces por las demandas de los centros metropolitanos del capitalismo naciente. Unas regiones fueron especializadas en la extrac-

2 Sobre la violencia en la zona del ser y la zona del no-ser, ver Grosfoguel (2011a).

ción y producción de materias primas, es decir, de bienes primarios, mientras que otras asumieron el papel de productoras de manufacturas. Las primeras exportan Naturaleza, las segundas la importan. (Acosta, 2012)

Como Europa era un gran mercado de productos provenientes de Asia hasta el siglo XIX, la plata y el oro que los europeos obtuvieron mediante las industrias extractivistas en las Américas terminaron en China y la India desde el siglo XVI hasta el siglo XVIII.

Este sistema capitalista mundial que comienza con la expansión colonial europea de 1492, se constituye desde el comienzo según una división internacional del trabajo en centros metropolitanos y países periféricos, donde unos exportan materias primas y otros exportan productos manufactureros. Sin la conquista de África, Asia y América no habría capitalismo mundial. De manera que estamos hablando de un sistema que es capitalista y colonialista desde su nacimiento. Sin colonialismo y dominación colonial, no hubiera mercado capitalista global. El colonialismo es constitutivo del capitalismo. Uno es inherente al otro. De manera que no habitamos en un sistema puramente capitalista. Habitamos un capitalismo histórico que es inherentemente colonial y, por tanto, racial. Esto último está implícito en el texto de Alberto Acosta. Continuemos con su definición de extractivismo:

Para intentar una definición comprensible utilizaremos el término de extractivismo cuando nos referimos a aquellas actividades que remueven grandes volúmenes de recursos naturales que no son procesados (o que lo son limitadamente), sobre todo para la exportación. El extractivismo no se limita a los minerales o al petróleo. Hay también extractivismo agrario, forestal e inclusive pesquero. En la práctica, el extractivismo, ha sido un mecanismo de saqueo y apropiación colonial y neocolonial. Este extractivismo, que ha asumido diversos ropajes a lo largo del tiempo, se ha forjado en la explotación de las materias primas indispensables para el desarrollo industrial y el bienestar del Norte global. Y se lo ha hecho sin importar la sustentabilidad de los proyectos extractivistas, así como tampoco el agotamiento de los recursos. Lo anterior, sumado a que la mayor parte de la producción de las empresas extractivistas no es para consumo en el mercado interno, sino que es básicamente para exportación. (Acosta, 2012)

Aquí vemos cómo el extractivismo significa remover volúmenes de recursos naturales que no son procesados (o al menos procesados limitadamente) para la exportación, y es mucho más que simplemente extracción de minerales o petróleo. El extractivismo se extiende a la agricultura, la pesca, y los bosques. El extractivismo es un saqueo y despojo que vemos desarrollarse desde la época colonial hasta el neocolonialismo neoliberal de nuestros días. Se trata del saqueo, despojo,

robo, y apropiación de recursos del sur global (el sur del norte y el sur dentro del norte) para el beneficio de unas minorías demográficas del planeta consideradas racialmente superiores, que componen el norte global (el norte del sur y el norte dentro del sur) y que constituyen las elites capitalistas del sistema-mundo.³ Peor aún, el extractivismo es central a la destrucción de la vida en todas sus formas.

El extractivismo sigue al pie de la letra el concepto occidentalocéntrico de “naturaleza”. El problema con el concepto de “naturaleza” es que sigue siendo un concepto colonial, porque la palabra está inscrita en el proyecto civilizatorio de la modernidad. Por ejemplo, en otras cosmogonías la palabra “naturaleza” no aparece, no existe, porque la llamada “naturaleza” no es objeto sino sujeto y forma parte de la vida en todas sus formas (humanas y no-humanas). Entonces, la noción de naturaleza ya es de suyo euro-céntrica, occidentalocéntrica, y antropocéntrica. Es un concepto muy problemático porque implica la división entre sujeto (humano) y objeto (naturaleza), donde el sujeto (humano) es el que tiene vida, y todo lo demás es “naturaleza” considerada como objetos inertes. Por consiguiente, sus formas de vida son inferiores a la humana y están inscritas en la lógica instrumental de medios-fines de la racionalidad occidental donde la “naturaleza” se convierte en un medio para un fin. En resumen, en la cosmovisión dualista cartesiana occidentalocéntrica, lo humano es concebido como exterior a la naturaleza y la naturaleza como un medio para un fin. Cuando esa racionalidad es aplicada en la producción de tecnológica como ha sido el caso durante los últimos cinco siglos de modernidad, tienes la racionalidad de la destrucción de la vida porque cualquier tecnología que se construya a partir de la noción de “naturaleza” entendida de esta manera dualista occidentalocéntrica va a tener inscrita dentro de sí-misma la racionalidad de la destrucción de la vida, ya que no tiene pensada la reproducción de la vida. Por tanto, es una noción problemática de la dominación ejercida por la colonialidad del poder, el saber y el ser. Por el contrario, en las cosmovisiones “no-occidentales” de las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2010) —que no participan de la visión dualista del mundo, sino que tienen dentro de sí la noción holística de diversidad dentro de la unicidad (por ejemplo, la “Pachamama” en los indígenas andinos, “Twaheed” en el Islam, “Ubundu” en África, etc.)— hay una visión completamente distinta. En la visión holística no existe “naturaleza”, sino el “cosmos” y todos estamos al interior del mismo como formas de vida interdependientes que co-existen entre sí. Esto produce la racionalidad de que la vida

3 Aquí usamos “sur global” no como una geografía, sino como una posicionalidad en relaciones de poder y dominación de “occidente” sobre el mundo “no-occidental”.

humana no está fuera del sistema ecológico y es dependiente de las otras formas de vida. La vida humana es concebida al interior de la ecología planetaria y, por tanto, si destruyes tu eco-sistema o las otras formas de vida a tu alrededor te destruyes a ti mismo. De manera que la ecología y sus diversas formas de vida y existencia no son un medio hacia otro fin sino un fin en sí mismo. Cualquier tecnología que se construye a partir de ese principio lleva dentro de sí la racionalidad de la reproducción de la vida. Es importante señalar el cómo un principio cosmológico tan sencillo como este tiene consecuencias enormes para la producción/reproducción de la vida (humana y no humana), para el cosmos y para la ecología planetaria. La modernidad es un proyecto civilizatorio y, como dicen los(as) pensadores(as) críticos indígenas del planeta, constituye una civilización de muerte porque ha destruido más formas de vida (humana y no humana) que ninguna otra civilización en la historia de la humanidad. La modernidad es una civilización “ecologicida” al punto que hoy día no sabemos si la especie humana u otras especies sobrevivirán a la civilización occidental. La descolonización de la visión occidental-céntrica del cosmos hacia visiones más holísticas es fundamental para el futuro de la vida en el planeta. El extractivismo es una de esas industrias destructoras de la vida que llevan dentro de sí la racionalidad destructiva de la civilización occidental. Si observamos lo que ocurre en los lugares de producción extractivistas, en los espacios de la periferia considerados como zonas del no-ser planetario por considerárselos habitados por sujetos racialmente inferiores, por los condenados de la tierra (Fanon, 1966), la materialidad de la dominación pasa por el despojo y la violencia (De Sousa Santos, 2010). En lugares de extracción de cobre, como Chile, o de extracción de oro, como Colombia, estas compañías extractivistas destruyen el equilibrio ecológico del lugar produciendo enfermedades a los habitantes de la zona y practican formas de violencia brutales contra los trabajadores o pueblos que se rebelan. Mientras tanto, en las zonas de ser donde habitan aquellos que son considerados racialmente superiores y, por tanto, los afortunados de la tierra, se disfruta de los objetos finalizados que producen muerte en los lugares de extracción. Los chips de cobre para las computadoras o iphones y los materiales de oro para las joyas y los conductores de información, son todos objetos cuyo disfrute no está al alcance de los sujetos humanos que producen en las zonas del no-ser mineras. En las zonas del ser el sistema administra los conflictos con mecanismos de regulación y emancipación, mientras que los conflictos en las zonas del no ser se deciden mediante mecanismos de violencia y despose-

sión⁴. Mientras en un lado se produce vida, en el otro lado se produce muerte. Las formas de disfrute de la vida en un lado tienen como condición de posibilidad la destrucción de la vida en el otro lado. Los afortunados de la tierra viven a costa de los condenados de la tierra.⁵ La muerte en un lado produce vida en el otro. Este sistema de injusticia global está en el centro de la discusión acerca del extractivismo. Como dice Acosta:

El extractivismo ha sido una constante en la vida económica, social y política de muchos países del Sur global. Así, con diversos grados de intensidad, todos los países de América Latina están atravesados por estas prácticas. Esta dependencia de las metrópolis, a través de la extracción y exportación de materias primas, se mantiene prácticamente inalterada hasta la actualidad...Por lo tanto, más allá de algunas diferenciaciones más o menos importantes, la modalidad de acumulación extractivista parece estar en la médula de la propuesta productiva tanto de los gobiernos neoliberales como de los gobiernos progresistas. (Acosta, 2012)

He citado extensamente a Alberto Acosta, porque ha sintetizado de manera brillante la economía-política del extractivismo. De la misma forma que frente al racismo, frente al extractivismo no hay diferencias entre gobiernos occidentalizados de izquierda o de derecha. La explotación, la destrucción y la violencia producidas por las transnacionales extractivistas reproducen las mismas prácticas sin importar el carácter del gobierno de turno. Y frente a sus víctimas, estos gobiernos también se comportan en algunos casos con iguales dosis de violencia. Forma parte de la lógica occidentalocéntrica de izquierda o de derecha la ideología del desarrollismo, y frente a este fin todos los medios quedan justificados, incluida la destrucción y la violencia contra todas las formas de vida (humanas y no-humanas) como resultado del extractivismo. De la economía-política del extractivismo se ha escrito bastante. Quizás haga falta más estudios acerca de cómo la izquierda occidentalizada —ver lo que han sido los gobiernos de izquierda en Bolivia, Venezuela y Ecuador— en su eurocentrismo epistemológico reproducen la misma visión y prácticas desarrollistas extractivistas que los gobiernos de derecha, ya que comparten la misma visión eurocéntrica del universo.

4 Aquí estoy articulando la visión de Fanon (1966) con la de Sousa Santos (2010). Para una discusión más detallada de esta articulación, ver Grosfoguel (2011a).

5 Es obvio que la noción de “condenados de la tierra” es de Fanon (1966). Añado la frase “afortunados de la tierra”, porque aunque Fanon no usa este término, está claramente establecido en su obra que no hay condenados sin afortunados en esta civilización destructiva de la vida que nombro como “sistema-mundo capitalista/patriarcal occidental-céntrico/cristiano-céntrico moderno/colonial” (Grosfoguel, 2011b).

Con esto no niego la diferencia cualitativa que representan estos gobiernos de izquierda frente a las maquinarias neoliberales que existían en estos países en el pasado. El problema es que ser de izquierda no es garantía frente al tema de la destrucción de la vida producida por las lógicas desarrollistas occidental-céntricas. Pero en este ensayo lo que pretendo hacer es discutir otras dimensiones del extractivismo como el “extractivismo epistémico” y el “extractivismo ontológico” como formas destructivas de pensar, ser y estar en el mundo.

EXTRACTIVISMO EPISTÉMICO

El “extractivismo cognitivo” es un concepto lanzado desde principios del 2013 por Leanne Betasamosake Simpson, intelectual indígena del pueblo Mississauga Nishnaabeg, en Canadá. Su pensamiento ha extendido el concepto de “extractivismo económico” a nuevas zonas de las prácticas de dominación coloniales. Comencemos por citar lo siguiente acerca de lo que Lianne Betasamosake Simpson⁶ llama extractivismo cognitivo:

When there was a push to bring traditional knowledge into environmental thinking after Our Common Future, [a report issued by the United Nations World Commission on Environment and Development] in the late 1980s, it was a very extractivist approach: ‘Let’s take whatever teachings you might have that would help us right out of your context, right away from your knowledge holders, right out of your language, and integrate them into this assimilatory mindset.’ It’s the idea that traditional knowledge and indigenous peoples have some sort of secret of how to live on the land in a non-exploitive way that broader society needs to appropriate. But the extractivist mindset isn’t about having a conversation and having a dialogue and bringing in indigenous knowledge on the terms of indigenous peoples. It is very much about extracting whatever ideas scientists or environmentalists thought were good and assimilating it... put it onto toilet paper and sell it to people. There’s an intellectual extraction, a cognitive extraction, as well as a physical one. The machine around promoting extractivism is huge in terms of TV, movies, and popular culture. (Klein, 2012).⁷

6 Todas las citas de la intelectual indígena Lianne Betasamosake Simpson en este artículo se refieren a la siguiente entrevista dirigida por Naomi Klein, que salió publicada en la revista YES Magazine el 5 de marzo de 2013: “Dancing the World into Being: A Conversation with Idle-No-More’s Leanne Simpson” <http://www.yesmagazine.org/peace-justice/dancing-the-world-into-being-a-conversation-with-idle-no-more/leanne-simpson>

7 “Cuando hubo una iniciativa para incorporar el conocimiento tradicional en el pensamiento ambiental según *Our Common Future* (informe divulgado por la Comisión Mundial de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y el Desarrollo) a finales de los ochenta, el enfoque fue muy extractivista: “Tomemos cualquier enseñanza que ustedes puedan tener que nos sirva fuera de su contexto, lejos de sus sabedores,

Aquí vemos cómo Lianne Betasamosake Simpson toma el concepto de “extractivismo” y lo extiende a nuevos territorios epistémicos para caracterizar una actitud frente al conocimiento. Ella usa aquí el ejemplo del proyecto de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, donde se apropian las ideas de los pueblos indígenas del mundo para colonizarlas asimilándolas al conocimiento occidental. Al asimilar, es decir, al subsumir estos conocimientos de los pueblos al conocimiento occidental se les quita la radicalidad política y la cosmogonía crítica “alternativa”, para mercadearlos mejor o simplemente extraerlos de una matriz epistémica más radical para despolitizarlos. El “extractivismo” intelectual, cognitivo o epistémico trata de una mentalidad que no busca el diálogo que conlleva la conversación horizontal, de igual a igual entre los pueblos ni el entender los conocimientos indígenas en sus propios términos, sino que busca extraer ideas como se extraen materias primas para colonizarlas por medio de subsumirlas al interior de los parámetros de la cultura y la episteme occidental.

El “extractivismo epistémico” expolia ideas (sean científicas o ambientalistas) de las comunidades indígenas, sacándolas de los contextos en que fueron producidos para despolitizarlas y resignificarlas desde lógicas occidentalocéntricas. El objetivo del “extractivismo epistémico” es el saqueo de ideas para mercadearlas y transformarlas en capital económico o para apropiárselas dentro de la maquinaria académica occidental con el fin de ganar capital simbólico. En ambos casos, se los descontextualiza para quitarles contenidos radicales y despolitizarlos con el propósito de hacerlos más mercadeables. En la “mentalidad extractivista” se busca la apropiación de los conocimientos tradicionales para que las corporaciones transnacionales tramiten patentes privadas o para que los académicos de las universidades occidentalizadas simulen haber producido ideas “originales” como si tuvieran los “copyrights” de la idea. En este pillaje y saqueo epistemológico son cómplices la maquinaria económica/académica/política/

fuera de su lengua, e integrémosla a esta mentalidad asimilacionista”. Es la idea de que el conocimiento tradicional y los pueblos indígenas tienen una especie de secreto de cómo vivir en la tierra de una manera no explotadora que la sociedad en general necesita apropiarse. Pero la actitud extractivista no tiene que ver con tener una conversación y un diálogo y en traer el conocimiento indígena en términos de los pueblos indígenas. Se trata en gran medida de extraer cualquier idea que científicos y ambientalistas pensaron que era buena y asimilarla... ponerla en papel higiénico y vendérsela a la gente. Existe una extracción intelectual, una extracción cognitiva, además de una extracción física. La maquinaria en torno a la promoción del extractivismo es inmensa en términos de la televisión, el cine y la cultura popular”. (Klein, 2012 traducción de María Luisa Valencia).

militar imperial de Occidente y sus gobiernos títeres del tercer mundo dirigidos por las elites occidentalizadas. Sigue Lianne Betasamosake Simpson:

In this kind of thinking, every part of our culture that is seemingly useful to the extractivist mindset gets extracted. The canoe, the kayak, any technology that we had that was useful was extracted and assimilated into the culture of the settlers without regard for the people and the knowledge that created it. (Klein, 2012).⁸

En la “mentalidad extractivista” todo objeto, tecnología o idea producida por las culturas indígenas que les sea útil es extraída y asimilada a las culturas de los colonizadores sin tomar en cuenta a los pueblos que produjeron dichos conocimientos. El saqueo se hace excluyendo de los circuitos de capital simbólico y económico a los pueblos productores de esos “objetos”, tecnologías o conocimientos. De esa manera, se les extraen ideas, “objetos” y tecnologías para que otros se beneficien dejando a estos pueblos en la miseria absoluta. Además de ser pueblos expoliados de sus recursos y destruidos en su medio ambiente por el “extractivismo económico”, son igualmente expoliados de sus conocimientos y tecnologías por el “extractivismo epistémico”.

LA CRÍTICA DE SILVIA RIVERA CUSICANQUI A CONOCIDOS PENSADORES DE LA RED MODERNIDAD/COLONIALIDAD

Aunque no usa estos términos, podemos encontrar en la obra de la boliviana Silvia Rivera Cusicanqui planteamientos similares acerca del “extractivismo epistémico” y ontológico del que habla Lianne Betasamosake Simpson. Veamos lo que dice Silvia Rivera Cusicanqui en una entrevista que le hizo Boaventura de Sousa Santos: “La palabra legítima le pertenece a los de arriba, los de abajo dan insumos. Lo mismo que en todo sistema de conocimiento, nosotros producimos materia prima y nos devuelven producto elaborado”⁹.

Para el “extractivismo epistémico”, la teoría que se apropian aparece “produciéndola” en su “originalidad” el Norte global, mientras

8 “En este tipo de pensamiento, cada parte de nuestra cultura que pueda parecer útil a la mentalidad extractivista se extrae. La canoa, el kayak, cualquier tecnología que tuviéramos que fuera útil fue extraída y asimilada a la cultura de los colonizadores sin consideración del pueblo y del conocimiento que la crearon”. (Klein, 2012 traducción de María Luisa Valencia)

9 Ver el minuto 27 con 27 segundos de la entrevista “Conversa del Mundo, Silvia Rivera Cusicanqui y Boaventura de Sousa Santos”, que constituye uno de los pilares del proyecto ALICE, dirigido por Boaventura de Sousa Santos en la Universidad de Coimbra, en <https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU>

que los pueblos del Sur global se limitan a producir insumos, experiencias que luego son apropiadas en el norte y devueltas como teorías elaboradas. Aunque no usa el término, este señalamiento de Silvia Rivera Cusicanqui describe el proceso que la indígena Lianne Betasamosake Simpson nombra como extractivismo cognitivo. Es muy interesante ver cómo alguien vinculado al pueblo Aymara en Bolivia apunta hacia cosas muy similares dichas por otra persona vinculada al pueblo Mississauga Nishnaabeg en Canadá. Pero, como bien nos alerta Silvia Rivera Cusicanqui, podemos ver cómo formas de “extractivismo epistémico” vuelven a colonizar de manera perversa los conocimientos del Sur, pero esta vez a nombre de una supuesta “descolonización epistémica”. Ella dice refiriéndose a Walter Mignolo:

Los Mignolo y compañía han construido un pequeño imperio dentro del imperio, recuperando estratégicamente los aportes de la escuela de los estudios de la subalternidad de la India y de múltiples vertientes latinoamericanas de reflexión crítica sobre la colonización y la descolonización (...) Al Dr. Mignolo se le dio en una época por alabarme, quizás poniendo en práctica un dicho del sur de Bolivia que dice “alábenlo al tonto que lo verán trabajar”. Retomaba ideas mías sobre el colonialismo interno y sobre la epistemología de la historia oral, y las regurgitaba enredadas en un discurso de la alteridad profundamente despolitizado. (Rivera Cusicanqui, 2010, pp. 58 y 64)

Estas apropiaciones extractivistas descontextualizadas y despolitizadas del conocimiento del Sur por parte de los académicos del Norte global forman parte de las jerarquías de producción de conocimiento epistémicamente racistas, donde de manera perversa se borra la autoría de los pensadores y pensadoras del Sur y se la reemplaza por pensadores del Norte. Refiriéndose a una experiencia con una revista académica anglosajona, donde la obligaban a citar a Quijano y a Mignolo sobre teorías que ella misma y otros autores latinoamericanos habían producido décadas antes que ellos, nos dice lo siguiente Silvia Rivera Cusicanqui:

A través del juego del quién cita a quién, se estructuran jerarquías y acabamos teniendo que comer, regurgitado, el pensamiento descolonizador que las poblaciones e intelectuales indígenas de Bolivia, Perú y Ecuador habíamos producido independientemente. Y este proceso se inició en los años 1970 —el trabajo de Pablo González Casanovas, casi nunca citado, sobre “el colonialismo interno” se publicó en 1969—, cuando Mignolo y Quijano estaban todavía militando en el marxismo positivista y en la visión lineal de la historia. (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 66)

Esta llamada a la precaución que hace Silvia Rivera Cusicanqui acerca de cómo conocimientos producidos en América Latina se reciclan ahora como algo original de unos pocos autores reconocidos en las academias del Norte aun cuando sean de origen latinoamericano, nos recuerda que el “extractivismo epistémico” puede ocurrir incluso con autores que hablan a nombre de la descolonización epistemológica. La crítica de Silvia Rivera Cusicanqui a Walter Mignolo y Aníbal Quijano es muy parecida a lo que Lianne Betasamosake Simpson llama “extractivismo cognitivo”. Hay dos problemas para destacar en la crítica de Cusicanqui. Por un lado, el problema de fondo de la crítica a Aníbal Quijano es su racismo epistémico, que inferioriza los conocimientos indígenas, mestizos y afros, mientras al mismo tiempo toma ideas de ellos sin nunca citar a los intelectuales mestizos, indígenas o afros que las produjeron. Por otro lado, el problema de fondo que le reprocha ella a alguien como Mignolo es cómo se apropia de ideas de pensadores(as) que provienen de los pueblos en lucha sin ningún compromiso político con los movimientos sociales ni las luchas de los pueblos indígenas y afros. Produce conocimientos sin ligar su escritura y su actividad a la lucha por la liberación de los pueblos, sino para adquirir capital simbólico, capital económico y crédito académico en las academias del Norte global. En eso consiste la descontextualización y la despolitización que ejerce el “extractivismo epistémico” en su versión racista epistémica de Quijano y en su versión populista epistémica de Mignolo.¹⁰

Para reafirmar la crítica de Silvia Rivera Cusicanqui, me pareció muy curioso que en un artículo reciente Walter Mignolo hiciera referencia a algunos postulados teóricos de Lianne Betasamosake Simpson, pero sin mencionar nunca la crítica radical de ella al “extractivismo epistémico” y ontológico (Mignolo, 2014, pp. 21-52). Hubiera sido interesante si Mignolo se hubiera tomado en serio este concepto para hacer una reflexión autocrítica al respecto. Sin embargo, ni siquiera menciona el concepto. Toma de Betasamosake Simpson ciertos elementos despolitizándolos, y deja de lado la radicalidad de su pensamiento ignorando los aspectos que atañen a una crítica radical de la epistemología extractivista colonial que usan los “Mignolos y compañía”.¹¹ Si el extractivismo es una manera de pensar y producir

10 Para más información acerca de esta crítica a Mignolo y Quijano, ver la entrevista a Ramón Grosfoguel en la revista mexicana *Metapolítica* http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Grosfoguel%20METAPOLITICA_831.pdf

11 Soy testigo de haber escuchado a Mignolo decir en foros públicos que el pensamiento indígena en América Latina es una “mina”. Esa analogía que asocia el pensamiento indígena con una “mina” es sintomático de la actitud y pensamiento

conocimientos, entonces el problema puede reproducirse muy fácilmente por autores blancos y mestizos latinoamericanos con conocimientos producidos por pueblos indígenas y afros en las Américas. El mismo Quijano en un artículo reciente sobre el buen vivir (Quijano, 2012) se apropia del pensamiento crítico que han producido intelectuales indígenas en la zona andina acerca de este concepto sin citar a ninguno. De hecho, de veinte referencias bibliográficas que se hacen en el artículo de Aníbal Quijano sobre el buen vivir, unas diecisiete son a él mismo, una referencia es a un historiador británico especialista en historia de la Antigüedad y dos más son a dos de sus discípulos mestizos. Ningún pensador(a) indígena es mencionado(a) o referenciado(a) en dicho artículo. Si hay un tema en el que los intelectuales indígenas andinos han hecho una gran contribución es precisamente en el tema del buen vivir. Nuevamente, se extrae un concepto que ha sido producido por el mundo indígena y elaborado por sus intelectuales sin reconocer a ninguno. Incluso un intelectual indígena-amazónico en el Perú tan reconocido como Javier Lajo, que ha escrito extensamente sobre el tema del buen vivir,¹² no es siquiera mencionado en el artículo del intelectual mestizo peruano Aníbal Quijano, reproduciendo las prácticas más nefastas del “extractivismo epistémico”. Nos dice Lianne Betasamosake Simpson que la alternativa a esta forma colonial de saqueo epistémico que produce el extractivismo cognitivo es la siguiente:

...a shift in mindset from seeing indigenous people as a resource to extract to seeing us as intelligent, articulate, relevant, living, breathing peoples and nations. I think that requires individuals and communities and people to develop fair and meaningful and authentic relationships with us... We have a lot of ideas about how to live gently within our territory in a way where we have separate jurisdictions and separate nations but over a shared territory. I think there's a responsibility on the part of mainstream community and society to figure out a way of living more sustainably and extracting themselves from

extractivista del cual habla Lianne Betasamosake Simpson. El uso del pensamiento indígena como “mina epistémica” para beneficio propio y hacer una carrera exitosa en las academias del Norte es lo que Silvia Rivera Cusicanqui en el fondo le reprocha a Mignolo. Pero esto ocurre en el caso de Mignolo de manera más perversa que en otros casos porque su discurso extractivista colonial se hace a nombre de la “decolonización epistemológica”.

12 Ver el excelente artículo Lajo (2010). Ver también su artículo: ¿Imaninantataq Suma Kausay? en: <https://sites.google.com/site/machaqmara/imaninantataqsuma-qkausay>. Ver también esta entrevista a Javier Lajo en enero de 2010: http://www.per-mahabitante.com.ar/javier_lajo.php. Ver más artículos de Javier Lajo en: http://www.herbogeminis.com/IMG/pdf/Escritos_Javier_Lajo.pdf. Ver artículos más recientes en: <http://hawansuyo.com/category/javier-lajo/>

extractivist thinking. And taking on their own work and own responsibility to figure out how to live responsibly and be accountable to the next seven generations of people. To me, that's a shift that Canadian society needs to take on, that's their responsibility. Our responsibility is to continue to recover that knowledge, recover those practices, recover the stories and philosophies, and rebuild our nations from the inside out. (Klein, 2012)¹³

Dejar de ver a los indígenas como un recurso por extraer, y comenzar a verlos como actores sociales que piensan y producen conocimiento válido para todos es un primer paso hacia la descolonización epistémica que propone Lianne Betasamosake Simpson. Y añade como segundo paso la necesidad de vivir responsablemente y de extraerse del pensamiento extractivista. Vivir responsablemente se recoge en esta frase de ella: “The alternative to extractivism is deep reciprocity”.¹⁴ La reciprocidad profunda como forma de ser y estar en el mundo es la alternativa descolonial que propone. La reciprocidad implica una profunda revolución en las formas de vida. Vivir bajo el principio de la reciprocidad implica el intercambio justo en las relaciones entre seres humanos y en las relaciones entre humanos y no-humanos. Si la ecología planetaria nos da agua, alimentos, aire, etc., para la vida, el principio de reciprocidad implica devolverle al cosmos la reproducción de lo que tomamos de ella. Extraer sin devolver es el principio de destrucción de la vida. Extraer tomando cuidado de reproducir la vida y devolver lo que se extrae es un principio cosmológico completamente distinto. Esto implica una conciencia ecológica planetaria que no existe bajo las estructuras de dominación de la civilización occidental que hoy día es planetaria y la única existente luego de destruir a todas las otras por medio de una expansión colo-

13 “...un cambio de la mentalidad de considerar al pueblo indígena como un recurso por extraer a considerarnos pueblos y naciones inteligentes, articulados, relevantes, vivos, respirando. Creo que eso requiere que las personas y las comunidades y la gente desarrolle relaciones justas y significativas y auténticas con nosotros... Tenemos muchas ideas sobre cómo vivir amablemente en nuestro territorio de manera que tengamos jurisdicciones separadas y naciones separadas, en un territorio compartido. Creo que hay una responsabilidad por parte de la comunidad y la sociedad dominantes de idear una manera de vivir de manera más sostenible y de sustraernos al pensamiento extractivista. Y hacerse cargo de su propio trabajo y de su responsabilidad de idear una manera de vivir con responsabilidad y de responder a las próximas generaciones. Para mí, ese es un cambio que la sociedad canadiense debe asumir, es su responsabilidad. Nuestra responsabilidad es seguir recuperando ese conocimiento, recuperar esas prácticas, recobrar las historias y las filosofías, y reconstruir nuestros países desde dentro hacia fuera”. (Klein, 2012 traducción de María Luisa Valencia)

14 “La alternativa al extractivismo es la reciprocidad profunda” (traducción de María Luisa Valencia).

nial y neo-colonial de más de 500 años. De ahí que para Lianne Betasamosake Simpson la descolonización epistémica no es suficiente, se requiere de un cambio radical en las formas de ser, vivir y estar en el mundo.

EXTRACTIVISMO ONTOLÓGICO

El extractivismo es una forma de ser y estar en el mundo, es decir, es una forma de existencia, es una ontología. Dice Lianne Betasamosake Simpson:

Extracting is taking. Actually, extracting is stealing. It is taking without consent, without thought, care or even knowledge of the impacts on the other living things in that environment. That's always been a part of colonialism and conquest. Colonialism has always extracted the indigenous —extraction of indigenous knowledge, indigenous women, indigenous peoples... Our elders have been warning us about this for generations now— they saw the unsustainability of settler society immediately. Societies based on conquest cannot be sustained, so yes, I do think we're getting closer to that breaking point for sure. We're running out of time. We're losing the opportunity to turn this thing around. We don't have time for this massive slow transformation into something that's sustainable and alternative. I do feel like I'm getting pushed up against the wall. Maybe my ancestors felt that 200 years ago or 400 years ago. But I don't think it matters. (Klein, 2012)¹⁵

El “extractivismo” es un robo, un saqueo, un pillaje. Es una forma de ser y estar en el mundo, donde se apropia de los demás sin consentimiento y sin pensar ni preocuparse en el impacto negativo que genera en la vida de otros seres vivos (humanos y no humanos). La lógica de la actitud del extractivista ontológico es: “Mientras me beneficie a mí, no me importa las consecuencias sobre los otros seres vivos (humanos o no humanos)”. Estas actitudes egocéntricas, estas formas de ser y estar en el mundo, egolátricas, son propias de las sociedades

15 “Extraer es tomar. En realidad, extraer es robar. Es tomar sin consentimiento, sin pensar, sin cuidar y siquiera sin conocer los impactos en los demás seres vivos de ese entorno. Esa ha sido siempre parte del colonialismo y la conquista. El colonialismo siempre ha extraído lo indígena —extracción de conocimiento indígena, de mujeres indígenas, de pueblos indígenas... Nuestros mayores nos han estado alertando de esto por generaciones ya; ellos enseguida vieron la insostenibilidad de la sociedad colonizadora. Las sociedades fundadas en la conquista no pueden sostenerse, así que sí, pienso que nos estamos acercando más a ese punto de quiebre sin lugar a dudas. Se nos acaba el tiempo. Perdemos la oportunidad de cambiar esto. No tenemos tiempo para esta lenta transformación masiva en algo que sea sostenible y alternativo. Siento como si me empujaran contra la pared. Quizás mis ancestros sintieron lo mismo hace 200, 400 años. Pero no creo que importe”. (Klein, 2012 traducción de María Luisa Valencia)

formadas a través de una larga historia de imperialismo, capitalismo, colonialismo y patriarcado, es decir, formadas mediante el saqueo de riquezas, trabajo y conocimientos a los demás pueblos considerados racialmente inferiores y a las mujeres para el beneficio de unos pocos pueblos considerados racialmente superiores u hombres machistas considerados meritorios de privilegios sobre las mujeres porque las ven como recursos por explotar. Las sociedades imperiales/coloniales/capitalistas/patriarcales son insostenibles, porque viven de robar y destruir a los demás (humanos y no humanos). Las sociedades basadas en la conquista de humanos y no humanos destruyen las formas de reproducción de la vida. El egocentrismo es propio de la subjetividad asociada al colonialismo y al patriarcado, porque lo que importa es el interés egoísta del hombre masculino colonizador aunque el mismo conlleve destrucción planetaria de humanos y no-humanos. El irracionalismo predomina, porque en el largo plazo se afectan los mismos colonizadores ya que el mito de que los seres humanos existen fuera del cosmos y de la ecología planetaria es falso. Si destruyes el cosmos y la ecología del planeta, te destruyes a ti mismo. Los sabios de las comunidades ancestrales han estado alertando sobre las consecuencias de esta destrucción occidentalocéntrica por siglos. Y Lianne Betasamosake Simpson nos anuncia que el tiempo se está agotando porque la destrucción planetaria va acelerándose y estamos perdiendo la oportunidad de mantener la vida planetaria para las futuras generaciones. Continúa diciendo Lianne Betasamosake Simpson:

Extraction and assimilation go together. Colonialism and capitalism are based on extracting and assimilating. My land is seen as a resource. My relatives in the plant and animal worlds are seen as resources. My culture and knowledge is a resource. My body is a resource and my children are a resource because they are the potential to grow, maintain, and uphold the extraction-assimilation system. The act of extraction removes all of the relationships that give whatever is being extracted meaning. (Klein, 2012)¹⁶

El “extractivismo” y el asimilacionismo van juntos. En la visión del mundo “extractivista” todo se transforma en recurso extraíble para vender como mercancía por una ganancia en el mercado mundial.

16 “Extracción y asimilación van de la mano. El colonialismo y el capitalismo están cimentados en la extracción y la asimilación. Mi tierra es vista como un recurso. Mis parientes en los mundos animal y vegetal son vistos como recursos. Mi cultura y mi conocimiento es un recurso. Mi cuerpo es un recurso y mis hijos son un recurso, porque son la posibilidad de expandir, mantener y sostener el sistema de extracción-asimilación. El acto de la extracción suprime todas las relaciones que den sentido a lo que sea que es esté extrayendo” (Klein, 2012, traducción de María Luisa Valencia).

Esto incluye desde las formas de vida (humanas y no humanas) hasta los artefactos culturales y los conocimientos. Todo es visto como instrumental al sostenimiento de la vida extractivista y asimilacionista. Esta forma de ser despolitiza, descontextualiza y despoja los sentidos lingüísticos y culturales ligados a los artefactos y “objetos” extraídos. De manera que además de extraer de otros para beneficiarse a sí mismo, adicionalmente el “extractivismo” como forma de ser y existir extrae/elimina/ sustrae los sentidos a las culturas indígenas para re-significar/asimilar todo dentro de las formas de ser, sentir y pensar occidentalocéntricas. Los artefactos y “objetos” que se extraen tienen sentidos dentro de contextos culturales específicos. Una canoa, una planta, un tambor, todos tienen sentidos éticos, políticos y espirituales para los pueblos con tradiciones ancestrales. Pero cuando son transferidos a occidente, la canoa se convierte en mercancía, la planta en sustancia alucinógena, y el tambor en ritmo sin espiritualidad. Al sacarse de estos contextos y situarlos en nuevos contextos, se pierden los sentidos y los significados indígenas pasando a ser asimilados a la matriz cultural eurocéntrica de la modernidad. Este principio de asimilación es epistemicida porque termina destruyendo los saberes y las prácticas ancestrales. Lo que era un principio sagrado de respeto a todas las formas de vida, se convierte en un principio secularizado de destrucción de la vida. Los mismos artefactos, objetos y saberes ancestrales son inscritos/asimilados dentro de otros contextos que le otorgan un sentido y significado muy diferente. Si el “ecologicidio” destruye la vida, el “epistemicidio” y “existencialicidio” consiste en destruir los conocimientos y formas de vida asociadas a los artefactos, saberes y “objetos” extraídos para asimilarlos a la cultura y formas de ser y existencia capitalistas occidentales. Lo que es distinto pierde especificidad al asimilarse a lo mismo. La máquina de la modernidad transforma todo en un mundo desencantado sin alma ni espíritu destruyendo formas de pensar y existir. Otras para privilegiar las formas de pensar y existir occidentales. El problema no es que una cultura no tenga derecho a tomar de otras culturas. El problema es cuando una cultura destruye a otra y en el proceso se apropia de sus aportaciones sin dejar ningún rastro en la memoria acerca de los pueblos que las produjeron. Pasamos del mundo encantado con rituales y respeto hacia otras formas de vida y existencia a un mundo desencantado donde toda forma cultural humana distinta y todo lo clasificado como no-humano pierden su especificidad como sujetos transformándolos en objetos sin vida subsumidos a la destrucción de la vida para los fines ego-céntricos del colonialismo occidental. De manera que es inherente al capitalismo extractivista privilegiar las formas de vida occidentales y destruir todas las otras formas de vida cultural y biológicamente

distintas. Estas formas de vida occidentales privilegiadas luego se imponen como las formas ontológicas humanas únicas posibles ontologizando como animalescas e inferiores otras formas de existencia humana cultural y cosmológicamente distintas. Lianne Betasamosake Simpson termina asociando de manera imbricada esta forma de “vida extractivista” o el “extractivismo ontológico” a la economía-política desarrollista extractivista:

Indigenous communities, particularly in places where there is significant pressure to develop natural resources, face tremendous imposed economic poverty. Billions of dollars of natural resources have been extracted from their territories, without their permission and without compensation. That's the reality. We have not had the right to say no to development, because ultimately those communities are not seen as people, they are seen as resources. (Klein, 2012)¹⁷

Sin permiso ni consentimiento, se extraen recursos naturales dejando en pobreza masiva a los pueblos del mundo. Pero estos pueblos no tienen el derecho a una verdadera consulta democrática acerca del desarrollo, porque son vistos en última instancia como no-humanos, es decir, como recursos, objetos que no merecen ser consultados. En la lógica extractivista, no solamente se destruyen genocidamente otros seres vivos humanos y no-humanos, se empobrecen los pueblos, se les extrae, despoja, apropia y destruye epistemicamente sus conocimientos, sino que al transformar todo en objeto y recurso se elimina la agencia política de los actores cosificados y se elimina toda lógica democrática. El “extractivismo” es una forma de fascismo descarado que va desde el cristianízate o te mato del siglo XVI hasta el civilízate o te mato del siglo XIX, al desarróllate o te mato del siglo XX y al democratízate o te mato del siglo XXI (Grosfoguel, 2011b). Todos estos proyectos globales coloniales han estado asociados al “extractivízate o te mato” que ha sido una constante desde el siglo XVI. De ahí que hoy día en América Latina y en el mundo neocolonizado los procesos de “consulta previa” a las comunidades no-occidentales sean una broma de mal gusto. Las transnacionales van comprando con dinero a algunos líderes de los pueblos, y aquellos que resisten se les asesina

17 Las comunidades indígenas, en particular en lugares en los que hay una presión importante por desarrollar los recursos naturales, enfrentan una enorme pobreza económica impuesta. Miles de millones de dólares en recursos naturales se han extraído de sus territorios, sin su autorización y sin compensación. Esa es la realidad. No hemos tenido el derecho de decirle no al desarrollo, porque a fin de cuentas a esas comunidades no se las considera personas, se las considera recursos. (Klein, 2012 traducción de María Luisa Valencia).

con la violencia de la limpieza étnica (genocidio) de los aparatos militares o paramilitares. Por ejemplo, en Colombia cuando una comunidad colabora con el proyecto de la multinacional extractivista porque se les ha comprado con dinero, entonces se procede a la “consulta previa” reconocida por la ley. Pero cuando la comunidad resiste, entonces aparecen los grupos paramilitares y se limpia étnicamente el territorio. Luego de las masacres, al no quedar seres humanos en la zona, entonces de manera cínica y perversa se declara nula la consulta previa, porque no habitan seres humanos en la zona. Esta lógica de violencia, muerte y descaro genocida se ha intensificado a nivel planetario con la subida de precios de los metales y minerales producida por la especulación financiera pos-crisis 2008, pero que desde 1492 está con nosotros. Lo podemos ver en otras partes de las Américas y el mundo (Brasil, Sudáfrica, México, etc.). En este saqueo los académicos están implicados al robar conocimientos sin consulta previa ni reconocimiento a sus creadores. El robo epistemicida forma parte del extractivismo global occidentalocéntrico desde la expansión colonial europea hace ya más de quinientos años.

(IN)CONCLUSIÓN: CIENCIA MODERNA Y “EXTRACTIVISMO EPISTÉMICO”

Parte de lo ocurrido históricamente es que la cristiandad obscurantista, que duró desde el siglo IV con Constantino, hasta el siglo XVII del mundo moderno/ colonial, no permitía el desarrollo de la ciencia ni del pensamiento crítico. Todo lo que cuestionara los dogmas de la iglesia era visto como sospechoso de estar asociado a las fuerzas del demonio. De ahí que Europa se viera obligada a “secularizarse” del poder de la iglesia para poder hacer ciencia y a tomar la ciencia de otras civilizaciones que sí habían desarrollado considerablemente los conocimientos científicos. La más importante fuente de influencia científica por su proximidad fue la civilización islámica.

La ciencia moderna tiene sus orígenes en un acto masivo de “extractivismo epistemológico”. Una buena porción de los orígenes de las ciencias y filosofías europeas modernas la toman de los científicos y filósofos musulmanes. Pero con la colonización y la consiguiente destrucción de las otras civilizaciones y sus infraestructuras de producción de conocimiento, la ciencia quedó monopolizada en manos de hombres europeos dejando en decadencia epistémica a los otros pueblos Grosfoguel (2013). Como consecuencia de la construcción racial moderna que hace del hombre europeo un ser racialmente superior a los demás, se construyeron narrativas acerca de la historia de la ciencia donde se borraron las aportaciones de las civilizaciones no-occidentales de los que bebió occidente para producir ciencia y

filosofía generándose así el mito racial moderno de que la ciencia tiene sus orígenes en hombres occidentales. De ahí que celebremos a Copérnico y olvidemos a Ibn al-Shatir el científico de Damascos que trescientos años antes desarrolló los teoremas matemáticos precisos que el mismo Copérnico usara o a Al-Biruni el astrónomo musulmán persa que 600 años antes ya había concebido la idea de que la tierra le da la vuelta al sol y gira sobre su eje.¹⁸ Lo mismo ocurrió con la imprenta, la cual se le atribuye a Gutenberg cuando ya existía 900 años antes inventada por los chinos. Lo mismo ocurre con la filosofía griega que llega a Europa vía los filósofos al-andaluces Averroes y Maimónides. Esta apropiación de conocimientos y borradura de la memoria histórica acerca de los orígenes de la filosofía y la ciencia moderna fue constitutivo al proyecto moderno/colonial de “extractivismo epistémico” desde sus primeros días a finales del siglo XV hasta nuestros días. Es un proceso extractivista colonial que se va a repetir a lo largo de los siguientes cinco siglos en su versión eurocéntrica de derecha o de izquierda y, más recientemente, en la versión más perversa que se hace nombre de lo “descolonial”.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, Alberto (2012, 25 de julio). Extractivismo y neoextractivismo: dos caras de la misma maldición. *Eco Portal*. [http://www.ecoportel.net/Temas Especiales/Mineria/Extractivismo y neoextractivismo dos caras de la misma maldicion](http://www.ecoportel.net/Temas_Especiales/Mineria/Extractivismo_y_neoextractivismo_dos_caras_de_la_misma_maldicion)
- Cardoso, Fernando Henrique y Faletto, Enzo (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Epistemologías del sur*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Fanon, Frantz (1966). *Los condenados de la tierra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Grosfoguel, Ramón (2011a). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En: *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (IV Seminario de formación de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Fundación CIDOB, Barcelona) (pp. 97-108). http://www.cidob.org/es/content/download/29942/356572/file/97-108_Ramon+Grosfoguel.pdf
- Grosfoguel, Ramón (2011b). *Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial*

18 Sobre la deuda de Copérnico con los astrónomos islámicos, ver Saliba (2007).

Thinking and Global Coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 1-37. <http://www.dialogoglobal.com/granada/documents/GrosfoguelDecolonizing-Pol-Econ-and-Postcolonial.pdf>

- Grosfoguel, Ramón (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58. <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>
- Gudynas, Eduardo (2013). Extracciones, extractivismos y extrahecciones: un marco conceptual sobre la apropiación de los recursos naturales. *Observatorio del Desarrollo*, 18, 1-18.
- Klein, Naomi (2012). Dancing the World into Being: A Conversation with Idle-No-More's Leanne Simpson. *Yes Magazine* (March 5). <http://www.yesmagazine.org/peace-justice/dancing-the-world-into-being-a-conversation-with-idle-no-more-leannesimpson>
- Lajo, Javier (2010). Sumaq Kaway-Ninchik o Nuestro Vivir Bien. *Revista de la Integración*, 5, 112-125. http://www.comunidadandina.org/Upload/20116619450revista_integracion5.pdf. Una versión abreviada de este artículo se encuentra en: <http://cultural.argenpress.info/2010/03/sumaq-kawsay-ninchik-onuestro-vivir.html>
- Mignolo, Walter (2014). Further Thoughts on (De)coloniality. En: Sabine Broeck y Carsten Junker (Eds.), *Postcoloniality-Decoloniality-Black Critique: Joints and Fissures* (pp. 21-52). Frankfurt: Campus Verlag.
- Quijano, Aníbal (2012). “Buen vivir”: entre el “desarrollo” y la descolonialidad del poder. *Revista Viento Sur* (122, mayo), 46-56. http://www.vientosur.info/IMG/pdf/VS122_A_QUIJANO_Bienvivir---.pdf
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Ch'ixinakak utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Saliba, George (2007). *Islamic Science and the Making of European Renaissance*. Boston: Massachusetts: MIT.

ESTUDIO PRELIMINAR

“¿QUÉ SIGNIFICA PENSAR DESDE AMÉRICA LATINA?” DE JUAN JOSÉ BAUTISTA S. (MADRID, 2014)

Katya Colmenares Lizárraga

EL 4 DE JUNIO DE 1989 acontece la masacre de Tiananmén donde el ejército chino abre fuego contra los estudiantes y disuelve la movilización. Meses después, el 9 de noviembre del mismo año cae el muro de Berlín augurando el triunfo del capitalismo y el fin de las alternativas. En el ámbito académico e intelectual se abandonaba a Marx, eran tiempos de definición en los que quedaba cada vez más lejos la construcción de la utopía del socialismo. A contracorriente, el pensador Enrique Dussel continuó su seminario de Marx, al que asistía Juan José Bautista, y comienza su diálogo con Karl-Otto Apel. Durante todo un año trabajaron en seminario la obra de Apel, fruto de lo cual cada participante preparó un texto para entrar en diálogo con el filósofo alemán. El encuentro se dio en febrero de 1991. Juan José Bautista escribió el texto “De la comunidad ideal de comunicación a la comunidad real de comunicación”¹ y fue un intento de pensar desde el mundo aymara del que provenía. Esta reflexión es fruto de un proceso de maduración que tiene su origen en un cambio generacional que se da en la juventud de Bolivia a mediados de los años ochenta, cuando

¹ El texto fue publicado en: Dussel, E. (Coord.) (1994) *Debate en torno a la ética del discurso de Apel. Diálogo filosófico Norte-Sur desde América Latina*. Madrid: Editorial Siglo XXI. pp. 90-98.

comenzó la percepción de que el discurso de izquierda estándar ya no funcionaba, de manera que los estudiantes comenzaron un proceso de indigenización que los llevó a volver a sus comunidades. Al principio él rechazó ese camino por considerarlo un retroceso, hasta que vio la necesidad de transitarlo ya estando en México, después de un diálogo con Eduardo Nicol en el que Bautista le preguntó: “¿Cómo puede uno pensar de modo radical?”, a lo cual el filósofo español le respondió que “pensar radicalmente significaba partir de la raíz y la raíz está en el principio. En el principio, y Nicol hizo un giro hacia atrás con la cabeza están los griegos”. Ese día volvió a casa con la tarea de volver al principio, pero cuando se puso en situación y realizó el giro, no encontró a los griegos, sino a los aymaras y los pukinas. En ese momento decidió partir desde ese mundo de la vida para elaborar otro tipo de pensamiento.

En el texto que escribió para el diálogo con Apel intentó avanzar el argumento, tratando de dibujar las líneas generales del sentido de la comunidad del mundo aymara, la cual era una comunidad real de comunicación, con la intención de contrastarla con la comunidad ideal de Apel. Planteó la inclusión de la madre naturaleza como parte de la comunidad real y la relación sujeto-sujeto como quiebre epistemológico respecto a la visión sujeto-objeto de occidente. Bautista refiere que el encuentro con Apel fue devastador porque todavía no estaba bien construido su argumento, se dio cuenta de que no tenía un marco categorial para poder hacer inteligible su posición. Tenía intuiciones, pero había que convertirlas todavía en pensamiento. Era necesario construir una fundamentación que permitiera visibilizar su lugar de enunciación. Se dedicó a ello toda la década del noventa.

El diálogo entre la Ética del discurso de Apel y la Ética de la liberación de Dussel fue sumamente provechoso para completar la formación de Juan José Bautista porque le permitió participar activamente de la refundación de la Filosofía de la liberación. Hasta ese momento la Ética de la liberación de Dussel era solo latinoamericana, no tenía perspectiva mundial, y en un primer momento parecía que la Ética del discurso era efectivamente una fundamentación irremontable que había que asumir.

La posición de Apel partía de un análisis de la filosofía moderna en el que concluía que esta se encontraba atrapada dentro del paradigma de la conciencia por haberse desarrollado desde el ego, y que era necesario superar dicha posición. No bastaba con la reflexión de Heidegger y Wittgenstein, quienes habían ampliado el horizonte, visibilizando que todo pensamiento está constituido a través del lenguaje. Apel da un paso más a partir de la obra de Pierce, superando el giro lingüístico y el giro hermenéutico desde la idea de que todo

acto humano, incluido el lenguaje, tiene a su vez como presuposición una “comunidad ideal de comunicación” y por ello, finalmente, una normatividad intrínseca que puede sistematizarse como una “Ética del discurso”. Con su propuesta inauguró un nuevo giro en Filosofía, el giro pragmático.²

Para Apel era fundamental superar el paradigma de la conciencia porque desde el ego moderno es imposible sostener un verdadero diálogo y construir acuerdos, ya que los interlocutores están autocentrados, invalidando *a priori* la posibilidad de que el otro pueda tener razón. La Ética del discurso de Apel se asume como irremontable, y en un primer momento del diálogo parecía ser efectivamente así, hasta que es invitado Hinkelammert a participar. Hinkelammert se pone a trabajar la obra de Apel y se da cuenta de que más allá de la comunidad de comunicación de Apel está la vida como presupuesto. Para poder argumentar era necesario estar satisfecho materialmente. La vida es realmente el último horizonte de referencia, es anterior al lenguaje, al discurso y a la comunidad de comunicación, pero no solo eso, la vida también nos llama a la responsabilidad y al desarrollo de una ética. Dussel asume el señalamiento de Hinkelammert para configurar lo que será la obra *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* de 1998, donde construye una fundamentación en base a tres principios que articulan las aportaciones de Marx (principio material), Apel (principio formal) y Hinkelammert (principio de factibilidad). El resultado es una ética de la liberación con pretensión de universalidad.

Juan José Bautista es no solo testigo, sino partícipe del proceso de reconstrucción teórica de la Filosofía de la Liberación en el momento más decisivo, tiempo en el cual él mismo comienza a desarrollar un marco categorial propio para pensar primero desde los aymaras y después desde los pueblos originarios andino-amazónicos. Síntesis de ese trabajo de diez años es un texto llamado “Hacia una crítica de la razón latinoamericana”, el cual terminó de escribir en los primeros minutos del año 2000, donde aborda la cuestión de que el desarrollo de la razón moderna es fruto de la labor que hizo Europa por comprender su realidad y responder a sus propios problemas. La producción de

2 Años después surgirá el proyecto del “giro decolonial” por parte del grupo Modernidad/colonialidad. Al comienzo Juan José Bautista no lo asumió, por considerar que el planeamiento era superficial al no suponer el giro pragmático de Apel. Era necesario subsumir las aportaciones de Apel para superar el paradigma de la conciencia y hacer un trabajo serio de fundamentación. En la medida que fue avanzando en sus investigaciones y en diálogo con Ramón Grosfoguel asumió la tarea de llevar a cabo dicha fundamentación en virtud de fortalecer el proyecto y potenciar sus alcances.

conocimiento es una necesidad humana para desarrollar la vida en un determinado sentido, pero entonces la ciencia y la razón modernas han posibilitado el desarrollo de la vida moderna y su subjetividad, pero ese conocimiento no es universal en sí mismo, ni es pertinente para poder desarrollar los mundos de la vida en nuestro continente, más aún, hemos sido testigos de que la implementación de este tipo de conocimiento ha significado el subdesarrollo de nuestras economías y de nuestras formas de vida. El problema está en creer que la ciencia y la razón modernas son universales en sí mismas, porque entonces pareciera que no hay salida, que tenemos que aprender a pensar como modernos y vivir como modernos. Es importante recalcar que en última instancia el problema aquí no es cultural, en el sentido de que no se trata de recuperar lo propio porque es propio, sino por una cuestión metodológica y de racionalidad, se comienza con lo propio para producir conocimiento pertinente a la realidad concreta que, en el desarrollo, puede aspirar a tener pretensión de universalidad.

Durante los últimos quinientos años hemos sido testigos de las consecuencias nefastas del despliegue de la Modernidad. Ha quedado en evidencia que el contenido de su racionalidad es la dominación, primero de la naturaleza y después del ser humano. En ese sentido y atendiendo la provocación de Heidegger que dice que lo grave es lo que da qué pensar, lo gravísimo en el siglo XXI es, para Juan José, la devastación de la vida y la producción de miseria a escala mundial. Lo gravísimo es precisamente lo que lleva a Bautista a pensar en la necesidad de desarrollar la racionalidad en un sentido distinto al de la modernidad. La pregunta entonces es ¿por dónde empezar? Y aquí es donde viene la necesidad de llevar a cabo una crítica de la razón latinoamericana porque hay que comenzar por nosotros mismos. Se trata de descubrir lo que está contenido en el tipo de racionalidad al interior de nuestras formas de vida, este trabajo implicaría por supuesto hacerse cargo de la historia de nuestro continente imbricada con la invasión europea y el proceso de modernización que sufrieron las formas de vida de nuestros pueblos originarios. Pero no para quedarnos en lo local, sino que se trata de pensarnos a nosotros mismos, desde nosotros mismos, en relación con la historia de la humanidad. El pensar es la actividad propia de la razón, más allá del análisis y de la reflexión. Pensar implica inevitablemente situarse en perspectiva mundial. En ese sentido, aunque la pregunta por el pensar siempre es formulada desde un lugar en específico, se sitúa de manera radical por lo que está llamada a trascender el origen desde el cual se formula en primera instancia.

Toda crítica de la razón conlleva un proceso de purificación, para Bautista era necesario purificar nuestra racionalidad de toda pre-

tensión de dominio que habíamos asumido con la invasión europea. Como resultado de esta reflexión en el año 2005 publicará la *Crítica de la razón boliviana. Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano-latino-americano*, su primera gran obra, que sale a la luz precisamente en el contexto de la victoria del pueblo con la llegada de Evo Morales a la presidencia de Bolivia. Juan José asistió con profunda emoción a la ceremonia en Tiwanaku, donde el nuevo presidente fue investido con el bastón de mando de los pueblos originarios. Con esta obra Bautista pretendía llevar a cabo una puesta al día de la historia de la constitución de la subjetividad boliviana hasta el momento presente, evidenciando sus contradicciones, en virtud de contribuir a su superación a partir de una toma de autoconciencia del proceso histórico que suponía el proyecto del proceso de cambio en Bolivia. Dentro de esta obra añade un apéndice que lleva como título *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Básicamente todo el recorrido teórico y existencial le permitió arribar a dicha pregunta. El contenido irá madurando durante los años subsiguientes hasta llegar a la formulación que conocemos con el libro que lleva ese nombre, que fue publicado por Akal y acreedor del Premio Libertador al Pensamiento Crítico 2015.

NOTA BIOGRÁFICA DE JUAN JOSÉ BAUTISTA S.

Katya Colmenares Lizárraga

EN ESTE TEXTO dibujaremos solo algunas líneas generales del retrato de un ser humano que nos ha dejado una enorme tarea al haber abierto una nueva senda en la historia mundial de la filosofía y del pensamiento crítico.

Nacido en La Paz, Bolivia, el 27 de diciembre de 1958, su madre fue Ana Hortensia Segales, ama de casa, y su padre Pablo Bautista, zapatero, ambos de origen aymara. Es el tercero de cinco hermanos, se crio entre La Paz y la isla de Anapia en el Lago Titicaca, lugar que permaneció siempre como parte de las tierras de sus peregrinaciones.

Su niñez y adolescencia se vio marcada por la situación política de la Bolivia de aquellos años, plagada de gobiernos militares, golpes de Estado, inestabilidad económica, escasez, devaluaciones, la muerte del Che Guevara, el fracaso de las guerrillas, represión y la resistencia inquebrantable del pueblo en lucha.

Juan José Bautista vivía junto a su familia en una pequeña vecindad cerca del centro, a solo una calle de la avenida 16 de julio, una de las avenidas más importantes de La Paz, de manera que la historia boliviana de aquellos años convulsos aconteció ante sus ojos y los vivió en carne propia. Desde su casa era posible escuchar el avance de los tanques y los disparos, pero también los cantos y las protestas del pueblo en rebeldía. Creció en una Bolivia profundamente escindida

y racializada, en la que los “indígenas”¹ comenzaban a irrumpir en la ciudad, haciéndose visibles en la arena política desde otro horizonte de vida, aunque en lo fáctico eran tratados como ciudadanos de segunda, habiendo logrado pocos años antes derechos elementales como el libre tránsito. En su adolescencia Bautista fue tomando mayor consciencia de las contradicciones sociales y políticas, lo que con el paso del tiempo se convertirá en el centro de sus preocupaciones.

Ingresa a la Universidad Mayor de San Andrés para estudiar arquitectura, durante una época en que dicha carrera era la más politizada de la Universidad. Es testigo de la victoria del pueblo ante el golpe efectuado por el General Alberto Natusch Busch, lo que encendía la esperanza de estar a un paso de la transformación del país hacia el socialismo. Durante esta época se inicia en las lecturas de Marx y el marxismo.

Meses más tarde acontece lo imprevisible: el golpe perpetrado por García Meza derrumba toda posibilidad de cambio e impone la contrarrevolución. La destrucción del edificio de la Central Obrera Boliviana, símbolo de la lucha popular, quiso sembrar la idea de que no se iba a permitir la insubordinación. La nueva situación lo llevó a cambiar a la carrera de Sociología con el objetivo de entender qué es lo que había sucedido. Su generación vivió de manera desconcertante el cambio de situación; cuando se supone que el pueblo estaba tan cerca de alcanzar la construcción de un nuevo proyecto largamente imaginado y añorado.

En medio de la inestabilidad política viajará a Cochabamba, donde permanecerá un año en lo que él denominaba como un “autoexilio”. En 1983 asumió responsabilidades como profesor auxiliar ante el descabezamiento que sufrió la planta docente de la Universidad. Impartió clases sobre metodología de las ciencias sociales, tiempo en el que profundizó sus estudios sobre dialéctica y materialismo histórico, pero también en la obra de autores como Karel Kosik, René Zavaleta y Hugo Zemelman, epistemólogo chileno que le produce gran impacto. La experiencia política le imprimió un profundo sentido a su formación teórica y acompañó apasionadamente el contenido de sus investigaciones, en las que trataba de explicarse lo que había pasado.

A mediados de los años ochenta comienzan a regresar a Bolivia algunos compañeros que habían estudiado en México. Sus testimonios alimentan el espíritu de Juan José para continuar su formación

1 No se hablaba entonces de “pueblos originarios” lo que implica ya un reconocimiento de su dignidad como pueblos que están desde el origen. Se les llamaba entonces “indios” en tono completamente despectivo para estigmatizarlos como atrasados y bárbaros por naturaleza.

en ese país junto a Zemelman con quien toma contacto. México se había convertido en centro de pensamiento al albergar importantes filósofos, pensadores y referentes políticos en exilio. En esta misma época se vuelve cofundador de la revista *Autodeterminación* y comienza entonces su incursión en la filosofía a partir de Eduardo Nicol, a quien le escribe una carta al terminar de leer su obra, misma que el filósofo español (radicado en México) le responde en marzo de 1988: “Alguna divinidad, desocupada y benévola, decidió que llegara a mis manos una carta de usted, sin dirección (mía). Y además sin posta de correos. Para que luego digan que no hay milagros”.²

El mismo año viajó a México en condiciones muy precarias en busca de grandes maestros con quienes aprender a pensar críticamente. Juan José Bautista nunca se dejó intimidar por su condición de clase, por el color de su piel, siempre decía que su madre le había enseñado a caminar erguido, orgulloso de sus orígenes y de su cultura. Por ello sus sueños no tenían límites, tocaba el cielo antes de dar el primer paso y avanzaba firme ante las dificultades, con la mirada puesta en los objetivos. La carta de Eduardo Nicol auguraba una constante en su vida: el milagro. Muchas veces le escuché decir que el milagro acontece solo después de que uno ha hecho todo lo posible y la vida del pobre pende del milagro, por eso el pobre mantiene su fe más allá que el resto. Él estaba acostumbrado a hacer todo lo posible.

Las preocupaciones de esta época se centran en el porqué del fracaso en el intento de construir el socialismo en Bolivia, lo que teóricamente significaba pensar el tema de la realización de la utopía, la conciencia anticipatoria y comprender desde el futuro las posibilidades del presente, donde Ernst Bloch se vuelve su referencia fundamental y todo esto ligado a la construcción de la historia, la función de la crítica de la razón y la lectura que hace el Che Guevara del “hombre nuevo”.

Ávido de integrarse a la vida académica, retomó el contacto con Zemelman y se unió a su seminario, impartido en el Colegio de México en el marco de un programa para estudiantes exiliados. Asistió a cursos, seminarios y presentaciones de libros en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), donde permaneció durante dos años en el seminario de Enrique Dussel sobre las cuatro redacciones de *El Capital* de Marx. En 1990 finalmente pudo matricularse en la carrera de Filosofía de la UNAM. Tardó mucho más tiempo que la mayor parte de sus compañeros en lograr cada grado de estudio, como inmigrante sin permiso para trabajar y lejos de la familia, enfrentó múltiples difi-

2 Carta de Eduardo Nicol a Juan José Bautista, 1 de marzo de 1988, inédita.

cultades para conseguir trabajo y estudiar al mismo tiempo. La mayor parte de los cursos que impartió a lo largo de su vida fueron sin pago y, sin embargo, formó generaciones. Pensaba en voz alta y en diálogo con la interpelación viva de sus alumnos, por lo que para él era vital dar clase.

La experiencia en el seminario de Zemelman le permitirá darse cuenta de que no solo la ciencia social boliviana tenía limitaciones para comprender lo que estaba pasando, las mismas limitaciones parecían extensivas a toda América Latina. En este contexto se entera de la existencia del libro de Heidegger *¿Qué significa pensar?*, el cual no estaba todavía en ninguna de las bibliotecas de la UNAM. Consigue leerlo en la biblioteca de FLACSO y lo integra como parte de sus referencias fundamentales, porque se había dado cuenta de que era necesario aprender a pensar para comprender lo que estaba pasando y estar a la altura del momento histórico. Heidegger le brinda una clave fundamental para continuar: solamente lo grave es lo que da qué pensar.

Antes de reunirse con los ancestros para continuar la lucha desde ese otro plano, Juan José Bautista anunció la ruta que habría de seguir. Había comenzado un nuevo libro que ya no tuvo tiempo de terminar, el título era *¿Qué significa pensar desde Amerindia?* y del cual conservamos importantes notas que esperamos publicar pronto. Pero la historia no terminaba ahí, el proyecto se completaría en una trilogía que trazaba el camino hacia la raíz para culminar en la obra *¿Qué significa pensar desde Abya Yala?*³ Tenemos mucho trabajo por delante.

BIBLIOGRAFÍA

Dussel, Enrique (Coord.) (1994). *Debate en torno a la ética del discurso de Apel. Diálogo filosófico Norte-Sur desde América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Heidegger, Martin (2010). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Editorial Trotta.

3 Un agradecimiento especial a Diego del Basso quien nos recordó esta última formulación y que hizo importantes observaciones que permitieron enriquecer el texto de manera significativa.

¿QUÉ SIGNIFICA PENSAR DESDE AMÉRICA LATINA? INTRODUCCIÓN A LA PREGUNTA¹

Juan José Bautista S.

CUANDO INTERROGAMOS por lo que sea el pensar, debemos reconocer que estamos de lleno en el terreno de la filosofía. Por ello, reflexionar en torno a la pregunta por el pensar no puede hacerse al margen de preguntarnos a su vez por lo que sea la filosofía. Sin embargo, también es menester recordar que solamente en el ámbito de la filosofía podemos preguntar acerca de lo que significa interrogar. Esto es, reflexionar en torno de lo que sea la pregunta y el pensar no puede hacerse sin preguntarse y pensar a su vez acerca de lo que la filosofía es.

No es lo mismo preguntar por algo, que pensar o preguntar acerca de lo que la pregunta es. No es lo mismo pensar algo, que pensar acerca de lo que significa pensar. Para la primera posición, basta con la toma de conciencia; en cambio, para la segunda, hay que hacer el pasaje hacia la reflexión, es decir, hacia la toma de autoconciencia. Así pues, preguntando por la pregunta y por el pensar, terminamos preguntándonos también acerca del sentido de la filosofía hoy ¿Para qué hacemos filosofía hoy?

Pero esta vez el sentido de la pregunta por lo que sea el pensar, no está dirigido hacia ella en sí misma, sino hacia lo que significa pensar

1 Madrid, 2014.

en un presente como el nuestro; en este sentido, nuestra forma de preguntar por el pensar ya no es abstracta, mucho menos cuando la pregunta está dirigida hacia algo en concreto y en la realidad que nos atañe a todos. Esto es, el sentido de la pregunta por lo que sea el pensar hoy, parece que obliga ahora a pensarla ya no en sentido abstracto sino concreto, es decir, en este presente ya no sería tan fundamental pensar lo que ella sea en sí misma, como si el tiempo fuese normal, sino pensar las condiciones de posibilidad del pensar mismo, porque estas condiciones son las que ahora estarían en peligro, porque pueden desaparecer.

Porque, dicho sin rodeos, la vida, como condición de posibilidad de todo quehacer humano, incluido el pensar, puede desaparecer. Si esto es así, la pregunta se podría formular del siguiente modo: ¿sería posible el pensar sin la vida? O, si no, ¿qué significa pensar que la vida es condición de posibilidad del pensar? Estas preguntas obligan a cambiar la forma de la tematización del pensar, porque la realidad que las motivó ha cambiado, los tiempos también. Por eso ahora la tematización de lo que sea el pensar empieza situándose en un *locus illocutionarius* específico y no en abstracto, esto es, empieza ubicándose existencialmente en el lugar donde apareció este problema. O sea, ya no se ubica por abstracción o epojé fuera del asunto, sino que ahora empieza ubicándose en el terreno desde donde fue posible pensar de otro modo, el problema del pensar.

Cuando empezamos a pensar desde este lugar llamado América Latina, poco a poco se nos fue apareciendo el problema que ahora da que pensar, al pensar, en toda su radicalidad. Esto aconteció cuando descubrimos que el problema central del pensar era la vida, es decir, la vida humana y la vida de la naturaleza, esto es, la vida de todos nos-otros y no solo la vida de los pobres latinoamericanos. Y cuando decimos la vida de todos, no nos referimos solo a los seres humanos, sino a todo ser viviente, quienes son condición de posibilidad de la vida de todo ser humano.

Dicho de otro modo, tal parece que ahora el pensar debe ponerse al servicio de aquello que la hizo posible, para que siga siendo posible la vida de todos, o, para decirlo de otra manera, parece que el problema del pensar no es el pensar mismo sino la producción de la vida. Esto es, parece que la cosa (o la cosa misma) de que trata el pensar había sido la producción y reproducción de la vida, la cual parece ser la ratio que al final da sentido a todo quehacer humano, incluido el pensar.

Con la filosofía moderna y occidental, la vida estaba al servicio del pensar, el cual aparecía como la producción humana más excelsa y libre. Ahora parece que el pensar debe ponerse al servicio de lo que

la hizo posible, porque ahora parece que el acontecimiento más excelso que hay, que es y que existe, es la vida. Ahora sabemos que ella no es algo “natural” sino una producción profundamente humana y cósmica.

Si la filosofía descubrió en un momento de crisis el pensar como su tema central, parece que ahora el pensar está descubriendo, en medio de esta otra gran crisis, que su tema fundamental es la vida. Pero todo esto tiene su historia y esta empieza siempre con el diálogo, en este caso, con los grandes maestros.

LO QUE SIGNIFICA PENSAR

En el siglo XX, la pregunta por lo que sea el pensar se nos abre con la obra de Heidegger. Desde Heidegger sabíamos explícitamente² que “filosofar es pensar”. Lo que sigue ahora, como siempre, es aclarar este enunciado, por eso se hace pertinente volver a hacerse la pregunta ¿qué significa pensar? (Heidegger, 2005), porque supuestamente todo el mundo piensa. Pero los acontecimientos que vienen sucediendo en nuestro tiempo, en nuestro continente y en el mundo desde principios de este siglo, muestran claramente que no todo el mundo piensa, aunque tenga cerebro, libros publicados, doctorados o abundante experiencia teórica y política.

Con la cabeza habitualmente razonamos acerca de cualquier cosa, indistintamente de que sea o no fundamental, pero, cuando ejercemos lo que sea el pensar, pensamos solo lo que “da que pensar”, lo que nos detiene, nos preocupa y nos pone a meditar. Lo que “da que pensar” nos motiva y obliga a no tomar cualquier respuesta rápida o fácilmente, porque precisamente lo que “da que pensar” nos anuncia que detrás de lo pensado hay algo no solo complejo sino preocupante, que puede en determinado momento cuestionar no solo nuestras ideas sino hasta nuestra propia existencia.

Por eso es bueno detenerse en la pregunta ¿qué es aquello que da que pensar?, para saber a qué atenerse cuando nos toca una situación digna de ser meditada, razonada y, en este caso, pensada. Cuando lle-

2 Robert Brandorn (1998), por su parte, dice que la tarea propia de la filosofía es hacer explícito lo que está implícito. Sin embargo, como veremos en un futuro trabajo, no es lo mismo hacer explícito lo que está implícito, que hacer visible lo que aparece invisible (Marx y Hinkelammert), pero tampoco es lo mismo hacer inteligible lo que parece ininteligible (Zavaleta), que hacer pensable lo que en principio aparece como impensable. Pero también se puede hacer explícito el porqué de la invisibilidad, así como hacer explícito por qué la lógica de lo pensable hace impensable lo que no se ve, lo cual implica producir una lógica más compleja que la lógica de la mera explicitación. Estos son temas todavía impensados para la tradición occidental, que surgen de la tematización de una realidad no moderna.

gamos a esta situación, podemos darnos cuenta de que solamente “lo grave da que pensar”, pero entonces ya no estamos hablando de algún problema trivial, simple o interesante, sino de algo profundo, complejo y, en este caso, grave. Esto quiere decir que solamente cuando nos enfrentamos a un problema grave, nos enfrentamos a lo que sea el pensar, porque solo “lo grave da que pensar”.

Ahora bien, podemos soslayar la gravedad del problema y dejar de pensar, pero, si reconocemos su gravedad, también estamos reconociendo que ese problema es digno de ser pensado, es decir, meditado, profundizado, tematizada. Por eso cuando la razón llega a lo que sea el pensar, no puede despachar fácilmente el problema a ser pensado, por la gravedad del problema, y por eso mismo la razón ahora debe detenerse, para concentrarse en aquello que ha de ser pensado.

Esto quiere decir que para que el pensar acontezca, la razón tiene que abocarse a tematizar, o sea, problematizar, lo que es grave. Pero solo de acuerdo a la gravedad de lo tematizada puede la razón profundizar en el acto de pensar lo grave. Porque no todo es grave, ni todo lo grave es gravísimo, por eso es menester distinguir con cuidado entre las gravedades situacionales o coyunturales y las gravedades epocales o históricas, porque estas últimas suelen ser las gravísimas. Dicho de otro modo, si lo grave es lo que da que pensar, “lo gravísimo” da mucho más que pensar, al pensar; o sea, que cuanto más grave sea lo pensado, tanto más profundo y radical se convierte el pensar. Solo cuando con la razón estamos al interior de una situación gravísima como esta, podemos entonces decir que asistimos a lo que sea en rigor el pensar.

Ahora bien, entonces podemos preguntarnos ya no solo por lo que sea el pensar, sino por el qué del pensar, que es aquello que en definitiva piensa el pensar cuando piensa. Por eso ahora podemos transformar la pregunta: ¿qué es lo gravísimo de nuestra época que da que pensar? O, si no, para aclarar más la pregunta: ¿qué es lo que da que pensar de tal modo que la tematización de lo gravísimo profundice a tal grado la razón, que la única forma en la cual ella puede operar es siendo radicalmente crítica?

O, si no, ¿cómo podemos pensar de tal modo que el pensar ahora ilumine con sentido posibles salidas a la situación gravísima y crítica que ha motivado a pensar? Esta pregunta, en su formulación clásica, fue planteada por Heidegger en la década de los cincuenta del siglo XX, cuando descubría que en su época lo más grave era que la generación de su tiempo todavía no pensaba.³ En opinión de Heidegger, la fi-

3 “No obstante, sigue siendo extraño y parece arrogante afirmar que en un tiempo tan problemático como el nuestro, es el hecho de que no pensamos todavía lo que más merece pensarse. De ahí que debemos demostrar esta afirmación. Sin embar-

lososofía de su tiempo había perdido la capacidad de pensar y por eso ni siquiera se daba cuenta de que ya no pensaba, lo cual, en su opinión, era gravísimo para la filosofía y para la época moderna, de ahí que lo que reinaba era la inconciencia total ¿Final de la filosofía? El pensar, cuando piensa, tematiza con la razón la realidad toda “desde” las gravedades epocales, en este caso, la gravedad de la ausencia del pensar.

Heidegger afirmaba esto en una época en la cual la razón calculadora (o sea, matemática, la que ha desarrollado con bastante éxito la ciencia natural y la tecnología como cuantificación de la realidad) se imponía en el mundo y en la academia de tal modo que ya estaba empezando a desplazar y a negar las reflexiones relativas a las consecuencias negativas que cualitativamente produce la civilización dominada por la técnica y la tecnología. Porque la razón calculadora, o instrumental, solo calcula, o sea, que cuantifica y describe solamente una dimensión de la realidad, aquella que se somete a la sola cuantificación. Y cuando la razón confunde esta dimensión de la realidad con toda la realidad, entonces no solo reduce la realidad, sino que también reduce y empobrece la razón y la humanidad, y así fue desapareciendo poco a poco lo que sea el pensar, como ejercicio propio de la razón que piensa los grandes problemas de la humanidad ¿Tragedia de la modernidad?

Ahora, a principios del siglo XXI, ¿qué será lo gravísimo? ¿Qué será aquello que no solamente obliga a la razón a ser profundamente crítica, sino inclusive a transformarse radicalmente para ponerse a la altura de la gravedad de los tiempos? Parece que nunca como antes en la historia de la humanidad los problemas se hubiesen globalizado de tal modo que ahora aquello que pasa en algún lugar repercute a la larga en todo el planeta. De ahí que solo ahora se haya hecho evidente que pensar un problema en nivel radical implica pensar, en última instancia, en toda la humanidad y en todo el planeta.

Heidegger pensaba de otro modo cuando se interrogaba acerca de lo que es la filosofía. Decía él que, cuando pensamos o interrogamos acerca de lo que la filosofía es, ella nos conduce por la forma o manera de pensar hacia lo griego, porque la filosofía, en esencia y desde el principio, supuestamente es sola y únicamente griega.

Pero no solo eso, sino que afirmando que la filosofía es griega, en realidad lo que se quiere decir es que es, por esencia, occidental. Así,

go, será más aconsejable esclarecerla, primeramente. Pues podría suceder que tan pronto como veamos con claridad lo que está implicado en ella, se haga innecesaria toda prueba. La afirmación dice: Lo que más merece pensarse en nuestro tiempo problema tico es el hecho de que no pensamos (...) Lo que más da que pensar de suyo, lo más merecedor de pensarse, según la afirmación mencionada, es el hecho de que nosotros todavía no pensamos.” (Heidegger, 2005, pp. 17-18).

“la proposición ‘la Filosofía es en su esencia griega’, no dice más que: el Occidente y Europa, y solamente ellos, son en su curso histórico más profundo originariamente ‘filosóficos’ (Heidegger, 1985, p. 49).

Si esto fuese así, toda cultura o civilización no occidentales no serían originariamente filosóficas, esto es, la pregunta por lo que la filosofía sea, o por lo que el pensar sea, ya no podría conducirnos a nuestros propios orígenes, sino inevitablemente a los orígenes de Occidente, que serían griegos. Por ello, en general todo aquel que estudia filosofía, no solo estudia a los griegos sino a los occidentales. Y así los no occidentales pasan y pasamos a segundo plano para el preguntar acerca de lo que sea el pensar o el conocer en general. Pero el problema ahora no es solamente occidental, como decía Heidegger, ni tampoco solamente latinoamericano, sino radicalmente humano, es decir, que atañe a la humanidad toda, sea de ascendencia occidental o no. Porque es cierto que la pregunta por lo que sea la filosofía y el pensar es un interrogante histórico y, en este sentido, hace referencia al destino, pero ahora la forma de la pregunta ya no se dirige, como en Heidegger, a la existencia europeo-occidental⁴ o, como en nuestro caso, a la existencia latinoamericana, sino a la existencia de la humanidad, o mejor dicho, al sentido de su existencia, si es para la vida o para la muerte.

Lo que significa pensar “desde” América Latina El problema del sentido o del destino ahora ya no se aclara recurriendo solo al sentido del presente en relación al futuro, sino volviendo a la historia desde este presente, pero ya no a la visión que la modernidad tiene de la historia en general y de la nuestra en particular, sino a aquella historia negada, encubierta y excluida de nuestra propia historia por esta misma modernidad. Esto es, ahora la forma de la pregunta nos conduce por otros caminos distintos de los que atravesó la Europa moderna. Ahora la forma de la pregunta por el pensar y la filosofía nos conduce no solo hacia nuestros propios orígenes milenarios, sino hacia los orígenes de esta modernidad en la cual aparece este problema que ahora nos da que pensar.

Por ello la pregunta por lo que sea el pensar y lo que sea la filosofía nos remite hasta los orígenes de la modernidad europeo-occidental, porque desde ese entonces hasta el día de hoy se ha configurado para nosotros una historia distinta de la que podría haberse dado si nuestra historia se hubiera desarrollado desde nuestros propios fundamen-

4 Según Heidegger, la pregunta que interroga por lo que sea la filosofía “es histórica, es decir, que hace referencia al destino. Todavía más: no es “una”, sino que es la pregunta “histórica” de nuestra existencia europeo-occidental” (Heidegger, 1985 pp. 51-52).

tos.⁵ Porque desde el principio de la modernidad nuestro destino se desarrolló en un sentido distinto al nuestro, porque precisamente la modernidad europeo-occidental fue la que impuso este otro sentido para poder desarrollarse ella a costa del subdesarrollo nuestro, es decir, que la modernidad se desarrolló gracias a nuestras riquezas y nuestro trabajo humano impago, es decir, a costa de nuestro posible desarrollo.

Desde 1492, Europa proyectó para sí un tipo de desarrollo que le permitió llegar a ser lo que hoy es, pero a costa nuestra y del tercer mundo. Ahora, el problema no es que empobreció solo a una parte de la humanidad, sino que el tipo de desarrollo que produjo la modernidad occidental está literalmente destruyendo las dos únicas fuentes a partir de las cuales es posible producir y reproducir cualquier forma de vida: la naturaleza y el trabajo humano. Esta forma o modo de producción moderno está conduciendo a la humanidad toda a pensar de un modo radical la contradicción vida y muerte, es decir, está conduciendo a la disyuntiva entre producir condiciones para la producción y reproducción de la vida de todos o, si no, seguir persistiendo en esta misma forma de producción sistemática de la muerte, tanto de la naturaleza como del ser humano.

Esta es la gravedad gravísima del presente, frente a la cual la propia modernidad no tiene respuesta, por eso ni se hace ya la pregunta. Por eso es menester volver a pensar, pero no ya desde el horizonte histórico y cultural que produjo este problema, que es la modernidad, sino desde los horizontes históricos y culturales que la modernidad sistemáticamente negó, encubrió, excluyó y empobreció. Es en lugares como América Latina donde se pueden ver del modo más evidente las consecuencias nefastas que para la humanidad ha producido la modernidad y por las cuales afirmamos ahora que la modernidad

5 En este sentido vienen bien las reflexiones que hace algún tiempo hizo H. Zelman en un coloquio sobre el pensamiento y las ciencias sociales latinoamericanas. En él preguntaba si es que en América Latina los dentistas sociales se habían preguntado acerca de la pertinencia o no de hacer uso de los “grandes conceptos” o, si no, de las “grandes categorías” cuando se produce conocimiento sobre América Latina, porque es cierto que, en la producción de conocimiento social e histórico, habitualmente los dentistas sociales parten ingenuamente (o sea, sin problematización) de conceptos como ciencia, conocimiento, razón, realidad, verdad, método, historia, etc., como si estos fuesen en sí mismos, por un lado, verdaderos y, por otro, universales, sin darse cuenta de que lo que está contenido en estos conceptos es la cosmovisión europeo-moderno-occidental y no la nuestra. Es decir, los fundamentos del conocimiento desde los cuales habitualmente partimos no son los nuestros, sino que son conceptos muchas veces con una fuerte carga de eurocentrismo, de la que habitualmente no nos damos cuenta.

como proyecto de vida es inviable y no factible para la humanidad toda.

A veces pareciera que hasta el propio Heidegger se hubiese dado cuenta de la gravedad del problema, pero solo en parte, porque no está pensando desde las consecuencias desastrosas que la modernidad ha producido y que recién ahora son evidentes para todos, no solo para los pobres del tercer mundo. Por ejemplo, cuando dice:

(...) todavía no hemos llegado ante el ámbito, todavía no hemos entrado en el ámbito de lo que de suyo quisiera ser pensado en un sentido esencial. Posiblemente esto tenga su raíz en que nosotros, los hombres, todavía no nos dirigimos suficientemente a lo que quisiera ser pensado (...)

El hecho de que no pensemos de ninguna manera se debe a que el hombre todavía no se dirige en medida suficiente a lo que originalmente quisiera ser pensado, que en su esencia permanece como lo que ha de pensarse. Nuestra tardanza en pensar procede, más bien, de que lo merecedor mismo de ser pensado se aparta del hombre y se ha apartado ya desde hace tiempo (Heidegger, 2005, p. 18).

Esto se debe, en parte, a que la filosofía moderna ha dejado de ser literal filosofía, es decir, ha dejado de ser sabiduría, para convertirse en literal amor al logos, o sea, la razón, pero en desmedro de la sabiduría, la cual es siempre para la vida. La filosofía, al dejar de ser amor a la sabiduría, ha perdido de su horizonte de reflexión la capacidad de pensar qué es aquello que hace posible al logos, al Ser, a la conciencia, etc., el cual es la vida o, mejor dicho, la producción y reproducción de la vida. Para hacer filosofía o ciencia, para pensar o meditar, para amar o trabajar, primero hay que estar vivo. Y para que uno esté vivo, no solo tiene que haber comunidad y humanidad, sino naturaleza y cosmos. Cuando se pierde esta conciencia de que primero es la producción y reproducción de la vida (el contenido fundamental de todo quehacer humano), la filosofía como filosofía empieza a dejar de pensar y a convertirse en mero saber, mero conocimiento o simple información.

Por ello ahora no se puede pensar o hacer filosofía, pensando solo en los filósofos, la filosofía o la ciencia, sino que ahora se trata de pensar desde más allá de ella, desde lo que la hizo posible, que es condición de posibilidad de ella y, por eso mismo, su fundamento en última instancia. Se trata de pensar desde más allá de ella, no desde lo mejor de ella, sino desde lo que ella nunca pensó, desde lo que ella siempre despreció, para desde ahí evaluar y dialogar recién con lo mejor que ella ha producido.

Pareciera que hoy la filosofía, para ponerse a la altura de este tiempo y de esta época, debe pensar desde lo que ella negó, despreció, ocultó y condenó al olvido. Si la filosofía moderna avanzó de olvido en olvido, pareciera que el olvido mayor no fue acerca del Ser, ni de la existencia o el logos, sino de la vida de todos y la vida de la naturaleza. La reproducción de la vida de la naturaleza y de la humanidad era tan obvia, que muchas veces se pensaba su existencia como infinita, como res extensa hacia el infinito, con un futuro perfectible siempre infinito. Hasta que a principios de los setenta apareció el informe de los límites del crecimiento.

Sin embargo, los límites de la forma de crecimiento y desarrollo modernos se empezaron a ver en nuestras tierras desde 1492, es decir, desde que la vieja Europa medieval empezó a convertirse en moderna.⁶ Y, paralelamente, desde que los pueblos del Abya Yala fueron transformados lentamente en premodernos, subdesarrollados y atrasados, es decir, en latinoamericanos.

Esta historia tantas veces negada, excluida y encubierta, está empezando ahora a mostrar no solo nuestro propio lugar en la historia, sino nuestra responsabilidad a la hora de afrontar los problemas que ya no son solo nuestros sino de todos. Y que este recurrir ahora a nuestras propias fuentes históricas y culturales nos está conduciendo a pensar ya no solo en nosotros mismos sino en la naturaleza y la humanidad toda.

Tal vez por eso recién ahora el pensar latinoamericano esté mostrando que lo que se llama “pensar” ya no puede ocurrir como si el lugar, el “locus” o el “desde”, no importara, porque ahora se estaría empezando a tomar conciencia de que desde “otros lugares”, “lo mismo”, en este caso la realidad, no se ve ni se la comprende del mismo modo que como se ve desde Europa o EUA. En este caso, ya no se trataría de pensarnos solamente, sino de pensarnos “desde nosotros mismos”, o sea, desde “la realidad” llamada Latinoamérica. Peto no única y exclusivamente a nosotros, sino la realidad toda, pero, desde nosotros o, si no, desde la realidad que somos, desde la realidad que hemos producido, pero también desde la realidad que hemos heredado.

6 Evidentemente, nuestro diagnóstico del presente parte de otro diagnóstico de la modernidad, no de la visión que la modernidad tiene de sí misma, sino de lo que ella siempre negó, excluyó y encubrió; en este sentido, nuestro diagnóstico de la modernidad parte de América Latina, porque “fuimos la primer “periferia” de la Europa moderna; es decir, sufrimos globalmente desde nuestro origen un proceso constitutivo de “modernización” (aunque no se usaba en aquel tiempo esta palabra) que después se aplicará a África y Asia (...) Este proceso no es anecdótico o simplemente histórico; es, además, el proceso originario de la constitución de la subjetividad moderna” (Dussel, 2008).

Habitualmente hemos aprendido a pensar la realidad y a pensar-nos a nosotros mismos desde la realidad llamada Europa o EUA, o, si no, desde lo que la modernidad ha producido como saber, conocimiento, ciencia, tecnología y filosofía, todo ello producido en Europa y EUA, es decir, todavía nos comprendemos, nos pensamos y nos valoramos con conocimientos y concepciones producidos fuera de nuestra realidad, en cuyas teorías o conceptos no está contenida nuestra realidad sino otra.⁷

Ahora de lo que se trata es de pensarnos a nosotros mismos, pero, desde el horizonte histórico y cultural de nuestra propia realidad, desde nuestros propios problemas, desde nuestras propias concepciones, desde nuestras propias “cosmovisiones”. Pero no como algo único y exclusivamente específico, sino en relación con la historia de la humanidad, pero desde nuestra historia. Esto ahora implica “pensar” inevitablemente también en perspectiva mundial, esto es, América latina ya no es un problema solo para los latinoamericanos, sino que es también un problema universal. Por ello ahora pensar “desde” América Latina implica pensar con una fuerte pretensión de universalidad.

¿PENSAR DESDE MÁS ALLÁ DE LA MODERNIDAD?

La modernidad, luego que impuso con éxito su visión de la realidad, es decir, luego que universalizó su cosmovisión de la historia, la realidad y la humanidad, ahora puede tranquilamente afirmar el relativismo, porque le es pertinente a su proyecto. Ahora relativiza de tal modo la verdad que la hace desaparecer, porque ya no la necesita, porque ya impuso su verdad, la de que la modernidad y solo ella es el estadio más elevado que la humanidad pudo haber alcanzado a lo largo de

7 “(...) los conceptos y categorías que la ciencia y la filosofía modernas han producido, son conceptos y categorías pensados no solo desde el primer mundo, sino que son conceptos y categorías donde lo que está contenido, presupuesto y pensado son sus problemas y no los nuestros. Alain Touraine, el sociólogo francés que formó a muchas generaciones de cientistas sociales latinoamericanos y del tercer mundo, decía (...) que después de una larga evaluación, se había dado cuenta de que la ciencia social del siglo XX había pensado la realidad del siglo XX con categorías del siglo XIX, en cuyos contenidos nunca había estado problematizada o tematizada América Latina como problema. Es decir, que en el contenido problemático presupuesto en la formalización de los conceptos y categorías con los cuales la ciencia social piensa o tematiza los problemas, nunca había estado la realidad latinoamericana, sino solo la realidad europea, norteamericana o del primer mundo del siglo XIX. Dicho de otro modo, eran y son conceptos y categorías pensados desde los problemas del primer mundo, pero nunca así desde los problemas propios del tercer mundo, y por ello mismo está difícil superar nuestros propios problemas con conceptos o categorías que tienen poco que ver con nuestra realidad” (Bautista, 2012, p. 44).

toda la historia; por eso ahora casi todos aspiran a lograr o realizar las tareas inconclusas de la modernidad.

El pensar como pensar (no como mero razonamiento) siempre aparece “situado” o ubicado desde algún locus. Siempre empieza desde algo, o alguien, y, en la medida en que trasciende con el pensar los límites singulares o particulares, descubre que nada humano nos es ajeno, que aquello que le sucede a alguien en algún remoto lugar, nos “puede” pasar en algún momento a todos, y ello “puede” afectar *in the long run* (a medio o largo plazo) a la humanidad toda.

La pregunta fue acuñada y formulada por Heidegger; nosotros podemos apropiarnos de ella, transformar su contenido y darle otro sentido, pero ya no podemos tematizada o responderla del mismo modo, porque no la estamos formulando en el mismo horizonte histórico de Heidegger, sino en uno muy distinto; por eso mismo, la respuesta ya no puede ser heideggeriana, ni alemana, ni europea, sino latinoamericana.

Pero el problema no es que sea latinoamericana sino humana, porque, cuando se piensa con rigor la pregunta y el sentido de ella, la radicalidad del preguntar nos lleva a trascender los límites de lo preguntado; por eso, siendo la pregunta de origen heideggeriano, la radicalidad de la tematización de lo preguntado implica trascender ya no solo a Heidegger o la ontología en general, sino la modernidad como horizonte desde el cual tiene sentido la ontología moderna-posmoderna y la obra de Heidegger.

Por eso la tematización respecto de la pregunta que interroga por el sentido de lo que significa pensar hoy “desde” América Latina como un más allá de la modernidad (porque también se puede pensar “desde” África o la India u Oriente Medio), implica trascender la ontología moderna (Heidegger en consecuencia) y el proyecto de la modernidad-posmodernidad.

En conjunto, en América latina no se ha generalizado aún esta actitud de pensar radicalmente “desde Latinoamérica”; razones hay muchas, pero en general es el desconocimiento de lo que somos y de lo que producimos y hemos producido cultural e históricamente entre nosotros. Es el desconocimiento de nuestra propia historia, de la admiración desmedida de lo que la modernidad ha producido, y, en última instancia, del menosprecio propio que sentimos respecto de nosotros mismos y de lo que producimos. Por eso no deja de sorprender que los filósofos o científicos sociales latinoamericanos más parecieran en su forma de pensar europeos que latinoamericanos, porque, cuando hacen ciencia social o filosofía, lo hacen literalmente de espaldas a la realidad nuestra; por eso leen o parten de los conceptos más duros y abstractos de puros autores europeos o norteamericanos. Y

así, cuando problematizan nuestros problemas, terminan tematizando solamente los problemas que esas teorías o autores contienen.

Producen conocimiento para comprobar o refutar las hipótesis contenidas en esas teorías, pero no en nuestra realidad. Por eso en parte acontece el desconocimiento de nuestra propia realidad, pero también de nuestra propia historia y nuestro pensamiento filosófico. Conocemos más a los autores y pensadores europeos o norteamericanos que a los nuestros. Esto ha conducido casi siempre a que, conociendo a esos autores, conozcamos más de sus realidades que de las nuestras. Pero lo peor de todo es que, cuando nos apropiamos del contenido de la obra de esos pensadores o autores, al final terminamos pensando la realidad, nuestra realidad, y a nosotros mismos desde el pensamiento producido por ellos, el cual refleja y expresa bien su realidad, pero no la nuestra; por ello al final terminamos pensando y viviendo otras realidades y no las nuestras. Mientras tanto, nuestra realidad no se queda tal cual estaba, sino que ahora aparece devaluada, negada, encubierta e invisibilizada.

Según nuestra hipótesis, las obras de pensadores latinoamericanos como Enrique Dussel, Hugo Zemelman, René Zavaleta Mercado, Franz Hinkelammert o Pablo González Casanova, entre otros, son un buen ejemplo de que no solo se puede “pensar desde⁸ América latina”, sino también de lo que significa pensar hoy de cara a los problemas que plantea nuestro tiempo, no solo los del tercer mundo. Que lo que significa pensar implica en última instancia “pensar” no ya desde los presupuestos que la modernidad-posmodernidad ha fundamentado durante cinco siglos, sino desde un horizonte más allá del marco categorial del pensamiento moderno, lo cual implica partir, en el ejercicio

8 El pensar “desde” es lo propio de la razón cuando ejerce el pensar, esto es, cuando quiere meditar profundamente acerca del porqué de algo; por ello parte de la preeminencia de la realidad como complejidad más allá de cualquier sistema teórico. En cambio, el pensamiento “para” ya no es lo propio del pensar, porque supone la relación sujeto-objeto propia de la modernidad. El sujeto piensa “para” el objeto, porque para el sujeto el objeto por principio no piensa. El pensamiento moderno occidental se ha constituido en un pensamiento “para”, porque se piensa a sí mismo como “sujeto” capaz de ponerse en el lugar de la humanidad toda, a la cual ha constituido en objeto. De ahí que el pensamiento “desde” suponga la incorporación plena de la relación categorial sujeto-sujeto, la cual a su vez supone la incorporación categorial del principio “reconocimiento” de la víctima como corporalidad negada, que supone a su vez el reconocimiento del principio “liberación” como intencionalidad ético-crítica de toda dominación sistémica. Solamente desde el presupuesto del “pensar desde” se puede pensar en la posibilidad de “pensar con”, porque primero hay que desprejuiarse desde la realidad del otro, para entonces recién poder dialogar y pensar “con el otro”. El diálogo solo es posible cuando estoy dispuesto a dudar y dejarme cuestionar en mis propias certidumbres por la interpelación de quienes han sido negados en su dignidad.

del pensar, de otros presupuestos, de otros fundamentos, de otros conceptos y categorías, de otras concepciones y de otras cosmovisiones, de modo que podamos concebir las dimensiones de la vida humana de “otro modo” que el ser europeo-moderno-occidental, si es que queremos superar los problemas del presente, si es que todavía somos capaces de imaginar y crear un mundo radicalmente distinto, en el que podamos caber todos.

Tal vez por eso recién ahora el pensar latinoamericano esté mostrando que lo que se llama “pensar desde” algún lugar como América Latina, implica “pensar” inevitablemente de modo radical los prejuicios que la modernidad ha producido y que en parte encubren la gravedad del presente. Pensar desde América Latina ahora está mostrando que lo que se llama pensamiento crítico no puede partir más desde la centralidad de la modernidad europea, sino desde fuera de ella, desde lo que ella siempre ha negado y excluido. Por ello, este ejercicio radical del pensar ahora nos está conduciendo a cuestionar ya no solamente el capitalismo como modo de producción constitutivamente destructor de la naturaleza y el trabajo humano, sino también el proyecto histórico, ideológico y filosófico de la modernidad en su conjunto, pero ahora en perspectiva mundial, en el contexto de las otras historias negadas y encubiertas por la modernidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bautista, Juan José (2012). *Hacia la descolonización de la ciencia social latinoamericana*. La Paz: Rincón Ediciones.
- Brandorn, Robert B. (1998). *Making it explicit. Reasoning, representing and discursive commitment*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dussel, Enrique (1994). *1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”*. La Paz: Plural.
- Heidegger, Martin (2005) *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
- Heidegger, Martin (1985) *¿Qué es eso de la filosofía?* Madrid: Narcea.

SECCIÓN 6

**LOS ABORDAJES SOBRE
EL TERRITORIO COMO
EXPRESIÓN DE RELACIONES
DE PODER**

INTRODUCCIÓN A LA SECCIÓN 6

LOS ABORDAJES SOBRE EL TERRITORIO COMO EXPRESIÓN DE RELACIONES DE PODER

Bernardo Mançano Fernandes

O TERRITÓRIO É ESPAÇO apropriado. A apropriação é uma relação de poder. A ideia de território é um território da ideia, é, portanto, uma expressão do território como relações de poder quanto uma expressão de relações de poder como território. Nesta seção, reunimos três temas que tratam de territórios como expressão de relações de poder. O primeiro texto trata-se de uma construção teórico-conceitual sobre a tipologia de territórios. É uma contribuição para superar o uso do território como metáfora em que sua expressão, muitas vezes, representava alguma coisa que não estava explicada e não havia referência teórica que a justificasse. Assim, a metáfora de território era uma ideia solta no texto, que não fazia o menor sentido, ao mesmo tempo que era uma possibilidade de se escapar do território como espaço absoluto, uma síntese e todas as coisas, mas de conteúdo vazio.

Os três textos desta seção têm em comum a perspectiva da multidimensionalidade e da multiescalaridade, compreendendo o território em sua relacionalidade e inseparabilidade, considerando no conjunto de sistemas de ações e sistemas de objetos em suas disputas e superações. Esta perspectiva possibilita uma leitura das relações produzidas pelos territórios que são produzidos por essas mesmas relações. Permite compreender que os territórios são materiais e imateriais, que como analisa Pilar Lizárraga Aranibar y Carlos Vacaflores Rive-

ro, alguns territórios possuem alma, ou *ajayu*, ou seja, as forças que reúnem a nossa essência como seres que lutam incansavelmente por nossas vidas. A luta permanente pela emancipação, pela apropriação de nossos espaços, em defesa de nossos territórios, condição de nossa existência.

A lente territorial possibilita uma leitura multidimensional, que não é nada fácil, porque exige atenção para a intrincada diversidade de elementos e fatos. É o que fazem Pilar e Carlos da leitura do território e sua cartografia sobre os imaginários da política boliviana contemporânea. A construção das narrativas em tempos de territórios virtuais faz com que as disputas sejam ainda mais acirradas e, portanto, mais difíceis. Esta leitura territorial permitiu compreender as narrativas do golpe na Bolívia. Como também permitiu entender como aconteceu a fragmentação da direita boliviana e a restituição da democracia. A análise das correlações de forças por suas expressões de poder, mapeando onde estão e como são, nos apresenta um procedimento teórico-metodológico territorial que mostra no tempo e no espaço o movimento do golpe e da reconstrução da democracia.

A construção de um estado plurinacional na Bolívia fez nascer um conjunto de territórios construídos por diversos movimentos socioterritoriais, que fortaleceu os povos contra o golpe. Evidente que a cartografia do poder mostra que as disputas territoriais são permanentes e que as lutas são contínuas, porque o projeto colonial republicano segue poderoso com interesse de recuperar parte do poder dos territórios que foram conquistados pela população originária. Este texto é um exemplo da resistência boliviana contra a subalternidade, de povos que conquistaram a emancipação, a compreensão do controle territorial e que jamais vão se submeter às antigas formas de dominação. Esta é uma excelente expressão de como os territórios são fundamentais para a construção e manutenção das liberdades.

O terceiro texto trata de um tema emergente em todo mundo, embora seja uma análise realizada na Argentina. Estamos nos referindo à Soberania Alimentar. A comida é um tema que atravessa a história da humanidade e, portanto, todos os sistemas políticos porque a fome sempre esteve presente em todos eles. O estudo de Torres, GlENZA, Santarsiero, Ottenheimer y Giannuzzy é uma contribuição sobre as fronteiras do paradigma da Soberania Alimentar, desde um enfoque da Extensão Universitária na análise de uma das experiências de extensão realizadas no âmbito da Cátedra Livre de Soberania Alimentar (CALISA) da Universidade Nacional de La Plata (UNLP): o Jardim Ecológico Santa Elena localizado no Parque Pereyra Iraola, província de Buenos Aires, Argentina.

As autoras e autores se utilizam do método geográfico através do processo territorialização-desterritorialização-reterritorialização para analisar as relações urbano-rural no sentido de pensar o contínuo rururbano. A La Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria é um projeto extensionista como também é um território material e imaterial em mundo de comida ultraprocessada, produzida com intenso uso de agrotóxico. A Cátedra promove a soberania alimentar, a produção e o consumo de alimentos saudáveis. A experiência relatada no estudo de caso sobre a Huerta Ecológica Santa Elena del Parque Pereyra Iraola possibilita discutir o que significa produzir alimentos saudáveis e fora da hegemonia do agronegócio, essa é outra razão para entender a Cátedra e a huerta como territórios.

O estudo de caso é muito bem detalhado, o que proporciona as leitoras e aos leitores uma compreensão aprofundada do exemplo estudado. Mostra como uma comunidade disputa territórios, avança e recua e torna a avançar numa disputa contínua pelo território terra, território comida, território corpo. Enfim, os textos, as autoras e os autores dessa seção estudam e praticam territórios do cotidiano como formas de superação das desigualdades, conquista de direitos e manutenção de seus territórios como condição de existência.

ESTUDIO PRELIMINAR

“ACERCA DE LA TIPOLOGÍA DE LOS TERRITORIOS” DE BERNARDO MANÇANO FERNANDES (SÃO PAULO, 2022)

Bernardo Mançano Fernandes

EL ARTÍCULO *Acerca de la tipología de los territorios* nació de una reflexión sobre la multidimensionalidad y de la multiescalaridad del territorio. Es común que el territorio sea utilizado como espacio absoluto, o sea, como el territorio en sí, un área, una superficie solamente, unidimensional. Por esta concepción del territorio, gran parte de las personas que trabajan con el concepto lo utilizan como espacio de gobernanza, de gestión de los gobiernos, lugar donde viven las personas. Así, el territorio siempre está asociado a las acciones gubernamentales, a los espacios donde ocurren fenómenos y las personas son solamente puntos en el territorio. Peor es que el territorio es utilizado como una base donde se pone todos los temas de análisis. Desde esta mirada el territorio es pasivo y solamente las relaciones son activas. Pero no es así. Esta mirada anula la naturaleza del territorio.

Milton Santos y Henri Lefebvre producirán dos libros clásicos: *La naturaleza del espacio* y *La formación del espacio*. Una de las contribuciones de estos libros es la inseparabilidad del espacio de las relaciones. El espacio produce relaciones que producen espacio. Pero el espacio es más que indisociabilidad, es la materialidad e inmaterialidad de la existencia. Eso significa que todas las relaciones están contenidas en el espacio/tiempo, o sea, la realidad o la totalidad. Comprendido esto, los bosques, los campos, las ciudades, las aguas son

espacios como son las personas, sus ideas y sus acciones. La existencia de las acciones cambia espacios en territorios. La apropiación de los espacios los transforma en territorios. Entonces tenemos muchos territorios, desde el territorio de nuestra América Latina y el Caribe hasta nuestras viviendas. Desde nuestras ideas hasta nuestros cuerpos, todos los cuerpos sólidos y líquidos.

Fue esta cuestión la que me llevó a trabajar en la tipología de los territorios. En la geografía clásica gran parte del pensamiento entiende el territorio como espacio de gobernanza, base donde se ponen las cosas y las personas. Así, considero que el espacio de gobernanza de la nación es el primer territorio. No en la concepción del espacio absoluto, pero sí en la concepción del espacio relacional, o sea, más allá de que todas las cosas están contenidas en el espacio o en el territorio, todas las cosas son espacios y territorios. Evidente, todas las cosas, objetos, acciones tienen nombres, una vivienda, un río, una calle, una persona. Entonces ¿como llamar “territorio” a todo lo que ya tiene nombres? Partiendo del primer territorio, y desde la perspectiva de la multiescalaridad y multidimensionalidad, denominamos el segundo territorio unidades espaciales apropiadas contenidas en el primer territorio.

El espacio de gobernanza o el primer territorio está organizado en múltiples escalas, desde el nacional al local. Donde hay gestión de los gobiernos, en todas las escalas, tenemos un primer territorio. Sobre el primero tenemos el segundo territorio, que son las viviendas, las fábricas, las fincas, las propiedades en general. El primer y el segundo son territorios fijos, pero el tercer territorio es fluido. Las personas, los ríos, los medios de transporte hacen parte de este tipo de territorios. Así construimos las bases teórico-conceptuales de la tipología de los territorios. Pero aún están las distintas modalidades de territorios, los materiales y los inmateriales, que también son inseparables, porque la idea cambia la realidad, que a la vez cambia la idea. Las ideas, conceptos y teorías son territorios inmateriales. Este texto es un territorio donde las ideas fueran apropiadas y organizadas en una configuración lógica a partir de intencionalidad. Es una tipología que contribuye a una lectura crítica de los territorios, donde podremos comprender que el desplazamiento o desterritorialización elimina la condición de existencia. Por lo tanto, las luchas por los territorios son persistentes como la vida.

NOTA BIOGRÁFICA DE BERNARDO MANÇANO FERNANDES

BERNARDO MANÇANO FERNANDES é graduado em Geografia (licenciatura e bacharelado) (1988), mestrado em Geografia (1994) doutorado em Geografia (1999) pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado pelo Institute for the Study of Latin American and Caribbean — University of South Florida (2008) Professor Livre-Docente pela UNESP (2013). Professor dos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente. Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe — TerritoriAL — do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais — IPPRI/UNESP, campus de São Paulo. Foi professor visitante na Universidade de São Paulo — USP Leste, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal da Paraíba, Universidad Andina Simón Bolívar (Equador), Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidade Nacional de Santiago del Estero, Universidad de La República (Uruguai), Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile), Universidad de Caldas (Colômbia), Stanford University (EUA), International Institute of Social Studies (HOL) e da School of Geography and Planning — Cardiff University (UK). Coordenador da Cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial, onde preside a coleção Vozes

do Campo e a coleção Estudos Camponeses e Mudança Agrária, publicados pela Editora da Unesp. Parecerista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), SciELO — Scientific Electronic Library Online e dos seguintes periódicos: Human Geography (EUA), Journal of Peasants Studies (Holanda), Revista Terra Livre, Revista NERA (Brasil), Cómo Pensar la Geografía (México). Pesquisador do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma agrária (Nera) e da REDE DATALUTA. Membro do Conselho Pedagógico Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Participa do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais — CLACSO, desde 2000, sendo coordenador de Grupo de Trabalho e membro do Conselho Diretivo. Autor de “A formação do MST no Brasil” e em coautoria com João Pedro Stedile do livro “Brava Gente”. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em desenvolvimento territorial na América Latina e Caribe, pesquisando os seguintes temas: teorias dos territórios, paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário, reforma agrária, desenvolvimento territorial, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Via Campesina.

ACERCA DE LA TIPOLOGÍA DE LOS TERRITORIOS¹

Bernardo Mançano Fernandes

“Al perder mi tierra, estoy perdiendo mi país”.
Mirta, campesina paraguaya (Carumbey, San Pedro, Paraguay, 23 de octubre de 2008)

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo analiza los diferentes tipos de territorios (producto de las complejas relaciones sociales en disputa cotidiana²), arribando a una propuesta basada en una tipología sobre la diversidad de los territorios, como producto de la multi-territorialidad.

El tema no es una novedad, varios estudiosos del territorio ya lo abordaron,³ sin embargo pretendemos profundizar el aspecto estructural de la producción espacial y territorial enfocado en las relaciones sociales promovidas por las clases en permanente conflicto, en un escenario de disputa por los modelos de desarrollo y de sociedad.

1 Las reflexiones presentadas en el presente artículo son producto de la investigación desarrollada con el apoyo del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). La traducción pertenece a María Francia Álvarez de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

2 Los principales resultados se encuentran en Fernandes (2005, 2006, 2007, el 2008a, 2008B, 2008c, 2008d).

3 Tenemos a Gottmann (1973); Lacoste (1988); Lefebvre (1991); Oliveira (1991); Raffestin (1993); Souza (1995 y 2006); Santos (1996 y 2002); Moraes (2002); Harvey (2003); Haesbaert (2004); Delaney (2005); Ceceña (2007); Palau (2007); Peet (2007) y Saquet (2007) entre otros.

He allí la importancia del porqué la propuesta sobre la relación clase-territorio, es inevitable.

Se trata de una construcción teórico-geográfica, una mirada que aporta una renovada perspectiva sobre el concepto de territorio, que contribuye al debate sobre los enfrentamientos que encarna el tema de la territorialidad.

LA IMPORTANCIA DEL TERRITORIO

El territorio es una de las categorías de análisis de la Geografía y recientemente se ha convertido en un concepto ampliamente utilizado por diversas ciencias que se ocupan de los procesos de producción del espacio. Esta diversidad promueve la comprensión y los significados atribuidos al concepto de territorio⁴ según las intencionalidades de los sujetos. La importancia que ha recibido el territorio plantea problemas, en razón a si el concepto está de moda o si se trata de una *moda conceptual*. El hecho es que su uso se intensificó, aunque en gran parte de los trabajos el análisis de territorio se utiliza solo como superficie o escenario de las relaciones sociales. Además de la moda y el uso superficial pensamos que también debe validarse la referencia de la geografía destacada por Milton Santos (1978, 1996, 2002).

La geografía alcanza a fin de siglo su era de oro, porque la *geograficidad* se impone como condición histórica, en el que nada considerado esencial en el mundo de hoy existe, si no es a partir del conocimiento de lo que es el territorio. El mismo, es el lugar donde “desembocan todas las acciones, todas las pasiones, todos los poderes, todas las fuerzas, todas las debilidades, es donde la historia del hombre plenamente se realiza a partir de las manifestaciones de su existencia. La Geografía pasa a ser aquella disciplina que es más capaz de mostrar los dramas del mundo, de la nación, del lugar. (Santos, 2002, p. 9).

La imposición de la geografía tiene un conjunto de razones. Una de las razones para el uso cada vez más amplio del concepto de territorio puede ser entendido claramente por el argumento: “No hay manera de definir al individuo, al grupo, a la comunidad, a la sociedad sin insertarlos en un determinado contexto geográfico, *territorial*” (Haesbaert, 2004, p. 20). Más allá de esta inserción, hay otras razones que derivan de esta y que iremos demostrando a lo largo del presente trabajo. El desafío es entender, cómo las diferencias de la producción espacial y territorial son organizadas y reproducidas y por qué relaciones y clases sociales, se desarrollan con determinadas características.

4 Una discusión respecto a esa cuestión puede ser encontrada en Fernandes (2008b), donde analizó el texto “Do território geográfico à abordagem territorial do desenvolvimento rural” de Sérgio Schneider e Ivan G. Peyré-Tartaruga.

Me estoy refiriendo a las diversas clases y relaciones sociales que producen diferentes espacios y territorios. Por esa comprensión es que creemos que es importante utilizar una tipología sobre los territorios. Las relaciones y clases sociales producen diferentes territorios y espacios que se reproducen en los escenarios que son de permanente conflictualidad.

Recientemente, han surgido diversos documentos que explican el desarrollo y los abordajes territoriales. Son propuestas de políticas o análisis de proyectos en desarrollo o implantados donde participan diferentes instituciones como las multinacionales, los gobiernos nacionales, provinciales y municipales, los movimientos socio-territoriales, los sindicatos, las iglesias, etc. Para entender los intereses de fondo, sus acciones, relaciones y conflictos, consideramos insuficiente la comprensión de territorio solo como un espacio de gobierno.

El concepto de territorio está siendo utilizado principalmente para referirse a los espacios de gobernanza a nivel municipal, reuniendo un conjunto de municipios que forman una micro región, como por ejemplo, los *Territorios de Ciudadanía*.⁵ También hay proyectos a escala transnacional con la participación de los gobiernos en sus diferentes niveles, como sucede con los *eixos* territoriales de la “Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Suramericana⁶ Regional” (IIRSA). Estos *eixos* son “trans-territorios” que reúnen regiones de varios países a partir del conjunto de proyectos ejecutados o por atender, especialmente analizando los intereses de las transnacionales en la producción de *commodities*.

Los trans-territorios son un conjunto de territorios nacionales, donde se desarrolla un espacio de gobernanza en diferentes escalas, donde además hay otros tipos de territorios, como la comunidad o las propiedades privadas comunitarias o capitalistas. Estos territorios producen conflictos por la disputa de los proyectos de desarrollo de la sociedad, donde hay un ambiente de territorialidad que genera dominación como el que señala Ceceña (2007) y otro que expresa la territorialidad de la resistencia estudiada por Fernandes (2008d).

Entre los muchos argumentos que podemos utilizar para decir que el territorio ganó *status* en diferentes áreas del conocimiento, hay uno que se destaca. El territorio es utilizado como un concepto central en la aplicación de las políticas públicas y privadas para los campos, las ciudades y los bosques, promovido por las transnacionales, los gobiernos y los movimientos socio-territoriales. Esas políticas

5 <http://www.territoriosdacidadania.gov.br>

6 <http://www.iirsa.org>

forman diferentes modelos de desarrollo que causan impactos socio-territoriales y crean formas de resistencia, produciendo constantes conflictos. Así, el concepto de territorio, en cuanto a territorio, pasa a ser disputado, entonces tenemos disputas territoriales en los planos material e inmaterial.

¿En qué contexto están aconteciendo las políticas y las disputas territoriales? Lo que está en disputa va desde un pedazo de tierra donde la persona vive en la comunidad o en el barrio, hasta las formas de organización espacial y territorial de los campos, ciudades y bosques, que constituyen los países. Por lo tanto, la importancia de todos los tipos de territorio (corolario de la frase citada en el título de este artículo por Mirta la campesina paraguaya de Carumbey, quién tiene la angustia de perder sus tierras por los sojeros brasileños), implica el predominio de un modelo de desarrollo que determina la organización espacial y territorial, para el caso, de su país.

Las disputas territoriales, por tanto, agudizan el significado de las relaciones sociales y del control de los diferentes tipos de territorios por las clases sociales. El territorio, comprendido solo como un espacio de gobernanza, es utilizado como una forma de ocultar los diversos territorios y garantizar el mantenimiento de la subordinación entre relaciones y territorios dominantes y dominados.

El territorio en diferencia puede ser utilizado para la comprensión de las diversidades. Tenemos dos puntos de vista: el de territorio entendido solo como un espacio de gobierno y multidimensional. Es el territorio de la nación, del país, de los estados, provincias, microrregiones, departamentos, municipios y otras unidades geográficas de división escalar de los espacios de gobierno. Otra comprensión es la que estamos proponiendo sobre la tipología de territorios. Partimos del territorio como un espacio de gobernanza, pero reconocemos otros tipos de territorios fijos y fluidos de expresiones materiales e inmateriales, formando distintas relaciones sociales y las clases sociales, a las que nos referimos a continuación. Por ahora, para explicar las diferencias de estas dos comprensiones de territorios, denominaremos al concepto de territorio como espacio de gobernabilidad, como “Territorio único” y, al concepto como tipología como de “Territorio diverso”.

Las políticas neoliberales influyeron en las disputas y resignificación del concepto de territorio, principalmente debido a que comenzaron a utilizar el concepto como una forma de dominación, lo que provocó reacciones de resistencia. En las ciudades, en los campos, en los bosques, entre campo y ciudad, entre naciones y pueblos en un país, a partir de distintas relaciones sociales y políticas, los territorios son producidos y destruidos en conflicto permanente, generando

complejos conflictos. Hay varios ejemplos en América Latina, en la que el capital transnacional determina las políticas de desarrollo socio-territorial de los distintos países. El IIRSA, citado en este artículo, es el ejemplo amplio. Todavía en cada país existen diferencias territoriales permanentes, que multiplicarían los ejemplos a miles.

El capitalismo se establece como la consolidación del territorio capitalista. Decir que las relaciones sociales capitalistas producen las relaciones sociales no capitalistas, también es decir que los territorios capitalistas producen territorios no capitalistas. Esta producción se da de manera desigual y conflictiva, generando disputas territoriales permanentes. Las disputas territoriales no se limitan a la dimensión económica. Debido a que el territorio es una totalidad multidimensional, las disputas territoriales se desarrollan en todas las dimensiones, por lo tanto, las disputas ocurren también en el ámbito político, teórico e ideológico, lo que permite comprender los territorios materiales e inmateriales.

Las políticas de dominación y resistencia utilizan el concepto de territorio para definir tanto las áreas geográficas en disputa, como para delimitar las disputadas. La imposición de la geograficidad debe ser también una elevación del concepto de territorio, porque la disputa por el poder de interpretar y determinar el concepto y los territorios se intensificó. El sentido de la disputa está en la esencia del concepto de territorio, que contiene como principios: soberanía, totalidad, multidimensionalidad, pluriescalaridad, intencionalidad y conflictualidad.

Gottmann (1973), geógrafo quién se dedicó ampliamente al tema, amplió el debate sobre la soberanía del territorio. La soberanía es un principio de la noción de territorio, empero, antes de ser un principio, es una necesidad humana para la libertad. La soberanía es una construcción histórica de los pueblos y sus naciones, pero también es una construcción de las clases sociales y sus grupos internos. Sin embargo, la soberanía no es un poder político exclusivo del Estado sobre el territorio. La soberanía del Estado está garantizada por la soberanía de las muchas fuerzas sociopolíticas que la garantizan. Teniendo en cuenta la multiterritorialidad, podemos hablar de soberanías cuyas existencias garantizan al Estado. El territorio del Estado es una totalidad, pero no es totalitario. Una nación libre no es una nación centralizadora. Las instituciones que conforman el Estado-nación, como también sus poderes, los partidos, los sindicatos, las iglesias, las fundaciones, las cooperativas, las empresas, los movimientos y las organizaciones no gubernamentales, construyen espacios y territorios en el interior del territorio del Estado, constituyendo así diferentes soberanías. El Estado y su territorio son disputados por las instituciones también a través de estos territorios. La relación jurídica entre las

instituciones se rige por el poder político del Estado y por los poderes políticos de cada institución.

Para entender la totalidad como principio del territorio es necesario tener cuidado para no malinterpretarlo. Claro que no todo es territorio, pero sí, que el territorio es un todo y que el mismo es parte de la realidad. Al afirmar que el territorio es un todo, estoy entendiendo su multidimensionalidad. Esto es, que el analizar los territorios por medio de una o más dimensiones, solo es una opción, lo que no implica hacer caso omiso de las demás dimensiones. El principio de la multidimensionalidad ayuda a comprender mejor la totalidad, ya que están las dimensiones que lo componen.

Las dimensiones están formadas por las condiciones construidas por los sujetos en sus prácticas sociales en relación con la naturaleza y entre sí. En las múltiples dimensiones del territorio se producen las relaciones sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales. La dimensión un espacio y relación, que son construidos por las acciones e intencionalidades.

La intencionalidad es entendida a partir de la contribución de Searle (1995), comprendiéndola como una decisión histórica que las personas hacen y que determinan la dirección de sus pensamientos para la construcción y defensa de las acciones políticas, como la elección de paradigmas, corrientes teóricas, políticas públicas, modelos de desarrollo, es decir, lecturas que se direccionan para la comprensión de la realidad. Es la intencionalidad la que hace que los estudiosos definan la totalidad de sus objetos. Por ejemplo, es posible estudiar la dimensión económica del territorio o la dimensión territorial de la economía. Es posible estudiar el territorio solamente como ámbito de gobernanza —como uno—, o estudiarlo como diverso por sus diferencias. Es posible hablar de inclusión o exclusión de los pobres, o es posible hablar de capital social, capital político, capital natural o dimensión social, dimensión política, dimensión cultural y dimensión natural de los territorios. Son análisis distinguidos por las direcciones determinadas por las intencionalidades, en la que la amplitud del objeto puede contener o no las condiciones en cuestión. La intencionalidad es una propiedad de la política entendida como libertades (Arendt, 1998). Las intencionalidades proponen diferentes lecturas para una realidad, generando conflictualidades materializadas por las disputas en la interpretación de los hechos. La intencionalidad como opción histórica es también una posición política, una preferencia por las lecturas de una determinada clase o segmento social.

La conflictualidad es el proceso de enfrentamiento permanente en las interpretaciones que objetivan las permanencias y/o superaciones de las clases sociales, grupos sociales, instituciones, espacios y

territorios (Fernandes, 2008c). Las contradicciones producidas por las relaciones sociales, crean espacios y territorios heterogéneos, generando conflictualidades. Las clases sociales, sus instituciones y el Estado producen trayectorias divergentes y diferentes estrategias de reproducción socioterritorial. La conflictualidad es, por lo tanto, un proceso donde el conflicto es solo un componente.

Este proceso es formado por diversos componentes polarizados como: uno-diverso, consenso-crítica; regla-conflicto; normalidad-diversidad; centralización-centralidades; territorio-territorios. El centro del conflicto es la disputa por los modelos de desarrollo en el que los territorios están marcados por la exclusión de las políticas neoliberales, productoras de desigualdades, amenazando la consolidación de la democracia.

La pluriescalaridad (o multiescalaridad) es un principio básico para la comprensión de las distintas escalas de los territorios. Aquí se utiliza también para pensar los diferentes tipos de territorios, organizados en varias escalas. Una referencia parcial es una especialidad diferencial de Lacoste (1988). Parafraseándolo, se comprende a la pluriescalaridad a partir de una tipología como una “territorialidad diferencial”. Por ejemplo: un transterritorio está organizado en una escala internacional, pero contiene territorios en escala nacional, provincial y municipal. Y estos territorios están en permanente conflictualidad por disputas territoriales. Territorios —son las propiedades que están disputando— o territorio como espacio de gobernanza. Ellos están organizados principalmente en las escalas municipales, pero por la pluriescalaridad pueden superar esos límites. No se trata de la propiedad legal, sino de un conjunto de propiedades que pueden ser continuas y discontinuas en varios espacios de gobernanza, a diferentes escalas, desde el ámbito municipal hasta el internacional.

La expansión del capitalismo desterritorializa otras relaciones sociales y extermina las relaciones no capitalistas a través de lo que Harvey (2003, pp. 137-82) define como acumulación por despojo (*accumulation by dispossession*), comprendida por la destrucción de puestos de trabajo, la precariedad de las relaciones laborales y la destrucción de los territorios campesinos e indígenas. La acumulación por la expropiación significa un estado avanzado de las relaciones capitalistas que necesitan cada vez menos recrear las relaciones no capitalistas.

Es evidente que esta condición hace que el capital recree con menos intensidad trabajadores asalariados y territorios campesinos, aumentando el número de excluidos. Además de la expropiación está el intento de control de los territorios que se resisten a través de políticas públicas desarrolladas conjuntamente por el Estado, agencias multilaterales y transnacionales. Estos procesos de disputa y expropiación

se producen en los campos, en las ciudades y en los bosques en diferentes escalas. La comprensión de una tipología de territorios permite poner de manifiesto la diferencialidad por medio de la conflictualidad.

La geografía nos revela la importancia de la lectura territorial o la lectura espacial, comprendiendo al espacio o territorio como totalidad. Esta lectura permite una comprensión de las diferencias de las relaciones y territorios, y mapear las conflictualidades para comprender mejor el significado de las disputas territoriales. Para contribuir con esa comprensión, se presentan a continuación los tipos de territorios.

TIPOS DE TERRITORIOS

La idea de sistematizar los tipos de territorios es producto de mis investigaciones de campo, de la interacción con otros científicos, del diálogo con mis alumnos y de la lectura de distintas obras. Lo que llamó mi atención es el hecho de que el territorio es entendido principalmente como espacio de gobernanza, sin embargo, es recurrente la presencia de diversas formas de conflictualidades que no necesariamente están relacionados con los espacios de gobernanza. La primera versión de este ensayo fue presentada en el III Simposio Internacional sobre Geografía agrícola en 2007.⁷

Aunque muchos autores han estudiado estas conflictualidades, por ejemplo: Ceceña (2007) y Palau (2007), la falta de una tipología diluye la diversidad de los territorios en disputa. No basta hablar solo de Territorio, es preciso definir ¿cuál territorio? Las clases y las relaciones sociales no están alejadas de los territorios, ya que ellas lo producen o son producidas por este. Aunque no tenga esa preocupación, el libro de Delaney (2005) sugiere una tipología de territorio al referirse y ejemplificar diferentes tipos de territorio. Delaney llama la atención en los territorios de la vida cotidiana que están contenidos en los espacios de gobernanza.

Realidades, teorías, lecturas, diálogos y reflexiones fueron las acciones que permitieron proponer una tipología de territorios. Los territorios a diferentes escalas se superponen y son utilizados de diferentes modos, así como las personas asumen y realizan diferentes funciones o cómo se mezclan las relaciones sociales, generando multiterritorialidades. Estos procesos complejos son a menudo generalizados, dificultando aún más el análisis. En este punto, hay una cuestión importante: no se debe confundir una tipología de territorio con la multiterritorialidad. De la tipología nace la multiterritorialidad y son

7 Publicada como Fernandes, 2008B.

objetos diferentes. Las territorialidades son representaciones de los tipos de uso de los territorios.

En esta proposición trabajo con las dos formas de territorio: material e inmaterial. Los territorios materiales son fijos y fluidos. Santos (1978 y 1996) trabajó con esas referencias, discutiendo los elementos de espacio y territorio. Los territorios fijos y fluidos son los espacios de gobernanza, las propiedades privadas y los espacios relacionales, que permiten distinguir los territorios del Estado, los públicos y los privados, constituidos a partir de diferentes relaciones sociales.

La interdependencia entre el espacio de gobernanza, propiedades y el espacio relacional es comprendida por la indisociabilidad de las condiciones físicas, relacionales e intencionales. Para entender mejor los movimientos de las relaciones de las clases sociales en la producción de diversos territorios, proponemos las siguientes denominaciones de orden de los territorios: los espacios de gobernanza como primer territorio; propiedades como segundo territorio, y el espacio relacional como tercer territorio. La idea de fijo y fluido está relacionada con todos los órdenes y tipos de territorios. El primero y el segundo territorio son fijos o son fluidos, ya el tercer territorio contiene la cualidad de ser fijo y fluido. Los espacios de gobernanza son fijos o fluidos como, por ejemplo: el territorio de la nación, los palacios de los presidentes y gobernadores, sus aeronaves, automóviles y barcos. Del mismo modo podemos referirnos a las propiedades fijas y móviles. El tercer territorio está formado por las multiterritorialidades del segundo en el primer territorio o puede ir más allá del plano nacional, como transterritorio.

Es importante que no comprendamos al primer territorio como espacio absoluto, es decir unidimensional. Reafirmo: comprendo el espacio de gobernanza como el territorio de la nación, generador de multiterritorialidades por contener todos los otros tipos de territorios. El segundo territorio o territorio-propiedad es comprendido por la diversidad y las posibilidades de los tipos de propiedad. Es construido por las diversas relaciones sociales practicadas por las clases sociales. A continuación, se analizan los tipos y órdenes de territorios.

PRIMER TERRITORIO

El primer territorio es el espacio de gobernanza de la nación, siendo el punto de partida de la existencia de las personas. En este se constituyen otros territorios producidos por las relaciones de las clases sociales. El primer, segundo y tercer territorio, así como las formas materiales e inmateriales son indisociables, sin embargo, para examinarlas con más detalle, proponemos una tipología con un orden. Para

comprender mejor el territorio nacional se requiere entender bien los territorios que lo componen.

En la primera parte de este artículo, nos referimos a la importancia del territorio para la comprensión de los conflictos territoriales generados por la expansión de las políticas neoliberales y el proceso de expoliación, que es también un proceso de desterritorialización. Sin embargo, como advirtió Haesbaert (2004), la desterritorialización debe entenderse al interior de la multiterritorialidad. Por lo tanto, la idea de expoliación de Harvey (2003) no es aquí utilizada como un fin, sino como parte de un proceso de disputa territorial generador de conflictualidades.

En los últimos años, las transnacionales han comprado enormes extensiones de tierra en varios países de América Latina, África y Asia para expandir su modelo de desarrollo basado en la producción de *commodities*. Los movimientos campesinos e indígenas han resistido a esta política sustentados en dos razones. La primera porque la expansión de los territorios de las transnacionales ocurre sobre sus territorios, provocando su desterritorialización empujándolos a nuevas áreas, provocando la deforestación y la producción de nuevos territorios que en el futuro pueden ser controlados por ellas (Stavenhagen, 2005).

Este proceso ha generado una gran disputa territorial, generando el éxodo rural y, cambios en las relaciones campo-ciudad-bosque, es decir causando graves impactos socioterritoriales. La resistencia de los movimientos socioterritoriales para los procesos de desterritorialización ha generado una multiterritorialidad, promoviendo también la desterritorialización de las transnacionales.

Estas realidades han generado debates sobre la venta de tierras a transnacionales como un asunto de seguridad nacional. Además de la cuestión geopolítica, está la cuestión de modelo de desarrollo socioterritorial en disputa. La producción de *commodities* está asociada a un modelo de desarrollo que, además de afectar directamente al pueblo, desafía la soberanía de los países. La producción de alimentos, fibras y combustible para el mercado internacional está relacionada a la utilización de los territorios de los países empobrecidos económicamente y a la dependencia tecnológica y económica de los países del norte, ejemplos de ello son los monocultivos de árboles de soja y naranja. La constitución de un modelo de desarrollo, organiza la infraestructura y los servicios, determinando los tipos de usos de los territorios, eliminando los sujetos y las relaciones sociales que no son incorporados o captados.

El primer territorio o espacio de gobernanza está organizado en diferentes escalas e instancias. Estados, provincias, departamentos

y municipios son fracciones integradas e independientes del primer territorio y se expresan en diferentes escalas de los espacios de gobernanza. Las propiedades también son fracciones del primero, pero componen el segundo territorio. Esta clasificación tiene como referencias las relaciones practicadas por las clases sociales. Ellas producen y organizan diversos territorios configurando el primer territorio. La eliminación de la propiedad privada no elimina el segundo territorio. Incluso en países donde las propiedades individuales-familiares pertenecen al Estado, hay un territorio-propiedad. La relación entre el primero y el segundo territorio es intrínseca.

SEGUNDO TERRITORIO

Nuestra casa puede ser el punto de partida de referencia para la comprensión de propiedad, como un espacio de vida, que puede ser individual o comunitaria. Todos los sistemas políticos crean propiedades con diferentes formas de organización del espacio. Las propiedades pueden ser definidas por su valor de uso y/o por su valor de cambio.

Las sociedades capitalistas crearán propiedades capitalistas. A pesar de que el poder soberano del capital crea una imagen de totalidad, sin embargo, la mayoría de las personas y las propiedades de las sociedades capitalistas no son capitalistas. Sin embargo, por las relaciones de dominación articuladas en el campo y en la ciudad, el capital concentra propiedades para el control de los territorios. Cabe mencionar que recientemente ha comenzado a comprar bosques.

Las propiedades privadas no capitalistas, familiares o comunitarias, y las propiedades capitalistas, constituyen el segundo territorio. Territorios capitalistas y no capitalistas producen permanentemente conflictos por la disputa territorial. Territorios indígenas, de campesinos, de viviendas, con sus múltiples identidades son constituidas en multiterritorialidad rural y urbana. Son movimientos socioterritoriales disputando el primer territorio en todas sus escalas. Las empresas transnacionales actúan de manera diferente para disputar estos territorios. En algunos casos la disputa por el primer territorio también se produce entre las propias empresas capitalistas. El primer territorio y el Estado son disputados permanentemente. Los segundos territorios son fracciones del primero, pero deben ser distinguidos, porque las relaciones sociales que los producen son diferentes. Un territorio propiedad-privada no puede confundirse con un territorio espacio de gobernanza.

La disputa territorial se produce de dos maneras. Por la desterritorialización o por el control de las formas de uso y de acceso a los territorios, es decir, controlando a sus territorialidades. Ejemplos de ello son los estudios realizados por geógrafos y sociólogos que examinan esas disputas y conflictualidades.

Oliveira (1991) analiza estas disputas, denominándolas de territorialización del capital y del campesinado y, del monopolio del territorio por el capital, llamándolas como fracción del territorio. Ramos Filho (2008) estudia las disputas territoriales por las formas de acceso al territorio, tanto por la ocupación de la tierra, como por la compra de tierra. Palau (2007) enfatiza la lectura territorial al denominar de refugiados a los campesinos expropiados por la territorialización de la monocultura de la soja. Souza Júnior (2008) examina la lucha por la vivienda en João Pessoa, denominándolas como luchas por territorios. Indígenas, campesinos y movimientos urbanos sin techo, en el bosque, en el campo y en la ciudad disputando territorios, a fin de garantizar su existencia a partir de sus identidades. Territorios como propiedades en los bosques, campo y ciudad poseen configuración y modos de uso diferentes. En la ciudad se utilizan principalmente para la vivienda. En los bosques y campos, además de morada son usados para la producción de alimentos y mercaderías.

El territorio reubica la cuestión de las clases sociales. Las clases sociales son formadas por personas que ocupan la misma posición en las relaciones sociales de producción en función de las propiedades de los medios de producción, de sus territorios y de los poderes de decisión. No es suficiente estudiar las clases sociales solamente por las relaciones sociales. La propiedad es relación social y territorio, lo que nos permite estudiar los territorios de las clases sociales.

Haesbaert (2004, p. 20) afirma que “no hay manera de definir al individuo, al grupo, a la comunidad, a la sociedad sin al mismo tiempo inscribirlos en un determinado contexto geográfico, ‘territorial’, lo cual nos lleva a otra cuestión. Los sujetos producen sus propios territorios y la destrucción de estos territorios significa el fin de esos sujetos. Entonces, el despojo también destruye sujetos, identidades, grupos sociales y clases sociales. La idea de acumulación por expoliación de Harvey (2003) revela sus propios límites. Es allí donde está el punto fuerte de la lucha territorial, de la disputa territorial. Sujetos, grupos sociales, clases sociales no existen sin sus territorios. Este es el sentido supremo de la lucha por los territorios de los pueblos campesinos e indígenas. El capitalismo siempre se apropió y/o subalternizó estas relaciones sociales en los territorios. El despojo significa una intensificación de la destrucción de los territorios no subalternos y es exactamente en este punto que destaco las formas de resistencia que emergen de los campos, de los territorios rurales, mucho más que en las ciudades.

Las disputas territoriales son diferentes en el campo y en la ciudad. En las ciudades, los movimientos socioterritoriales luchan principalmente por la vivienda. El lugar de trabajo y la vivienda en la ciu-

dad y el campo son diferentes. La propiedad campesina reúne morada y trabajo en un solo territorio. En la ciudad, con la supremacía de empleo asalariado, los territorios de los trabajadores son los de sus hogares. Los lugares de trabajo son predominantemente territorio del capital. De modo que, en parte, los conflictos entre los trabajadores y los capitalistas no son necesariamente las disputas territoriales, son conflictos por la riqueza producida por el trabajo.

TERCER TERRITORIO

El tercer territorio es el espacio relacional considerado a partir de sus conflictualidades y reúne todos los tipos de territorios. El carácter relacional, por unir las propiedades fijas y móviles, promueve el movimiento de expansión y reflujos. Este movimiento está determinado por las relaciones sociales y los conflictos entre las clases, grupos sociales, la sociedad y el Estado. En tanto la idea de segundo territorio obedece al carácter jurídico de la propiedad, el tercero se apropia de esa condición, pero no está subordinado a ella. Cavalcante (2008) y Girardi (2008) ejemplifican este movimiento con los procesos de territorialización de la soja y de otras culturas que disputan las formas de uso de segundos territorios.

Ejemplo similar es la “república de la soja” creado por la transnacional Syngenta, que reúne parte de los territorios de Argentina, Paraguay, Brasil y Bolivia (Fernandes, 2008b, p. 284). El tercer territorio se relaciona con las formas de uso de los territorios, por lo tanto, a sus territorialidades. Sin embargo, es importante advertir que no se deben confundir el tercer territorio con la producción de su territorialidad. Esta es la representación de las formas de uso de los territorios.

Otro ejemplo de tercer territorio se explica por la circulación de mercancías. Las empresas expanden y pierden territorios, de acuerdo con el aumento y disminución del consumo de sus productos. También podemos referirnos a los territorios del narcotráfico que se expanden o fluyen en función de la correlación de fuerzas entre las facciones o las acciones de la policía. Vale rescatar los ejemplos que hemos dado al inicio de este artículo sobre los transterritorios formados por proyectos de “integración” o por bloques comerciales. El tercer territorio nos alcanza a todas las escalas y está cada vez más presentes en nuestra vida cotidiana.

TERRITORIO INMATERIAL

El territorio intangible está presente en todos los órdenes de territorios. El territorio inmaterial está relacionado con el control o dominio sobre el proceso de construcción de conocimiento y sus interpreta-

ciones. Por lo tanto, incluye teoría, concepto, método, metodología, ideología, etc.

El proceso de construcción de conocimiento es también, una disputa territorial que acontece en el desarrollo de paradigmas o corrientes teóricas. Determinar una interpretación u otra, o varias; convencer, persuadir, inducir y dirigir, es parte de la intencionalidad en la elaboración conceptual. Me estoy refiriendo al mundo de las ideas en que forma, límite, referencia, convicción, contenido, área, dominio, extensión, dimensión, entre otros, son conceptos necesarios para comprender que el pensamiento es también generador de relaciones de poder. La producción material no se hace por sí, pero en relación directa con la producción inmaterial. Asimismo, la producción inmaterial solo tiene sentido en la realización y la comprensión de la producción inmaterial. Estas producciones son construidas en las formaciones socio-espaciales y socio-territoriales. Los territorios materiales son producidos por territorios inmateriales.

El territorio inmaterial pertenece al mundo de las ideas, de las intencionalidades, que coordina y organiza el mundo de las cosas y de los objetos: el mundo material. La importancia del territorio inmaterial está en la comprensión de los diferentes tipos de territorio material. Nosotros transformamos las cosas, construimos y producimos objetos en la producción del espacio y del territorio. Entonces, el territorio inmaterial se desarrolla en la misma lógica del territorio material, producto de la determinación de las relaciones de poder. Esta determinación debe entenderse en cómo definir, significar, precisar una idea o pensamiento, a modo de delimitar su contenido y convencer a los interlocutores de su validez.

El territorio inmaterial está formado por ideas y diferentes pensamientos (conceptos, teorías, métodos, ideologías, paradigmas, etc.), que definen una lectura, un enfoque, una interpretación, una comprensión, por tanto, una explicación del objeto, tema o cuestión. Los pensadores, intelectuales, investigadores y académicos construyen y producen explicaciones a partir de la intencionalidad, que es parte del proceso histórico de construcción del conocimiento. Así, se forman corrientes teóricas interpretativas o paradigmas que determinan su interpretación. Otros pensadores, académicos, intelectuales e investigadores, utilizan los conceptos o teorías pretendiendo entender y aceptar los significados y las definiciones previamente establecidas. Esta aceptación es una condición para garantizar la exactitud de la referencia. La fidelidad a las ideas originarias es necesaria para calificar el proceso de desarrollo del conocimiento.

El pensador original o germinal, para desarrollar un concepto, tiene el propósito de explicar algo por medio de su intencionalidad.

El pensador usuario, al aceptar y comprender el significado del concepto, usa la interpretación propuesta. Así, la intencionalidad y la fidelidad se realizan en la multiplicación de la posible explicación de las cosas y objetos, espacios y relaciones, temas o cuestiones. Así se construyen las corrientes teóricas o paradigmas en la disputa por la construcción del conocimiento. Este proceso puede ser reproducido por la subalternidad o por la autonomía. El uso de conceptos, si no es hecho por el cuestionamiento de sus significados, conduce al investigador usuario a la comodidad de la fácil explicación del objeto. Este es el sentido de la subalternidad. El uso criterioso de conceptos, tratando de comprender bien sus significados, por medio del cuestionamiento de la validez y el reconocimiento, permite al investigador usuario una posición autónoma y comprobatoria del concepto.

El territorio inmaterial no se limita solo a la esfera de la ciencia, también pertenece a la esfera de la política. Y puede ser utilizado para viabilizar o inviabilizar las políticas públicas. Ejemplos concretos son la política de cuotas en las universidades. Estas son producidas como un territorio inmaterial, cuya intencionalidad es promover la inclusión de sujetos a través de procesos calificados. Esas políticas rompen con los procesos selectivos genéricos que en realidad ocultan otras condiciones políticas de acceso a la universidad. Los exámenes universales de selección para las universidades, mantienen los privilegios de los ricos que se pierden en los exámenes selectivos de las cuotas. Es así que un territorio inmaterial, una idea, una política se materializa en condiciones reales de acceso a la universidad y del cambio de destino de muchas personas. Este cambio no se realizaría sin la creación de un territorio inmaterial que materialice un nuevo rumbo a la vida de las personas.

Los territorios inmateriales son la base de sustentación de todos los territorios, son construidos y disputados colectivamente, donde las disputas territoriales son alimentadas por sus organizaciones. Es imposible, pensar en los diferentes territorios sin pensar en los territorios inmateriales y las personas y los grupos que piensan y forman esos territorios.

CONSIDERACIONES FINALES

La tipología de territorios aquí presentada está organizada en dos formas, tres órdenes y tres tipos de territorio. Los territorios materiales e inmateriales están representados en el primero, segundo y tercer territorio (fijos y flujos), considerando el territorio como espacio de gobernanza, como propiedades y como espacio relacional. Entiendo que esta propuesta contribuye para lecturas más profundas de los procesos socioterritoriales, evitando, por tanto, que se hable de dis-

puta territorial sin definir lo que es territorio. Pero aún queda mucho por avanzar. Evolución que ocurrirá por la continuación de las investigaciones, reflexiones, lecturas, diálogos, debates y controversias. Evidentemente que escribir sobre territorio siempre será una relación de poder. Esta es una responsabilidad de los geógrafos que tienen el territorio como categoría de análisis.

Finalmente, estas reflexiones no terminan con este ensayo, propongo el debate y la investigación para avanzar en la interpretación de la realidad y sus territorios invitando a seguir en el proceso de construcción teórica.

BIBLIOGRAFÍA

- Arent, Hannah (1998). *O que Política?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Cavalcante, Matuzalem Bezerra (2008). *Mudanças na estrutura fundiária de Mato Grosso (1992-2003)*. (Mestrado em Geografia Programa de Pós-Graduação em Geografia). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- Ceceña, Ana Esther, Aguilar, Paula y Motto, Carlos (2007). *Territorialidad de la dominación: la integración de la infraestructura regional sudamericana* (IIRSA). Buenos Aires: Observatorio Latinoamericano de Geopolítica.
- Delaney, David (2005). *Territory: a short introduction*. Pondicherry: Blackwell.
- Derrida, Jacques (2002). *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva.
- Girardi, Eduardo Paulon (2008). *Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira*. (Tese Doutorado em Geografia Programa de Pós-Graduação em Geografia). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- Gottmann, Jean (1973). *The significance of territory*. Charlottesville: The University Press of Virginia.
- Haesbaert, Rogério (2004). *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Harvey, David (2003). *The new imperialism*. São Paulo: New York.
- Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana (IIRSA) (2007). *Planificación territorial indicativa: grupos técnicos ejecutivos — GTE 2007. Resultados y carteras de*

- proyectos 2007 (anexo)*. Montevideo: IIRSA. http://www.iirsa.org/bancomedios/documentos%20PDF/doc_cartera_2007.pdf
- Lacoste, Yves (1988). *A Geografia — isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus.
- Lefebvre, Henry (1991). *The production of space*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Lopes de Souza, Marcelo José (1995). O território: sobre espaço e poder; autonomia e desenvolvimento. En: Iná Elias de Castro, Paulo César Costa Gomes y Roberto Lobato Corrêa (Orgs.), *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Lopes de Souza, Marcelo (2006). *A prisão e a ágora. Reflexões sobre a democratização do planejamento e da gestão das cidades*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Mañano Fernandes, Bernardo (2008a). Movimentos socioterritoriais no campo brasileiro: contribuição para leitura geográfica dos movimentos camponeses. En: Márcio Piñon de Oliveira, Maria Célia Nunes Coelho y Aureanice de Mello Correa *O Brasil, a América Latina e o mundo: espacialidades contemporâneas (II)* (pp. 385-404). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Mañano Fernandes, Bernardo (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. *Observatorio Social de América Latina*, 16, 273-284. Buenos Aires: CLACSO.
- Mañano Fernandes, Bernardo (2006). Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. En: Mônica Molina (Org.), *A pesquisa em Educação do Campo*. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
- Mañano Fernandes, Bernardo (2007). *Los dos campos de la cuestión agraria: campesinado y agronegocio. Hacia dónde vamos: conflictividad agraria e laboral*. Guatemala: Pastoral de la Tierra Interdiocesana.
- Mañano Fernandes, Bernardo (2008b). Entrando nos territórios do Território. En: Paulino Eliane Tomiasi y João Edmilson Fabrini (Orgs.). *Campesinato e territórios em disputa* (pp. 273-302). São Paulo: Expressão Popula.
- Mañano Fernandes, Bernardo (2008c). Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. En: Antônio Márcio Buainain (Org.), *Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil* (pp. 173-224). Campinas: Editora da Unicamp.

- Maçano Fernandes, Bernardo (Org.) (2008d). *Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual*. São Paulo: Expressão Popular.
- Moraes, Antonio Carlos Robert (2000). *Bases da formação territorial no Brasil*. São Paulo: Hucitec.
- Oliveira, Ariovaldo Umbelino (1991). *A agricultura camponesa no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Peet, Richard (2007). *Geography of power: the making of global economic policy*. London: Zed Books.
- Raffestin, Claude (1993). *Por uma Geografia do poder*. São Paulo: Editora Ática.
- Ramos Filho, Eraldo da Silva (2008). *Questão agrária atual: Sergipe como referência para um estudo confrontativo das políticas de reforma agrária e reforma agrária de mercado (2003-2006)*. (Tese Doutorado em Geografia Programa de Pós-Graduação em Geografia). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- Santos, Milton (1978). *Por uma Geografia nova*. São Paulo: Hucitec.
- Santos, Milton (1996). *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec.
- Santos, Milton (2002). O dinheiro e o território in Santos, Milton, et al. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense; Associação dos Geógrafos Brasileiros.
- Saquet, Marcos Aurélio (2007). *Abordagens e concepções de território*. São Paulo: Expressão Popular.
- Searle, John R (1995). *Intencionalidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Souza Júnior, Xisto Serafim de Santana (2008). *A participação dos movimentos sociais urbanos na produção do espaço urbano de João Pessoa — PB* (Tese Doutorado em Geografia Programa de Pós-Graduação em Geografia). Universidade Estadual Paulista.
- Stavenhagen, Rodolfo (2005, 16 de noviembre). *Indigenous peoples: An essay on land, territory, autonomy and self-determination*. <http://www.landaction.org/printdisplay.php?article=327>
- Viladesau, Tomás Palau et al. (2007). *Los refugiados del modelo agroexportador: impactos del monocultivo de soja en las comunidades campesinas paraguayas*. Asunción: BASE/ Investigaciones Sociales.

ESTUDIO PRELIMINAR

“EL RETORNO DE NUESTRO AJAYU. CARTOGRAFÍAS DEL PODER, DE LA MEMORIA Y DE LA CONCIENCIA DEL PUEBLO BOLIVIANO” DE PILAR LIZÁRRAGA ARANIBAR Y CARLOS VACAFLORES RIVERO (LA PAZ, 2020)

Pilar Lizárraga Aranibar y Carlos Vacaflores Rivero

LA CRISIS POLÍTICA DE 2019 abre un impensado capítulo en la historia política contemporánea de Bolivia, de retornos autoritarios al Estado y a la sociedad, configurando otro tiempo político de criminalización de la protesta, persecución política, proscripción del derecho político y vulneración de los derechos humanos y civiles de la población, exponiendo la crudeza colonial de la ficción republicana en franco afán de destrucción del Vivir Bien.

La dramática salida del Presidente Morales, en medio de un golpe de Estado que nadie podía imaginar a estas alturas de la historia, así como su triunfal retorno un año después, luego de la impresionante victoria electoral del MAS, a la cabeza de Luis Arce y David Choquehuanca, volvió a colocar corazón de los bolivianos en su lugar, nos devolvió el *ajayu*, nuestra alma, obligándonos a los bolivianos a mirar en nuestra profunda interioridad y volver a repensar las contradicciones constitutivas de nuestra sociedad y nuestros estado.

Utilizamos esta metáfora, tan utilizada en la cultura popular boliviana para significar el reacomodo del equilibrio de nuestro ser, “la fuerza que contiene a los sentimientos y la razón, el centro de un ser que siente y piensa”, justamente para describir de manera más cabal este periodo de confrontación societal que sacude dramáticamente a

Bolivia con la salida de Evo Morales, y que con su retorno parece reencausarse simbólicamente en las transformaciones esgrimidas por los movimientos sociales libertarios.

En la historia reciente de la democracia boliviana, se puede pensar en un ciclo novedoso a partir de la irrupción, a principios de los 2000, del bloque social indígena originario campesino y popular en torno al instrumento político por la soberanía de los pueblos MAS-IPSP, a la cabeza del presidente Evo Morales, un ciclo político marcado por una secuencia de victorias electorales de los movimientos indígenas, originarios campesinos con márgenes mayoritarios inéditos en la historia democrática boliviana, que se expresan en una cartografía que muestra nítidamente territorialidades coloniales que movilizan la política contemporánea del país, que expresa la base social abigarrada del campo y la ciudad.

Hasta el ascenso al gobierno nacional del MAS-IPSP en 2005, la cartografía electoral del país era definida por la cultura política del pacto entre las fuerzas conservadoras y donde los pueblos y naciones eran siempre marginados del espacio político o en su caso incorporados como un símbolo colonial, en este proceso lo que realmente se jugaba era el circunstancial control del aparato del Estado por una facción de las mismas clases dominantes coloniales, es decir, juegos de poder entre elites gamonales que se turnaban por acceder al control del Estado.

A partir de la consolidación del bloque político y el ascenso del MAS-IPSP, y la irrupción de los movimientos socioterritoriales sublevados en el control del Estado, la cultura política del Pacto entre los conservadores y el juego de poder obviamente cambia en Bolivia, y la disputa política se plantea entre el bloque colonial gamonal dominante, y el bloque social indígena originario campesino y popular sublevado, de manera que rápidamente se establece una lógica descriptiva de restitución y reconstrucción territorial desde el accionar el sujeto colonizado y despojado del territorio, los pueblos y naciones indígenas.

Este imaginario, de reconstitución política, cultural y territorial del sujeto comunitario colonizado, y en abierta insurrección a la racionalidad estatal moderna, se coloca desde entonces en el centro de la disputa política boliviana, de formas mayormente encubiertas bajo eufemismos de la narrativa política liberal, pero siempre exacerbando la contradicción fundamental de la sociedad boliviana: la confrontación colonial racializada entre colonizador y colonizado.

Desde la victoria simbólica del proceso constituyente boliviano, que logro constituir una mayoría política en torno al proyecto descolonizador esgrimido por los pueblos y naciones, el objeto de la disputa se manifiesta en las cartografías de control territorial que aparente-

mente manifiestan las victorias electorales en los diferentes niveles del Estado.

Así, las descripciones cartográficas con los resultados electorales adquieren en Bolivia una notoria centralidad, por ejemplo, para mostrar la dinámica espacial en la confrontación de los proyectos políticos, tal como se visualizaría un mapa militar de estrategias de guerra, donde se grafican las ocupaciones y pérdidas territoriales, que asumen o pretenden significar victorias o derrotas absolutas del adversario.

Y es que, en un contexto de disputa colonial como la que se presenta en este periodo histórico en Bolivia, la radicalidad de los proyectos políticos en disputa es extrema, cuya coexistencia es posible en términos subalternos bajo un orden colonial hegemónico, que organiza a la sociedad “nacional” en jerarquías que naturalizan los supuestos de superioridad e inferioridad inherentes a los sujetos sociales confrontados, y cuando esta hegemonía se rompe, ya no es posible mantener a los sujetos sociales sometidos colonialmente en una condición de subalternidad pasiva, y así lo que acontece en este periodo contemporáneo de la historia boliviana es una reconfiguración de los mecanismos de construcción hegemónica, donde adquiere importancia estratégica el uso político de la descripción cartográfica como dispositivo para construir y proyectar la composición de la fuerza social.

Al romperse el orden colonial hegemónico, se desordena la frontera colonial, se desnaturaliza la dominación de las clases coloniales y la subalternidad de los sujetos colonizados, y así estos son capaces de articular su proyecto político de emancipación descolonizadora, que siempre estuvo presente en el imaginario colonizado, pero sin mayor capacidad de articulación, funcionando en el marco de una sociedad abigarrada cuyo sentido articulador, como lo describe el sociólogo boliviano René Zavaleta, radica paradójicamente en la capacidad de mantener desarticulados a los sujetos sociales colonizados, para que así puedan articularse subalternamente a la legitimidad del Estado colonial controlado por las elites gamonales, que así pueden proyectar una apariencia de control hegemónico del espacio nacional.

Narrar hechos es un desafío de poder, ya que desde el lugar en que nos situamos tenemos el poder de nombrar o silenciar la historia y constituir, legitimar territorios y cartografías de poder. En la historia que requiere ser contada en la Bolivia pos-electoral al 20 de octubre del 2019, el poder de producción de subjetividades y narrativas lo tienen las clases medias, académicos de oposición y medios que distorsionan y cuentan la historia de los poderosos que son parte del Golpe y con esta enunciación se va constituyendo una cartografía de poder en la que emergen los privilegios de las clases políticas tradicionales para asaltar el Estado.

La cartografía del poder en la disputa política del Estado es la representación del territorio en su constante construcción social, desde su imaginación pre-figurativa por los sujetos que entablan la disputa por su apropiación, hasta su concreción en tanto espacio geográfico efectivamente apropiado por una relación de poder, e incluso hasta su transfiguración en la disputa continua de la dinámica social.

Es, en términos concretos, la disputa por la construcción del territorio, desde las venas abiertas de las luchas emancipadoras y libertarias de los pueblos y naciones que se rebelan incesantemente contra la colonialidad anacrónica de formas estatales que ya no contienen los sueños e ímpetus de los hijos de esta tierra.

NOTAS BIOGRÁFICAS DE PILAR LIZÁRRAGA ARANIBAR Y CARLOS VACAFLORES RIVERO

PILAR LIZÁRRAGA ARANIBAR

Tiene formación en Economía en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) Cochabamba, con estudios de posgrado en Forestería Comunitaria por la UMSS de Cochabamba y en Estudios en Desarrollo Regional por el Centro Bartolomé de las Casas en el Perú y un Diplomado en el campo de la Pedagogía en la UAJMS. Es maestra en Geografía por la UNESP de Presidente Prudente, Brasil; y doctorante en Desarrollo Rural por la UAM-Xochimilco, México. Es miembro del Grupo de Trabajo de Estudios Críticos del Desarrollo Rural de CLACSO.

En el ámbito académico fue fundadora de la comunidad de Estudios JAINA, de la que es investigadora y directora actualmente. Fundadora y Coordinadora del Aula Abierta de la Catedra del Pensamiento Crítico Revolucionario (2014 a la fecha). Miembro del Consejo Editorial Boletín Diversitas (2012 a la fecha). Miembro del Consejo Consultivo de “Enciclopedia Histórica Documental del Proceso constituyente boliviano” invitada por la Vicepresidencia del Estado Plurinacional Comunitario de Bolivia. <https://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/preambulo.pdf>

Miembro del Comité directivo de CLACSO. Integrante-Investigadora GT Estudios Críticos del Desarrollo Rural del Consejo Latino-

americano de Ciencias Sociales CLACSO. Co-Coordinadora del GT Autonomías, Territorios y memorias. Geopolíticas en disputa (2019-2022). Co-Coordinadora del GT Estudios Críticos del Desarrollo Rural del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO (2010-2013).

Su proceso de formación es resultado del trabajo y acompañamiento a las agendas de reivindicación de los Pueblos de Tierras Bajas y del Pueblo campesino del Sur. Acompañó el proceso de la Asamblea Constituyente como investigadora y como parte del equipo del Asambleísta Campesino José Lino Jaramillo.

Ha publicado trabajos de investigación en el área de geografía agraria, autonomía, constitucionalismo emancipatorio, descolonización, agrobiodiversidad, diversidad económica y sistemas alimentarios, trabajos que son vinculados a la comprensión de los procesos contemporáneos de la lucha social boliviana.

CARLOS VACAFLORES RIVERO

Ingeniero agrónomo por la UAJMS de Tarija, Bolivia, con estudios de posgrado en Forestería Comunitaria por la UMSS de Cochabamba y en Estudios Avanzados en Análisis y Diseño Institucional Comparativo por la Indiana University; maestría en Geografía por la UNESP de Presidente Prudente, Brasil; y doctorante en Desarrollo Rural por la UAM-Xochimilco, México. Es miembro del Grupo de Trabajo de Estudios Críticos del Desarrollo Rural de CLACSO.

Actualmente es investigador principal de la Comunidad de Estudios Jaina, de Tarija; y docente de la Carrera de Gestión de Agua y Riego del ITASA, Tarija. Miembro del Aula Abierta de la Catedra del Pensamiento Crítico Revolucionario y miembro del Consejo Editorial Boletín Diversitas (2012 a la fecha).

Es miembro del equipo de apoyo técnico de la Subcentral de Comunidades Campesinas de San Agustín, Tarija, desde 2004; y ha sido parte del equipo de asesoramiento técnico y político de la Federación Sindical Única de Comunidades Campesinas de Tarija desde el año 2002 hasta el año 2016.

Ha sido coordinador del departamento de investigación de PROMETA entre 1993 a 1998; y es fundador de la Comunidad de Estudios Jaina en 2000, siendo parte de este centro de estudios desde entonces.

Ha desarrollado investigaciones sobre la lucha campesina por resistir a la construcción de represas en el río Bermejo; sobre las estrategias campesinas de control productivo del territorio mediante la trashumancia ganadera en el valle central de Tarija y en los valles subandinos de Tarija; sobre la disputa campesina por el derecho a la inversión pública para fomentar la innovación tecnológica tradicional;

sobre la disputa campesina tarijeña por reconstituirse como sujeto comunitario para construir la autonomía campesina, en el marco de las transformaciones constituyentes del Estado Plurinacional de Bolivia.

Actualmente desarrolla investigaciones sobre diversidad económica, economía solidaria y economía plural, en sus múltiples vinculaciones con los sistemas productivos tradicionales campesinos, la agroecología, la agrobiodiversidad, la soberanía alimentaria y los sistemas alimentarios. Ha publicado libros y artículos científicos en estas temáticas.

EL RETORNO DE NUESTRO AJAYU

CARTOGRAFÍAS DEL PODER, DE LA MEMORIA Y DE LA CONCIENCIA DEL PUEBLO BOLIVIANO

Pilar Lizárraga Aranibar y Carlos Vacaflores Rivero

“El pueblo desde los profundos recónditos, comunidades, barrios nos desplazamos para celebrar, hemos recuperado la patria, ¡hemos recuperado el ajayu!”

INTRODUCCIÓN

El golpe de Estado del 2019 abre un imprevisto capítulo en la historia política contemporánea de Bolivia, escrita con la sangre del pueblo, con la violencia y vulneración de los derechos colectivos y con el retorno del neofascismo al Estado y a la sociedad, configurando otro tiempo político que se caracteriza por un proceso de criminalización, persecución política, proscripción del derecho político y vulneración de los derechos humanos y civiles de la población, trayendo de vuelta la crudeza de lo colonial bajo el manto de la ficción republicana, pero como mera estrategia para el retorno de privilegios coloniales para continuar con el despojo del bien común y la destrucción del Vivir Bien.

La dramática salida del Presidente Evo Morales, en medio de un golpe de Estado que ya nadie podía imaginar a estas alturas de la historia, así como su triunfal retorno un año después, luego de la impresionante victoria electoral del MAS, a la cabeza de Luis Arce y David Choquehuanca, volvió a colocar el tiempo de la transformación como parte de la temporalidad del proceso de cambio y con esto

se nos devolvió el *ajayu*¹, obligándonos a los bolivianos a mirar en nuestra profunda interioridad y volver a repensar las contradicciones constitutivas de nuestra sociedad y nuestro Estado.

A la luz de los acontecimientos, el golpe de Estado es el quiebre del ciclo político contemporáneo inaugurado en Bolivia con el ingreso al gobierno por parte de los movimientos socioterritoriales indígenas, originarios, campesinos y trabajadores, portadores de un proyecto político de transformación radical del Estado boliviano, en la perspectiva de la reconstitución de pueblos y naciones indígenas originarias, de la restitución de lo despojado en la invasión colonial, y provocando la emergencia de narrativas en intensa disputa para describir los sucesos históricos.

El avance del proyecto emancipador de los movimientos socioterritoriales (Fernandes, 2005), plasmado en las conquistas electorales a lo largo y ancho del Estado Plurinacional, provoca el despliegue de una cartografía del poder que muestra *quasi* que militarmente los avances y retrocesos en la disputa de los proyectos políticos contrapuestos por el control del espacio geográfico del Estado.

Si la elección consecutiva de Evo Morales parecía mostrar la consolidación del proyecto descolonizador de los pueblos y naciones, el golpe de Estado del 2019 vino a implantar una circunstancial y efímera restitución del orden colonial republicano, o a eso aspiraba la derecha criolla, que sin embargo no pudo sustentar un proyecto superior de construcción del país, sucumbiendo en una vorágine de corrupción, autoritarismo y descrédito que la población supo castigar con un marginamiento electoral que parece propiciar una eventual resolución de la contradicción colonial de la formación socioespacial boliviana, con la consolidación de un nuevo ciclo hegemónico en torno al proyecto político que enarbola el MAS-IPSP.

EL TERRITORIO Y SU CARTOGRAFÍA EN EL IMAGINARIO DE LA POLÍTICA CONTEMPORÁNEA BOLIVIANA

En la historia reciente de la democracia boliviana, se puede pensar en un ciclo novedoso a partir de la irrupción, a principios de los 2000, del bloque social indígena originario campesino y popular en torno al instrumento político por la soberanía de los pueblos MAS-IPSP, a la cabeza del presidente Evo Morales, un ciclo político marcado por una secuencia de victorias electorales de los movimientos indígenas, originarios campesinos con márgenes mayoritarios inéditos en la historia democrática boliviana, que se expresan en una cartografía que

1 Palabra en idioma aymara que se refiere al alma, a la fuerza que contiene a los sentimientos y la razón, el centro de un ser que siente y piensa.

muestra nítidamente territorialidades coloniales que movilizan la política contemporánea del país, que expresa la base social abigarrada del campo y la ciudad.

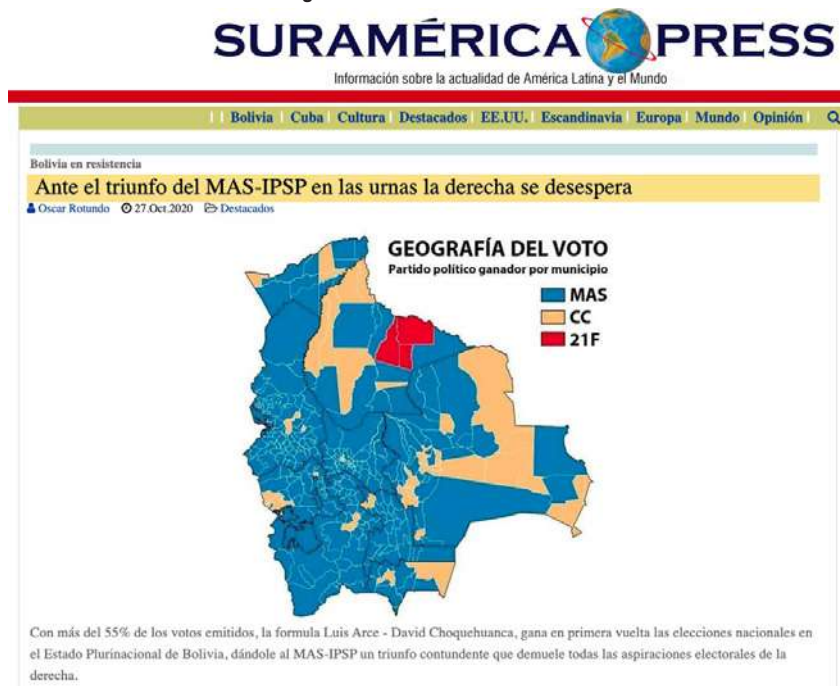
Hasta el ascenso al gobierno nacional del MAS-IPSP en 2005, la cartografía electoral del país se reducía a ver los pactos que se realizaban entre las elites para controlar el poder del Estado, ya que lo que se jugaba era el circunstancial control del aparato del Estado por una facción de las mismas clases dominantes coloniales, es decir, juegos de poder entre elites gamonales que se turnaban por acceder al control del Estado.

A partir de la consolidación del bloque político y el ascenso del MAS-IPSP, y la irrupción de los movimientos socioterritoriales sublevados en el control del Estado, el juego de poder obviamente cambia en Bolivia, y la disputa política se plantea entre el bloque colonial gamonal dominante, y el bloque social indígena originario campesino y popular sublevado, de manera que rápidamente se establece una lógica descriptiva de restitución y reconstrucción territorial desde el accionar el sujeto colonizado y despojado del territorio, los pueblos y naciones indígenas.

Esta dinámica cartográfica del imaginario político boliviano se despliega tanto en el plano fáctico de la jurisdicción territorial objetiva del Estado moderno, cómo en el plano de la imaginación y la narrativa del deber ser de la estatalidad como constructo social, de manera que se vuelve moneda corriente el describir los resultados electorales, en lo posterior, en términos de evidenciar la “ocupación y control territorial” por parte de los bloques en disputa, como reflejo de la construcción hegemónica de los grupos, pero acompañado de una intensa campaña para ocultar, camuflar y desvirtuar el sentido real de la disputa política, cuál es la lucha ancestral descolonizadora por la recuperación indígena del territorio usurpado y despojado en el proceso colonial que dio origen al Estado nación moderno.

Así, las descripciones cartográficas con los resultados electorales adquieren en Bolivia una notoria centralidad, por ejemplo, para mostrar la dinámica espacial en la confrontación de los proyectos políticos, tal como se visualizaría un mapa militar de estrategias de guerra, donde se grafican las ocupaciones y pérdidas territoriales, que asumen o pretenden significar victorias o derrotas absolutas del adversario (Figura 1).

Figura 1. Lectura cartográfica de resultados electorales para describir la coyuntura política de Bolivia luego de las elecciones de octubre de 2020.



Fuente: <https://suramericapress.com/ante-el-triunfo-del-mas-ipsp/>

La narrativa que se construye desde la geografía electoral no refleja necesariamente la complejidad de las relaciones sociales en la construcción democrática del espacio, y en algunos casos es utilizada para construir narrativas de exclusión para naturalizar el poder de unos sobre los otros, como se lo hace desde las fuerzas conservadoras que lideraron el golpe de Estado, construyendo cartografías imaginarias que subalternizan las disputas internas que esconden estas construcciones.

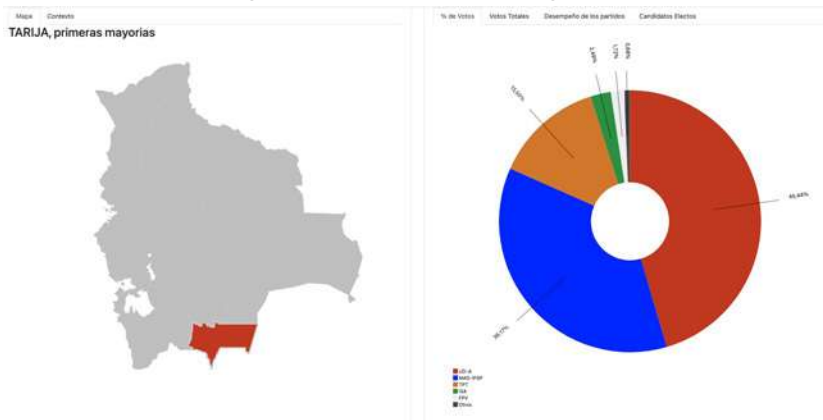
Se hace uso de la cartografía para imponer subjetividades que inciden en la acción política de los sujetos, en esta línea el uso cartográfico es parte de una estrategia mediática para influir en la percepción del ciudadano común para convencer de la validez histórica del proyecto político en disputa, ya que es mediante el voto ciudadano que finalmente se legitima esta circunstancial "ocupación territorial", aún incluso en un contexto de golpe de Estado como el perpetrado por el bloque gamonal de derecha el 2019, donde el juego de la legitimidad

para ejercer la iniciativa política radical para encauzar los destinos del país (o del municipio, departamento, región y/o territorio indígena, según sea el caso), radica en poder mostrarse como la fuerza significativamente dominante, y que además se impone hegemónicamente “de ahora en adelante”, como se sugiere expresar en un mapa pintado del color del partido ganador.

Al analizar la composición del voto que en el mapa es pintado de un solo color, es posible entender la complejidad subyacente y latente del resultado electoral, así como los sucesos del golpe de Estado de 2019 y posterior movilización social para derrotar al golpismo en un acto eleccionario que evidencia la base social militante y las adscripciones para recuperar la patria, el rumbo del gobierno y la posibilidad de seguir transformando (Figura 2).

Y es que, en un contexto de disputa colonial como la que se presenta en este periodo histórico en Bolivia, la radicalidad de los proyectos políticos en disputa es extrema, cuya coexistencia es posible en términos subalternos bajo un orden colonial hegemónico, que organiza a la sociedad “nacional” en jerarquías que naturalizan los supuestos de superioridad e inferioridad inherentes a los sujetos sociales confrontados, y cuando esta hegemonía se rompe, ya no es posible mantener a los sujetos sociales sometidos colonialmente en una condición de subalternidad pasiva, y así lo que acontece en este periodo contemporáneo de la historia boliviana es una reconfiguración de los mecanismos de construcción hegemónica, donde adquiere importancia estratégica el uso político de la descripción cartográfica como dispositivo para construir y proyectar la composición de la fuerza social. Esto por ejemplo se puede observar en la estructura del voto que se tiene en el departamento de Tarija, que desde la narrativa construida de los bloques opositores se invisibiliza la composición de una heterogeneidad social que entra en disputa permanente.

Figura 2. Composición heterogénea del voto en una jurisdicción territorial subnacional, cartografiada con el color de la tienda ganadora.



Fuente: https://atlaselectoral.oep.org.bo/#/sub_proceso/13/1/2/graficos

Al romperse el orden colonial hegemónico, se desordena la frontera colonial, se desnaturaliza la dominación de las clases coloniales y la subalternidad de los sujetos colonizados, y así estos son capaces de articular su proyecto político de emancipación descolonizadora, que siempre estuvo presente en el imaginario colonizado, pero sin mayor capacidad de articulación, funcionando en el marco de una sociedad abigarrada cuyo sentido articulador, como lo describe el sociólogo boliviano René Zavaleta, 1986, radica paradójicamente en la capacidad de mantener desarticulados a los sujetos sociales colonizados, para que así puedan articularse subalternamente a la legitimidad del Estado colonial controlado por las elites gamonales, que así pueden proyectar una apariencia de control hegemónico del espacio nacional.

Ante la emergencia del proyecto descolonizador y su irrupción abrumadora en la vida política del país, se activan nuevamente los dispositivos de la narrativa colonial para tratar de contener la alzada indígena, cuyo objetivo es explícitamente la recuperación del territorio usurpado y despojado en la invasión colonial, y es seguramente por esa razón que el uso cartográfico de los resultados electorales adquiere su particular relevancia en este periodo histórico reciente.

LAS NARRATIVAS DEL GOLPE EN BOLIVIA Y LAS CONFIGURACIONES TERRITORIALES.

Narrar hechos es un desafío ya que desde el lugar que nos situamos tenemos el poder de nombrar o silenciar la historia y constituir, legitimar territorios y cartografías de poder. Trouillot (2017) en su análisis

sobre Haití devela las formas de cómo opera el poder en la producción de la historia, asociado al Imperio, al control y producción de subjetividades y cómo en estos procesos se va deshumanizando a los sujetos e invisibilizando sus formas políticas, económicas, sociales y culturales, sus formas de ser y hacer.

En la historia que requiere ser contada en la Bolivia pos-electoral al 20 de octubre del 2019, el poder de producción de subjetividades y narrativas lo tienen las clases medias, académicos de oposición y medios que distorsionan y cuentan la historia de los poderosos que son parte del Golpe y con esta enunciación se va constituyendo una cartografía de poder en la que emergen los privilegios de las clases políticas tradicionales para asaltar el Estado. A estas narrativas se contraponen las voces desde tipología de territorios (Fernandes, 2010) que se van tejiendo y van configurando una cartografía de la resistencia, la memoria y la justicia y en una acción subversiva al poder establecido por los golpistas se empieza a disputar territorios de lucha virtuales en los que emerge con mucha fuerza la narrativa propia del sujeto que es violentado, agredido, marginado con el peso de un Estado que de nuevo está al servicio del poderoso.

Es importante recordar que en la Patria Grande el Imperio ha implementado una estrategia para frenar la reconfiguración de alternativas políticas y mantener el control, se ha gestado los golpes blandos en Paraguay y Brasil, tomando el control de la institucionalidad y avanzado en un vaciamiento de las conquistas sociales de los pueblos.

En Bolivia, el golpe de Estado ha sido llevado adelante por el bloque cívico fascista que establece una estrategia para sacar a Evo Morales y con esto reconfigurar una nueva cartografía en la que los pueblos Indígenas Originarios Campesinos (PIOC) son nuevamente restituidos al lugar marginal de la política y donde se reconstituye el núcleo de política bajo el control del poder de estos grupos. La instalación de la consigna de “defensa del Voto y la Democracia”, el posicionamiento del fraude, la anulación de las elecciones, el llamamiento a la desobediencia civil y la instalación de la convulsión social y desestabilización sediciosa han sido parte de la estrategia y acción de estos grupos.

Las semanas previas al 20 de octubre del 2019 los Comités Cívicos² llevaron adelante acciones violentas contra mujeres campesinas³, casas

2 Es una institución que se constituye a partir de la participación de una diversidad de organizaciones, personas activas, que han jugado roles en diversos momentos de la historia para avanzar en procesos de construcción de la Autonomía.

3 <https://www.bartolinasisa.org/2019/11/06/2338/>

de campaña del Movimiento al Socialismo (MAS)⁴; y después del 20 de octubre tomaron y quemaron instituciones públicas y material electoral, toma de ciudades e imposición de reglas (cobro de peajes, rutas de tránsito), instalando miedo y violencia, y restringiendo la circulación de “mujeres de polleras” con la consigna de quédate en casa para evitar conflictos⁵, argumento aceptado por académicas opositoras que buscan “recuperar la patria añorada”, la Bolivia del racismo y las exclusiones.

Se instalaron narrativas que distorsionan y encubren los hechos de violencia como parte del golpe de Estado, legitimando el origen de la convulsión social en el irrespeto del indio a la democracia y al poder fáctico del blanco.

Se silencia la emancipación y la historia de los Pueblo Indígenas Originarios Campesinos (PIOC)⁶ y clases populares con narrativas que encubren el odio a lo que Evo⁷ encarna, con un disfraz semántico de “Evo, creímos en ti por tu origen étnico, ahora queremos que te vayas por corrupto, fascista y discriminador”⁸, situando la discriminación en su lenguaje y experiencia de odio, se deslegitima el voto de los PIOC por ser “fraudulento”.

El Comité de Defensa de la Democracia (CONADE)⁹ y Carlos Mesa¹⁰, invocando la “madre de las batallas”, convocan al bloqueo y toma de ciudades, que tiene que ser aceptada por las “polleras, ojotas y aguayos”, ya que “luchan por ellos”, silenciando con esto los derechos colectivos y territoriales y sus formas de hacer y constituir la política. Para la Coordinadora Nacional por el Cambio (CONALCAM)

4 https://correodelsur.com/politica/20191021_incendian-el-ted-y-casa-de-campaña-del-mas-en-sucre.html

5 <https://delpueblobolivia.club/camacho-pide-a-mujeres-de-pollera-que-no-salgan-durante-el-paro-para-evitar-ser-agredidas/>

6 El sujeto histórico del proceso constituyente boliviano que expresa la condición de pre-existencia y el horizonte comunitario.

7 Primer Presidente Indígena de la Historia de Bolivia.

8 Ver <https://www.facebook.com/patricia.alandia>

9 Era un mecanismo político y sindical creado en la década de los 80 para la defensa de la democracia en el país ante el golpe de Estado de aquella época, comandado por el entonces general Luis García Meza y el coronel Luis Arce Gómez. A la fecha es una plataforma boliviana que se articula en la década del 80 con la consigna de la defensa de la democracia. El 2018 se reactiva este comité a la cabeza de la Central Obrera Boliviana (COB) con el objetivo de luchar contra el Código Penal y hacer prevalecer los resultados del referendo del 21 de febrero de 2016. El 2019 este es articulado para articular y generar movilización para concretar el golpe de Estado.

10 Candidato por Comunidad Ciudadana, Ex presidente de Bolivia y Vicepresidente durante la gestión de Gonzalo Sánchez de Lozada.

esto es un atentado a los derechos, a la institucionalidad democrática y a la voluntad soberana del Pueblo.

El bloqueo “cívico” en las diferentes regiones es visto por la sociedad agredida como algo delincencial, que tiene como estrategia el corte de calles, cobros de peaje, inspecciones de vehículos, provocar desabastecimiento, y causar temor en la ciudadanía usando motoqueiros y reclutando delincuentes para incendiar viviendas e instituciones. Los encargados de realizar todo esto son empleados públicos opositores, estudiantes universitarios cooptados y clases medias que están generando violencia, que se está vulnerando los derechos y que no se está respetando el voto y la voluntad de los pueblos.

Por el otro lado, organizaciones gremiales, juventudes, sindicatos de transporte, campesinos e indígenas, mineros asalariados, activistas, intelectuales y trabajadores por cuenta propia han denunciado a través de comunicados, marchas y desbloques, que hay una estrategia golpista que está liderada por el CONADE y organizaciones cívicas.

Intelectuales de oposición y ex-aliados al MAS se han sumado a los paros, bloqueos y cabildos y han manifestado que la violencia es responsabilidad del pueblo que sale en “defensa de su voto y el proceso” y que esta “convulsión social” es resultado “del irrespeto al Referéndum del 21 F, entre otros como plantea Solón¹¹, dejando de lado en el análisis de la democracia, la construcción de la subjetividad y el control del pensamiento político (Chomsky, 1992)¹², el constitucionalismo emancipatorio y el conocimiento de la emancipación (De Sousa Santos, 2006)¹³, que evidentemente rompe con lo imaginable y pensable (Trouillot, 2017) en la construcción de la democracia burguesa.

Sus argumentos invisibilizan la reivindicación política y el derecho de protesta de los pueblos, privilegiando el voto de la ciudad sobre el campo, posicionado una narrativa de valoración y descalificación de lo que se enuncia y que no es “aceptable”, como expresan en las redes, ante el argumento de la desestabilización y golpe de Estado orquestado por el Imperio, manifestando que este argumento es anti-democrático y un servicio ideológico y acrítico del proceso pos elecciones en Bolivia¹⁴.

11 https://fundacionsolon.org/2019/10/23/carta-al-movimiento-antiglobalizador-sobre-la-situacion-en-bolivia/?fbclid=IwAR2bmfk_NK3moeCKmO-IF0hTI9SZR4v72K-crGwqR6MPmOmOFScjXv8-zrH4

12 <https://juancarloslemusstave.files.wordpress.com/2014/07/ilusiones-necesarias-noam-chomsky.pdf>

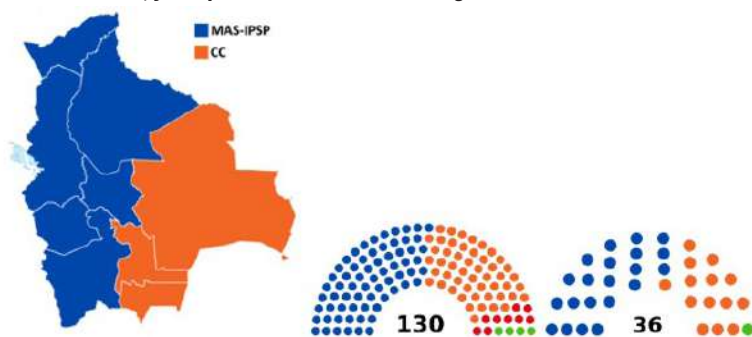
13 <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>

14 <https://www.facebook.com/206871509410716/posts/2392014727563039/>

Los cabildos convocados por el Comité de Defensa de la Democracia (CONADE)¹⁵ se han constituido en mecanismos de convocatoria para el golpe de Estado. Antes del 20 de octubre manifestaron desconocer los resultados de las elecciones y posteriormente proponen segunda vuelta, posesión de facto de Carlos Mesa, anulación de elecciones y rechazo a la auditoría. La CONALCAM¹⁶ apoya la continuidad y defensa del proceso y respalda la auditoría electoral, solicitada a la Organización de Estados Americanos (OEA) por el gobierno boliviano con el objetivo de “verificar la transparencia y legitimidad del proceso electoral”.¹⁷

Las narrativas de los grupos cívicos y paramilitares ponen en el centro el significado de la democracia, a través de la supuesta defensa del voto y fraude, cuestionando la legitimidad del acto electoral y los resultados finales que le dan el triunfo a Evo Morales en las elecciones el 2019, con 2.889.359 votos (47,08%) frente a 2.240.920 (36,51%) del segundo, constituyéndose con esto nuevamente el triunfo para el MAS-IPSP y consolidando una cartografía que tiene una territorialidad en el campo y en los contornos de las ciudades capitales.

Figura 3. Cartografía de los resultados de la elección nacional de 2019, a nivel departamental, y composición de la Asamblea Legislativa Plurinacional.



Fuente: OEP-Bolivia.

Los resultados de la jornada electoral del 20 de octubre refrendan la cartografía del poder constituida desde el 2005 que se expresa a partir

15 El CONADE fue creado en 1980 para hacer frente al golpe de Estado y paradójicamente se reactiva el 2018 y es una de las instancias que lideriza el golpe de Estado del 2019.

16 <https://www.facebook.com/AbyaYalaTv/videos/786909378493295/>

17 <http://www.oas.org/documents/spa/press/Acuerdo-OEA-Analisis-de-Integridad.pdf>

del ejercicio y la participación política y entra en tensión con la narrativa y estrategia que se despliega para tomar el poder el 2019 con el golpe de Estado.

Son muchos los sujetos y sujetas involucrados en el golpe de Estado y en la irrupción y configuración de una cartografía que se constituye desde la acción de jóvenes, militares, policías, amas de casa, empresarios, e intelectuales y profesores de universidades. En estas jornadas, una academia reaccionaria encabezada por Waldo Albarra-cín y grupos antes afines al MAS o que habían ejercido cargos públicos, como Solón, lideraban la oposición rabiosa al indio, construyendo la narrativa en la que el golpismo encontró sus argumentos, y ciertos sectores conservadores de la academia nacional ¹⁸se ponía al servicio del neofascismo y su “intelectualidad” se sumaba a la narrativa colonial que llevaría al país al barranco.

La “intelectualidad” burguesa que se vio desplazada del poder, asume un rol de productor y emisor de argumentos que naturalizan la violencia a partir de la defensa de la consigna del fraude, desconocimiento del voto popular, como plantea Solón, y una convocatoria a la violencia y convulsión social a partir de la manipulación de la subjetividad política de los jóvenes y clases medias, llevando a confrontar a la sociedad boliviana.

Esta situación lo que hace es imponer una territorialidad construida y movilizada a partir de las narrativas instaladas, la movilización y toma de instituciones para poder controlar el territorio por la fuerza a través de los mandos militares, paramilitares y policiales, constituyendo una cartografía que desconoce la voluntad del soberano y donde se rompen las bases de la democracia para establecer un momento de caos y violencia que favorece los objetivos de rearticular un ciclo político en el que retorna el sistema y cultura política de la prebenda, el asalto a las arcas del Estado, la violencia, la marginación y la vulneración de los derechos de los pueblos y de los más humildes, como de todas y todos los que son la militancia del MAS-IPSP.

Académicos de oposición, algunas ex autoridades del MAS-IPSP y la CONADE plantean como salida a la convulsión la renuncia de Evo, la que se expresa en el pronunciamiento del cabildo de oposición del 31 de octubre que define “luchar hasta que Evo Morales renuncie a la presidencia”¹⁹. Y son estos actores los que guían y naturalizan y legitiman las jornadas sangrientas y violentas contra el pueblo boliviano

18 <http://espoiler sociales.uba.ar/2019/11/16/golpe-de-estado-en-bolivia-debates-pendientes-y-silencios-complices/>

19 https://eldeber.com.bo/155178_santa-cruz-cabildo-pide-la-renuncia-inmediata-de-evo-por-las-muertes-de-su-gobierno

y son los que escriben con la sangre del pueblo la historia de un ciclo político de violencias múltiples y de quiebre del ciclo de la democracia en Bolivia.

Los grupos que asaltaron el poder eran minorías en los espacios institucionales. La señora Añez, antes del 10 de noviembre, estaba representando a la Alianza Política Plan Progreso para Bolivia (PPB-CN), asumiendo el cargo de segunda Vicepresidenta, cargo desde el cual no tenía posibilidad de asumir la presidencia por la vía de sucesión constitucional, ya que de manera muy clara la Constitución Política del Estado (CPE) plantea que la presidencia de la cámara de senadores y de diputados corresponde a la primera fuerza o sea al MAS-IPSP y por ende una fuerza que es minoritaria no puede asumir la Presidencia del Estado Plurinacional. Sin embargo, en medio de la violencia y el caos instalado, la Senadora de esta fuerza minoritaria se autoproclama Presidenta en una sesión inusual, sin quórum y sin tener restablecida las directivas de la cámara de senadores y diputados.

La autoproclamación de Añez y la puesta de la banda presidencial por los militares consolidaron el significado de este régimen neofascista que desplegará una estrategia para tomar el control del Tribunal Supremo Electoral (TSE)²⁰, el Judicial y desarrollar una estrategia para cerrar la Asamblea Legislativa Plurinacional, para tener el poder institucional en sus manos.

Durante los once meses que se sucedieron con la Autoproclamación de Añez, hubo un proceso de sobrejudicialización, presos políticos, masacres como las de Senkata²¹ y, Sacaba²², criminalización y persecución de líderes sociales y militantes que fueron detenidos por su ideología y vínculos con el Presidente Evo Morales.

Estas acciones que se consumaron con la toma del poder por la fuerza plantean, por un lado, una cartografía en la que se confrontan dos visiones de país y en la que se dibuja la “venganza del blanco contra el indio que tuvo la osadía de expulsar al patrón del palacio de gobierno” 14 años atrás, instalando violencia contra las conquistas colectivas comunitarias a través del golpe de Estado, montado con la manipulación de la subjetividad política y con la operación de los

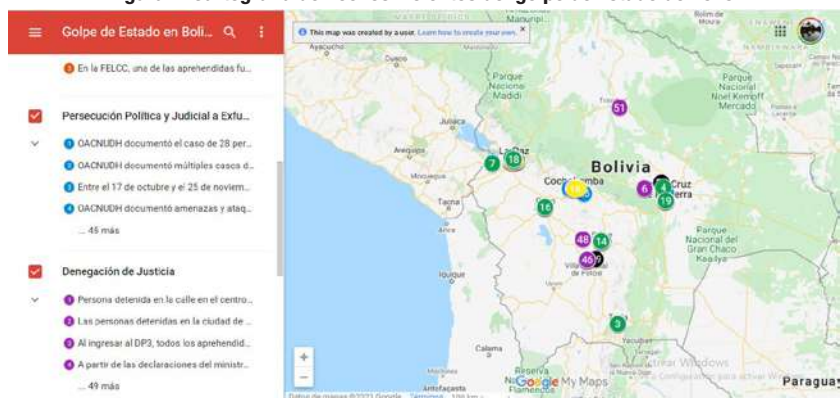
20 Con la consigna del Fraude se tomó presos a los Vocales y se impuso la designación de nuevas autoridades. <https://latinta.com.ar/2019/11/bolivia-cronica-de-la-masacre-en-senkata/ades>, con esto se tomó el control del Órgano Electoral a la cabeza de Salvador Romero.

21 Ver <https://www.pagina12.com.ar/241787-testimonios-reveladores-de-la-masacre-de-senkata>

22 Ver <https://www.lavaca.org/notas/bolivia-8-muertos-y-115-heridos-por-la-represion-en-sacaba-cochabamba/>

comités cívicos y la CONADE y configurando con esto, por otro lado, una otra cartografía que es la de vulneración de los derechos y de la impunidad²³ en la que se puede leer procesos de persecución, masacres y los fallecidos, los presos políticos y los exiliados (Figura 4).

Figura 4. Cartografía de hechos violentos del golpe de Estado de 2019.



Fuente: Google Maps.

La salida era impensable, pero no en clave de la racionalidad occidental que planea la renuncia de Evo, sino en las formas y acciones que la Bolivia profunda y subterránea pueda asumir.

SE FRAGMENTA LA OPOSICIÓN Y SE RESTITUYE LA DEMOCRACIA

Con la autoproclamación de la asambleísta Janine Añez se instituye una cartografía de poder en base a la designación de autoridades y el asalto a la institucionalidad pública, la pandemia global que llega a Bolivia se convierte en uno de los argumentos para mantenerse en el poder y posponer la convocatoria a las elecciones. Se había configurado la doble dictadura y con esto la ampliación del tiempo de permanencia en el Estado.

La declaratoria de cuarentena y el cierre de fronteras estuvo acompañada de un proceso de militarización del país que facilitó el control del pueblo a base de represión. El pueblo estaba contenido y el COVID estaba sirviendo a las fuerzas golpistas como instrumento para permanecer con el poder. En este escenario, las elecciones estaban cada vez más lejanas y las conquistas del pueblo empezaban a desmoronarse, el hambre, el cierre de las empresas y emprendimien-

²³ Ver <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1vUMrXHFe-Qa-MYeiZPXhSajh-vs0L4I&ll=-17.956396681843064%2C-66.55489237480988&z=6>

tos era un hecho, el país volvía a endeudarse con el FMI con un crédito millonario que sobrepasaba los 300 millones de dólares²⁴ y la cultura política de los pactos había retornado, los cuerpos en la calle, la mercantilización de la salud y la mega corrupción²⁵ ²⁶ a costa de la vida, este régimen necesitaba más muertos para justificar la postergación de las elecciones y su permanencia en el poder.

Los grupos de poder que asaltaron el Estado encontraron la excusa perfecta de la crisis sanitaria para posponer la convocatoria a las elecciones prevista para el mes de mayo y tener la oportunidad para mantener el control del Estado hasta noviembre del 2020.

En un escenario de incertidumbre de retorno de la democracia, en enero del 2020, los Demócratas respaldan la candidatura de Añez para la presidencia, decisión que sería la causante de la fragmentación del “bloque antimasista”, y de la emergencia de las tensiones entre los líderes de la oposición para pugnar por la Presidencia, configurando un escenario en el que emergen cuatro candidaturas que son las que confrontan con la del binomio de Luis Arce y David Choquehuanca. Los candidatos del bloque antimasista tienen sus anclajes territoriales en Santa Cruz con la candidatura de Luis Fernando Camacho (Cree-mos), La Paz y Cochabamba con la candidatura de Jorge “Tuto” Quiroga (Libre 21), Carlos Mesa (Comunidad Ciudadana), y la del Beni con la candidatura de Añez (Juntos).

La fecha para las elecciones previstas para el 6 de mayo fue postergada hasta el 6 de septiembre bajo un “pacto y acuerdo de las fuerzas políticas”, pero nuevamente se postergarían esta fecha de elecciones para el 18 de octubre del 2020 de una manera ilegal por el presidente del Tribunal Supremo Electoral (TSE) Salvador Romero, la estrategia era clara, se pretendía anular la sigla del MAS-IPSP y generar condiciones para que los partidos del bloque opositor nuevamente asaltan al Estado y la sociedad y se consoliden en el gobierno, en una jornada en la que la fuerza mayoritaria no participaba.

La reacción del pueblo fue inminente, en medio de muerte, caos, hambre y violencia, los pueblos y naciones paralizaron el país, había tomado forma un movimiento insurreccional auto-convocado que se enfrentaba a la violencia militar y policial, en un escenario de crisis sanitaria y de contracción de la economía, esta movilización pacífica y sin precedentes logró conquistar nuevamente la salida pacífica y resti-

24 <https://www.dw.com/es/bolivia-devuelve-millonario-cr%C3%A9dito-al-fmi-y-denuncia-imposiciones/a-56606403>

25 <https://www.telesurtv.net/news/vinculan-gobierno-facto-boliviano-caso-respiradores-20201007-0036.html>

26 <https://www.bbc.com/mundo/noticias-52747870>

tuir, desde la fuerza de la movilización en las calles y las carreteras, el poder a la Asamblea Legislativa para que a través de una Ley se pueda convocar a las elecciones el domingo 18 de octubre.

El 13 de agosto no le quedó otra opción a la Sra Añez que promulgar la Ley que había sido aprobada por la Asamblea, promulgación que la hace en medio de una movilización insurreccional sin precedentes que exigía justicia para los muertos y su renuncia de la golpista. El pueblo nuevamente fue el protagonista de una salida pacífica para restituir la democracia en un primer acto como es el elegir nuevamente a sus autoridades²⁷.

El pueblo se declaró en cuarto intermedio, en vigilia permanente hasta el día después de las elecciones.

Foto 1. Los Ponchos Rojos, autoridades tradicionales aymaras del altiplano boliviano.



Fuente: Medio digital.

Se sucedieron semanas con autoconvocatorias a cabildos, asambleas y a deliberaciones en todos los espacios posibles, la estructura comunitaria y popular estaba alerta y movilizada para derrocar al fascismo. A la cabeza de Luis Arce y David Choquehuanca se articula la fuerza de los movimientos socioterritoriales, y pueblos y naciones para recuperar la patria por la vía democrática. Un movimiento que tiene en la memoria a su líder y primer Presidente Indígena y el dolor en el cuerpo de la violencia colonial.

Esto apertura un nuevo escenario en el que el pueblo movilizado empieza a organizarse para ejercer su derecho político en medio de

27 <https://www.lexivox.org/norms/BO-L-N1315.xhtml>

restricciones, de un proceso de persecución y de criminalización y en un escenario en el que los grupos de poder tienen el control del Órgano Electoral, Judicial y el Ejecutivo.

El 18 de octubre asistimos cargados de una memoria sobre el proceso de transformación que se dio en los 13 años del gobierno de Evo Morales, de una memoria de las humillaciones, las masacres del golpe, la vulneración de los derechos, la proscripción de nuestras identidades y el sufrir los 11 meses del violento régimen dictatorial y de la esperanza del retorno. Las reglas nuevamente fueron las de la democracia capitalista y burguesa, con un país quebrado y militarizado, y con un evidente control del poder Electoral de estos grupos fascistas. La solidaridad internacional se expresó con misiones de observadores que asistieron al proceso, pronunciamientos con mensajes claros de respeto a la decisión del soberano y a deponer la violencia y el amedrentamiento y persecución.

La jornada electoral tuvo 88% de participación ciudadana. Pasada la medianoche los resultados en boca de urna daban como ganador en primera vuelta al MAS con una diferencia de más del 20 %. En los días posteriores, algunos sectores de ultraderecha llaman nuevamente a la movilización y desobediencia civil, utilizando el argumento del fraude como única explicación para semejante victoria masista, pero esta vez sin el eco esperado en una población reacia a negarle al MAS-IPSP una clara victoria electoral.

El 23 de octubre el presidente del TSE anuncia los resultados y proclama de manera oficial a los candidatos del MAS-IPSP, Luis Arce Catacora como presidente electo y a David Choquehuanca como vicepresidente²⁸, con un caudal de voto de 3.393,801 (55,10 % de los votos válidos) de bolivianas y bolivianos que en Bolivia y en el mundo votaron con convicción para recuperar la casa común y para continuar con el proyecto de transformación como alternativa de vida (gráfico 1).

28 <https://www.youtube.com/watch?v=cH9KnCkeIV>

Gráfico 1. Cantidad de votos en las elecciones nacionales de octubre de 2020



#URGENTE El TSE concluye al 100% el conteo oficial de votos: Luis Arce 55.1%, Carlos Mesa 28.8%, Luis Fernan... [Ver más](#)



Fuente: OEP.

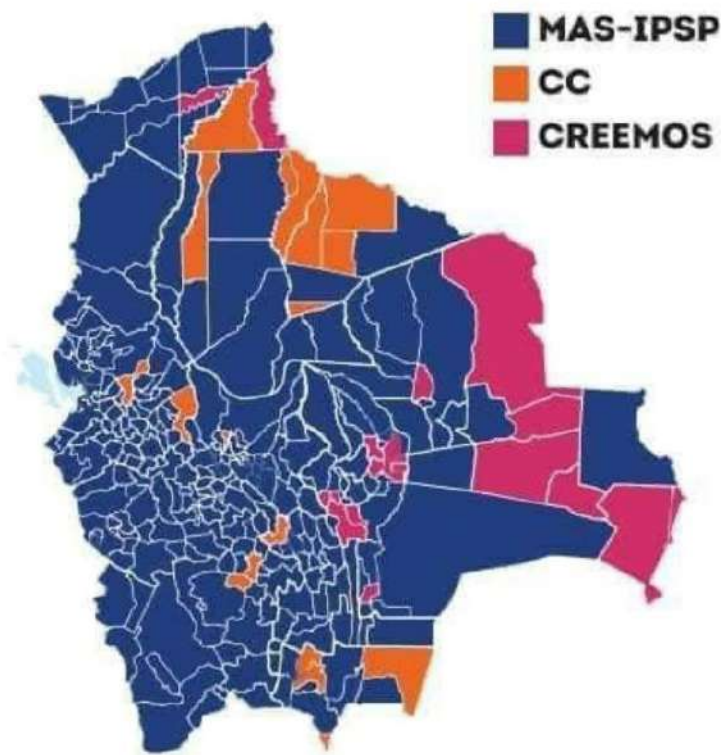
Ese 18 de octubre esos tres millones de bolivianas y bolivianos dijimos al mundo, a los organismos internacionales y a personajes nefastos que han sido artífices del golpe en Bolivia, lo que sostuvimos siempre²⁹, en noviembre del 2019 hubo un golpe cívico-militar-policial, que fue respaldado por organismos internacionales como la OEA y que, ahora, pedimos justicia con la renuncia o desvinculación inmediata de su secretario general, Almagro, quien lideró la aventura golpista contra el pueblo de Bolivia³⁰.

29 <http://espoiler.sociales.uba.ar/2019/11/16/la-whipala-y-las-balas-el-golpe-de-estado-y-la-resistencia-de-los-pueblos/>

30 <https://elgatopolitico.news/2019/11/14/celag-acusa-a-la-oea-de-realizar-un-informe-falso-para-determinar-fraude-en-bolivia/>

Los resultados de esta jornada electoral ³¹ ratifican una cartografía política que muestra al MAS-IPSP como la fuerza política con mayor presencia nacional (Figura 5), pero también muestra una rearticulación territorial del bloque neofascista que, si bien obtiene una bancada minoritaria, disputará desde sus bastiones en las ciudades capitales y desde la región oriental un proyecto antagónico al proyecto de los pueblos, además constituyéndose en portavoz de los viejos anhelos de la “nación cambia”.

Figura 5. Cartografía de los resultados electorales a nivel municipal en la elección nacional de 2020.



Fuente: OEP.

31 <https://computo.oep.org.bo/>

La cartografía de las elecciones leída en clave regional evidencia una fuerza del MAS que se sustenta en los nueve departamentos con una representación de 21 asambleístas; Creemos con 4 senadores que provienen del Oriente y Comunidad Ciudadana con 11 asambleístas que provienen sobre todo de la media luna. La Cámara Alta tiene una representación mayoritaria de mujeres y con una composición intergeneracional (Figura 6).

Figura 6. Conformación de la Asamblea Legislativa Plurinacional en Senado y Diputados luego de las elecciones de 2020.



Fuente: El Deber.

En la cámara de Diputados, de los 130 escaños, el MAS-IPSP obtiene 73 diputados, la totalidad de las circunscripciones especiales indígena-originario-campesinas están representados en la fuerza del MAS-IPSP; CC tiene 41 y Creemos 16; y la agrupación Creemos concentra

su representación en el Oriente del país, en contraste con el MAS que obtiene una representación proveniente de todo el territorio nacional (Figura 6).

Con esta experiencia de democracia electoral, los pueblos y naciones indígena originario campesinos, los sectores populares y progresistas, e intelectuales comprometidos con la lucha social boliviana, han sido capaces de encauzar una alternativa por la vía pacífica para recuperar el proceso de cambio truncado con el golpe de Estado.

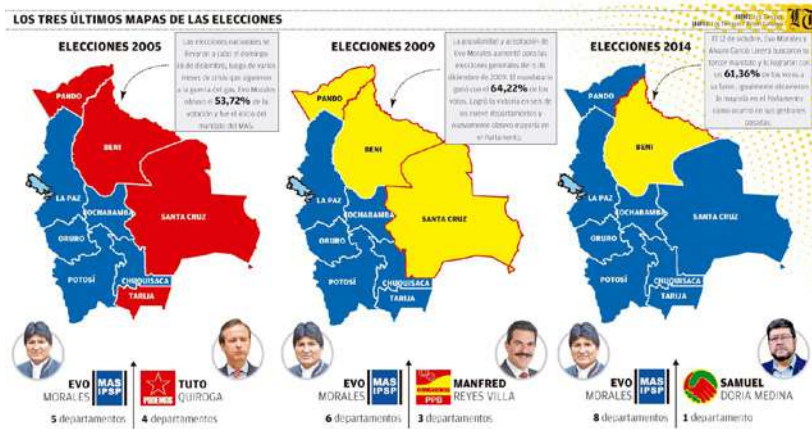
LA CARTOGRAFÍA DEL PODER EN UN ESPACIO SUBNACIONAL: DEL GOLPE A LAS ELECCIONES NACIONALES Y SUBNACIONALES EN TARIJA

Tarija es un departamento posicionado en el imaginario boliviano como parte del territorio nacional dominado por el proyecto colonial republicano, conocido coloquialmente como la “media luna”, una articulación simbólica de los departamentos controlados por las elites gamonales blancoides que se enfrentan abiertamente al gobierno de los movimientos socioterritoriales indígena.

Ya desde los sucesos del proceso constituyente boliviano, a inicios de los 2000, el proyecto político de transformación nacional descolonizadora enarbolado por los movimientos socioterritoriales indígenas, originarios y campesinos, fue desvirtuado y confrontado desde las elites oligárquicas, ubicándolas como un fenómeno aislado de la historia boliviana circunscrito a un “occidente convulso”, referido al epicentro de la sublevación indígena en el área andina del país, donde aún persistían resabios de poblaciones concebidas por estas élites como “atrasadas, ingobernables, revoltosas” y cuanto adjetivo se les ocurriera para denotar su desfase histórico, cultural y hasta ético con el orden colonial de un país construido sobre la naturalización del sometimiento, despojo y explotación de los pueblos indígenas.

Para entonces ya se experimentó, desde las elites conservadoras, el primer esbozo cartográfico para mostrar una Bolivia dividida geográficamente entre un “occidente convulso” y una “media luna democrática, autonomista y libre”, en un abierto juego de disputas por la territorialización de los proyectos políticos confrontados (Figura 7).

Figura 7. La disputa cartográfica entre el “occidente convulso” y la “media luna”.



Fuente: <https://www.lostiempos.com/actualidad/pais/20191201/candidatos-presidenciales-seran-clave-cambiar-mapa-politico>

Esta división territorial fue nombrada por parte de las elites separatistas como la “nación cambia” y el “Alto Perú”, equiparando ambos espacios geográficos con una diferenciación racializada, donde la media luna sería un espacio geográfico de dominancia de la raza blanca, y el Alto Perú un territorio controlado por los indios andinos (Figura 8). Así, las elites tarijeñas cobijadas en la narrativa de la media luna, enarbolan desde entonces la estrategia política de movilizar una identidad territorial blanca, confrontada con los movimientos indios y articulada en torno al proyecto político separatista de la nación cambia, para diferenciarse del movimiento descolonizador indígena originario campesino del MAS, a cuyos adeptos y militantes califican automáticamente de “anti tarijeños” por cuestionar el orden colonial imperante.

Figura 8. La cartografía racializada de la disputa colonial entre la nación camba y los movimientos sociales descolonizadores.



Fuente: Flesken, 2013.

La fuerza movilizadora de la narrativa colonial racista de las elites criollas es evidente, sobre todo entre la población oriunda de Tarija, cuyo conflicto con la población migrante indígena y el ascenso político del sector campesino es canalizado en torno a la politización de la identidad regional equiparada de democrática, y en promedio el voto anti-masista se comporta como mayoritario a nivel departamental, como acontece en las elecciones nacionales de 2020.

Sin embargo, el imaginario político de la pertenencia tarijeña a una “nación blanca” fue cuestionado temprana y frecuentemente por el comportamiento político de sus provincias y sectores subalternos, cuya preferencia electoral ubicaba una y otra vez al MAS y su proyecto político como su horizonte histórico, lo cual se manifiesta en las reiteradas victorias electorales del MAS en la gran mayoría de municipios del departamento, cuya manifestación cartográfica pinta de azul la mayor parte del territorio departamental de Tarija.

En este contexto, el reducto político de la elite criolla se reduce prácticamente a las centros urbanos, fundamentalmente la capital, lo cual es entendible si consideramos la construcción colonial del “campo y la ciudad” como espacios de establecimiento residencial de los estamentos colonizador y colonizado, tal es así que la mayor densidad poblacional urbana asegura victorias electorales en el nivel departa-

mental para las fuerzas políticas de afinidad identitaria blanca, pero si desglosamos el voto por espacios municipales, se puede percibir un control territorial efectivo del proyecto político masista.

Este comportamiento electoral fue instrumentalizado durante el golpe de estado de 2019, para esgrimir una aparente postura departamental contraria al MAS demostrada, según sus defensores, por una retórica cartográfica sustentada en los resultados electorales que mostraban a nivel departamental una victoria por parte de la agrupación Comunidad Ciudadana de Carlos Mesa, pero ignorando deliberadamente las victorias masistas en las provincias del departamento.

Así, la movilización política de las elites criollas que participaron en el golpe de estado, fue justificada y legitimada en Tarija en el resultado de la victoria electoral del partido opositor en el escenario departamental, obviando por completo las victorias electorales del MAS en el contexto de los municipios, contrariamente a la interpretación cartográfica del comportamiento electoral en el escenario nacional.

El circunstancial éxito logrado en el imaginario de la población boliviana con la narrativa colonial de la “perversión inherente al indígena”, pudo darle inicialmente sustento suficiente de legitimidad al golpe de estado entre la población afín al proyecto político anti-masista, afianzando una engañosa sensación de adhesión popular al proyecto de restauración conservadora y violenta de las elites, pues ni la derecha conservadora había logrado imponer un sentido común de legitimidad histórica para conducir el país, ni el proyecto anticolonial de los movimientos socioterritoriales había sido derrotado, aunque mediáticamente se intentó imponer esa interpretación de los acontecimientos.

La resistencia al golpe de estado fue muy activa desde las provincias de Tarija, pero invisibilizada por una prensa cooptada por la gobernación y alcaldía cómplices del golpismo, situación utilizada por las elites criollas para justificar su participación en las elecciones nacionales del 2020 en forma separada, rearticulando viejas facciones clientelares que caracterizaron la “alternancia” en el poder en el pasado, confiados que el MAS no podría recuperarse como para ofrecer pelea.

Los resultados mostraron un comportamiento similar a los de la elección frustrada de 2019, con un MAS que mantenía en términos generales su caudal de votación cercano al 40% en el nivel departamental, el denominado “voto duro”, que no alcanzó para ganarle al candidato de Comunidad Ciudadana en este departamento, pero demostrando que el MAS estaba intacto.

Sin embargo, la victoria del MAS a nivel nacional con un contundente 55%, impactó en el imaginario de los tarijeños, que empezaron

a dudar de la supuesta marginalidad del MAS y de la hegemonía del proyecto político conservador; pero aun así las elites regionales seguían confiando en la efectividad del sentimiento antimasista cultivado durante décadas, y se presentan a las elecciones subnacionales de marzo de 2021 nuevamente articulados en torno a sus viejas estructuras clientelares, bajo la lógica de que “el MAS nunca ha ganado nada en Tarija”, y que ahora no tendría por qué ser diferente.

Las elecciones para gobernador y alcaldes del 2021 trajeron una nueva sorpresa, además de confirmarse la supremacía del voto masista en los municipios de las provincias, la elección por la gobernación fue ganada por el MAS con una diferencia mínima de alrededor de 300 votos, que aunque no fue suficiente para ganar la elección en primera vuelta, generó un escenario político a todas luces novedoso en el departamento, pues el MAS sí logró ganar la elección, pintando por el breve lapso de un mes de azul el departamento, y provocando una gran remezón en las reconfiguraciones de articulación política entre las facciones conservadoras, cuyo cálculo de adhesión política pasó a considerar seriamente el apoyo al MAS.

CONCLUSIONES: LA PREFIGURACIÓN DEL TERRITORIO EN EL IMAGINARIO POLÍTICO

La cartografía del poder en la disputa política del Estado es la representación del territorio en su constante construcción social, desde su imaginación pre figurativa por los sujetos que entablan la disputa por su apropiación, hasta su concreción en tanto espacio geográfico efectivamente apropiado por una relación de poder, e incluso hasta su transfiguración en la disputa continua de la dinámica social.

La irrupción de los movimientos socioterritoriales indígena originario campesinos en la política boliviana, a principios de siglo XXI, activa una cartografía del poder cuyo sentido es disputado activamente en el imaginario de la población, en una suerte de visualizar la apropiación de la jurisdicción territorial del Estado por parte de los proyectos políticos en la disputa colonial proyectada contemporáneamente.

La naturaleza descolonizadora de la irrupción indígena originaria campesina, provoca que la lectura de los sucesivos resultados electorales periódicos sea en términos de una cartografía de “ocupación territorial” de los proyectos políticos en disputa, dado que lo que en el fondo está en juego es la recuperación del territorio para la rearticulación política y cultural de los pueblos y naciones indígenas y originarios.

Las numerosas victorias electorales del MAS en los municipios y gobernaciones del país, es utilizada para graficar una demostración

de fuerza política, mostrando una expresión de total control del territorio por parte de la fuerza política vencedora. Sin embargo, esta estrategia apunta a ocultar la disputa entre fuerzas políticas al interior del espacio territorial en cuestión.

Estas estrategias adquieren mucha vigencia y relevancia para intervenir sobre la disputa social contemporánea, ya que su racionalidad totalizante no deja entrever la dimensión de la confrontación política, y así se presta a la manipulación para ocultar la diversidad societal y sus dinámicas para lograr su expresión política, territorial, cultural e institucional.

Para los movimientos socioterritoriales está claro que los territorios del Estado Plurinacional deben ser rearticulados, posiblemente sobre la base de lo que la República ya ha instalado como producto de la consolidación colonial, pero dotándolo de otro contenido societal descolonizado, una prefiguración cartográfica del poder manifiesta en la narrativa de la lucha social contemporánea boliviana.

BIBLIOGRAFÍA

- Bautista, Rafael (2012). *Pensar Bolivia: del Estado Colonial al Estado Plurinacional*. La Paz: Rincón Ediciones.
- Chomsky, Noam (1992). *Ilusiones necesarias. Control del Pensamiento en las sociedades democráticas*. Madrid: Libertarias.
- De Sousa Santos, Boaventura (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Flesken, Anaid (2013). The Constructions and Reconstructions of an Identity: An Examination of the Regional Autonomy Movement in Santa Cruz, Bolivia. *Ethnopolitics Papers*, 22.
- García Linera, Álvaro (2010). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. La Paz: Comuna/CLACSO.
- Lizárraga, Pilar y Vacafleres, Carlos (2007). *Cambio y Poder en Tarija: la emergencia de la lucha campesina*. La Paz: PIEB.
- Lizárraga, Pilar y Vacafleres, Carlos (2013). La expresión política de la diversidad societal: la descolonización desde la lucha campesina tarijeña en el proceso de cambio boliviano. *Revista Entramados y Perspectivas*, 3(3).
- Mançano Fernandes, Bernardo (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista NERA São Paulo: UNESP*, 8(6).
- Mançano Fernandes, Bernardo (2010). Acerca de la tipología de los territorios. En: *Defensa comunitaria del territorio en la zona*

- central de México: enfoques teóricos y análisis de experiencias* (1ª ed.) (pp. 57-76). Coyoacan: Juan Pablos.
- Morales, Evo (2020). *Volveremos y seremos millones. El golpe de Estado, el exilio y la lucha para que Bolivia vuelva a gobernarse*. La Paz: Comunidad de Estudios Jaina.
- Orduna, Víctor (2015). *Tan lejos, tan cerca del Estado Plurinacional. Lecturas y reflexiones sobre la nación boliviana en tiempos del Estado Plurinacional*. La Paz: PIEB.
- Porto Gonçalves, Carlos Walter (2001). *Geografías: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad. Ciudad de México: Siglo Veintiuno*.
- Raffestin, Claude (1980). *Pour une géographie du pouvoir*. París: Litec [Trad. al cast.: *Por una geografía del poder*. Zamora de Hidalgo: El Colegio de Michoacán.]
- Santos, Milton (1998). *A Natureza do Espaço*. São Paulo: EDUSP
- Schavelzon, Salvador (2012). *El nacimiento del Estado Plurinacional de Bolivia. Etnografía de una Asamblea Constituyente*. La Paz: Plural/CLACSO/CEJIS/IWGIA.
- Soruco, Ximena (2011). *Apuntes para un Estado plurinacional*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Tapia, Luis (2002). *La condición multisocietal. Multiculturalidad, pluralismo, modernidad*. La Paz: Muela del Diablo Editores/ CIDES-UMSA.
- Trouillot, Michel-Rolph (2017). *Silenciando el pasado. El poder y la producción de la Historia*. Granada: Editorial Comares.
- Vacaflores, Carlos (2014). La descolonización del territorio. Territorialidad campesina y Estado multiterritorial abigarrado. *Revista Veredas*, (28).
- Zavaleta Mercado, René (1986). *Lo nacional-popular en Bolivia*. Ciudad de México: Martí Soler ed., Siglo XXI.

ESTUDIO PRELIMINAR

“LA SOBERANÍA ALIMENTARIA DESDE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: REPENSANDO ‘LOS’ TERRITORIOS Y LA DISTINCIÓN URBANO/RURAL A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA DE LA CÁTEDRA LIBRE DE SOBERANÍA ALIMENTARIA (CALISA-UNLP — ARGENTINA)” DE FERNANDA TORRES, FERNANDO GLENZA, LUIS SANTARSIERO, ANA OTTENHEIMER Y LEDA GIANNUZZI (LA PLATA, 2022)

Fernanda Torres, Fernando Glenza, Luis Santarsiero,
Ana Ottenheimer y Leda Giannuzzi

ESTA PRESENTACIÓN merece un ejercicio de actualización de la experiencia de extensión aludida en el capítulo que resulta ineludible en el abordaje de la Soberanía Alimentaria desde la Extensión Universitaria haciendo mención al actual contexto de pandemia. Situación que nos pone a prueba y nos permite profundizar reflexiones sobre las fortalezas y debilidades de los vínculos construidos en los territorios.

Desde el inicio de las medidas sanitarias implementadas por el gobierno argentino, se dispuso que quedarían exceptuadas del cumplimiento del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) las personas afectadas a actividades esenciales en la emergencia, entre ellas las vinculadas con la producción, distribución y comercialización de alimentos. En este contexto, la experiencia que se relata de la Huerta Ecológica Santa Elena / Centro Comunitario de Extensión Universitaria (CCEU) N° 10 “Parque Pereyra” de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) tuvo que afrontar su actividad con transformaciones y estrategias acordes a las condiciones del ASPO.

De algún modo, pese a las adversidades, en toda crisis podemos encontrar un lado bueno. En este caso, el rol de actividad esencial como proveedora de alimentos de la Huerta Ecológica Santa Elena, fortaleció interna y externamente a esta organización comunitaria de horticultores.

Naturalmente, el trabajo comunitario y de extensión universitaria de la Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria (CALISA-UNLP) de la se vio transformado a partir del inicio de la cuarentena. La UNLP emitió una resolución en donde indicaba “suspender, aplazar o reprogramar actividades de investigación, extensión o transferencia que signifiquen reuniones no habituales o de rutina”. La opción que se tomó no fue la de retirarse del territorio, sino la de administrar y reorientar las actividades.

Las visitas guiadas y las prácticas de estudiantes se tuvieron que suspender, se debió preservar a las personas de riesgo y al equipo extensionista que se movilizaba en transporte público. Se constituyó un equipo voluntario para el mantenimiento de las actividades pautadas, integrado por personal con autorización de carácter “esencial”.

En ese período, no se pudo acceder al financiamiento de insumos y herramientas contemplados para el plan de trabajo original, las inclemencias climáticas afectaron la infraestructura de los invernáculos de la Huerta, se soportaron situaciones de abigeato, se sufrieron pérdidas humanas de familiares cercanos.

Así y todo, la experiencia de la Huerta Ecológica Santa Elena / CCEU N° 10 UNLP “Parque Pereyra” debió sostenerse en el marco de recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que parecían hechas a la medida de las clases pudientes: ¿Qué implicaba la cuarentena para trabajadores rurales que vivían al día?, ¿cómo vincularse sin un apretón de manos, sin un beso, sin un abrazo?, ¿cómo comunicarse con quienes viven en el campo y no cuentan con un teléfono celular?

Se abordó la situación protegiendo a los participantes, regulando la distancia física pero no la distancia social, matizando la presencialidad con la “virtualidad”. El grupo de *WhatsApp* del CCEU permitió compartir información, consultas, imágenes y videos del trabajo en comunidad. También se participó de videoconferencias con organizaciones e instituciones. La pandemia y la cuarentena enseñaron que la comunidad puede sobreponerse a difíciles realidades cuando trabajan juntas por el bien común.

Como dato distintivo, algunos emprendimientos de agricultura familiar resultaron favorecidos en el ASPO por el aumento de la demanda de productos hortícolas de carácter agroecológico y el envío a domicilio. A modo de ejemplo, se amplió el área de cultivos a campo

en Huerta Ecológica Santa Elena a través de acuerdos de trabajo con nuevos actores y se fortaleció el circuito de comercialización de la producción agroecológica del área de influencia del CCEU a través de vínculos asociativos para la producción y la distribución.

Otros aspectos, que tuvieron que ver con las políticas públicas que el gobierno implementó en el periodo de ASPO, permitieron avanzar en la formalización de los trabajadores y las trabajadoras rurales a través de su inscripción en el Registro Nacional de Trabajadores de la Economía Popular (ReNaTEP), en el Registro Nacional de la Agricultura Familiar (ReNAF) y en la realizaron trámites para el acceso al Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) de quienes no contaban con los conocimientos o dispositivos tecnológicos para poder hacerlo.

Los universitarios, los productores y los "comensales" (como gustan llamarse a sí mismos los consumidores) llevan adelante un Trabajo Comunitario: "no es un trabajo para la comunidad, ni en la comunidad, ni con la comunidad, es un proceso de transformación desde la comunidad que integramos, soñado, planificado, conducido, realizado y evaluado por la propia comunidad".

El sentimiento que movilizó al colectivo de la CALISA-UNLP en este periodo fue el de satisfacción por poder contribuir a mejorar la calidad de vida de las familias agricultoras, de quienes conviven y trabajan en el espacio, de quienes colaboran y emprenden, de sus comensales, vecinos e integrantes del CCEU.

Resulta paradójico que la etimología del término pandemia signifique "reunión del pueblo" y que esta nos haya encontrado trabajando en un espacio comunitario, lo que en este contexto nos permite hacer estas reflexiones sobre los sentidos y las prácticas de lo comunitario y de la extensión universitaria en sentido crítico, esperando que lo expresado aquí no quede solo en el espacio de las vivencias personales, sino que pueda aportar a producir conocimiento para ser revisado y problematizado por los propios equipos de trabajo en la consecución de sus proyectos y por otros equipos que quieran intervenir en las realidades abordadas, así como contribuir a la memoria de las instituciones y organizaciones comunitarias.

La situación de pandemia nos interpela a pensar alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir. Encontramos en la experiencia de la Huerta Ecológica Santa Elena/CCEU N° 10 UNLP "Parque Pereyra" una forma de contribuir a una mayor solidaridad entre las comunidades rurales y urbanas, que ofrece soluciones a los problemas comunes en tiempos normales y en tiempos excepcionales: Cómo producir de manera sustentable alimentos sanos y cómo acceder a ellos.

Los universitarios, los productores y los “comensales” (como gustan llamarse a sí mismos los consumidores) llevan adelante un Trabajo Comunitario: “no es un trabajo para la comunidad, ni en la comunidad, ni con la comunidad, es un proceso de transformación desde la comunidad que integramos, soñado, planificado, conducido, realizado y evaluado por la propia comunidad”.

La Soberanía Alimentaria implica el derecho de los pueblos a mantener y desarrollar su propia capacidad de producir alimentos, así como los métodos de producción. En este sentido la experiencia comunitaria llevada a cabo en la Huerta Ecológica Santa Elena conduce hacia este camino fortaleciendo a quienes producen los alimentos. Es nuestra bandera intentar asegurar el derecho a la alimentación en todo periodo histórico y de esa manera alcanzar la Soberanía Alimentaria.

NOTAS BIOGRÁFICAS DE FERNANDA TORRES, FERNANDO GLENZA, LUIS SANTARSIERO, ANA OTTENHEIMER Y LEDA GIANNUZZI

FERNANDA VALERIA TORRES

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Investigadora Adjunta del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el IdIHCS (FaHCE-UNLP/CONICET). Integrante del Centro de Investigaciones Sociohistóricas (CISH). Docente de grado y posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Miembro del Latin American Geographies Research Group en la Royal Geographical Society — UK. En la actualidad, estudia los procesos territoriales de los movimientos sociales urbanos desde una perspectiva espacial y sociopolítica, buscando comprender cómo estos inciden en las dinámicas políticas. De este modo, ha analizado procesos de institucionalización política, relaciones entre movimientos y gobiernos y formas de articulación populista.

Contacto: ftorres@fahce.unlp.edu.ar

FERNANDO GLENZA

Agricultor, docente y periodista especializado en temáticas socio-ambientales y Soberanía Alimentaria. Profesor en Comunicación Social — Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Coordinador de la Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria — UNLP por la Facultad de Pe-

riodismo y Comunicación Social. Profesor del Seminario Interdisciplinario de Soberanía Alimentaria para estudiantes del profesorado y la licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social — UNLP. Consultor del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) de la Organización de los Estados Americanos (OEA) en el marco del Programa de Desarrollo Rural Bonaerense (PDRB) del Ministerio de Desarrollo Agrario de la provincia de Buenos Aires. Integrante de los consejos asesores de la Subsecretaría de Agricultura Familiar, Campesina, Indígena y la Pesca Artesanal (SAFCI) y de la Dirección Nacional de Agroecología (DNAe) — Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación, en representación del Movimiento Campesino Liberación (MCL) — CLOC/La Vía Campesina.

Contacto: fernando.glenza@yahoo.com

LUIS HERNÁN SANTARSIERO

Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Sociología y Ciencia Política de FLACSO sede Argentina. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata. Docente investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación de la UNLP. Con lugar de trabajo en el Centro interdisciplinario de Metodología de las ciencias sociales (CIMECS/IdIHCS/ FaHCE/UNLP/CONICET). Se especializa en investigación sobre Políticas alimentarias y Soberanía y Seguridad Alimentaria.

Contacto: luissantarsiero@gmail.com

ANA CRISTINA OTTENHEIMER

Licenciada en Antropología por la UNLP, estudiante avanzada del Programa de Doctorado de Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Docente investigadora con lugar de trabajo en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP. Coordinadora de la Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria de la UNLP desde el año 2010. Se especializa en la observación de políticas públicas hacia diversidades étnicas y raciales.

Contacto: aottenheimer@fcnym.unlp.edu.ar

LEDA GIANNUZZI

Doctora en Ciencias Químicas de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Principal del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), lugar de trabajo Centro de Investigación y Desarrollo en Crio tecnología de Alimentos (CIDCA). Docente de grado y posgrado en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora titular de Toxicología en la Facultad

de Ciencias Exactas, UNLP y de posgrado en diversas universidades del país y en exterior. Coordinadora de la Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria por la Facultad de Ciencias Exactas, UNLP desde 2003. En la actualidad estudia los efectos ambientales sobre el crecimiento de cianobacterias y producción de cianotoxinas.

Contacto: leda@biol.unlp.edu.ar

LA SOBERANÍA ALIMENTARIA DESDE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

**REPENSANDO “LOS” TERRITORIOS Y LA DISTINCIÓN
URBANO/RURAL A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA DE LA
CÁTEDRA LIBRE DE SOBERANÍA ALIMENTARIA (CALISA-
UNLP — ARGENTINA)**

**Fernanda Torres, Fernando Glenza, Luis Santarsiero,
Ana Ottenheimer y Leda Giannuzzi**

INTRODUCCIÓN

El capítulo aporta al debate en torno a los alcances del paradigma de la Soberanía Alimentaria, desde un enfoque particular enfocado en la práctica de la Extensión Universitaria. De esta manera, se hará eje en el análisis de una de las experiencias extensionistas realizadas en el marco de la Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria (CALISA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP): la Huerta Ecológica Santa Elena ubicada en el Parque Pereyra Iraola, provincia de Buenos Aires, Argentina. Dicha experiencia permite repensar el tipo de territorio que se construye en las prácticas productivas agroecológicas como herramienta de la Soberanía Alimentaria y su vinculación con las prácticas extensionistas. También, el capítulo, pondrá en tensión, una vez más, la dicotomía urbano/rural tantas veces discutida, desde un anclaje empírico concreto.

Para esto proponemos iniciar el recorrido presentando los debates teóricos en torno al concepto de territorio y los procesos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización que nos permiten analizar el alcance que supone la constitución de territorios de Soberanía Alimentaria. Repasando brevemente los lineamientos de dicho paradigma discutimos sobre la distinción urbano/rural y la

posibilidad de definir el espacio rururbano, asociado a la idea de un territorio continuo rural urbano.

A continuación, presentamos la historia de la constitución de la CALISA-UNLP, sus ideas motrices y su forma de funcionamiento, deteniéndonos en la experiencia territorial que motiva el análisis puntual de este trabajo: la Huerta Ecológica Santa Elena, en el Parque Pereyra Iraola, un espacio que definimos como rururbano.

Para finalizar, presentaremos algunas palabras finales a modo de cierre y de apertura de futuras reflexiones.

TERRITORIOS Y PROCESOS GEOGRÁFICOS T-D-R

Acordamos comenzar por una enunciación en plural del concepto de territorio para, desde el comienzo, dar cuenta de la complejidad que supone su tratamiento. Concepto clave de las ciencias geográficas, es habitual encontrar su utilización desprovisto de definiciones claras y explícitas, lo cual ha llevado a diversas confusiones y malinterpretaciones.

El surgimiento del concepto de territorio se remonta a Friedrich Ratzel, fundador de la geografía humana, quien, en el contexto de la Alemania de fines del S XIX, define el territorio fundamentalmente con referencia al Estado.

En 1980 el francés Claude Raffestin publica “Por una geografía del poder” en donde, considerando el pensamiento de Foucault, el autor sostiene que

(...) el poder no se adquiere; es ejercido a partir de innumerables puntos. (...) Las relaciones de poder no están en posición de exterioridad con respecto a otros tipos de relaciones (económicas, sociales, etc.), pero son immanentes a ellas. (Raffestin, 1993, p. 53, traducción propia)

El territorio se entiende como la manifestación espacial del poder fundamentada en relaciones sociales determinadas, en diferentes grados, por la presencia de energía — acciones y estructuras concretas— y de información —acciones y estructuras simbólicas.

Otro geógrafo, Robert Sack (1986) analiza la territorialidad humana en la perspectiva de las motivaciones. La territorialidad es una tentativa o estrategia, de un individuo o grupo para alcanzar, influenciar o controlar recursos y personas a través de la delimitación y control de áreas específicas — los territorios. Lopes de Souza (1995), en este mismo sentido, enuncia que el territorio es el espacio determinado y delimitado por y a partir de relaciones de poder que define así un límite y que opera sobre un sustrato referencial, en definitiva, el territorio es definido por relaciones sociales. Tal como lo había soste-

nido ya Simmel (1939) a fines del siglo XIX y principios del XX: “El límite no es un hecho espacial con efectos sociológicos, sino un hecho sociológico con una forma espacial” (Simmel, 1939, p. 216).

Un territorio supone un espacio determinado y controlado socialmente, supone la construcción de un espacio en el cual se ejerzan relaciones de poder que permitan su control, la definición de quienes tienen acceso a él y quienes no, la determinación de sus usos posibles (Torres, 2016). Consideramos desde esta perspectiva, que los tipos de territorios construidos por las prácticas de la Soberanía Alimentaria deben ser problematizados. A dicha problematización teórica le sumamos la reflexión sobre la práctica extensionista, sus definiciones e interacciones. Uno de los pilares fundamentales que informa la labor extensionista de la CALISA-UNLP, es el trabajo en territorios y estos suponen una amalgama específica de actores de la Extensión en relación con los actores del territorio y con las instituciones, entre ellas la propia Universidad. Volveremos sobre este punto.

Las concepciones de Soberanía Alimentaria propuestas en las dos últimas décadas por diversos Movimientos Sociales, entre ellos, La Vía Campesina, plantean prácticas superadoras a la concepción de Seguridad Alimentaria avalada por organismos internacionales pertenecientes a las Naciones Unidas (ONU). Una de las definiciones fundacionales de Soberanía Alimentaria declarada en la II Conferencia Internacional de La Vía Campesina en Tlaxcala, México, en abril de 1996, corresponde a

(...) el derecho de los pueblos a definir su propia alimentación y agricultura; a proteger y regular la producción y comercialización nacional a fin de lograr objetivos de desarrollo sostenibles; a determinar la medida en que quieran ser autosuficientes; a restringir el ‘dumping’ de productos en sus mercados; y a proporcionarles a las comunidades de campesinos, pueblos indígenas y pescadores artesanales la prioridad en la administración del uso de recursos y los derechos sobre los mismos. (Windfuhr y Jonsén, 2005, p. 3)

En vinculación con la concepción de Seguridad Alimentaria, la Soberanía Alimentaria es definida por La Vía Campesina como:

(...) el derecho de cada nación de mantener y desarrollar su propia capacidad de producir alimentos que son decisivos para la seguridad alimentaria nacional y comunitaria, respetando la diversidad cultural y la diversidad de los métodos de producción. (...) la seguridad alimentaria no puede lograrse sin tomar totalmente en cuenta a quienes producen los alimentos. Cualquier discusión que ignore nuestra contribución, fracasará en la erradicación de la pobreza y el hambre. La alimentación es un derecho hu-

mano básico. Este derecho se puede asegurar únicamente en un sistema donde la Soberanía Alimentaria esté garantizada. (Windfuhr, 2005, p. 47)

Así fue expresada en noviembre de 1996 en Roma, durante el Foro Mundial por la Seguridad Alimentaria que se realizó en paralelo a la Cumbre Mundial de la Alimentación patrocinada por el Organismo de Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). Resaltando siete principios para lograr la Soberanía Alimentaria: Alimentación, un Derecho Humano Básico; Reforma Agraria; Protección de Recursos Naturales; Reorganización del Comercio de Alimentos; Eliminar la Globalización del Hambre; Paz Social y Control Democrático (Windfuhr, 2005, pp. 47-49)

Mientras tanto, en la cumbre organizada por la FAO, los representantes técnicos y políticos gubernamentales, definieron que:

(...) la seguridad alimentaria existe cuando todas las personas tienen, en todo momento, acceso físico, social y económico a alimentos suficientes, inocuos y nutritivos que satisfacen sus necesidades energéticas diarias y preferencias alimentarias para llevar una vida activa y sana. (FAO, 2011)

Dicha definición de la FAO plantea cuatro dimensiones primordiales de la Seguridad Alimentaria: Disponibilidad física de los alimentos; Acceso económico y físico a los alimentos; Utilización de los alimentos (referido a la obtención de una buena condición nutricional de los individuos) y Estabilidad en el tiempo de las tres dimensiones anteriores.¹ Para que puedan cumplirse los objetivos de Seguridad Alimentaria deben realizarse simultáneamente las cuatro dimensiones.

El paradigma de la Seguridad Alimentaria dice poco en torno a las formas mediante las cuales se puede garantizar de manera estable la disponibilidad física, el acceso y la utilización de los alimentos requeridos para vivir de manera sana y activa. No involucra la discusión en torno a los modos de producción, transformación, comercio y consumo de alimentos, y los conflictos que eventualmente se originen en la confrontación entre posiciones divergentes y, en ocasiones, antagónicas. De la misma manera, la Seguridad Alimentaria no atiende ni problematiza los diferentes territorios que son construidos en base a estas posturas antagónicas.

Frente a estas ausencias y olvidos, el paradigma de la Soberanía Alimentaria pone el acento en las modalidades a través de las cuales son producidos, procesados, distribuidos y consumidos los alimentos

1 Los analistas de la Seguridad Alimentaria han encontrado que es útil definir dos categorías generales de inseguridad alimentaria en relación a su temporalidad: inseguridad alimentaria crónica e inseguridad alimentaria transitoria.

y subraya la necesidad de respetar la diversidad cultural y de métodos que los mismos conllevan.

Podemos entonces sostener que los pueblos pierden Soberanía Alimentaria cuando sus políticas alimentarias son definidas fuera de su territorio y sin participación activa de los directamente involucrados. El modelo agroexportador que esta postura involucra, es fomentado por las grandes empresas transnacionales de la transformación y la distribución alimentaria. Responde a sus intereses económicos y políticos que buscan imponer sistemas productivos basados en el monocultivo y en la homogeneización de la producción, eliminando la diversidad y la autonomía, tanto de cultivos como de métodos de producción.

Proponemos analizar “los” territorios en los que se asientan o pretenden asentarse experiencias coincidentes con el horizonte de la Soberanía Alimentaria porque, efectivamente poseen características diferentes, partiendo de la centralidad de la escala local para su constitución.

Sin embargo, todos esos territorios de la Soberanía Alimentaria suponen una construcción política y conflictiva, puesto que se enfrentan a “otros” territorios posibles, como el territorio de la Seguridad Alimentaria; se transforma el propio alimento en un territorio en disputa: qué alimento producir y cómo hacerlo, son posibilidades que se definen en la confrontación entre caminos diferentes. Es decir, bregar por la Soberanía Alimentaria es bregar por la construcción de un territorio en el cual pueda ejercerse dicha Soberanía, poder decidir la producción y sus formas, tomando en cuenta la perspectiva de quienes realizan la producción, su valores, sus tradiciones, sus convicciones, sus deseos y determinaciones respecto a cómo producir (con qué herramientas e insumos, cómo realizar el tratamiento de la tierra, que semillas utilizar, etc.), cómo comerciar lo producido (si se vende lo producido a las cadenas comerciales dominantes o si se instrumentan vías alternativas de comercialización bajo la consigna “del productor al consumidor”, sin intermediaciones) y cómo repartir la ganancia de dicha producción. Podemos identificar diversas experiencias de movimientos y colectivos sociales que, a través de un proyecto político, pugnan por la instauración de otros sistemas alimentarios que promueven la construcción de otros territorios.

María Cristina Cravino (2009), a su vez, incorpora a la idea de territorio y de territorialidad una forma de repensar la constitución del mismo desde diferentes dimensiones en las que se juegan las legitimidades y reconocimientos de los actores intervinientes en directa

relación con el Estado. En este caso, veremos cómo justamente un territorio en tensión se va repositando a lo largo del tiempo dentro de una jurisdicción intervenida por diferentes agencias gubernamentales, municipios y políticas públicas.

La expansión y/o creación de territorios son acciones en las que se explicita la conflictualidad y las contradicciones de las relaciones sociales. Debido a esas características, ocurre al mismo tiempo la expansión y la destrucción; la creación y el reflujó. Ese es el movimiento de los procesos geográficos conocidos como T-D-R, o territorialización-desterritorialización-reterritorialización. Estos procesos de T-D-R que describen, entre otros, Fernandes (2005 y 2009); Haesbaert (2007); Hiernaux y Lindón (2004) ayudan a echar luz sobre lo que aquí se quiere identificar.

Los procesos de desterritorialización están asociados a los mecanismos de globalización que refieren al desanclaje de los sujetos de sus propios territorios y la inmersión de lógicas externas en su definición y uso.

Consideramos central el uso de una perspectiva escalar para poder comprender los mecanismos mediante los cuales se combaten los procesos de desterritorialización promovidos por los agentes económicos globales y externos. En reiteradas oportunidades, es el anclaje de los actores productivos (campesinos, agricultores familiares y/o comunidades productivas), en su espacio local lo que permite su constitución como sujetos y vehiculiza los procesos de reterritorialización de esos espacios.

Son, entonces, los territorios locales², en su diversidad y en sus múltiples configuraciones los que permiten enfrentar la dominación del “espacio abstracto” (Lefebvre, 2013) del capital.

Tal como ya dijimos, a pesar de la heterogeneidad y multiplicidad de las experiencias locales, consideramos que hay un horizonte común que permite la mancomuni3n de ciertos territorios, ligados por un patr3n de construcci3n que alienta sistemas de producci3n anclados en valores, normas y expectativas de los sujetos activos y protagonistas de la producci3n y no solo del lucro y la comodificaci3n, y es donde se construyen escenarios en los que puede vislumbrarse una posible articulaci3n de expectativas en la Soberanía Alimentaria como objetivo común.

2 La escala local, sin embargo, no puede ser entendida como un espacio cerrado, sino como un entramado de interacciones con el afuera y con las escalas regionales, nacionales y globales; de lo contrario caeríamos en una nueva fetichizaci3n de lo espacial, asumiendo la posibilidad de pensar en constituci3n de fronteras rígidas y estáticas que marcan la delimitaci3n de un “lugar” cerrado, arm3nico y homogéneo asociado a una escala de interacci3n local, desprovista de tensiones.

URBANO Y RURAL: UNA DISTINCIÓN EN DEBATE

La distinción entre “urbano” y “rural” ha sido motivo de reiteradas discusiones teóricas y empíricas. En primer lugar podemos identificar dos tipos de definiciones: las llamadas “objetivas” o “teóricas”, que pretenden dar cuenta tanto de lo rural como de lo urbano a partir de la observación de un conjunto de características consideradas definitorias de cada uno de esos ámbitos, y las definiciones “normativas” o “estadísticas” que determinan la existencia de cierto número mínimo de población a partir de la cual una aglomeración pasaría a ser considerada urbana, mientras que todas las entidades que no alcancen dicho tamaño son consideradas parte del conjunto de población rural.

P. Sorokin y C. Zimmerman (1928) definieron ocho grupos de variables que, a su modo de ver, distinguían las condiciones de vida rural y urbana; estos aspectos eran: empleo, medio ambiente, tamaño de la comunidad, densidad de la población, homogeneidad de la población, diferenciación social, movilidad y sistemas de interacción social. Pierre George señala que la dificultad de clasificar a la población urbana y rural estriba en lo impreciso de los criterios empleados para distinguir una de otra: con la discriminación numérica, es difícil lograr comparaciones a nivel mundial; las divisiones administrativas son diferentes entre un Estado y otro; el número de habitantes por kilómetro cuadrado o milla cuadrada es un criterio muy acotado y no basta para caracterizar una ciudad o una aldea; en países asiáticos existen localidades urbanas donde predominan las actividades agrícolas y en naciones desarrolladas, en algunas aldeas, son preponderantes las actividades no agrícolas.

A pesar de lo operativa que resulta la clasificación censal, un análisis más detallado muestra que a menudo resulta sumamente difícil caracterizar inequívocamente a un área como urbana o rural, especialmente si en esa área predomina la población rural —desde el criterio censal—, pero se encuentra rodeando a una gran metrópoli, con una clara influencia de esta.

En este contexto, el concepto de “espacio rururbano”, matiza la dureza de la oposición conceptual urbano-rural (...). (Barros, 1999, s/p)

La idea de espacio rururbano puede asociarse a la de continuo rural urbano desarrollada por antropólogos como Redfield (1941, 1944) o Lewis (1961), quienes contribuyeron a matizar la dicotomía que se expresa a través de la oposición de estas dos categorías. Desde el punto de vista del análisis territorial, se han intentado establecer diferentes categorías dentro de este continuo que permitieran ubicar, en un extremo, al espacio claramente urbano y en el otro al espacio indudablemente rural. Una de las formulaciones más citadas, es la de García Ramón, Tulla i Pujol y Valdovinos Perdices (2014); en ella aparecen

seis categorías: 1) el espacio urbano propiamente dicho, 2) el espacio periurbano o áreas urbanas discontinuas, 3) el espacio semiurbano (con alternancia de usos), 4) el espacio semirural urbanizado, 5) el espacio rural dominado por la actividad agraria pero con algunas influencias urbanas como por ejemplo las derivadas de la descentralización industrial y, por último, 6) el espacio rural "marginal". Según los autores citados, el tercer y cuarto círculos representan el ejemplo más evidente de espacio rururbano.

El área bajo estudio, el Parque Pereyra Iraola, constituye un parque provincial, ubicado en el área metropolitana y el cual se encuentra bajo la jurisdicción de cuatro municipios de la provincia de Buenos Aires: Berazategui, Florencio Varela, Ensenada y La Plata. El parque cuenta con una superficie de 10.248 hectáreas y constituye la zona de mayor biodiversidad de la provincia de Buenos Aires. Podemos considerar a la población que vive de manera permanente en el parque como población rural dispersa (no aglomerada) y al parque como una zona rururbana o periurbana: es un área en la cual predomina la población rural, pero se encuentra rodeando grandes metrópolis, con una clara influencia de estas. Es sobre dicho Parque, donde se asienta una de las experiencias territoriales de la CALISA-UNLP, la cual motiva el análisis empírico de las reflexiones propuestas en este trabajo.

LA CÁTEDRA LIBRE DE SOBERANÍA ALIMENTARIA (CALISA-UNLP): UN PROYECTO EXTENSIONISTA Y UN PROYECTO POLÍTICO

La génesis de la CALISA-UNLP puede rastrearse en la crisis del año 2001, que se reveló para la Argentina como un momento en el cual muchas certezas tambalearon. Entre ellas, la estabilidad económica para la clase media, pero también tambalearon certezas simbólicas tales como que en Argentina nadie pasaba hambre, en Argentina no se discriminaba, en Argentina no conseguían trabajo solamente aquellos que no querían trabajar, en Argentina amparábamos a todo el mundo, en Argentina, en definitiva, podíamos estar mal, pero íbamos a mejorar, y lejos estábamos del resto de los países de Latinoamérica, pobres, caóticos y racialmente distintos.

Frente al contexto de crisis generalizada en la que se encontraba el país, los que luego se constituyen en integrantes de la CALISA-UNLP entienden que es impostergable discutir y profundizar el rol que la Universidad, en tanto entidad pública y estatal, debía tener frente a la problemática planteada. Es considerando indispensable, en esa línea de pensamiento, garantizar que la producción de conocimiento que se genera en el espacio académico se articule y se construya en diálogo con las necesidades y demandas de los distintos sectores de la sociedad.

La CALISA-UNLP fue creada a comienzos del año 2003, integrada por estudiantes, docentes, graduados y ciudadanos no vinculados al medio universitario, con diferentes formaciones disciplinares, perspectivas político-ideológicas y trayectorias de vida. Se fue gestando, de esta manera, como un ámbito de integración interdisciplinar y comunitaria.

Pese a la decisiva intervención en su génesis y en su seno de sujetos ajenos al mundo universitario, la CALISA-UNLP puede ser definida *prima facie* como un espacio perteneciente a la Universidad, y sus tareas, conceptualizadas desde la Extensión Universitaria.

Esto es así porque, en la medida que su naturaleza se puede definir a partir de sus prácticas, la CALISA-UNLP desarrolla especialmente actividades de formación/educación destinadas a sujetos y colectivos no universitarios, pero asimismo porque la índole de la formación que construye y comparte se funda en las capacidades específicas que los miembros han adquirido a lo largo del tránsito por las aulas de carreras universitarias.

Participan formalmente —por resolución de sus Consejos Directivos— siete Unidades Académicas de la UNLP: la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, la Facultad de Trabajo Social, la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, la Facultad de Ciencias Exactas, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la Facultad de Periodismo y Comunicación Social y la Facultad de Ciencias Médicas.

La CALISA integra saberes de distintos marcos teóricos, vinculados al arco de disciplinas que se enseñan en la UNLP, tales como nutrición y tecnologías de la alimentación, antropología, trabajo social, sociología, ecología, zoología, botánica, química y tecnología ambiental, comunicación social, periodismo, agronomía, veterinaria, abogacía y pedagogía. También se integran otros conocimientos como disciplinas artísticas. Se articulan de esta manera, conocimientos y experiencias sobre desarrollo rural, movimientos sociales, agroecología, interculturalidad, producción de alimentos sanos, legislación agraria y de propiedad de la tierra y bienes comunes naturales.

La CALISA-UNLP funciona como un espacio de trabajo horizontal, donde la dinámica de toma de decisiones se resuelve en el marco de reuniones generales de todos sus integrantes. Estas reuniones se llevan a cabo alternativamente en dependencias de las diferentes unidades académicas.

En este sentido, la forma de funcionamiento adoptada establece una diferencia sustancial con respecto a la prescrita por la UNLP para sus Cátedras Libres en general. Estas adoptan una estructura de funcionamiento jerárquico que distingue por un lado entre la figura de un director de cátedra y los miembros por otro, reproduciendo la estruc-

tura piramidal de las cátedras clásicas universitarias. Asimismo, otra diferencia importante de la CALISA lo constituye el hecho que, si bien funciona en la órbita de la UNLP no es una Cátedra Libre que dependa de la Presidencia de la Universidad, sino que depende directamente de las Facultades que las avalan. Así, por cada Unidad Académica involucrada se referencia un coordinador que cumple las funciones de articular a la CALISA con el espacio institucional correspondiente.

Para el desarrollo de tareas específicas, los integrantes se agrupan de acuerdo a sus capacidades y afinidades y constituyen subgrupos de trabajo con frecuencia de reunión variable.

Los co-partícipes de la CALISA-UNLP son grupos comunitarios, movimientos sociales, cooperativas, pequeños y medianos productores, consumidores, estudiantes, docentes, investigadores, ONGs, trabajadores de la industria alimenticia, y todos aquellos actores vinculados con la defensa de la Soberanía Alimentaria.

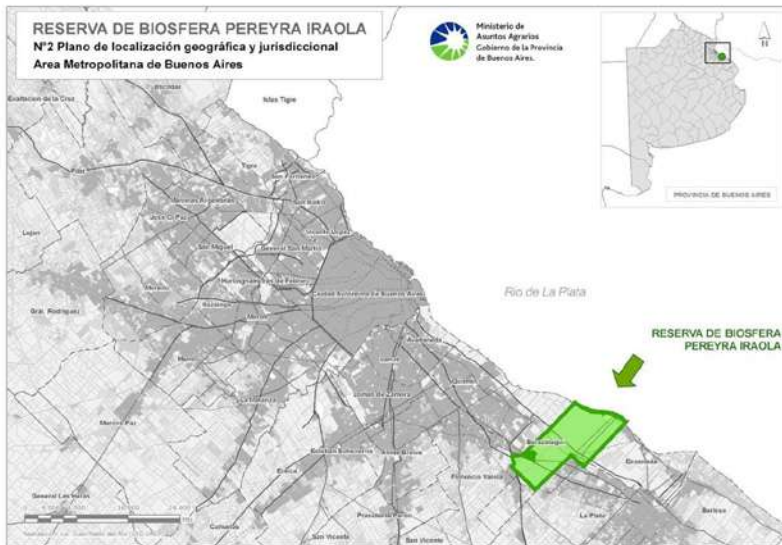
La CALISA-UNLP adhiere al concepto de Soberanía Alimentaria enunciado más arriba, lo cual implica conceptualizar a la Soberanía Alimentaria como una reformulación en la manera de comprender las relaciones entre el campo y la ciudad, la actividad productiva, el papel del campesinado, el modelo de agricultura y el consumo de alimentos. Promueve Derechos Universales, como el “Derecho Humano a una alimentación adecuada y a no padecer hambre”, asegurando alimentos nutritivos y culturalmente apropiados, accesibles, producidos de forma sustentable y ecológica, así como a decidir democráticamente su sistema alimentario y productivo.

En este sentido, el caso de la práctica extensionista desarrollada en la Huerta Ecológica Santa Elena, unidad de producción agroecológica, localizada en la Parque Pereyra Iraola, representa un caso interesante para analizar no solo la posibilidad de construir un territorio de Soberanía Alimentaria, sino de construirlo desde el entramado de una unidad productiva familiar en interacción con la práctica extensionista de la CALISA-UNLP. ¿Nos encontramos ante prácticas del territorio que proponen nuevos modos de pensar y desarrollar la economía, la salud, la educación, la alimentación? ¿Es posible constituir un territorio de la Soberanía Alimentaria en una zona rural, atravesada por múltiples tensiones y dificultades? ¿La interacción con la CALISA-UNLP ayuda a sostener una unidad de producción agroecológica en una escala local? ¿De qué manera se toman las decisiones en torno a qué alimentos producir, cómo producirlos y comercializarlos? Estos son algunos de los interrogantes que motivan estas reflexiones.

LA HUERTA ECOLÓGICA SANTA ELENA DEL PARQUE PEREYRA IRAOLA

El Parque Pereyra Iraola (PPI) constituye uno de los pulmones verdes más importantes de la República Argentina, teniendo en cuenta su localización. Se halla situado en la provincia de Buenos Aires, la más populosa, entre la ciudad capital del país, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y la ciudad de La Plata, que es la capital de la provincia. Se ubica en lo que se conoce como conurbano sur y ocupa 10.248 hectáreas. Fue creado por decisión presidencial en enero de 1949 e inaugurado en febrero de 1950, a partir de la expropiación de tierras de dos estancias, pertenecientes a diferentes miembros de la familia terrateniente Pereyra Iraola.

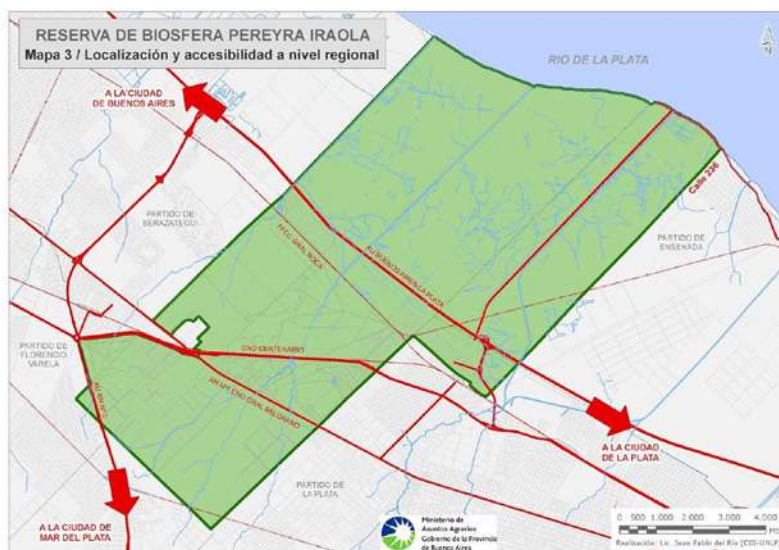
Figura 1. Localización del PPI en la provincia de Buenos Aires, Argentina



La decisión de la expropiación de estas tierras y la creación del PPI se fundó en la necesidad de contar con un cordón verde frente al crecimiento acelerado de la urbanización entre la capital nacional y la provincial, así como dotar a la ciudadanía de la zona de un espacio recreativo. En términos de estrategia política y económica, la expropiación se fundó en el diagnóstico elaborado desde el gobierno central, como una medida destinada a fortalecer al sector agropecuario formado por pequeños productores familiares, arrendatarios y peones rurales, a fin de consolidar la producción de alimentos destinada

al mercado interno y favorecer al sector industrial urbano desde su excedente, así como asegurar el pleno empleo en el sector rural y aumentar la capacidad de consumo de los sectores rurales más postergados (Lattuada, 2002). Al cambiar las condiciones macroeconómicas a partir de 1949, estas medidas fueron revertidas y la expropiación de tierras que conformó al PPI fue prácticamente una de las últimas desarrolladas durante los primeros gobiernos de Juan Domingo Perón.

Figura 2. Mapa general del PPI



La administración del Parque Pereyra resulta compleja, cuatro municipios (La Plata, Ensenada, Berazategui y Florencio Varela) y el Estado provincial tienen jurisdicción sobre él, aunque la administración última de la reserva recae sobre la Provincia. A su vez, distintas entidades de investigación tienen su sede en el predio, el cual cuenta también con instituciones de enseñanza primaria y secundaria e instituciones de formación de la policía de la provincia de Buenos Aires.

Los primeros agricultores familiares se instalaron en el PPI a mediados de 1949, en el marco de los planes de colonización desarrollados por el Estado que estableció una superficie de 1.200 hectáreas para la producción hortícola. Estos colonos se instalaron con un régimen de tenencia provisoria de la tierra, y con el pago de un canon, en calidad de contraparte, al Estado provincial. Actualmente y desde hace varios años, se encuentran en cesación de pagos y muchos de

ellos judicializados por la Fiscalía de Estado de la provincia de Buenos Aires. Si bien originalmente los colonos se caracterizaban por ser migrantes internos, la población fue siendo paulatinamente sustituida por migrantes limítrofes, especialmente de origen boliviano.

Durante buena parte de los años ochenta y noventa la situación extrema que tuvieron que vivir muchos de sus antiguos productores estuvo cargada de conflictos y restricciones económicas. A partir de 1992, se profundizaron irregularidades administrativas que pusieron en riesgo la posesión de la tierra, sumada a la crisis del sector agropecuario durante la década del 90, en donde “entre 1988 y 2002, se perdieron más de 100.000 unidades productivas pertenecientes a los productores minifundistas” (Maidana, et al., 2005, p. 42).

Como corolario, para finales de los años noventa, la prensa local insistió en que había un aumento de ocupantes ilegales de los terrenos del Parque. Estrategia comunicacional que puede ser interpretada como parte de un intento desarrollado por sectores ligados a los negocios inmobiliarios por lograr el abandono del PPI de sus ocupantes productores y someter al PPI a un loteo destinado a la constitución de barrios privados que tomaron mucho impulso en la zona durante la última década del pasado siglo.

En ese contexto, en 1998 se iniciaron acciones para el desalojo de los agricultores, acusándolos de usurpar y contaminar el Parque con agrotóxicos. Esta situación motivó la formación de organizaciones de productores que resistieron, con movilizaciones y peticiones ante las autoridades, el desalojo de sus tierras.

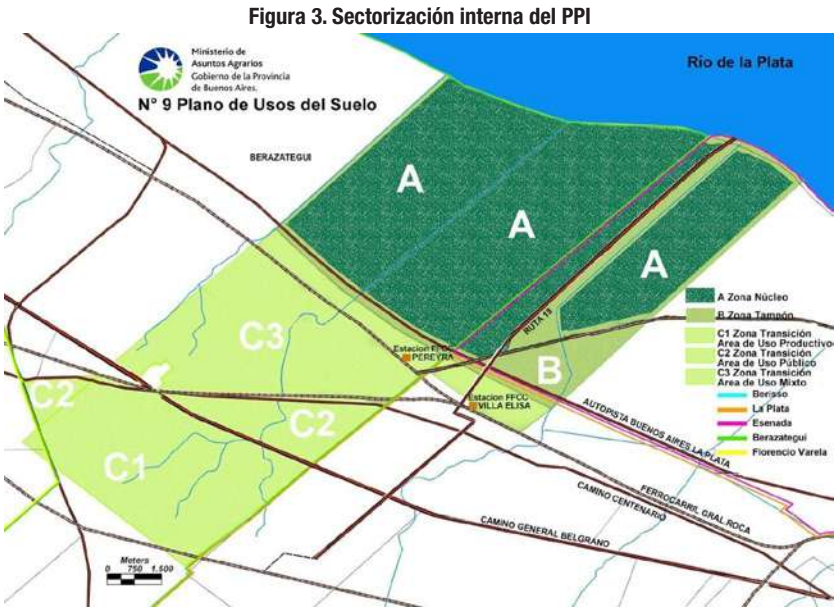
En ese sentido, fue evidente para los productores la necesidad de cultivar sin agrotóxicos para contrarrestar las denuncias de contaminación que realizaron algunos funcionarios y la prensa local. Requerimiento que se cumplimentó de forma parcial con el asesoramiento de técnicos del Programa Cambio Rural Bonaerense (hoy desactivado) del Ministerio de Asuntos Agrarios de la provincia, la asistencia discontinua del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), aportes ocasionales de colectivos de la UNLP y la Universidad de Buenos Aires (UBA) y eventuales iniciativas de ONGs y personas individuales.

Para proteger la riqueza natural y paisajística del Parque, en el año 2007 se logró obtener la declaración de “Reserva de Biósfera” por la UNESCO en el marco del Programa el Hombre y la Biosfera (MAB, por su sigla en inglés), siendo importante destacar que fue requisito para obtener dicha declaración la existencia de población humana estable en el territorio.

Hoy habitan en las áreas productivas más de 200 familias que se dedican mayormente a la horticultura y que subsisten con dificultades

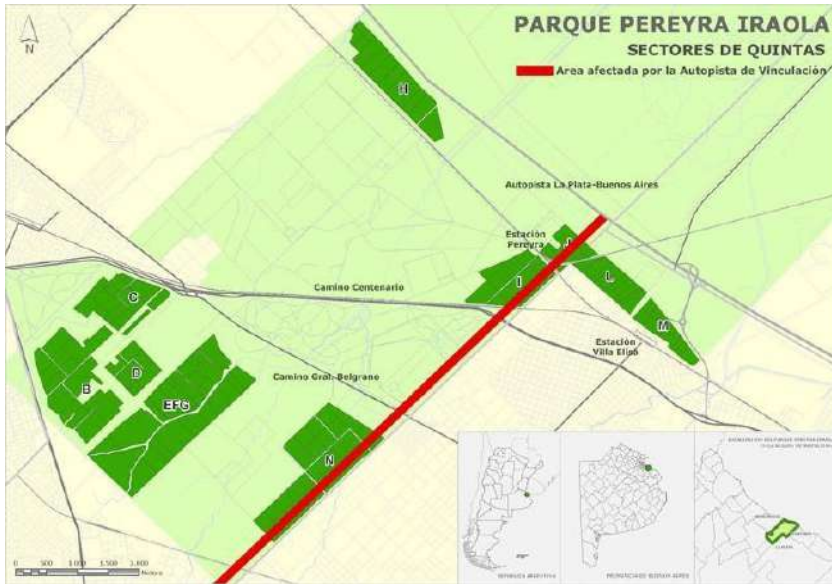
de distinto tipo: viviendas precarias, falta de mantenimiento de caminos, falta de servicios e infraestructura (la mayoría de las familias no cuenta con servicios de luz eléctrica, agua potable y gas, así como tampoco cuentan con servicio de prestación de salud cercana). A esto se le suma la falta de representación de los pobladores en la toma de decisiones que afectan al territorio.

La figura siguiente muestra la sectorización interna del PPI.



A su vez, en lo que se corresponde al sector productivo, la siguiente figura muestra la sectorización interna del mismo.

Figura 4. Sectorización interna del sector productivo del PPI



En particular, la Huerta Ecológica Santa Elena se encuentra en la localidad de Berazategui, en el límite de la localidad de Villa Elisa y en el comienzo del PPI (quintas N° 61 y 64, sector “J” en el mapa supra). Este sector del parque es aledaño a las vías de la línea ferroviaria que va desde La Plata a Buenos Aires y en él se encuentra la estación ferroviaria denominada “Pereyra”. La familia que usufructúa la Huerta Ecológica Santa Elena proviene del contingente de colonos que se afincaron en el lugar, originariamente a cargo de Rosa Pérez y su marido, Luis Senattoni. Llegaron de Entre Ríos en el año 1950 motivados por un anuncio radial que invitaba a trabajar la tierra. Actualmente, las actividades que en ella se desarrollan se encuentran coordinadas por una de sus hijas, Elena Beatriz Senattoni, también conocida como “Beti”, quien nació y se crio en la finca. La actividad productiva estuvo a punto de abandonarse durante buena parte de los años noventa, por los conflictos y dificultades ya señaladas, pero pudieron implementarse estrategias de supervivencia para resolver su continuidad como productores.

Durante la crisis de los años 2001-2003, tanto el grupo familiar de la familia Senattoni como miembros de otras familias de productores de la zona, y de otros sectores del cordón hortícola platense se vincularon con la CALISA-UNLP para compartir saberes y profundizar la conversión agroecológica a la que aludimos más arriba. En especial,

Beti se identificó con la propuesta de Soberanía Alimentaria de la Cátedra y se incorporó a la CALISA en calidad de miembro pleno de la misma. Es una de las unidades productivas que continuaron con la propuesta agroecológica, organizando una red de alianzas técnicas y políticas con otros productores vecinos y de otras localidades alejadas, así como con sectores de asistencia técnica estatales y otros actores universitarios. La comercialización, por ejemplo, de la producción de la huerta se canaliza en ferias organizadas por equipos extensionistas de la UNLP y también con la venta directa en la finca y entrega a domicilio. En este sentido, tanto como territorio y como espacio de producción entendemos este caso también desde una perspectiva relacional, lo que supone entramados de ayudas, recursos y actores desde la visión de las redes sociales y redes de resolución de problemas como conceptos generales.

La perspectiva dinámica de las redes como formas de intercambio de recursos y de capitales simbólicos (IUCCI, 2008) enriquece nuestra visión del caso, dado que nos permite comprender mejor la dinámica territorial en acción. Las redes suponen intercambios de recursos políticos, simbólicos e institucionales entre territorios y actores, las mismas pueden ser asimétricas, recíprocas u horizontales según el escenario que se pretenda estudiar. En este caso, el territorio del Parque y específicamente la Huerta Ecológica Santa Elena se entiende como un nodo de una red que se integra dentro y fuera del PPI entre vecinos preocupados por la situación del Parque, que son consumidores de los productos y que a su vez peticionan y demandan a los distintos referentes administrativos y jurisdiccionales.

La Huerta funciona, asimismo, como una Unidad Demostrativa Agroecológica —llevada adelante por productores del Parque, junto a vecinos del lugar y estudiantes, docentes e investigadores de la UNLP—, desarrollándose en ella actividades de enseñanza en el marco del Seminario de Grado ofrecido por la CALISA, y con la posibilidad de ser visitada por estudiantes de otros niveles educativos, lo cual le otorga una legitimidad que va más allá de lo estrictamente productivo (Glenza y otros, 2019 a y b).

Durante los años 2016 y 2017 la CALISA impulsa la creación de un Centro Comunitario de Extensión Universitaria (CCEU) con sede en la Huerta Ecológica Santa Elena (CCEU N° 10 UNLP “Parque Pereyra”). Este CCEU se encuentra bajo la órbita de la Prosecretaría de Políticas Sociales de la Secretaría de Extensión de la UNLP. Este espacio de cogestión entre la universidad y la comunidad aborda de manera localizada las problemáticas del territorio, resultando su formalización en octubre del año 2018.

Figura 5. Beti (de sombrero), familia, vecinos y miembros de la CLSA en la Huerta



Foto: Hernán Rojas.

El último conflicto de envergadura que se desarrolló en el PPI y que tuvo a la familia de Beti y a la CALISA como protagonistas en la defensa del territorio fue la decisión de construir una autopista que atravesaría al PPI (Ver Fig. 4), decisión tomada en 2007 por el gobierno nacional y que fue resistida no solo por los pobladores del PPI sino también por amplios sectores de las localidades platenses de Villa Elisa, City Bell y de Arturo Seguí, entre otras, debido a los perjuicios ambientales que acarrearía dicha obra. El movimiento de resistencia aglutinó a sectores populares y medios, que si bien respondían a intereses diferentes (para los pobladores del PPI se trataba de su eliminación como productores y su desalojo del PPI), permitió la revisión, al menos parcial, de la decisión gubernamental. El conflicto alcanzó su punto más alto entre los años 2010-2013, adoptando la resistencia una forma de organización asamblearia, cuyas reuniones, mayoritariamente, se realizaron en la Huerta Ecológica Santa Elena.

En agosto de 2020, el trazado de una autopista que atravesaría sectores de producción del PPI finalmente fue suspendido por un fallo

de la Justicia Federal que ordenó al Estado Nacional abstenerse a realizar esa obra por el PPI.

Otro tema a considerar es la preocupación por la posible pérdida de la categoría de Reserva de Biosfera de UNESCO debido a los incumplimientos en los informes requeridos por el organismo, así como la falta de implementación de un Comité de Gestión, con participación de todos los actores del territorio, requerido para continuar con dicha categoría.

Sin embargo, la precariedad en el usufructo de la tierra permanece latente y profundiza el temor de posibles desalojos que recuerdan los hechos ocurridos a finales de los años 1990.

Tanto como el conflicto por la tierra, como el generado por la traza de la autopista, que no tiene una solución definitiva, así como las dificultades de llevar a cabo una producción sustentable y una comercialización adecuada a las necesidades a las que se enfrentan los productores, nos llevan a afirmar que el PPI es un territorio en conflicto, que se construye desde la lucha cotidiana y avanza en lo que llamamos inicialmente en este artículo un proceso de T-D-R.

PALABRAS FINALES

Consideramos que la experiencia de la Huerta Ecológica Santa Elena contiene en su desarrollo productivo la posibilidad de habilitar prácticas territoriales que redefinen los usos posibles del espacio, proponiendo diferentes modos de concebir y desarrollar la economía, la salud, la educación, la alimentación. La Huerta supuso una “trinchera” a partir de la cual poder defender no solo la supervivencia de la familia productora sino de una forma de producción agroecológica que permite afianzar la Soberanía de los Pueblos en torno al tipo de alimentos que puede y desea consumir junto a la forma de producirlos. Con todas las dificultades, tensiones y contradicciones propias de una apuesta arriesgada, la producción de la Huerta Ecológica Santa Elena continúa apostando al desafío de construir un territorio posible de la Soberanía Alimentaria en una zona rururbana.

La condición de área rururbana creemos es central para explicar algunos de los rasgos de la experiencia, puesto que permite comprender la superposición de elementos y funciones urbanas y rurales: consideramos que se trata de un espacio semi-rural, en el cual conviven de forma conflictiva distintas funciones (como la residencial de densidad media-baja junto con la recreativa de ocio o deportiva) y actividades económicas (el comercio, la industria, la producción hortícola). Esta localización privilegiada, conformando un espacio semirural urbanizado, es la que permite la articulación de redes de solidaridad y contención con actores sociales y políticos para contener el traba-

jo cotidiano de la Huerta en tiempos de dificultad. La hibridez de la distinción urbano/rural cobra real significado al concretarse en una experiencia productiva que combina población que por su actividad productiva podemos concebir como rurales pero que se inserta en las tramas urbanas que posibilitan su inserción y comercialización.

Específicamente la interacción con la CALISA-UNLP es central para sostener esta unidad de producción agroecológica y producir en forma articulada un posible territorio de Soberanía Alimentaria. La práctica extensionista de la CALISA se concibe como una herramienta de formación y coordinación de acciones necesarias: por un lado, contribuyendo con argumentos y conocimientos teóricos y técnicos que permiten la defensa de estos territorios y de los valores que conllevan de acuerdo al paradigma ya expresado de la Soberanía Alimentaria; por otro, colaborando en la gestión de mercados de venta, redes de circulación y distribución de la producción agroecológica.

Se constituyen, así, espacios de resistencia y esperanza; territorios politizados y disputados por sujetos sociales (económicos, educativos, políticos) que en sus interacciones y coordinaciones producen otros territorios soberanos frente a poderes y dificultades siempre de envergadura.

Este trabajo buscó aportar a los debates en torno a las formas posibles mediante las cuales el paradigma de la Soberanía Alimentaria puede abrirse camino en un mundo hegemonizado por las expectativas de lucro de las grandes empresas agroindustriales. Consideramos que hay que prestar atención a las redes de interacción novedosas que posibilita el espacio rururbano, como la que se gesta entre la Huerta Ecológica Santa Elena y la CALISA-UNLP, que colabora en la producción conjunta de un territorio soberano, aunque en permanente disputa.

BIBLIOGRAFÍA

- Barros, Claudia (1999). De rural a rururbano: transformaciones territoriales y construcción de lugares al sudoeste del área metropolitana de Buenos Aires. *Scripta Nova*, 45(51).
- Cravino, María Cristina (2009). *Entre el arraigo y el desalojo. La villa 31 de Retiro, Derecho a la vivienda, capital inmobiliario y gestión urbana*. Los Polvorines, UNGS.
- FAO (2011). *Introducción a los conceptos básicos de Seguridad Alimentaria*. FAO.
- García Ramón, María Dolores, Tulla I Pujol, Antoni y Valdovinos Perdices, Nuria (2014). *Geografía rural*. Barcelona: Ed. Síntesis.

- Glenza, Fernando et al. (2019b). *Agricultura Familiar, Soberanía Alimentaria y Universidad: el caso de Huerta Ecológica Santa Elena*. En: *Actas del Congreso, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes*. Quilmes.
- Glenza, Fernando, Giannuzzi, Leda y Senattori, Elena (2019a). *Huerta Ecológica Santa Elena: Una experiencia de Agricultura Sostenida por la Comunidad*. Actas del 1° Congreso Argentino de Agroecología. Mendoza.
- Haesbaert, Rogério (2004). *O mito da desterritorialização*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Hiernaux, Daniel y Lindón, Alicia (2004). Desterritorialización y reterritorialización metropolitana: la ciudad de México. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, (44).
- Iucci, Matías José (2008). *Redes políticas para la implementación de programas sociales. Algunas conclusiones a partir del caso de un municipio de la Provincia de Buenos Aires*. En: IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Posadas, Argentina.
- La Vía Campesina (2016). *Soberanía Alimentaria: Un futuro sin hambre*, Roma, 1996. <https://www.rebellion.org/hemeroteca/otromundo/030809alimento.htm>
- Lattuada, Mario (2002). El peronismo y los sectores sociales agrarios: La resignificación del discurso como articulador de los cambios en las relaciones de dominación y la permanencia de las relaciones de producción. *Mundo Agrario. Revista de Estudios Rurales*, 3(5), Centro de Estudios Histórico Rurales, UNLP.
- Lefebvre, Henri (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Lewis, Oscar (1961). *Antropología de la pobreza: Cinco familias*. Ciudad de México: Fondo de la Cultura Económica.
- Lopes De Souza, Marcelo (1995). O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. En: Elias De Castro, Paulo Da Costa Gomes y Roberto Lobato Corrêa (Coords.) *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Maidana, José Antonio et al. (2005). Ecohorticultura en el Parque Pereyra, La Plata-Berazategui, Buenos Aires, Argentina. *LEISA, Revista de Agroecología*, 20(4), 42-44.
- Mançano Fernandes, Bernardo (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. *Revista OSAL*, (16).

- Mançano Fernandes, Bernardo (2009). Sobre a tipologia de territórios. En Marcos Saquet y Eliseu Sposito (Orgs.) *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, UNES.
- Raffestin, Claude (1993). *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Editora Ática.
- Redfield, Robert (1941). La Ley Primitiva. *Revista Mexicana De Sociología*, 3(2).
- Redfield, Robert (1944). *Yucatán: una cultura de transición*. Ciudad de México: Fondo de la Cultura Económica.
- Sack, Robert (1986). *Human Territoriality: Its Theory and History*. Cambridge: University Press.
- Simmel, George (1939). *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Sorokin, Pitirim y Zimmerman, Carl (1928). *Principles of rural-urban sociology*. Henry Holt and Co, Fondo de la Cultura Económica.
- Torres, Fernanda (2016). Henri Lefebvre y el espacio social: aportes para analizar procesos de institucionalización de movimientos sociales en América Latina. *Sociologias (UFRGS-Brasil)*, 18(43).
- Windfuhr, Michael y Jonsén, Jennie (2005). *Soberanía Alimentaria: hacia la democracia en sistemas alimentarios locales*. Reino Unido: The Schumacher Centre for Technology and Development, Bourton Hall Bourton-on-Dunsmore, Rugby, Warwickshire, CV23 9QZ, ITDG Publishing.

SECCIÓN 7

**METODOLOGÍAS
PARTICIPATIVAS COMO
LLAVES PARA EL CAMINO
DIALÓGICO**

INTRODUCCIÓN A LA SECCIÓN 7

ALGUNOS APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA EXTENSIÓN CRÍTICA¹

Humberto Tommasino

LA IDEA-OBJETIVO de esta compilación se vincula con proponer algunas de las bases teórico-metodológicas en las que se asienta la Extensión Crítica (EC). Particularmente en este capítulo intentamos revisar los aportes vinculados a los procesos participativos que conducen al dialogo de saberes y a la participación plena de los colectivos con los cuales se construyen estas prácticas, ambos procesos inherentes a la EC.

Este capítulo está integrado por la presentación de obras de tres reconocidas/os intelectuales y militantes de la Educación Popular y/o Investigación-acción-participación. Intelectuales/militantes que han contribuido significativamente con sus propuestas a la emergencia y consolidación de la Extensión Crítica (EC) en el seno de las universidades públicas y de la Extensión Rural Latinoamericana.

El capítulo incorpora una de las principales obras de João Bosco Guedes Pinto, sociólogo pernambucano de amplia actividad intelectual y práctica, sobre todo en territorios rurales. La elección de su obra y su presentación, está a cargo de Michel Thiollent, profesor universitario, intelectual y trabajador social de gran importancia en la construcción de la Investigación Acción (Pesquisa Acao). Su libro

1 Este apartado recupera varias contribuciones realizadas en Tommasino y Pérez Sánchez, 2022.

Metodología da Pesquisa Acao (1988) y otros textos, han marcado el camino de formación de innumerables técnicos, docentes, estudiantes y militantes sociales.²

En segundo lugar, las profesoras Delia Bianchi y Alicia Rodríguez han seleccionado un artículo de Juan Carlos Carrasco, fundador de la psicología en Uruguay y fuerte impulsor de la extensión universitaria a partir de la segunda mitad del siglo XX. Las profesoras Bianchi y Rodríguez cuentan con una práctica docente integral en donde se destaca sus producciones vinculadas a la psicología social y comunitaria. En el caso de Alicia Rodríguez, uno de sus artículos ha marcado caminos cuando pensamos en la temática vinculada a la construcción de demanda (Rodríguez et al., 2001) En el caso de Bianchi, ha incursionado en el campo de la investigación acción participativa a través de varios artículos (Bianchi y Tommasino, 2015), pero además ha influido en la metodología de IAP fundamentalmente a través de su propuesta de “Mapeo de problemas” que se viene consolidando como una forma práctica y motivadora de avanzar hacia la captación los “temas generadores” de los grupos con los cuales se trabaja. (Bianchi et al., 2010)

En tercer lugar, la Profesora Norma Michi ha elegido una obra de la también profesora y educadora popular Lola Cendales, con una amplia y profusa trayectoria en la construcción de la educación popular en AL. Norma Michi coordina actualmente la Maestría de Educación de Adultos en la Universidad de Lujan y participa activamente del Movimiento Campesino de Santiago del Estero en Argentina. Tiene una producción académica muy potente vinculada a la educación popular y particularmente sobre los procesos de formación junto a movimientos sociales (Michi et al., 2012). Los trabajos de estas dos intelectuales y militantes de la educación popular han sido una fuente de inspiración muy importante para el surgimiento y consolidación de la EC en las universidades latinoamericanas.

A los efectos de localizar estos distintos aportes vamos a realizar una síntesis de la propuesta de Extensión crítica.

La extensión crítica (EC) puede considerarse como un amplio conjunto de teorías y practicas desarrolladas en el seno de la Universidades —fundamentalmente públicas— en AL. Puede constatarse un crecimiento significativo de su importancia e influencia a nivel de la tarea de docentes y en el aprendizaje de estudiantes universitarios (Tomasino et al., 2020, Erreguerena et al., 2019; López, 2020).

2 Agradecemos los aportes de la profesora Simone Imperatore que permitió contactar con Michel Thiollent y su apoyo para la concreción de este ítem sobre la obra de João Bosco Guedes Pinto.

La EC ha sido definida por el Grupo CLACSO-ULEU Extensión Crítica, Teorías y prácticas en AL y C.

la extensión crítica se viene consolidando como un proceso de dialogo de saberes, crítico, horizontal que vincula educadores de variado tipo (universitarios, técnicos, dirigentes de movimientos y organizaciones sociales, etc.) con sectores populares, en la búsqueda y construcción de una sociedad más justa, solidaria e igual, en donde desaparezcan los procesos de opresión-dominación y en donde se generen y fortalezcan propuestas anti-capitalistas, anti-patriarcales y de-coloniales. (Grupo CLACSO-ULEU: Extensión Crítica; teorías y prácticas en América latina y Caribe, 2020)

A la hora de revisar sus objetivos decíamos en otro artículo, que existen dos dialécticamente relacionados. Uno, vinculado a la formación integral de los estudiantes, que rompa la exclusiva formación técnica y habilite formaciones integrales, humanistas y solidarias, decíamos al respecto que:

Se debe trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad concebida como una “fábrica de profesionales” (Carlevaro, 1998) y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios comprometidos y solidarios con los más amplios sectores de las sociedades latinoamericanas. (Tommasino et al. 2016, pp. 19-20)

En segundo lugar, sosteníamos que:

La universidad debe contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando generar procesos de poder popular. Claro está que estos dos objetivos tienen una vinculación dialéctica y orgánica, no es posible avanzar en uno sin el avance del otro. (Tommasino et al., 2016, p. 20)

Además de considerar sus objetivos, podemos visualizar la concepción de EC de una manera global desde un documento de la Universidad de la República (Uruguay) que plantea que es un:

- Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente.
- Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.

- Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social. Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas.
- En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto, humanizadora.
- Con participación e involucramiento de los actores sociales y universitarios en las etapas de planificación, ejecución y evaluación.
- De manera de generar procesos de comunicación dialógica.
- A partir de abordajes interdisciplinarios.
- Considerando los tiempos de los actores sociales involucrados. (UDELAR, 2010, p. 15)

A partir de este “decálogo” teórico conceptual se pueden identificar las diferentes contribuciones de distintas propuestas y autores-as a la emergencia y consolidación de la EC. Nos concentraremos en el “como” llevar adelante la EC, haremos foco en los procesos metodológicos que se desprenden de la propuesta que propone que la EC deber realizarse: “Con participación e involucramiento de los actores sociales y universitarios en las etapas de planificación, ejecución y evaluación” (UDELAR, 2010, p.15).

Si bien reconocemos en la Educación Popular una base metodológica participativa muy importante (Torres, 2016), entendemos que los aportes metodológicos globales de la Investigación acción participación son trascendentes y se presentan desde varias de estas propuestas como un conjunto ordenado y sistemáticos de teorías, métodos y técnicas. En este sentido, desde el punto de vista metodológico se han consolidado como una propuesta ordenada y sistemática que ha alcanzado mayor trascendencia y propagación que algunas metodologías que emanan de la educación popular.³ En función de esta

3 Es notoria la complementariedad y simbiosis de ambos abordajes para pensar los procesos vinculares con los sectores populares. De hecho, varias propuestas de IAP incluyen métodos relacionados a la Educación popular y también a las metodologías expresivas creativas participativas. Como ejemplo notorio de esta aseveración, puede

consideración, vamos a revisar brevemente algunas de estas propuestas que dan base a la metodología participativa centrada en la IAP. Inclusive debido a haber tomado solo tres autores-as para integrar este capítulo, quedan fuera algunas propuestas claves que retomaremos aquí de manera sintética. Nos referimos a la propuesta de Freire que nos presenta en *Pedagogía del oprimido*,⁴ la propuesta de Orlando Fals Borda, los aportes de María Teresa Sirvent, los de Michel Thiollet y la Red Cimas, entre otros tantos vinculados a la génesis y consolidación de la IAP en AL.

Los aportes de Cendales, Carrasco y Guedes Pinto están tomados en las presentaciones que hacen Michi, Bianchi y Rodríguez y Thiollet respectivamente, allí se destacan sus contribuciones teórico-metodológicas a la emergencia y consolidación de la EC. En función de ello, no vamos a considerar estas propuestas que son profundamente tratadas más adelante en este capítulo.

El siguiente cuadro síntesis nos permitirá ordenar la presentación de las propuestas y dará pistas de los momentos o etapas que componen los distintos despliegues metodológicos.

observarse como en la propuesta de IAP, Fals Borda incluye estos métodos de una manera muy potente. Fals afirma, por ejemplo: “Desarrollamos así una técnica diferencial de comunicación según nivel de alfabetización, que tuvo como consecuencia rescatar y corregir la historia oficial o elitista, y reinterpretarla siguiendo intereses diferentes de clase social. Practicamos la imputación acumulativa de información y la proyección simbólica. Desarrollamos cuentos- casetes, folletos ilustrados, vallenatos y salsas protesta, retratos hablados y mapas culturales” (Fals Borda, 1999, p. 81).

4 En este libro se presenta un capítulo destinado a Paulo Freire.

Cuadro 1

Autor/a	Propuesta	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Paulo Freire	Procesos de post alfabetización	Círculos de investigación Temática Temas generadores	Círculos de cultura Espacio pedagógico problematizador	Centros de acción política
Orlando Fals Borda	IAP Investigación militante	Análisis de clase Incidencia etnocultural y demográfica sobre concepción de clase y trabajo político	Generación de conocimientos Identificación de temas con población Investigadores locales Raíces de las contradicciones Lucha de clases	Devolución sistemática por parte de los investigadores militantes
María Teresa Sirvent	Investigación participativa	Conformación de grupo de trabajo Diagnóstico de necesidades y problemas	Espacio de educación popular	Organización de acciones de transformación
Michel Thiolent	Investigación acción	Fase exploratoria diagnóstico de problemas	Fase seminario Problematización Teorización	Plan de acción
Joel Martí Red CIMS	Investigación acción	Grupo conocimiento contextual	Etapla exploratoria Trabajo de campo Talleres	Programa de Acción Integral - PAI

LA PROPUESTA DE POST ALFABETIZACIÓN DE PAULO FREIRE (PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO, 1970)

La propuesta de Paulo Freire vinculada a los *procesos de post alfabetización*⁵ ha sido precursora de varias iniciativas de Investigación Acción, particularmente la de João Bosco Guedes Pinto y también la de Fals Borda. En este último caso, Fals reconoce que uno de los orígenes

5 En su libro *Cartas a Guinea-Bissau. Registros de una experiencia en proceso*, Freire (1978) plantea el vínculo entre los procesos de alfabetización y post alfabetización. Visualiza también la posibilidad de que procesos de trabajo dialógico-participativos con la población vinculados a la resolución de problemas concretos, puedan conducir a procesos de alfabetización.

de la propuesta de IAP que estaba en gestación, es el pensamiento de Freire. Fals sostiene:

Entre aquellos trabajos de 1970 que tuvieron efectos considerables en nuestras subsecuentes actividades con el empleo de la Investigación (Acción) Participativa que se fue formando, destaco los siguientes: [enumera varias influencias y menciona la obra freiriana de esta manera]. La comunicación subterránea, de mano en mano, que facilito la lectura en el Brasil del clásico libro de Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, antes de su publicación por fuera del país durante el mismo año. (Fals Borda, 1999, pp. 74-75)

La síntesis de esta propuesta de Freire la tomamos de un trabajo anterior (Tommasino et al., 2006) en donde analizamos estos planteos con cierta profundidad.

El inicio del trabajo consiste en la búsqueda del contenido programático del proceso educativo transformador. Esta primera etapa Freire la denomina “investigación temática” e implica investigar el conocimiento y formas de pensar de los sujetos participantes del proceso. Esta instancia se realiza a nivel de los “Círculos de investigación” y es donde se descubren los “temas generadores”.⁶

Luego de contactos iniciales en los territorios de trabajo, es necesario que algunos de los asistentes a las primeras reuniones sean parte del equipo investigador, con una presencia activa en el proceso. Es vital la participación de los integrantes de la población por lo que el seminario debe ser realizado en el área de trabajo. Esto constituye lo que se puede llamar una segunda instancia de “decodificación”, instancia de “re-admiración” de la realidad “admirada” por el equipo.

Nos acercamos aquí a los “núcleos centrales de las contradicciones principales y secundarias” de la población. Es clave estudiar los niveles de percepción que se tienen sobre los núcleos de contradicciones incluidas las contradicciones principales de la sociedad. Las “situaciones límites” como realidades concretas determinan tareas que pueden ser diferentes en distintas circunstancias y situaciones límites. Freire (1987) nos propone que el nivel de conciencia real de los individuos a veces no permite ver más allá de la “situación límite”. No se puede visualizar lo que Freire llama el “inedito viable”. Para visualizar lo “inedito viable” la acción debe elevar el nivel de conciencia a la “conciencia máxima posible”. El “inedito viable”, o el sueño posible,

6 *Temas generadores* son aquellos temas o problemas que tienen la capacidad de desdoblarse en otros tantos temas, que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas. Como tema generador fundamental Freire destaca la liberación, que implica a su contrario, la dominación, que al mismo tiempo es una situación límite (Freire, 1987).

“*se concreta en una acción*”. El “inédito viable” en un futuro va a ser construido en una nueva realidad transformada y transformándose.

Captadas las contradicciones básicas debe tomarse alguna de ellas y construir las “codificaciones” que pueden ser pintadas, fotografiadas u orales. Las codificaciones deben contener situaciones conocidas por los sujetos, lo que posibilita su reconocimiento. Su “núcleo temático” no debe ser ni demasiado explícito ni demasiado enigmático, conviene que sean simples en su complejidad y ofrecer posibilidades plurales de análisis durante el cual aparecen otros temas.

La decodificación permite analizar la “percepción de la percepción anterior”, un conocimiento del conocimiento anterior, lo que determina un nuevo conocimiento. El proceso de decodificación implica abstraer, sin reducir lo concreto a lo abstracto. Lo concreto y lo abstracto son opuestos en relación dialéctica, son opuestos que se dialectizan en el acto de pensar. La situación abstracta, codificación, lleva a este movimiento de pensamiento. Ese movimiento de ida y vuelta de lo abstracto a lo concreto se da en el análisis de una situación codificada. Si se hace bien la decodificación, consecuentemente, conduce a la percepción crítica de lo concreto (Freire, 1987).

La tercera fase de “*investigación temática*” comienza con el funcionamiento de los “Círculos de investigación temática”, con un máximo de veinte personas. Durante el trabajo de decodificación de los círculos, el papel de los/las educadores/as no es solamente oír, es desafiar a las personas cada vez más, problematizando la decodificación con las respuestas que van surgiendo.

Terminadas las decodificaciones de los círculos, los investigadores dan comienzo a un estudio sistemático e interdisciplinario de sus hallazgos. Los temas serán clasificados en un “cuadro general de ciencias”, lo que no debe implicar una esquematización y separación tal que limite áreas aisladas de conocimiento.

Dentro de cada campo, los especialistas de equipo presentarán una reducción de su tema. Serán preparados pequeños ensayos de los temas y se buscarán subsidios bibliográficos, y todo este material será ofrecido a “los “educadores-educandos” de los *Círculos de cultura*. El equipo podrá introducir algunos temas que no fueron identificados en los *Círculos de investigación*. Si la programación educativa es dialógica, existe el derecho de los/as educadores/as-educandos/as de participar de ella, incluyendo temas no sugeridos. A estos, por su función, los llama “temas bisagras” (Freire, 1987).⁷

7 La función de los “temas bisagras” es exactamente la de facilitar la comprensión entre dos temas aparentemente no relacionados. Uno de los temas “dobradiça”, bisagra, articulador es el “concepto antropológico de cultura”.

Junto con las codificaciones se debe preparar material didáctico, como fotografías, carteles, textos de lectura, o cualquier otro material. El programa general será presentado a los grupos por los/las educadores/as de base. De esa manera quedan instalados los “Círculos de cultura”, en los cuales se procederá con la misma metodología “problematizadora” y “concientizadora” partiendo de los niveles de comprensión de la realidad, la superación de la misma, en la acción. La práctica será sistemáticamente reflexionada, de la cual surgirá una práctica cada vez más crítica, así como nuevos temas, nuevos contenidos programáticos, transformando el proceso de los círculos en “*dialéctico y dinámico*”. La tarea del “contexto teórico” del *Círculo de Cultura* es superar la “inmersión” que determina la cotidianidad, llegando a comprender la razón de ser de su propia condición de explotados. Pero teniendo claro que la conciencia no se transforma sino en la praxis, la concientización como “*empeño desmitificador*” se da solamente en la acción y en la reflexión y, por eso, los *Círculos de Cultura*, de acuerdo con cada realidad local, buscará caminos que la transformen, convirtiéndose, inclusive en “Centros de Acción Política”.⁸

LA PROPUESTA DE IAP DE ORLANDO FALS BORDA

La propuesta de IAP de Orlando Fals Borda⁹ y su grupo, es tal vez la de mayor importancia e influencia a la hora de pensar el trabajo junto a los sectores populares latinoamericanos. En torno a la década del 70 el grupo comienza a sentar las bases de la IAP. Reconoce que:

Este compromiso-acción, inspirado en la praxis, encontró fundamento en la actividad iconoclasta de líderes del Tercer Mundo como el sociólogo-sacerdote-guerrillero Camilo Torres en Colombia, a quien delineamos como

8 “Mas, por outro lado, precisamente porque a consciência não se transforma a não ser na práxis, o contexto teórico não pode ser reduzido a um centro de estudos “desinteressados”. Neste sentido, o *Círculo de Cultura* deve encontrar caminhos, que cada realidade local indicará, através dos quais se alongue em *centro de ação política*. Sem uma radical transformação das estruturas da sociedade, que explicam a situação objetiva em que se acham os camponeses não se der, eles continuarão os mesmos, explorados da mesma forma, não importa se muitos deles tenham, inclusive, alcançado a razão de ser de sua própria realidade. É que o desvelamento da realidade que não esteja orientado no sentido de uma ação política sobre a mesma, bem definida, clara, não tem sentido. Somente assim, na unidade da prática e da teoria, da ação e da reflexão, é que podemos superar o caráter alienador da quotidianidade, como expressão de nossa maneira espontânea de nos mover no mundo ou como resultado de uma ação que se mecaniza ou se burocratiza” (Freire, 1981, p. 110, subrayado nuestro).

9 Orlando Fals Borda, nace en Barranquilla, Colombia en 1925. Fallece en Bogotá en 2008. Es sociólogo y en 1959 junto a Camilo Torres Restrepo funda la primera Facultad de Sociología de América en la Universidad Nacional de Colombia.

prueba del “subvertor moral”, del educador Paulo Freire tomamos el atrevido modelo de la “concientización dialógica”, del Mahatma Gandhi, la práctica de la no-violencia y del presidente tanzanio Julius Nyerere, sus políticas de “ujamaa” para el progreso y la justicia en las atrasadas aldeas africanas. (Fals Borda, 1999, p. 79)

Sostiene que persigue como guía de la practica el “binomio teoría/praxis” y que el conocimiento debe estar al servicio de mejorar la práctica, como lo plantearon los educadores vinculados a la concientización. (Fals Borda, 1999, p. 79)

Su propuesta establece una postura que se aleja de la “distinción positivista entre sujeto y objeto” derivada de las ciencias naturales, impidiendo de esta manera la “mercantilización o cosificación” de los procesos humanos que se da en el marco de la investigación clásica y en las políticas desarrollistas. De esta forma entiende:

Contra-productivo para nuestro trabajo considerar al investigador y al investigado, o al “experto” y los “clientes”, como dos polos antagónicos, discordantes o discretos. En cambio, queríamos verlos a ambos como seres “sentipensantes”, cuyos diversos puntos de vista sobre la vida en común debían tomarse en cuenta conjuntamente. (Fals Borda, 1999, p. 80)

Su planteo recupera ideas de Antonio Gramsci y sostiene que se propone transformar el sentido común en el “buen sentido”, de forma de sobreponerse a las concepciones autoritarias de la religión y el propio sentido común, procurando generar “transformaciones libres” dirigidas a la acción social (Fals Borda, 1999).

Su propuesta incluye procesos de “restitución” o “devolución sistemática” a los efectos de generar apropiación social del conocimiento generado. Establece formatos y técnicas diferenciales de comunicación según los niveles educativos de los sectores con los cuales se vinculan los equipos. Aquí recupera y rectifica la “historia oficial o elitista” reinterpretándola en el sentido de los intereses diferentes de clase social (Fals Borda, 1999). Además de utilizar técnicas de la educación popular, afecta el estilo de escritura e introduce un estilo literario al que denomina “Logos-Mythos” de dos lenguajes combinados y simultáneos (Fals Borda, 2002).

En uno de sus textos Fals Borda propone abordar la IAP en cuanto Investigación Militante. En un texto de 1986 propone sus principales características y fases (Fals Borda, 1986) En esta obra plantea una primera etapa a la que designa “Análisis de clase”. Aquí se analiza la estructura de clases que se despliega en el territorio. Se vincula sobre todo con el proletariado y con el campesinado y sectores vinculados a la agricultura, la pesca, la madera o la minería.

Una segunda fase a la que designa como “generación de conocimiento” en la cual el “investigador” intenta visualizar los temas y enfoques que son objeto de preocupación para los grupos con los cuales se trabaja. Con esos grupos se eligen los temas y se elaboran y trabajan de acuerdo al “*nivel de conciencia política y capacidad de acción que allí se encuentra*” No se parte del nivel de conciencia política del investigador sino del de los sectores populares con los cuales se trabaja. Se utilizan técnicas de estudio activas y van emergiendo los “investigadores locales” y se comienza a generar el conocimiento dentro de los grupos.

La tercera etapa es denominada “Recuperación crítica” y consiste en buscar las “*raíces históricas de las contradicciones*” que generan la lucha de clase de la región. Especialmente las “*instituciones*” que sirvieron al pueblo “*para defenderse de sus explotadores*”.¹⁰

Plantea finalmente una etapa a la que designa como “Devolución sistemática” que consiste en comunicar a los grupos de manera “sistemática, ordenada y racional”. Afirma que no se trabaja para publicar, e inclusive observa que esto puede ser un inconveniente táctico.

Como forma de síntesis de esta propuesta de Fals Borda podemos recuperar su concepción con relación a estas intervenciones, nos manifiesta que se puede “ver a la IP no solo como una metodología de investigación, sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes. Y de allí en adelante, nuestro movimiento creció y tomo dimensiones universales” (Fals Borda, 1999, p. 82).

Y complementa estas afirmaciones planteando que

La IAP no ha sido una simple búsqueda de conocimientos. También conlleva una transformación en actitudes y valores individuales, en la personalidad y en la cultura, vista como un proceso altruista. Tal puede ser el sentido más profundo de la IAP como proyecto histórico. Por lo tanto, ethos de liberación/emancipación va relacionado con un nuevo desafío intelectual; la construcción de un paradigma practica y moralmente satisfactorio para las ciencias sociales, con el fin de hacerlas congruentes con el ideal de servicio. (Fals Borda, 1999, p. 85)

10 En el cuadro hemos unificado estas dos etapas en una sola.

LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA (IP) DE MARIA TERESA SIRVENT¹¹

En una de sus propuestas vinculada a la Educación comunitaria, Sirvent (1984) propone el abordaje participativo junto a las comunidades en donde toma la investigación participativa como fuente de esta práctica. En este texto la autora presenta las características generales de una investigación participativa, nos plantea que

(...) se intenta en este tipo de investigación transformar el tradicional objeto de investigación en sujeto de un proceso reflexivo propio, generando un estilo de trabajo que permita una participación real, en la investigación de todas la personas envueltas (...) se intenta también, en este nuevo estilo, redefinir el papel del investigador superando las limitaciones de sus características tradicionales. (...) Se cree que el investigador no deba trabajar de fuera o de arriba sobre la comunidad-objeto de estudio, sino que también hace parte de su función generar las condiciones necesarias para un gradual compromiso y real responsabilidad de todos en la investigación. (Sirvent, 1984, p. 52)

En obras más recientes, Sirvent (2008) reafirma algunos de estos conceptos y plantea varios “puntos críticos actuales” sobre la IP. Reflexiona por ejemplo sobre la relación con el paradigma de las ciencias sociales. Plantea que se han realizado variadas críticas a la idea de IP como un “paradigma nuevo y alternativo en las ciencias sociales (Sirvent, 2008, p. 97) Sostiene en este punto que la IP no es por el momento un paradigma alternativo a la investigación tradicional “*ni la única estrategia alternativa válida*”. Plantea aquí claramente una etapa de construcción en esa dirección.

Otro nodo problemático lo vincula a la generación de conocimiento científico. Plantea que se la vincula a una escasa producción. Reflexiona que la falta de aportes al conocimiento científico es “*una de las notas más preocupantes*”. Acuerda que se deben satisfacer ciertas condiciones de realización de la investigación y exigencias de controles epistemológicos que no son necesariamente positivistas o idealistas ni responden solo a los intereses de los portadores de una mentalidad capitalista incrustados en la ciencia y en la filosofía.

Identifica otro punto de tensión, en la relación sujeto-objeto. Rechaza la visión que entiende que en la IP desaparece el objeto de investigación. Entiende que en todo proceso de conocimiento hay una

11 Maria Teresa Sirvent es licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA y tiene maestría y doctorado en Filosofía en EEUU. Profesora titular en la Facultad de Filosofía y letras de la UBA. Es autora de numerosas obras vinculadas a la educación e investigación participante. Tiene vasta experiencia práctica en la temática.

relación con un objeto que intenta ser conocido y plantea que “el proceso participativo como componente de la investigación social puede posibilitar que individuos y grupos comprometidos con él, “objetivicen” colectivamente su realidad cotidiana” (Sirvent, 2008, p. 103).

Descarta el rol pasivo del investigador. Sostiene:

No es un rol pasivo. Su “metier” está caracterizado por una serie de componentes (procedimientos, destrezas mentales) que “busca transferir a lo largo del proceso investigativo, facilitando el desarrollo colectivo de un pensamiento reflexivo y crítico sobre la realidad. (Sirvent, 2008, p. 104)

También identifica el proceso participativo como un punto a repensar. Nos plantea aquí que no es un “juego” y que implica la ruptura de representaciones colectivas e ideologías cotidianas y significa un proceso de aprendizaje a través del cual se cuestiona y se adopta una conciencia crítica de nuestro sentido común” Hace énfasis en considerarla un proceso, “a veces doloroso, de ruptura y aprendizaje: es una conquista” (Sirvent, 2008, p. 106).

Con relación a lo metodológico, nos presenta lo que entiende como “*Modelo global utilizado*”. Distingue allí varias fases y tareas principales.

En primera instancia, la “*Determinación de parámetros básicos de la IP. con la institución educadora*” Aquí se trabaja el “*análisis de demanda institucional*” y el origen de la institución. Se conforma el equipo central de la IP con participación de la institución y comunidad. Se elaboran pautas de trabajo, tiempos, actividades, etc. Se realiza la capacitación del equipo. Se discute el rol de los investigadores sociales. En estas instancias se prefigura la metodología a implementar junto a la comunidad.

En segunda instancia, se seleccionan las comunidades y escuelas para las experiencias. Para esto se hacen visitas exploratorias. Se realizan los primeros contactos y relevamiento general de la zona. Se constituye el equipo de trabajo. “lo importante no es que todos participen en todo, sino la conciencia de que la participación real es un proceso gradual de aprendizaje y conquista” (Sirvent, 2008, p. 132).

Se procesa la capacitación del equipo de investigación. Se procede a organizar la IP “determinando instituciones, grupos de población, determinación de roles y funciones, mecanismos de decisión, ordenamiento básico de las tareas, etc.” (Sirvent, 2008, p. 132). Se elabora el presupuesto y calendario.

El próximo paso consiste en la “*capacitación en servicio del equipo de investigación*” realizando un estudio preliminar de la zona, instituciones y población. Toda esta etapa está signada por la realización

de talleres de discusión. Sugiere abordar en esta etapa la historia de la comunidad, cuestiones estructurales, grupos sectores, sociales, clases y fracciones de clases, empleo, vivienda, educación, densidad demográfica, crecimiento poblacional, mortalidad, natalidad, migraciones, infraestructura. Se visualiza la red de relaciones formales e informales en la comunidad. Se relevan expectativas existentes frente al proyecto en marcha. Se determinan las fuentes de información y técnicas de captación de datos. Se realizan entrevistas varias, observación sistemática de la vida comunitaria. Se diseña un mapa social de la comunidad. Toda esta información será la base para las sesiones de retroalimentación y producción colectiva. Se busca la construcción de categorías para evidenciar raíces y causas de los problemas y posibilidades de acción.

Sirvent plantea que

(...) se requiere la identificación, de ser posible, de la lógica de relaciones: problema-causas y consecuencias-posibilidades de acción expresadas por la comunidad como resultado de las experiencias de vida y de la lucha cotidiana. (Sirvent, 2008, p. 137)

Luego comienza una etapa de realimentación con reuniones con grupos de la comunidad y de las escuelas. Se presentan los problemas detectados, su descripción, identificación de las causas y consecuencias y determinación de acción colectiva para su resolución. Esta etapa puede adoptar la forma de *círculo cultural*. Se emplean distintos recursos de la educación popular como “dramatizaciones, música, poesía, juegos de aprendizaje, montajes audiovisuales, cartillas, revistas comunitarias y boletines, dibujos, paneles, mapas, cine club, cassette forum, videos, etc” (Sirvent, 2008, pp. 139-140).

Por último, Sirvent describe una etapa de “*acciones derivadas del estudio anterior*”. Aquí se continúa trabajando sobre los núcleos problemáticos para construir líneas de acción comunitaria, con prioridades de acción a corto y mediano plazo, identificando el componente educativo necesario para poner en marcha los procesos de acción.

LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN (IA) DE MICHEL THIOLENT

Esta propuesta esta presentada en detalle en su libro Metodología da Pesquisa Acao (1988). Allí Thiollent entiende que la IA es una “línea de investigación asociada a diversas formas de acción colectiva que es orientada en función de la resolución de problemas o de objetivos de transformación” (Sirvent, 2008, p. 7) Plantea que se puede aplicar a

distintos campos de actuación como por ejemplo la educación, comunicación, organización, servicio social, extensión rural.

Plantea como definición que es:

Un tipo de investigación social con base empírica que es concebida y realizada en estrecha asociación con una acción o con la resolución de un problema colectivo y en el cual los investigadores y los participantes representativos de la situación o del problema están envueltos de modo cooperativo o participativo. (Sirvent, 2008, p. 14)

Propone tres fases bien delimitadas que designa como “exploratoria”, “seminario” y “plan de acción”.

“La `fase exploratoria´ implica descubrir el campo de la investigación, los interesados y sus expectativas y establecer un primer levantamiento (o diagnostico) de la situación, de los problemas prioritarios y eventuales acciones” (Sirvent, 2008, p. 48). El equipo debe determinar expectativas, las características de la población. Se debe recolectar información secundaria y comenzar a dividir tareas. En esta fase se debe reconocer el área de trabajo, se consultan mapas, Se realizan discusiones directas con representantes de varias categorías sociales implicadas.

Thiollent plantea que los problemas a investigar se vinculan con inconvenientes o trastornos que exigen una solución. Muchas veces se relacionan con la no satisfacción de necesidades básicas. En esta fase es importante delimitar los principales problemas. Establece además que se debe plantear a partir del problema una “problemática” que es la definición del problema dentro de un cierto campo teórico o práctico.

Luego del levantamiento de todas las informaciones iniciales, los investigadores y participantes establecen los principales objetivos de la investigación. Los objetivos se relacionan con los problemas considerados como prioritarios, al campo de observación, a los actores y al tipo de acción que estarán focalizados en el proceso de investigación.

La segunda etapa o fase es el “Seminario”. A partir de acuerdo en objetivos y problemas comienza constitución de grupos que conducen el proceso y la investigación. Aquí la técnica fundamental es el Seminario que reúne los principales miembros del equipo técnico y miembros significativos del grupo de población implicada.

El rol del seminario es:

1. definir el tema y ecuacionar los problemas para los cuales la investigación fue solicitada
2. elaborar las problemáticas en la cual serán tratados los problemas y las hipótesis

3. constituir los grupos de estudio y equipos de investigación, coordinar sus actividades
4. centralizar las informaciones
5. elaborar interpretaciones
6. acompañar y avalar acciones
7. divulgar resultados (Sirvent, 2008, p. 59)

La última etapa es el “Plan de acción” que Thiollent entiende como una exigencia fundamental. Aquí se debe definir con precisión: 1) quienes son los actores y las unidades de intervención, 2) como se relacionan los actores y las instituciones: convergencia, conflictos, 3) quien toma las decisiones, 4) cuales son los objetivos o metas tangibles de acción y los criterios de su evaluación, 5) plan de actividades (logística, recursos humanos y económicos), 6) como dar continuidad a la acción a pesar de las dificultades, 7) como asegurar la participación de la población e incorporar sus sugerencias, 8) como controlar el conjunto del proceso y evaluar sus resultados. El investigador desempeña aquí un papel auxiliar.

La acción se corresponde a lo que es necesario hacer o transformar para solucionar un determinado problema. Las acciones pueden girar en torno a lo educativo, comunicativo, técnico, político, cultural, sanitario, productivo, problemáticas de género, etc.

LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA DE RED DE COLECTIVOS Y MOVIMIENTOS SOCIALES RED CIMS — JOEL MARTÍ

Para realizar una descripción metodológica de esta propuesta vamos a utilizar un trabajo de Joel Martí integrante de la RED CIMS. Este colectivo reúne un equipo de intelectuales y profesores-as universitarios vinculados a la temática en donde se destaca la presencia y conducción de Tomas Rodríguez Villasante.

A los efectos de entender lo que plantea la Red CIMS sobre la temática, Tomas Alberich, integrante de la RED CIMS nos plantea:

¿Qué es la IAP? Existen muchas definiciones y diferentes “escuelas” y denominaciones en la actualidad. Se puede definir como un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar. Que así pasan de ser “objeto” de estudio a sujeto protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador (diseño, fases, devolución, acciones, propuestas...) y necesitando una implicación y convivencia

del investigador externo en la comunidad a estudiar. (Alberich, 2001, p. 47)

Martí (2001) plantea varias fases y etapas para la IAP, distingue una Etapa de *pre-investigación*, en donde se develan los síntomas, la demanda y se elabora el proyecto, luego una primera etapa de *diagnóstico*, luego una de *programación* y otra final de *conclusiones y propuestas*. La etapa de *pre-investigación* consiste en la detección de unos síntomas y concreción de una demanda de intervención desde instituciones o administraciones locales. Aquí se plantea la investigación y se negocia y delimita la demanda. Se elabora el proyecto.

A continuación, se avanza hacia una *primera etapa de diagnóstico* que implica conocimiento contextual del territorio y acercamiento a la problemática a partir de documentación existente y entrevistas a representantes institucionales y asociativos. Se constituye una *Comisión de seguimiento* y se conforma el *grupo de la IAP*.

La segunda etapa que se designa como de “programación”. Es un proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes, se utilizan métodos cualitativos y participativos.

La tercera etapa continúa con la elaboración de conclusiones y propuestas. Se elaboran y negocian propuestas concretas. Se construye en esta etapa el *programa de acción integral PAI* y se elabora el informe final del trabajo.

Con relación al proyecto de investigación, plantea que esta propuesta debe servir de base para el debate y la discusión pública y debe contener: la demanda inicial, justificación y objetivos generales y contar con un diseño general determinado fases y técnicas a utilizar. Además, debe incluir un cronograma.

Con relación a los equipos de trabajo distingue dos espacios. La *comisión de seguimiento* que reúne a las entidades interesadas y difunde el proyecto. Debe estar integrada por el equipo investigador y representantes de la población.

Además, existe otro espacio que denomina *grupo de la IAP*, que es la instancia que construye el proyecto.¹²

Es interesante observar cual es tipo y objetivo de los análisis de las problemáticas de la IAP. Aquí es importante definir posiciones, objetivos y estrategias sociales sobre el tema evidenciando contradiccio-

12 En otro documento de RED CIMS se designa este espacio como “grupo motor” que “Es un equipo mixto de personas, constituido por personas vecinas voluntarias y técnicas. Se trata de vernos con cierta estabilidad con algunas personas (tres-cuatro como mínimo) con las que es posible trabajar de forma continuada, en sesiones semanales o quincenales” (Red Cimas, Obra colectiva, 2009).

nes y conflictos. El esquema del proceso de análisis incluye 4 lecturas: 1) general, de los grandes temas, 2) como habla (componentes de lenguaje, encadenamientos lógicos o reales. Hay que detectar los diferentes discursos que marcan las diferentes posiciones, 3) quien habla y de quien habla, identificando posicionamientos y 4) por que se dice lo que se dice y por que lo que no se dice.

El Programa de Acción Integral (PAI), considera propuestas de actuación concreta y centrada en temas sensibles o generadores, y en temas integrales.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Las propuestas participativas vinculadas a la IAP/IP han sido base de los planteos emergentes de la Extensión crítica en las universidades públicas de AL. Esta propuesta de EC está vinculada inherentemente con los procesos de dialogo de saberes y de participación. En el primer caso los trabajos de Cendales y de Carrasco, (sobre los que nos ocupamos en extenso en próximas páginas de este capítulo), hacen mención específica a este respecto. Las diferentes versiones de IAP abordadas incursionan en profundidad en estos temas. Debe incluirse aquí entre otros y otras autores-as la propuesta de *ecología de saberes* de Boaventura de Souza Santos que ha influido con gran potencia el pensamiento de la EC en las últimas décadas.

Con relación al tema participación y sus derivas, la obra de Guedes Pinto y las propuestas de IAP que recuperamos se ocupan con relativa profundidad sobre el tema. Sin desconsiderar otras propuestas muy trascendentes, la contribución de José Luis Rebellato no puede dejar de ser resaltada. Particularmente en su texto *Ética de la Autonomía* nos plantea que:

Una concepción integral de la participación debe contener al menos tres de los sentidos principales que connota el término: *formar parte, tener parte y tomar parte*. Participar es en primer lugar *formar parte*, es decir pertenecer, ser parte de un todo que lo trasciende. (...) Saber que se es parte de algo es también en potencia, saber que ese algo se construye también con mi aporte. Por tanto, se desprende una actitud de compromiso y responsabilidad por los efectos de mi acción, es decir por las consecuencias de mi singular modalidad de incluirme-influir en ese todo. Un segundo sentido de participar es el de *tener parte*, es decir jugar algún rol o tener alguna función en ese todo del que uno se siente parte. (...) Por último *tomar parte*, es decir decidir, completa la idea de lo participativo. Pone en juego un tercer aspecto como es la conciencia de que se puede y se debe incidir en el curso de los acontecimientos, a partir del análisis crítico de las necesidades y problemas, la evaluación lúcida de las alternativas y el balance de los recursos disponibles (la participación es un derecho). La toma de decisiones

colectiva encarna la concreción de la participación real, y constituye la vía para el ejercicio del protagonismo ciudadano. A ella se alude una y otra vez en los proyectos sociales, pero también es frecuentemente dejada de lado en la práctica de la mayoría de dichos proyectos. (Rebellato y Giménez, 1997, p. 75, énfasis propio)

Como vimos a lo largo es este capítulo, es innegable la contribución e influencia de Freire en las distintas propuestas de IAP/IA, su obra y su práctica han iluminado varias de estas alternativas teórico-metodológicas.

Hemos evidenciado de forma global la presencia de tres fases fundamentales en el despliegue metodológico de las propuestas. Una primera vinculada al auto-diagnóstico, una segunda de reflexión, teorización, problematización y una tercera de acción. Estas tres etapas deben ser consideradas como flexibles y no necesariamente secuenciales y estancas en un sentido estricto. Varias fases se reinician en el camino cuando se están desarrollando otras. Aquí la metáfora que mejor describe estas prácticas, es la tan manida “espiral dialéctica” en donde fases que parecen estar separadas linealmente se contactan en determinados momentos de la historia de los procesos colectivos.

Existe una clara distinción entre metodologías participativas y cualitativas. Las primeras se realizan a través de las segundas, pero las segundas pueden ser extractivas. Referido a este punto existe una clara ruptura con la relación sujeto-objeto instalada en las ciencias sociales y se plantea claramente una relación sujeto-sujeto. Esto se constata en la conformación de los equipos de investigación que trabajan para aprender y transformar radicalmente la realidad en tanto objeto. Un parteaguas neto se establece cuando en los equipos de investigación participan desde un primer momento, es decir, desde la definición de los objetivos y problemas de la investigación, los sujetos colectivos con los cuales se trabaja.

En la generalidad de los casos los equipos tienen constitución interdisciplinaria avanzando hacia una conformación que hace dialogar saberes populares y académico científico. Esto se busca de una manera crítica, que se aparta de procesos basistas o espontaneístas como de procesos bancarios o de invasión cultural. La mutua interpelación crítica es la clave del diálogo de saberes. En varios casos se recuperan las ideas de Gramsci al respecto.

La praxis es la forma y la esencia de estas propuestas. La práctica o acción, demanda, comprueba y genera teoría. Los procesos de transformación de la conciencia, como plantea Freire, se dan cuando se transforma la realidad.

Estas propuestas, en general, tienen un ámbito social de acción, un sujeto social con el cual trabajar, que no se asienta en policlasismos y en consecuencia en espacios en donde existen contradicciones de clase. El sujeto social para y con la acción son los sectores subalternizados, oprimidos o dominados al decir de Freire. Se rechaza la idea de compartir espacios de reflexión-formación-transformación con sectores o clases dominantes. La mayoría de las propuestas incluye un sujeto subalternizado heterogéneo que se aparta de pensar al proletariado como único sujeto revolucionario.

Las metodologías expresivas creativas participativas tienen una influencia muy importante en la emergencia de la EC y son parte esencial de muchas de las propuestas que se recogen en este capítulo. Particularmente el psicodrama y el Teatro del Oprimido de Augusto Boal constituyen métodos muy utilizados en forma independiente o asociados a otras metodologías participativas.

La incorporación de esta metodología, en un sentido amplio y flexible, con esta orientación ética, política y epistemológica, es uno de los desafíos más trascendentes para la consolidación de la EC en las universidades públicas latinoamericanas.

Dejo constancia que las y los autores que integran este capítulo están acompañados-as por muchas otras y otros que contribuyen al desarrollo de estas propuestas. No fueron considerados aquí probablemente por la debilidad de nuestro análisis sobre el tema, mucho más que por los méritos que estas autoras y autores tienen a la hora de construir esta propuesta de IAP/IP.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberich, Tomás (2001). *Perspectivas de la investigación social*. En: Tomás Rodríguez Villasante, Manuel Montáñez y Joel Martí (Coords.), *La investigación Social Participativa. Construyendo ciudadanía*. Barcelona: Ed. Viejo Topo, Red de Colectivos y Movimientos Sociales.
- Bianchi, Delia et al. (2010). *Acuerdos de la participación: el mapeo de problemas*. Trabajo presentado en el III Congreso Nacional de Extensión Universitaria “La integración, la extensión, docencia e investigación, desafíos para el desarrollo social”, Santa Fe, Argentina.
- Bianchi, Delia y Tommasino, Natalia (2015). *Entre la investigación acción participativa y la formación integral: derivas y potencias*. Montevideo: Co-producción de conocimiento en la integralidad, CSEAM, Facultad de Psicología, Udelar.

- Carlevaro, Pablo (1998). *Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el Programa APEX-Cerro Montevideo*. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Fals Borda, Orlando (1986). Emerge la investigación militante. En: Nicolás Armando Herrera Farfán y Lorena López Guzmán (Comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda* (2014) (pp. 207-208). Buenos Aires: El Colectivo-Lanzas y Letras-Extensión libros.
- Fals Borda, Orlando (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Revista Análisis Político, Testimonios*, (38), 73-89.
- Fals Borda, Orlando (2002). *Historia doble de la costa 1*, Mompos y Loba. Universidad Nacional de Colombia, Banco de la República. Bogotá: El Áncora Editores,
- Freire, Paulo (1978). *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiencia en proceso*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1981). *Ação cultural para a liberdade* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogía do Oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Grupo CLACSO-ULEU (2020). *Extensión crítica; teorías y prácticas en América latina y Caribe*. <https://www.clacso.org/organizador/grupo-de-trabajo-clacso-extension-critica-teoria-y-practicas-en-america-latina-y-caribe/> consultado 5.9.2021
- López, Marcelo Luis (2020). *Teoría y Metodología de la extensión universitaria: el caso argentino*. San Salvador de Jujuy: El Siku.
- Michi, Norma, Di Matteo, Javier y Vila, Daiana (2012). Movimos populares y procesos formativos. *Polifonías Revista de Educación*, 1(1), 22-41.
- Red Cimas (2009). *Manual Metodologías participativas*, Obra colectiva, Edita Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS), Madrid.
- Rebellato José Luis y Giménez, Luis (1997). *Ética de la Autonomía*. Montevideo: Ed Roca Viva.
- Rodríguez, Alicia et al. (2001). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria. *Revista de Psicología*, 10(2), 101-109.
- Sirvent, María Teresa (1984). *Educação Comunitária: a Experiencia do Espírito Santo*. São Paulo: Ed. IICA/Basiliense.
- Sirvent, María Teresa (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones* (2ª edición ampliada). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Thiollet, Michel (1988). *Metodologia da pesquisa ação* (4ª ed.). São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados.
- Tommasino, Humberto y Pérez Sánchez, Marcelo (2022). La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), Dossier.
- Tommasino, Humberto; Medina, Juan Manuel y Toni, Maximiliano (2018). Extensión Crítica, Integralidad y Sistematización, algunos abordajes teórico metodológicos. En: Juan Manuel Medina y Humberto Tommasino (Comps.), *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario* (1ª ed.) (pp. 16-49). Rosario: UNR Editora.
- Tommasino, Humberto et al. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. En: Humberto Tommasino y Pedro de Hegedüs (Comps.), *Extensión: estrategias para la intervención en el medio urbano y Rural* (pp. 121-136). Montevideo: Universidad de La República, Facultad de Agronomía.
- Torres, Alfonso (2016). *La Educación Popular Trayectoria y actualidad* (2ª ed.). Bogotá: Editorial El Búho.
- Universidad de la República (2010). *Hacia la Reforma universitaria, La extensión en la renovación de la enseñanza, Espacios de formación integral*. Montevideo: UDELAR.

ESTUDIO PRELIMINAR

“LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL” DE JOÃO BOSCO GUEDES PINTO (BRASIL, 1986)

Michel Jean-Marie Thiollent

ATÉ O INÍCIO do século XXI, os textos de João Bosco Pinto ficaram espalhados em revistas e documentos institucionais no Brasil e em outros países da América Latina. O nome do autor era pouco citado em obras publicadas sobre a pesquisa participante, pesquisa-ação e a educação popular. Em 2014, com a participação da professora Laura Duque-Arazola, conseguimos reunir e publicar uma seleção de textos que compôs a obra intitulada “*Metodologia, Teoria do Conhecimento e Pesquisa-ação*” que foi rapidamente esgotada.

Na América Latina, sabe-se que a metodologia de pesquisa-ação tem sido desenvolvida com base no método de Paulo Freire, mas nem sempre ficava claro como a proposta metodológica inicialmente centrada na problemática da alfabetização havia sido progressivamente transformada em um método mais abrangente para a *investigação temática*, aplicável em diversos aspectos da realidade social e dos processos educacionais mais complexos, mais tarde denominado *método de pesquisa-ação*¹.

1 Contemporâneos, Freire e Bosco Pinto, seus caminhos apenas se cruzaram no final da década de 1960. Antes disso, Bosco Pinto encontrava-se fora do Brasil em estudos de doutoramento nos Estados Unidos enquanto Freire desenvolvia suas práticas pioneiras no campo da alfabetização de adultos no nordeste brasileiro. Bosco

Em artigo elaborado com pesquisadores chilenos, Miguel A. Angel e Victor Reyes, intitulado “*Metodologia da investigação temática. Pressupostos teóricos e desenvolvimento*”, João Bosco Pinto esclareceu o contexto da genealogia: método de alfabetização — método de pesquisa psicossocial — análise temática — método de pesquisa-ação (Pinto et al, 1970). Um outro artigo intitulado “*A pesquisa-ação como prática social*” desenvolve essa problemática e foi publicado na revista *Contexto e Educação*, Universidade de Ijuí (Pinto, 1986).

A obra de João Bosco Pinto se revela importantíssima para construir a metodologia de pesquisa-ação, tendo constituído, em si mesma, uma forte contribuição para sua fundamentação e sua implementação em projetos concretos, em particular na área rural. A transformação da investigação temática em pesquisa-ação, tal como abordada pelo autor, não é um simples comentário ou adaptação das ideias expostas por Paulo Freire, trata-se de um profundo esforço de conceituação que se desdobra em uma detalhada sequência de investigação, tematização, programação de ação pedagógica, operacionalizando os procedimentos, momentos, fases e passos do projeto. Tal sequência contou também com a colaboração de Marcela Gajardo (1986).

Esses elementos fundamentais do método e suas implicações práticas para a pesquisa em educação e em outras áreas de atuação são retomados por João Bosco Pinto no texto em espanhol “*La investigación-acción*”, publicado sob forma de brochura, em parceria da Universidade de Guelph (Canadá) com a Facultad de Desarrollo Familiar (U. de C.). Manizales-Caldas (Colombia) (Pinto, 1987) Como texto escolhido para a presente publicação, optamos por uma parte significativa dessa brochura.

Pinto retorna ao Brasil, em 1967, mas Freire já se encontrava exilado e suas ideias banidas no país. Em 1968, Bosco Pinto abandona seus estudos de doutoramento e opta por trabalhar na Colômbia, no Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA-CIRA), além de ministrar a cadeira de Sociologia na Universidade Nacional, período em que, através de seus alunos e alunas, toma conhecimento de um brasileiro chamado Paulo Freire erradicado no Chile e trabalhando no IICA. Naquele mesmo ano empreende viagem ao Chile, conhece Freire, sua equipe e o roteiro de investigação temática que estes realizavam com os camponeses dos assentamentos da reforma agrária chilena. Ao regressar à Colômbia, Bosco Pinto junto com seus alunos e alunas, realiza experiências com grupos camponeses, aplicando e aprimorando a investigação temática, metodologia que a partir de 1975, depois de uma profícua experiência no Peru, renomeia para investigação ação. Em 1980 um novo encontro com Freire, desta vez em Granada, onde Bosco Pinto compartilha suas experiências de investigação ação (Bosco Pinto, 1995, anotações coletadas em seu acervo pessoal).

ATUALIDADE DA METODOLOGIA PROPOSTA

Durante várias décadas, a metodologia participativa foi estigmatizada no mundo acadêmico. Os comitês científicos, predominantemente de orientação positivista ou a serviço de grupos de influência elitistas, apontavam falta de rigor científico, viés ideológico ou falta de confiabilidade dos resultados de pesquisa feita com a participação de pessoas pouco qualificadas, por vezes, analfabetas. Esse ponto de vista, ainda hoje bastante difundido, todavia é contrabalançado, inclusive no plano internacional, pelo reconhecimento acadêmico da pesquisa participativa e da pesquisa-ação, em várias de suas formas e diversas áreas, e pela organização de numerosos seminários, congressos e redes de difusão.

A (re) leitura dos textos de João Bosco Pinto mostra que, na metodologia da pesquisa-ação, sempre houve uma vontade de articular o lado engajado ou militante com o lado técnico ou profissional. Isso pode sugerir, em termos de adaptação ao contexto atual, a necessidade de os professores, pesquisadores, extensionistas, técnicos agrícolas, etc. repensarem essa articulação.

BIBLIOGRAFIA

- Gajardo, Marcela (1986). *Pesquisa Participante na América Latina*. São Paulo: Brasiliense.
- Pinto, João Bosco (2014). *Metodologia, Teoria do Conhecimento e Pesquisa-ação*. (Textos selecionados e apresentados). Organização: L. S. Duque-Arazola y M. Belém Thiollent: UFPA — Instituto de Ciências Sociais Aplicadas.
- Pinto, João Bosco (1986). A pesquisa-ação como prática social. *Contexto e Educação*, 1(2), 27-46. Ijuí-RS: Universidade de Ijuí.
- Pinto, João Bosco (1987). *La investigación-acción*. Manizales-Caldas: Universidad de Guelph, Canadá. Facultad de Desarrollo Familiar (U. de C.).
- Pinto, João Bosco; Ángel, Miguel Arnulfo y Reyes, Víctor (1970). Metodología de la investigación temática: supuestos teóricos y desarrollo. En: *Desarrollo rural en las Américas*. San José: IICA.

NOTA BIOGRÁFICA DE JOÃO BOSCO GUEDES PINTO

Michel Jean-Marie Thiollent

É através das palavras da Prof^a Laura Duque-Arazola, companheira de vida de João Bosco Guedes Pinto, que o apresento. *João Bosco Guedes Pinto nasceu em Manaus no dia 11 de abril de 1934 e faleceu em Igarassu, Região Metropolitana de Recife, no dia 03 de junho de 1995. Foi seminarista salesiano e formou-se em Sociologia. Obteve mestrado em Sociologia Rural e doutorado (PhD) em Sociologia na Universidade de Wisconsin nos Estados Unidos. Trabalhou por 10 anos em vários países de América Latina no Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas-IICA e no Centro Interamericano de Desenvolvimento Rural e Reforma Agrária-CIRA, vinculando-se ao trabalho e debates sobre a questão agrária, dentre ela, a reforma agrária e o desenvolvimento rural. Apoiou o movimento camponês de vários países da região. Vinculou-se, também, ao trabalho de educação popular, teologia da libertação e o desenvolvimento da metodologia da metodologia participativa em suas modalidades de investigação temática e pesquisa-ação. De volta ao Brasil, continuou envolvido nessas temáticas e ações. Participou em vários programas de desenvolvimento rural com a SUDENE, EMATER, entre outros. Desde 1980 foi professor na graduação e Pós-Graduação de Serviço Social na Universidade Federal de Pernambuco.*

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL¹

João Bosco Guedes Pinto

NO ES MI INTENCIÓN en este trabajo exponer exhaustivamente todo cuanto ya se ha recopilado sobre la Investigación Participativa. Hoy ya existen libros sobre el asunto y a ellos remitimos a los lectores. Pretendo esto sin hablar detalladamente de una modalidad de investigación participativa, la investigación acción, tal como la practicamos desde 1969, en varios países latinoamericanos. Conviene entretanto, por necesidad de precisión, hacer algunas reflexiones de orden general antes de situarla históricamente. Esto nos permitirá formular algunas de sus exigencias o supuestos.

INVESTIGACIÓN SOCIAL Y PARTICIPACIÓN

Hablar de investigación participativa en general y de investigación acción como modalidad de aquella, nos lleva casi forzosamente a hablar de investigación y de participación, aunque lo hagamos de forma sucinta.

La investigación participativa se inscribe, por así decirlo, dentro de un amplio movimiento dentro de las ciencias sociales latinoameri-

¹ Fuente: Bosco Pinto, João (1986). A pesquisa-ação como prática social. *Revista Contexto e Educação*, 1(2), 27-46, abr./jun. Ijuí: Universidade de Ijuí. Traducción hecha por CINDE (Centro Internacional de Desarrollo Humano), Medellín.

canas, de reacción y recusación al predominio esterilizante del positivismo empiricista en la práctica de las ciencias sociales.

La investigación participativa tiene como perspectiva epistemológica no concebir la verdad como pre-existente en los hechos (datos) sociales. La verdad se construye a partir de aproximaciones sucesivas al objeto investigado. En esta perspectiva lo que se busca es la comprensión cualitativa de lo social, dejando la cuantificación de ser esencial a la comprensión de los hechos sociales. La profundización en esta cuestión nos permitirá responder a críticas que se hacen a la investigación participativa, por el hecho de no formular hipótesis conceptuales y operacionales para ser sometidas a comprobación (contraste, test). No cabría, pues, preguntar a la investigación participativa cuáles son las teorías o generalizaciones empíricas que ella produjo.

Señalar esta perspectiva epistemológica de la investigación participativa, reconocidamente poco profundizada en este trabajo, no significa eliminar la exigencia de rigor lógico, de formulación teórica adecuada, o de vigilancia epistemológica en el proceso de producción de conocimientos.

Reconocer que el objeto social se diferencia de otros objetos naturales, por ejemplo, por el hecho de estar el constituido por sujetos, los cuales no pueden ser transformados en meros objetos de investigación, no nos lleva de forma alguna a olvidar que los hechos sociales no son transparentes, ni necesariamente conscientes. Estas peculiaridades llevan la investigación social a una necesaria ruptura con las pre-nociones del sentido común y de la percepción inmediata, precisamente por que estas esconden y camuflan lo real. Por más que la investigación participativa esté comprometida con los intereses de la clase dominada y precisamente por causa de este compromiso, más debe imponerse a sí misma la crítica a las pre-nociones y conceptos ideológicos y una mayor vigilancia sobre los obstáculos que se anteponen a la producción de un conocimiento científico.

Reconociendo la insuficiente profundización de esta última cuestión, queremos referirnos a la participación. La participación social puede ser tratada inicialmente como proceso objetivo. Su concepto se referirá a las distintas formas de lucha, a través de las cuales las clases dominadas buscan marcar su presencia en la configuración de intereses que constituyen el Estado. Esa presencia asegurará que esos intereses, por lo menos en su forma inmediata, sean atendidos por el Estado. De ahí deriva la exigencia de la organización y de la presión, sin que la presencia de las clases dominadas se torne pasiva y simplemente receptiva.

Participación puede ser entendida como algo deseado, por lo tanto como un concepto ideal. En este caso puede ser pensada ini-

cialmente como fin. Su significado sería entonces, que las clases dominadas luchen por aquello que les pertenece y que les es usurpado por otras clases². Aquella participación va a asumir una dimensión innegablemente política: ella tiene que ver con la cuestión de cómo está dividido el poder en la sociedad, sobre qué bases se sustenta y cómo puede ser conquistado.

Pero la participación también puede ser pensada como medio, como método y como práctica. En una sociedad de clase, donde el Estado tiene que ser visto como configuración de intereses en lucha, bajo el control hegemónica de una clase o fracción de clase, la participación puede venir a ser un medio necesario para el rompimiento del control hegemónico y para la búsqueda de una hegemonía de la propia clase dominada.³ En este sentido la participación vendrá a ser entendida como método de aprendizaje de la participación y como práctica de la participación: luchando por conquistar lo que de derecho les cabe, los miembros de la clase dominada tornan eficaz esta lucha, participando en cada uno de sus momentos e instancias.

Resumiendo, y poniendo en relación cuanto fue dicho arriba sobre la investigación y la participación, se podrían hacer las siguientes consideraciones:

La investigación participativa no tiene como finalidad apenas describir o analizar la situación de las clases dominadas, estudiar las relaciones de dominación en sí mismas y todavía menos describir las características objetivas y subjetivas de los grupos dominados, por importante que esto pueda ser en términos de conocimiento científico. Busca sin duda comprender la situación objetiva y concreta de la dominación de clase, la percepción que de ella tienen los dominados, para junto con ellos "(...) producir los conocimientos necesarios para

2 En la sociedad capitalista lo que de derecho le cabe a la clase trabajadora es precisamente el trabajo, un trabajo. Sin embargo, cuyos frutos lo son usurpados por el capital. No es raro en la oposición entre Capital Trabajo que cuando la contradicción se acentúa, ni el derecho al trabajo les es garantizado, quedándoles al subempleo o la condena del desempleo.

3 Cabe aquí un corte para hablar de la participación entendida como propuesta originada en el propio Estado. En otro trabajo trato del carácter ideológico de la propuesta, entendiéndose en ella la participación como concesión y no como derecho, como forma de facilitar la acción del Estado y no como real preocupación por las necesidades de la población. Señaló que la participación que el Estado proponga tendrá los límites que la clase hegemónica la fija. En consecuencia, la práctica de los técnicos en los aparatos del Estado no puede tener pretensiones revolucionarias en lo que se refiere a participación. Cuando mucho y no es poco-podrá facilitar a la clase dominada tornar presentes sus necesidades en la correlación de fuerzas, sin pretender que esta participación haga que los intereses de las clases dominadas dejen de ser dominados.

definir acciones... que estén en la línea de las transformaciones para conseguir un desarrollo integrado (Fiori, 1968, p. 5)".

Ese propósito de la investigación participativa le da al mismo tiempo un carácter aplicativo y educativo. No se busca tan solo conocer o comprender las relaciones existentes, sino transformarlas con base en conocimientos relevantes para la definición de acciones.

En síntesis, entendemos la investigación participativa no como un método único o unificado, formalmente constituido por un conjunto lógicamente estructurado (sistemático) de orientaciones, actividades y procedimientos, pero si como una práctica social de producción de conocimientos que buscan la transformación social, vista como totalidad. Se señala también el carácter nuevo e innovador de esta práctica, en la medida en que el conocimiento científico se produce en la propia acción, al mismo tiempo que contribuye para ella.

Consecuentemente, la Investigación Participativa va históricamente abarcando un número relativamente grande de estrategias, mediante las cuales la población (segmentos o grupos de la población, fracciones de clase, comunidades locales y otros) participa activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de una o más fases de un proceso de investigación. En otras palabras, no hay una sola investigación participativa, sino varias modalidades de investigación participativa. Enumero apenas las principales modalidades, las cuales corresponden a diferentes experiencias históricas, y sobre ellas doy tan solo algunas breves indicaciones:

1. La investigación-acción
2. La investigación-militante
3. La auto-investigación
4. El levantamiento participativo (*enquête-participation*)
5. El auto-diagnóstico
6. La auto-evaluación
7. El levantamiento concientizante (encuesta concientizante)

1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Hay dos modalidades que llevan la misma denominación de Investigación-Acción. Una de ellas corresponde a la práctica de un grupo de profesionales colombianos (Fundarco, Fundación Rosca de Investigación y Acción), liderados por Orlando Fals-Borda. Aunque se originaron en los trabajos de Kurt Lewin, la práctica política de este grupo superó ampliamente tal origen.

Cito al respecto a Marcela Gajardo (1984, p. 9):

Para Fals-Borda, la ciencia y el trabajo científico tienen nítida connotación de clase y, al igual que se procure evitar la adjetivación de tal actividad, no se puede dejar de precisar que, aunque la ciencia sea un proceso totalizador y constante, ex presado por grupos y clases diversas en determinadas sociedades y coyunturas históricas, los conocimientos, datos, hechos y factores se articulan según los intereses de las clases sociales que luchan por el predominio social, político y económico. Así, delante de la existencia de paradigmas científicos que sirven a los intereses de los grupos social y económicamente dominantes, se torna necesario contraponer paradigmas alternativos construidos a partir de una nueva aproximación a los sectores populares y a las organizaciones de base...

Para Fals-Borda, son seis los principios metodológicos que deben ser respetados A con el objetivo de impulsar prácticas de investigación vinculadas a los intereses del movimiento popular: autenticidad, antidogmatismo, devolución sistemática, retro-alimentación de intelectuales orgánicos, desarrollo de una ciencia modesta basada en técnicas dialógicas.

En la bibliografía también incluimos textos originales de Fals-Borda para los que estén interesados en conocer mejor aquella práctica.

La otra modalidad de Investigación es la que corresponde a nuestra propia práctica, la cual detallaremos mejor en la última parte de este trabajo.

2. LA INVESTIGACIÓN-MILITANTE

A diferencia de las dos modalidades de investigación-acción anotadas arriba, la Investigación-Militante parte de hombres militantes que participan políticamente y se dedican a la investigación científica de la realidad para poder llevar a cabo de forma correcta su práctica política. Ella tiene un objetivo político-ideológico explícito —frecuentemente partidario— y carga un mensaje político, previamente establecido, en un contexto considerado benéfico para la población. La investigación militante busca también formar cuadros capaces de participar no solo en la aplicación, sino sobre todo en la formación y en la elaboración de políticas. Diverge en algunos aspectos de la investigación-acción: aunque ambas se dirijan a grupos me nos favorecidos o explotados, aquella busca incorporarlos explícitamente en acciones políticas. Siendo su enfoque político determinado previamente, el investigador asume un papel predominante en la recolección de información. Finalmente, al iniciar su trabajo con un mensaje que se origina en su militancia política, el investigador militante no busca en primer lugar las organizaciones de base existentes, ni parte de un análisis histórico y concreto de la realidad.

Es razonable, sin embargo, afirmar que estas diferencias son más de grado y de énfasis que realmente de fondo, dependiendo grandemente de la forma metodológica que toman los trabajos concretos.

3. LA AUTOINVESTIGACIÓN, EL LEVANTAMIENTO PARTICIPATIVO, EL AUTODIAGNÓSTICO, LA AUTOEVALUACIÓN Y EL LEVANTAMIENTO CONCIENTIZANTE

Todas estas modalidades constituyen una especie de familias o subgrupos dentro de la investigación participativa. Su característica principal es la organización de la comunidad para participar de varias y hasta de todas las etapas del proceso de investigación, desde la escogencia de los problemas, hasta la determinación de una estrategia educativa que coadyuve con su solución. Nuevamente las diferencias con los métodos ya mencionados no se dan entre los objetivos mayores que todos comparten, sino en énfasis diferentes, sea con respecto a procedimientos y técnicas utilizadas, sea con respecto al punto de partida del trabajo de investigación. Por ejemplo, casi todos utilizan como instrumento el cuestionario (*survey*, *enquête*, encuesta) para levantamiento de datos. Los temas a ser investigados, sin embargo, son escogidos por la comunidad (este término nunca es claramente definido, siendo probablemente sinónimo de población que habita un espacio geográfico común). El cuestionario también es hecho por la comunidad, los datos recogidos por ella, los técnicos ayudando apenas a darle forma y a organizar los datos. Una vez tabulados, los datos son discutidos y analizados en conjunto, sacándose conclusiones compartidas y tomándose decisiones con respecto a las acciones a ser desarrolladas.

Las diferencias entre las últimas modalidades se dan más con respecto al momento en que se realizan la participación, si es en el momento del diagnóstico o si es en la fase de evaluación, siendo el objetivo de todas ellas una toma de conciencia grupal o colectiva, una reflexión colectiva a partir de datos recogidos por la misma comunidad.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: HISTORIA Y PRÁCTICA

En esta parte del trabajo nos referiremos a la Investigación-Acción, tal como fue desarrollada desde 1969 hasta el presente.

De la otra modalidad, desarrollada por FUNDARCO, se distingue por su origen y por una distinta estructuración metodológica, aun cuando comparta con ella las mismas preocupaciones epistemológicas y teóricas, y objetivos políticos semejantes. El hecho de tratar más extensamente esta modalidad de investigación participativa no significa ningún menosprecio por las otras modalidades; simplemente

nos es más fácil hablar de aquello que conocemos mejor, por haberlo puesto en práctica durante 15 años.

LAS EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE 1969 A 1983

1

El así llamado Método Paulo Freire (también llamado Método Sico-social) iniciado en la década de los 60 en Brasil y preocupado inicialmente con la alfabetización de adultos, es reconstruido con objetivos más amplios, pero con bases conceptuales semejantes a las anteriores y sistematizado, con la participación de otros científicos sociales; en el ICIRA de Santiago de Chile, de 1966 a 1968, en lo que fue denominado entonces Investigación Temática. Su aplicación se hizo en el contexto de la Reforma Agraria promovida por la Democracia Cristiana, junto a los campesinos beneficiarios de la Reforma.

2

Recogido por un grupo de sociólogos y educadores en Colombia, del cual participé, la Investigación Temática es también utilizada en proyectos de Reforma Agraria, entre 1969 y 1971. A partir de esas experiencias la Investigación Temática sufre una reconstrucción teórica y metodológica.

3

De 1972 a 1975, la metodología continúa siendo aplicada, enriqueciéndose y continuando su re-estructuración en varios países latinoamericanos de la región Andina: Perú, Ecuador, Venezuela y Bolivia. En cada país ella fue trabajada en equipos, normalmente interdisciplinarios, de los cuales participé.

En 1974, después de construir la estructura metodológica del Taller Nacional de Educación de Adultos en Áreas Rurales, que duró dos años y se realizó en seis etapas, la metodología sufre una redefinición, siendo entonces rebautizada de Investigación-Acción. Con excepción de algunos detalles, el formato metodológico que todavía hoy se utiliza es la que resultó de esta recopilación.

4

De 1976 a 1978, según las notas del autor de este trabajo, la metodología fue utilizada en Haití y República Dominicana, en dos experiencias más: la primera con un órgano del Gobierno, la otra con un equipo autónomo.

5

A partir de 1979, con nuestro regreso al Brasil, la metodología de la Investigación-Acción ha servido de base a varias experiencias, todas

ellas ligadas de alguna forma a órganos de desarrollo rural, y preocupados con la llamada Acción Comunitaria:

- 1979-1980 Bahía - Proyecto Sobradinho.
- 1981 Bahía - Proyecto de Desarrollo Rural Integrado de Paraguaçu.
- 1982 Pernambuco - Laboratorio de Acción Comunitaria, Municipio de Agrestina.
- 1983 Sergipe - Proyecto de Desarrollo Rural Integrado de Los Tabuleiros Sul.
- 1984 Ceará - Pernambuco Piauí-Sergipe-MOBRAL.

Las tres últimas experiencias todavía están en proceso. Todas las experiencias en el Brasil tuvieron también la finalidad de formación de equipos técnicos interdisciplinarios, para el trabajo junto a las poblaciones de pequeños productores rurales.

Todas esas experiencias contribuyeron de forma directa para el enriquecimiento y la modificación de la metodología, entendida no como una estructura rígida, una secuencia invariable de momentos, pasos y fases, sino como una práctica social guiada por objetivos interligados y que re-creada a cada realidad con la cual ella se enfrenta, gracias a la misma dialéctica con la que lo concreto desafía la teoría y el método, provocando su transformación.

Por otro lado, esas experiencias se dieron en contextos económicos y socio-políticos de los más variados y con distintos grupos de campesinos, lo que nos dio de cierta forma la posibilidad de verificar la aplicabilidad de la metodología y su flexibilidad, ajustándola de acuerdo con las exigencias históricas en que se realizaba la práctica.

ALGUNOS SUPUESTOS Y EXIGENCIAS DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Antes de exponer la estructuración metodológica de la Investigación-Acción, enunciaremos apenas, sin profundizarlos, algunos supuestos y exigencias de la metodología que le dan un sentido propio, sin los cuales la secuencia metodológica podría tornarse un formato vacío.

1. La Investigación-Acción no es neutra ni puede serlo. Requiere de los que la practican, un compromiso claro con las clases dominadas y explotadas de la sociedad en que se vive. Por lo tanto, ella tiene un contenido y un propósito político.
2. En lo que se refiere a la investigación social es, antes que nada, una opción epistemológica y metodológica: se opone princi-

palmente al positivismo al empirismo, sin confundirse con posiciones populares ingenuas, en el campo de la investigación.

3. No debe ser entendida como una lógica acabada, un método completo y mucho menos como un recetario: es una práctica social, constituida por otras prácticas (práctica científica y práctica pedagógica) con un sentido y propósito político (la transformación de la sociedad).
4. Como práctica científica ella busca la producción colectiva de conocimientos para uso colectivo.
5. Como práctica pedagógica ella es aprendizaje entre adultos que busca integrar el potencial de conocimiento y creatividad de la cultura popular con el conocimiento científico (teorías, conceptos, métodos y tecnologías). Más que un intercambio entre estos saberes supone la confrontación de ellos y su superación en un nuevo saber de carácter transformador.
6. Como práctica política, la estrategia central es la participación en la producción de conocimientos, en la organización y articulación de grupos, en la acción colectiva y conscientemente concertada.
7. Aunque su punto de partida sea la realidad específica de los grupos, su conocimiento requiere ampliación y superación a través del descubrimiento de sus relaciones con el contexto socio-económico y político de la sociedad global y con la propia historia. Para eso es esencial la teoría, como iluminadora de la práctica.
8. Aunque no sea su objetivo más importante, en cuanto práctica científica, la investigación-acción puede contribuir para la formulación y crítica de teorías, para la invención de nuevas técnicas de investigación e instrumentos de análisis y sobre todo para la comprensión de aquello que es relevante para la transformación de la sociedad.

Estos supuestos y exigencias, evidentemente, no todos tienen el mismo peso y aisladamente no son suficientes. Es el conjunto de ellos y su mutua relación lo que podrá diferenciar la metodología de la investigación-acción de otros abordajes y modalidades que se inscriben en la categoría general de la Investigación Participativa.

LA ESTRUCTURACIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Como ya fue dicho arriba, entendemos la metodología no como una secuencia rígida de procedimientos y si como una práctica social. Nos

gustaría esclarecer mejor esta afirmación, discutiendo el concepto de práctica como categoría que busca dar cuenta de la acción transformadora que los hombres ejercen sobre su propia realidad o sobre objetos reales.

El paradigma fundamental para entender la práctica es la acción que los hombres ejercen sobre la naturaleza en la producción material para transformarla: El Trabajo, la praxis económica. Del análisis de esta praxis se pueden extraer tres elementos fundamentales: a) es una actividad de transformación de ciertos objetos en otros diferentes de los que estaban en el inicio de la actividad; b) es una actividad humana, esto es orientada a fines buscados y queridos; c) es una actividad consciente, en el sentido de que el fin se le presenta idealmente, anticipando el nuevo objeto. (Pinto, 1984)

Esto nos lleva a comprender que no toda actividad es práctica, aunque pueda ser transformadora y que toda práctica supone orientación a fines, esto es, objetivos conscientemente formulados y buscados, aunque no necesariamente alcanzados.

¿Cuál sería el objetivo final de la metodología de Investigación-Acción que nos permita considerarla una práctica?, y en tal caso, ¿qué tipo de práctica?

Lo que se pretende con la Investigación-Acción es la transformación de la sociedad”, esto es, del objeto social, a través de la toma de conciencia de los intereses objetivos y de la organización en la acción. El objeto a transformarse es, pues, el sistema de poder, las estructuras de poder y de dominio. Por eso afirmamos que la metodología tiene un contenido y un propósito político, no necesariamente partidario, pero irremediamente político.

En la consecución de ese objetivo esencial se interligan dos prácticas, distintas a la práctica política y diferente entre sí, pero unificadas por la práctica política: una práctica científica y una práctica pedagógica. Al llamar a la metodología de la investigación-acción como práctica social queremos resaltar precisamente esa síntesis, esa unidad del diverso: práctica social, pues, tiene como fin la transformación de la sociedad. Esa transformación, por lo tanto, solo se puede dar como práctica política que unifique la práctica científica y la pedagógica en un objetivo común.

La metodología de la investigación-acción se constituye, en cuanto objeto formal, en una triple secuencia: de objetivos, de instrumentos y de organización, de la cual trataremos más adelante. Pretendemos presentar ahora una visión sucinta de ese objeto formal como secuencia, o sea, como ordenamiento lógico (no necesariamente cronológico).

El formato actual de la metodología⁴ obedece a la siguiente estructuración: Tres momentos que se desdoblán en once fases, que a su vez se subdividen en cuarenta y ocho pasos. Los términos “momentos”, “fases” y “pasos”, tienen significados propios. Por ejemplo, con el término “momento” se quiere enfatizar el carácter incompleto del conjunto de actividades realizadas en ese lapso, su continuidad a través de los otros momentos y al mismo tiempo el énfasis que se da a determinados objetivos. Además de eso, las fases también son objetivos más específicos, que se detallan mediante objetivos operacionales que son los pasos. No hay, por lo tanto, rupturas entre ellos, pero al mismo tiempo se señala el carácter lógico de su relación, no una secuencia cronológica estricta. A cada paso son ofrecidas alternativas técnicas que en el desarrollo de la práctica se tornan instrumentos específicos de la metodología, aun cuando no hayan sido originariamente producidos por ella. Los instrumentos también obedecen a una secuencia lógica, estrechamente ligada a la secuencia anterior.

Para mostrar cómo se desarrolla la secuencia de objetivos, instrumentos y organización, tomaremos el Momento I, denominado Investigativo y lo detallaremos a seguir:

- *Momento investigativo. Objetivo:* Escoger un área específica de Investigación para aproximarse a grupos estratégicos, con el fin de alcanzar con ellos un primer nivel de conocimiento de la problemática y de la percepción que de ella tienen los grupos.
- *Fase 1. Objetivo:* Alcanzar cierta coherencia interna del equipo con respecto al cuadro teórico a ser utilizado para orientar la investigación, articulándose las informaciones disponibles con los conceptos básicos de la teoría social.
- *Fase 2. Objetivo:* Delimitar un área estratégica y escoger en ella las unidades específicas con las cuales se realizará la investigación-acción.
- *Fase 3. Objetivo:* Participar en las actividades productivas y socio-culturales de la unidad específica y escoger en ellas los grupos estratégicos para la investigación-acción.

4 Estamos tomando aquí Metodología en un sentido reducido. En la realidad metodológica como discurso o tratada sobre el método, requiera más que la simple secuencia de procedimientos: requiere hacer explícitos los fundamentos epistemológicos del método y la teoría específica del objeto, con nuestro caso, de la sociedad. Es claro que en este trabajo nos es imposible presentar todo el discurso metodológico de la Investigación-Acción y no es nuestro objetivo.

- *Fase 4.* Objetivo: Alcanzar con los grupos estratégicos una primera aproximación a su problemática y captar al mismo tiempo el nivel de percepción que los grupos tienen de ella.

A su vez, cada uno de los objetivos de las fases son viabilizados mediante pasos, que por brevedad no iremos a detallar, pero que obedecen a la misma lógica. Apenas detallaremos los pasos de la primera fase de modo que quede más clara la secuencia de procedimientos y podamos mostrar enseguida cómo se interligan a los pasos, de forma también secuencial.

FASE 1

PASOS

1. Recoger y centralizar la información disponible sobre la región que va a ser trabajada. Los instrumentos son:
 - Recoger y analizar investigaciones anteriores, diagnósticos, estudios de comunidad, datos de censos.
 - Entrevistas con personas que conocen bien la región o con grupos que ya trabajan en ella.
2. Sistematizar la información recogida. Los instrumentos son:
 - Elaboración y utilización de una guía de clasificación de la información.
3. Redactar un marco teórico preliminar en el que las informaciones recogidas sean analizadas a través de las categorías centrales de la teoría de la sociedad. Los instrumentos son:
 - Categorías sociológicas
 - Trabajo en grupos para producción colectiva.

Toda esta Fase 1 es de cierta forma preliminar, pero ya evidencia la preocupación del grupo en recoger el conocimiento ya sistematizado, sea cual fuere la forma, y analizarlo desde esa óptica para poder alcanzar la Fase 2, cuyo objetivo es la escogencia de un área específica de investigación. Todo el proceso metodológico es desarrollado de manera secuencial y los instrumentos que se utilizan también en forma secuencial, son los siguientes:

MOMENTO 1

- Fase 1 → Guía para la clasificación de la información
- Fase 2 → Guía de observación

- Diario de campo
 - Producto: Criterios para la selección de áreas y unidades específicas.
- Fase 3 → Fichas de descubierta
- Fase 4 → Códigos de investigación
- Círculos de investigación
 - Producto: Sistematización del material producido en los círculos
 - Instrumental

MOMENTO II

Fase 1 → Conceptos y categorías de la teoría social.

- Producto: Informe de teorización
- Fase 2 → Análisis de contenido (ideológico)
- Producto: conjunto de temas generadores
- Fase 3 → Técnicas de programación pedagógica
- Producto: Programa pedagógico
 - Materiales didácticos

MOMENTO III

Fase 1 → Círculos de estudio

- Producto: Anteproyecto de acción
- Fase 2 → Técnicas de difusión colectiva
- Producto: Proyectos de acción colectiva
- Fase 3 → Preparación de proyectos comunitarios
- Producto: Proyecto comunitario
 - Mecanismos de control del proyecto por la comunidad
- Fase 4 → Evaluación continua (procesal)
- Evaluación terminal
 - Producto: Nuevas ideas-proyectos
 - Reformulación del proyecto inicial

En el instrumental casi siempre se incluyen los productos esperados, que se transforman en instrumentos o materia prima para la Fase posterior.

En el apéndice (Anexo 1) Incluimos un cuadro resumen de la metodología de la investigación, elaborado por Marcela Gajardo, en el trabajo ya mencionado.

Lo que es importante de resaltar, después de esas indicaciones sucintas sobre la estructuración metodológica de los objetivos e instrumentos, es el carácter de práctica social que tiene la metodología, en el cual la producción de conocimientos, orientados por la teoría, se conjuga a una práctica pedagógica mediante la cual se busca la transformación, en primer lugar; de la propia conciencia de la realidad y enseguida de la propia realidad de los sujetos del proceso. Los proyectos de acción son definidos por los propios sujetos, no por el equipo técnico. No se parte de ellos, se llega hasta ellos a partir de una conciencia más totalizante de la realidad social, de los intereses en juego y de las posibilidades de transformación de la realidad. En el transcurso de esta práctica asume una gran importancia, desarrollándose también de forma secuencial, la cuestión del colectivo.

La investigación-acción es una metodología que solo puede ser desarrollada de grupo para grupo. Ella supone el equipo de trabajo, en la medida de lo posible, interdisciplinario, y él se dirige a grupos. Inicialmente son los grupos ya existentes en el seno de la localidad seleccionada. El proceso pedagógico busca transformarlos en grupos estratégicos e instrumentales, esto es, conscientes de sus intereses de clase y organizados para la acción. La convergencia de la acción de esos grupos alrededor de sus intereses de clase en una acción colectiva, es uno de los objetivos básicos del trabajo y constituye precisamente lo que entendemos por acción comunitaria.

La práctica científica y la práctica pedagógica convergen para la organización, la generación de fuerza integrada por intereses objetivamente comunes y conscientes, y orientada a la transformación de las estructuras de poder y dominio: el objetivo político, primero a representarse en la conciencia, se torna en el elemento unificador de las prácticas complementarias y en el último a conseguirse. Esto no quiere decir que infaliblemente se llegará a ese resultado. No hay automatismos en la práctica social. La metodología, como cualquier práctica, no es una receta infalible: ella dependerá de las condiciones objetivas en que se desarrolla dicha práctica, así como del proceso subjetivo y de las acciones a que esa toma de conciencia lleva. La historia, siendo hecha por hombres, frecuentemente es el resultado no-consciente de esta acción. En la medida en que los hombres toman conciencia, en su práctica, de las condiciones objetivas en que actúan, pueden asumir la conducción de los procesos históricos, haciendo, produciendo su propia historia. La metodología de la investigación-acción, como proyecto de una práctica, ha pretendido solamente contribuir para esto

ANEXO I
SECUENCIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN SU
VERTIENTE EDUCATIVA

Momento	Fase y su objetivo	Instrumental	Actividad Práctica
(INVESTIGACION - ACCION)	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar una área específica de trabajo para aproximación a los grupos campesinos (definición por la institución). 	<ul style="list-style-type: none"> • mapas • contactos personales 	<ul style="list-style-type: none"> • Definición del área de trabajo (local de desarrollo, por ej).
	<ul style="list-style-type: none"> • recoger información básica sobre el área de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • documentación • contactos personales e institucionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • recopilación de datos (trabajos anteriores, monografías, estadísticas, metas, etc. • entrevistas estructurales • trabajo en grupo interdisciplinario.
	<ul style="list-style-type: none"> • observar y realizar investigaciones individuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • guías de preguntas. • diario de campo • ficha de descubrimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • elaboración de una lista de preguntas, guías de entrevistas con campesinos. • Uso del diario de campo, un cuaderno de informaciones de las entrevistas en la participación en el trabajo de los campesinos (fundamental). • ejecución de fichas, formalización y selección de la información recopilada (particularmente a partir del diario de campo); actividad a realizarse en grupo.
	<ul style="list-style-type: none"> • seleccionar y entrenar los grupos estratégicos. 		<ul style="list-style-type: none"> • los grupos estratégicos son los grupos de productores ligados por intereses comunes de producción; generadores directos de la riqueza social, asumen un papel esencial en el proceso de cambio estructural.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">TEMATIZACION</p>	<ul style="list-style-type: none"> • compatibilizar los elementos de información con el marco teórico (teorización) 	<ul style="list-style-type: none"> • marco teórico de referencia 	<ul style="list-style-type: none"> • la verificación y/o aumento de información. • detectar las percepciones que tienen los productores de la realidad representada en código. • recopilar todas las informaciones en forma de notas, grabaciones y sistematizar con fichas y estructuras.
	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">INVESTIGACION-ACCION)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • reducción temática 	<ul style="list-style-type: none"> • temas generadores
<ul style="list-style-type: none"> • identificar conjuntos de elementos que conforman los temas significativos en la percepción de los grupos (temas generadores) y permitir la iniciación de un proceso pedagógico de desarrollo de la conciencia. • detectar los tipos de explicación que los campesinos dan a los fenómenos, hechos o procesos. • identificar las debilidades y distorsiones de la relación percepción-teorización. 			

TEMATIZACION	<ul style="list-style-type: none"> • elaborar un programa pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • unidades pedagógicas, material didáctico. 	<ul style="list-style-type: none"> • ordenamiento de temas en unidades, partiendo de las más simples a las más complejas, de lo concreto a lo abstracto, etc. • elaboración del material didáctico que representa la expresión visual, oral o audiovisual de los elementos o temas que van a servir en el código utilizado para los círculos de cultura (código que combina elementos de percepción/realidad con una guía pedagógica para facilitar el diálogo).
		<ul style="list-style-type: none"> • círculos de cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • realización de los círculos de cultura, que son reuniones de grupos no mayores de 15 personas, en las cuales se busca, a partir del material didáctico, elevar el nivel de conciencia de los participantes en un proceso de redescubrimiento de su propia realidad.
PROGRAMACION	<ul style="list-style-type: none"> • realización de los círculos de cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • círculos de cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • orientación de los círculos en dirección al cuestionamiento crítico de las interpretaciones que da el grupo de su realidad. • evaluación y tratamiento en equipo de los círculos de cultura. • organización de pequeñas asambleas y reuniones de los grupos estratégicos. • trabajo en grupos y en círculos de cultura.

PROGRAMACION	<ul style="list-style-type: none"> • clasificar los problemas detectados en orden de prioridad. • elaborar y seleccionar proyectos de acción. 	<ul style="list-style-type: none"> • grupos de trabajo. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • difundir la acción educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • medios de difusión escrita, audiovisual. 	<ul style="list-style-type: none"> • realización de asamblea general para presentar la problemática y los proyectos de acción.
	<ul style="list-style-type: none"> • elaboración de proyectos definitivos. 		<ul style="list-style-type: none"> • analizar los recursos humanos y materiales • programar las acciones
	<ul style="list-style-type: none"> • establecer mecanismos de control de los proyectos por la población. • ejecutar los proyectos y evaluarlos de forma permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> • estructuras de control. • evaluación permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> • creación de estructura de control por la población, discusión de mecanismos estructurales. • ejecución de los proyectos específicos. • evaluación permanente es acción crítica que los ejecutores ejercen sobre su propia acción, periódica y sistemáticamente; los resultados deben ser sometidos a la población a través de mecanismos de control (trabajo en comunidad).

BIBLIOGRAFÍA

- CEDE/INTEC/IICA (1978). *La educación como práctica colectiva* (3 vols.). Santo Domingo: CEDE/INTEC/IICA.
- Fals Borda, Orlando (1978). Por la praxis: el problema de como investigar la realidad para transformarla. En: *Crítica y política en ciencias sociales: debate sobre teoría y práctica*. Simposio Mundial de Cartagena. Bogotá: Punta de Lanza.
- Fiori, José Luis (1968). *Dialéctica y libertad: dos dimensiones de la investigación temática*. In: *cristianismo y sociedad*. Montevideo: ISAL.
- Gajardo, Marcela (1984). Pesquisa participante: propuestas y proyectos. En: Carlos Rodrigues Brandão (Org.), *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Pinto, João Bosco; Ángel, Miguel y Reyes, Víctor (1970). Metodología de la investigación temática: supuestos teóricos y desarrollo. En: *Desarrollo rural en las Américas*. San José: IICA.
- Pinto, João Bosco (1976). Metodología de la investigación acción: momentos y fases. En: *Preparación y evaluación de proyectos*. Quito: Junta Nacional de Preinversión. mimeo.
- Pinto, João Bosco (1980). *Reflexões sobre desenvolvimento social, trabalho com grupos e ação comunitária; projeto DRIN-Brasil, OEA-SUDE NE*. Recife: DRIN-Brasil, Doc. A-3
- Pinto, João Bosco (1984). *A prática como fonte de conhecimento*. Recife: UFPE, mimeo.
- Pinto, João Bosco (1984). As estratégias educativas do estado e a prática da educação popular. En: Vanilda Paiva (Org.), *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal.
- Schutter, Anton de (1981). *Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos*. Patzcuaro: CREFAL.
- SUDENE/UFPE (1982). *Laboratório de ação comunitária; relatório final*. Recife.

ESTUDIO PRELIMINAR

“EXTENSIÓN, INSTRUMENTO DIDÁCTICO DE LA UNIVERSIDAD” DE JUAN CARLOS CARRASCO (URUGUAY, 2009)¹

Delia Bianchi y Alicia Rodríguez

EN EL TRABAJO que hemos decidido recuperar, titulado *Extensión, instrumento didáctico de la Universidad*, Juan Carlos Carrasco nos cuenta parte de la historia de los procesos de formación durante la década de los '50 del pasado siglo y de su empeñada intencionalidad de que los estudiantes entraran en diálogo con los actores sociales — sujetos de sus futuras prácticas profesionales— durante sus procesos de aprendizaje. Esta actividad, que para aquel entonces no recibía el nombre de Extensión, sino de “trabajo sobre terreno”, recogía algo que es una constante en el pensamiento del autor y que podría denominarse como la provocación del encuentro, dimensión sustantiva de las metodologías participativas en extensión. Si bien no encontramos mención explícita a la participación en este artículo, queda en evidencia su preocupación por la producción colectiva del conocimiento a través de métodos dialógicos a lo largo de toda su obra.

Así, sin proponérselo, Carrasco deja planteadas las bases epistemológicas de las metodologías participativas. A saber: una concepción de producción de conocimientos que parte de la interrogación de “la

¹ Artículo publicado en *Extensión en Obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en Extensión Universitaria*, del Servicio central de Extensión y Actividades en el medio de la Universidad de la República — Uruguay, 2009.

realidad”, del valor de los hechos concretos y del potencial de aprendizaje que hay en ellos, no solo porque parte del reconocimiento y la valoración del saber de la comunidad en su cotidianidad, sino también porque otorga a la acción un papel central. La noción de praxis y la idea de una realidad que se puede leer e interpretar solo de acuerdo a contexto se hacen ineludibles. En otro artículo expresa:

La investigación sin los aportes de una realidad interrogada por una práctica social corre el riesgo de ser un disparo al aire. A su vez, una extensión que no implique una actitud y una práctica de investigación puede transformarse en una acción meramente empírica o, en el peor de los casos, en la aplicación de un modelo teórico extrapolado a una realidad que nada tiene que ver con él. (Carrasco, 1989, p. 12)

Como podemos ver, ya por esos años el autor esbozaba lo que hoy entendemos como investigación-acción.

Ese “contexto” supone además la idea de un espacio geográfico, hacia el cual se desplaza la actividad universitaria, lo que, pensado desde nuestra actualidad, se constituye en una práctica habitual para la extensión. Sin embargo, para la década de los ‘60, esta migración implicaba una acción académico-política significativa, en la cual se enunciaba que el proceso de aprendizaje no residía solamente en el aula del centro de estudios. Es que, además del espacio físico, Carrasco refiere a una acción de descentramiento y de desterritorialización del saber (Guattari y Rolnik, 2006), en tanto la extensión concebida como “*método de formación de los estudiantes dialectizando con el contexto social*” (Carrasco, 2009, p. 49). Cabe agregar que esta noción de descentramiento estaba ligada también a su preocupación por la socialización y la accesibilidad a la atención psicológica y al conocimiento científico.

Ahora bien, el autor también nos muestra cómo estos supuestos epistemológicos interpelan la estructura y la dinámica misma de la universidad, al considerar que ellas no son ajenas a las condiciones de posibilidad para desarrollar el vínculo que se propone con las comunidades. Concebir a la extensión más que como función, como dimensión inmanente de la Universidad Latinoamericana y como un componente de su estructura pedagógica, compromete a la universidad en su conjunto. Entendida de esta forma exige saberes abiertos, dinámicos y flexibles para dar respuesta a problemas cambiantes, jaqueando así la actitud de estereotipia y de repetición improductiva. La organicidad institucional, caracterizada por sus compartimientos estancos entre servicios universitarios y por lo tanto, entre disciplinas, se constituye en un obstáculo para desarrollar “una respuesta orgánica al servicio de la colectividad” (Carrasco, 1989, p. 12). Es en este sen-

tido, que Carrasco plantea la Extensión como disciplina universitaria que compone un marco teórico, una metodología de acción específica sustentada en una práctica reconocida, que supone “un original estilo de aprender” y “una inteligencia abierta” (2009, p. 51).

Esta mirada sobre las condiciones de posibilidad que genera la propia universidad, es lo que lo lleva a hablar de una extensión “hacia afuera” y de una extensión “hacia adentro”. Más allá de los cuestionamientos que hoy podemos hacer a la idea de un “adentro” y un “afuera” de la institución, lo que queremos destacar es la insistencia de Juan Carlos Carrasco en la necesidad de que la Universidad se piense a sí misma.

Así, la extensión hacia “adentro”, hacia docentes, estudiantes y universidad, además de interrogar a la institución en su estructura, en su dinámica y, como veremos, en su ideología, interpela el vínculo pedagógico en la acción extensionista, colocando el desafío en que la modalidad dialógica pensada “hacia afuera”, sea una producción inherente a la relación docente-estudiante. Pero, además, implica interrogarnos sobre quién es el sujeto de la extensión, una pregunta potente que nos invita a desnaturalizar algunas ideas sobre con quiénes sostenemos ese vínculo dialógico, poblado de tensiones, contradicciones y conflictualidades. Esto nos exige estar disponibles en un encuentro y reencuentro constante de construcción de otredad desde un posicionamiento ético-político que no establezca la diferencia en términos de dominación (Rodríguez y Montenegro, 2016). Implica preguntarnos sobre las características del vínculo entre docentes y estudiantes que dialogan en la emergencia de una acción de recuperación de contenidos curriculares que se recrean a partir de dar sentido a estrategias formativas de problematización de la realidad, donde politizar la formación es condición para una acción político-académica que produzca conocimiento compartido (Saravia, 2017) entre actores de sectores populares y actores universitarios.

En términos políticos, para el autor, la universidad (y los universitarios) en tanto institución formadora y socializadora, es generadora de ideología. Por lo tanto, la necesidad de que se piense a sí misma no reside solo en sus aspectos organizativos, o al menos estos han de ser concebidos como hacedores de estilos de vida, de una mirada sobre el mundo y de las relaciones con él. Una universidad que se piensa a sí misma tiene la potencialidad de producir movimientos que la instituyan sobre la base de una formación humanizadora y de una perspectiva de derechos humanos, donde no hay neutralidad posible. Desde el análisis de la implicación (Lourau, 1990), esto nos lleva a pensar en la necesidad de analizar la relación del investigador/extensionista con la academia como institución de saber, lo que se constituye en condición

de posibilidad para desarrollar ciencia y tecnología al servicio de los sectores populares. Como sabemos, el potencial de las metodologías participativas radica en la transformación de todos los actores involucrados.

Estos posicionamientos políticos se vinculan directamente con una ética del saber que Carrasco transmite con claridad, ya que, tal como la concibe la extensión es fuente para construir bien común. Esto implica un posicionamiento de humildad en el marco de las relaciones de poder involucradas en la producción del conocimiento como práctica social. El autor critica el posicionamiento “ilustrado” y “superior” del universitario y de los intelectuales, y afirma no posicionarse como “dueño del saber”, ni “practicante de la certeza”, ni “patrón de la cultura”, dejando delineadas de esta forma, las bases ético-políticas de las metodologías participativas.

Para finalizar, entendemos que la producción conceptual que aporta el artículo seleccionado, se convierte en un potente indicio para ponernos sobre algunas pistas de apuestas metodológicas del Profesor Carrasco, trascendentes para convocarnos a la tarea de la recreación de esos contextos a los que alude. Nada más tangible para estas épocas, lo que nos dice:

También aprendí algo que puede parecer muy obvio y esto es, que el contexto real con el cual se trabaja en extensión cambia, se modifica a medida que pasa el tiempo. Son otras las demandas, son otras las condiciones, las necesidades y el significado de los mensajes a los que se debe dar respuesta. (Carrasco, 2009, p. 50)

Se nos convierte en deseo poder estar a la altura de las enseñanzas de Juan Carlos Carrasco: aprender a reinventar metodológicamente nuestras posibilidades de convertir a la extensión universitaria en construcción de respuestas que integren las cualidades del saber que enuncia nuestro querido autor: “un saber vivo y activo que se reproduce creativamente, pero a su vez palpitante de lo concreto del afuera y de la realidad como fenómeno cambiante y en permanente transformación” (2009, p. 51).

NOTA BIOGRÁFICA DE JUAN CARLOS CARRASCO (1923-2010)

JUAN CARLOS CARRASCO fue un precursor de la Psicología en el Uruguay y uno de los principales protagonistas en la trayectoria de institucionalización de la formación en esa disciplina. En su largo recorrido profesional, que transcurre desde los años '40 del siglo XX hasta poco antes de su muerte en 2010, la docencia y la gestión universitarias tuvieron un lugar central, siendo director en dos momentos claves de la historia de la psicología universitaria en nuestro país.¹ Dicha trayectoria estuvo marcada por su exilio político (inicialmente en Chile y luego en Holanda) entre 1972 y 1985 como consecuencia de la dictadura cívico-militar que se instala en Uruguay en el año 1973 y que culmina en 1985.

1 Entre 1968 y 1972, J. C. Carrasco fue director del Instituto de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de la República. La misma es intervenida por el gobierno cívico-militar y la Licenciatura en Psicología es clausurada. Al regreso de su exilio en 1985, se constituye en un actor clave en la recomposición de la formación universitaria en psicología, dirigiendo el Instituto de Psicología de la Universidad de la República (IPUR) entre 1988 y 1991, año en que se jubila luego de 43 años de docencia universitaria. Previo a su retiro contribuye a las gestiones para crear la actual Facultad de Psicología, inaugurada en 1994. No obstante, permaneció vinculado a la actividad académica y profesional hasta el fin de sus días.

Su compromiso social y político, su crítica a la psicología disponible a mediados del pasado siglo (tanto en Uruguay como en la región), de carácter elitista y ajena a los problemas “reales”, y su preocupación por construir una disciplina y una profesión accesibles a los sectores populares que aportara al bienestar de los mismos, lo condujo a la creación de lo que dio en llamar una Psicología Crítica Alternativa. Por otro lado, su inquietud por el carácter de la formación terciaria, usualmente distante de las circunstancias concretas de la vida y matizada por la hegemonía de clase y cultura dominantes, lo llevaron a concebir a la Extensión Universitaria como soporte sustantivo en dicha formación.

A lo largo de su tránsito por la Universidad de la República, crea y recrea su pensamiento extensionista, y como profesor ya retirado, curioso, alentador y esperanzado, sostiene acciones, conduce y acompaña momentos de la Segunda Reforma Universitaria (en la segunda década de este milenio)² donde la extensión se curriculariza y se fortalece su articulación con la enseñanza y con la producción de conocimientos, en el marco de una concepción integral de docencia y formación. De este modo, comenzaban a concretarse algunas de sus aspiraciones expresadas en el artículo que nos proponemos recuperar, donde plantea con total claridad y contundencia una concepción sobre las tres actividades integradas formando parte de un mismo acto docente” (2009). Esa precursión de la estrategia de la Integralidad en la formación universitaria, es reveladora de su pensamiento profundamente aliado a la noción de praxis, imprescindible en los procesos de producción de conocimiento. Carrasco no habla de funciones, sino de actividades reunidas-integradas en un mismo acto. Esta idea de simultaneidad lo conecta al pensamiento de la complejidad moriniana, remitiéndonos al concepto de ecología de la acción, en la cual las intencionalidades y derivas suceden transformándose a partir del inextricable relacionamiento sistémico entre acciones y contexto (Morín, 1990).

La obra de Carrasco se caracteriza por su heterogeneidad en cuanto a los focos de interés, aunque todos ellos estuvieron ligados a una aguda observación de la cotidianeidad y a una intención de aportar a su comprensión y transformación. En su búsqueda por sentar las bases de una Psicología Crítica Alternativa, ensayó algunas metodologías y técnicas de trabajo en su campo disciplinar cuyas bases se cons-

2 La llamada Segunda Reforma Universitaria refiere a los cambios realizados en la Universidad de la República que tienen lugar en el período rectoral del Dr. Rodrigo Arocena (2006-2010). Entre ellos, se incorpora la curricularización de la extensión, y la noción de integralidad como eje organizador de la actividad docente y formativa.

tituyen en un aporte a las metodologías participativas. Entre ellas, se destacan las metodologías de trabajo grupal donde, a través de momentos informativos y de reflexión colectiva, propiciaba la identificación de percepciones anticipadas, el análisis de las contradicciones y la revisión de las pautas ideológicas que regían la vida de las personas y explicaban las formas de opresión en sus cotidianidades (Carrasco, 2010). Del mismo modo, desarrolló los llamados Talleres de Libre Expresión como metodologías de trabajo que incluyeron mediadores expresivos, tales como la pintura, y que han sido inspiradoras para las estrategias de intervención en territorio y en comunidades, que integran las vivencias, las emociones y los afectos en la experiencia de producción de conocimiento (Carrasco 2010). En homenaje a Carrasco, las hemos denominado como Metodologías Expresivas en el ámbito de nuestras prácticas de Extensión Crítica (Erreguerena, Nieto y Tommasino, 2020). En tanto creador de la Psicología de la Expresión,³ nos permite rescatar el concepto de expresión como una conducta asociada a la manifestación de vivencias, necesidades y nociones, cuya traducción a través del cuerpo se realiza a través de técnicas que posibilitan su externalización; y su concepto de acto expresivo como aquel que puede significar la posibilidad de procesos de potenciación de factores protectores del desarrollo integral de las personas, cuando es realizado en el contexto de un encuadre psicológico que lo sostenga (Carrasco, 2010). Desde la experiencia que venimos desarrollando, entendemos que esas metodologías que reúnen un conjunto de recursos expresivos⁴ se complementan con las metodologías posabaisales de Boaventura de Sousa Santos (2019), con las implicativas de Tomás Rodríguez Villasante (2002) y con la concepción metodológica dialéctica de la Educación Popular (Leis, 1988), formando parte de un paradigma que jerarquiza la integración de los afectos en las metodologías participativas.

3 Al respecto, Madelón Casas (2011) afirma: “En un período de poco más de quince años, 1956 — 1973, los integrantes del grupo de Psicología de la Expresión, así designado por Carrasco en 1997, desarrollaron tareas de significación para la profesionalización de la psicología en Uruguay. Estas actividades se ven interrumpidas con la instauración de la dictadura militar en 1973, momento en que se disgrega el grupo en tanto muchos de sus miembros se exilian y las actividades de AUPPE (Asociación Uruguaya de Psicopatología y Psicología de la Expresión) cesan (p. 58).

4 Los recursos expresivos se constituyen formas comunicativas que incluyen la dimensión de lo no verbal, lo gestual y lo actitudinal, habilitando áreas de trabajo sobre lo simbólico y lo concreto, apelando a la utilización de lenguajes como medio para intervenir con poblaciones cuya diversidad es considerada como un valor, integrada al proceso mismo del diseño metodológico de la intervención (Bianchi, 2015).

Ahora bien, los lineamientos de sus propuestas metodológicas, así como algunas de las principales categorías conceptuales que las sustentan (ser en situación, percepción anticipada, vida cotidiana, ideología, cognovivencia), se encuentran dispersas en su obra. Seguramente, como producto de lógicas distintas a las actuales en lo que refiere a la producción-productividad académica, su preocupación no estuvo centrada en la publicación de artículos científicos u otros formatos de difusión académicas. Fueron otras personas que, en los últimos años de su vida, intentaron reunir sus innumerables ponencias, sus escritos inéditos, e incluso, su biografía.⁵

Las características de su producción escrita se constituyeron en una dificultad en la elección de un texto para la presente publicación. No obstante, convencidas de la relevancia de que Juan Carlos Carrasco estuviera presente en una publicación sobre Extensión Crítica Latinoamericana dada su valiosa contribución a la misma, es que seleccionamos un artículo que, sin abordar estrictamente las metodologías participativas, expone una concepción de Extensión Universitaria que deja planteadas las dimensiones epistemológicas y ético-políticas que les dan sustento. Y también, porque seguramente, su sugerencia de intentar ser rigurosas selectoras “de lo que el saber contiene para producir el bien común para que este mundo sea cada vez más un mundo posible y compatible” (Carrasco, 2009, p. 51), se convierte en una brújula que nos hace abreviar en su legado, vigente y actual, tan provocador e invitador a seguir construyendo coherencias metodológicas que ayuden a reinaugurar esos mundos posibles.

BIBLIOGRAFÍA

- Bianchi, Delia (2015, junio). *Metodologías expresivas orientadas a grupos de mujeres en comunidad*. Presentado en XII Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria. La Habana, Cuba.
- Carrasco, Juan Carlos (2009). Extensión, instrumento didáctico de la Universidad. En: Juan Carlos Carrasco, Rubén Cassina y Humberto Tommasino (Eds.), *Extensión en obra, Experiencias*,

5 Se destacan en este sentido dos textos: “Aportes para la elaboración de una propuesta educativa (1956-2006)” (2006) que reúne una serie de documentos vinculados a su proyecto educativo materializado en la creación y desarrollo del Colegio Latinoamericano; y “Aportes II. Comentarios sobre una práctica psicológica. 1959-2008”. (2010) que agrupa escritos presentados en ponencias, conferencias y eventos nacionales e internacionales y que exponen distintos tópicos y momentos de su trayectoria docente y profesional. Y por otro lado, “(una) historia de la psicología crítica alternativa. Cartografías sobre la vida y la obra del Prof. Juan Carlos Carrasco”, de Gabriel Picos (2005) que expone el resultado de una investigación biográfica de Juan Carlos Carrasco.

- reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*, (pp. 48-52). Montevideo: SCEAM, UdelaR.
- Carrasco, Juan Carlos (1989) *Extensión, idea perenne y renovada*. *Gaceta Universitaria*, 2-3, 12.
- Carrasco, Juan Carlos (2006). *Aportes para la elaboración de una propuesta educativa (1956-2006)*. Montevideo: Artes Gráficas.
- Carrasco, Juan Carlos (2010a). *Análisis Crítico de una Práctica Personal y Propuestas Alternativas*. En: *Aportes II (Comentarios sobre una práctica psicológica. 1959-2008)* (pp. 229-251). Montevideo: Letraeñe.
- Carrasco, Juan Carlos (2010b). *La pintura como instrumento técnico de la Psicología Aplicada*. En: *Aportes II (Comentarios sobre una práctica psicológica. 1959-2008)* (pp. 31-50). Montevideo: Letraeñe.
- Carrasco, Juan Carlos (2010c). *Método de psicoterapia dinámico expresiva en grupo*. En: *Aportes II (Comentarios sobre una práctica psicológica. 1959-2008)* (pp. 61-66). Montevideo: Letraeñe.
- Casas, Madelón (2011). *Técnicas expresivas: su integración en las prácticas profesionales de los psicólogos egresados de la Universidad de la República* (Tesis de Maestría en Salud Mental). Facultad de Enfermería, Universidad de la República.
- De Souza Santos, Boaventura (2019). *El fin del imperio de lo cognitivo*. Madrid: Trotta.
- Guattari, Félix y Rolnik, Suely (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Erreguerena, Fabio, Neto, Gustavo y Tommasino, Humberto (2020). *Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña*. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, 4(4), 177-204.
- Leis, Raúl (1988). *El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*. Caracas: Misioneros de Maryknoll de Venezuela, Acción Ecueménica y Centro Guarura.
- Lourau, René (1991). *El Análisis Institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Morin, Edgar (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Picos, Gabriel (2005). *(Una) historia de la psicología crítica alternativa. Cartografías sobre la vida y la obra del Prof. Juan Carlos Carrasco*. Montevideo: Psicolibros/Universidad de la República.

- Rodríguez, Alicia Raquel y Montenegro, Marisela (2016). Retos Contemporáneos para la Psicología Comunitaria. Reflexiones en torno a la Noción de Comunidad. *Revista Interamericana de Psicología*, 50(1), 14-22.
- Saravia Ramos, Pablo (2017). La generación de conocimiento compartido: Estrategias para la construcción de una universidad territorializada. En: Boris González López, Pablo Saravia Ramos, Nelson Carroza Athens, Felipe Gascón Martín, Consuelo Dinamarca Noack y Leyle Castro Vollaire, *Vinculación con el medio y territorio. Heterogenidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas* (pp. 37-66). Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- Villasante, Tomás (2002). *Sujetos en movimiento, redes y procesos creativos en la complejidad social*. Montevideo: Nordan Comunidad.

EXTENSIÓN, INSTRUMENTO DIDÁCTICO DE LA UNIVERSIDAD¹

Juan Carlos Carrasco²

EN EL AÑO 1952 el Consejo de la Facultad de Medicina resolvió crear, en una de sus escuelas, un curso de psicología del niño al abrigo de una sus clínicas de pediatría, que por entonces funcionaba en el antiguo Hospital Dr. Pedro Visca. Este curso resultó ser el primer curso de psicología destinado a la formación de psicólogos de la Universidad de la República.

Entre los primeros docentes que actuaron en ese curso, estuvo quien acá escribe.

En esa época consideré de suma importancia en el ejercicio de mi trabajo, que los estudiantes tomaran contacto con la realidad dentro de la cual deberían actuar en el futuro. Salíamos con el fin de ampliar las técnicas de exploración psicológica que enseñábamos en el curso y también con el propósito de que los estudiantes conocieran las estructuras y dinámica de funcionamiento de la familia de los diferentes estamentos sociales. Efectuábamos relevamientos psicológicos

1 Ponencia presentada el 14 de julio, en el ciclo "Extensión en Foro 2007", Facultad de Psicología, UdelaR.

2 Artículo publicado en *Extensión en Obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en Extensión Universitaria*, del Servicio central de Extensión y Actividades en el medio de la Universidad de la República (Uruguay), 2009.

de la población escolar y entregábamos informes de nuestro trabajo a los maestros, al tiempo que procurábamos analizar la familia de los alumnos con el fin de investigar las posibles relaciones existentes entre las características personales de los niños y jóvenes con el resultado de nuestros exámenes, todo ello a la luz de la situación sociocultural y económica del grupo familiar.

Periódicamente asistíamos, a pedido de los directores de escuela o liceo, a realizar charlas sobre temas de nuestra especialidad vinculados con el niño: la familia y sus relaciones con los hijos, trastornos de conducta y/o de aprendizaje, educación sexual, etc. Realizábamos toda esta actividad sin tener la menor idea que eso se llamaría extensión universitaria. Lo hacíamos porque teníamos la convicción que era una forma ineludible de hacer docencia.

Nuestro curso era tan poco significativo para el concierto global de la Universidad que seguramente toda esa actividad de muchos años de trabajo sobre terreno (tal como lo llamábamos en aquel entonces) ha quedado solamente registrada en la memoria de sus actores. En el año 1956 comenzó a funcionar la licenciatura en psicología en la Facultad de Humanidades y Ciencias. Pertencí al grupo de los docentes fundadores de la misma, siendo titular de una de sus asignaturas: psicología evolutiva, que por aquellos años se llamaba psicología de las edades, cuyo tema específico es el estudio del desarrollo del ser humano desde sus etapas iniciales hasta la vejez. El contenido de esta disciplina obligaba también, de manera ineludible, a confrontar su marco teórico con los hechos concretos de la realidad contextual. Por consiguiente, de la misma manera que lo hicimos en psicología infantil, salimos con los estudiantes a interrogar la realidad del medio en el cual los muchachos deberían actuar en su futuro profesional.

Como paralelamente yo también dictaba teoría y práctica de diagnóstico psicológico, en nuestras actuaciones fuera de las aulas, al tiempo que interrogábamos la realidad prestábamos servicio a la comunidad.

En el año 1968 ingreso como director del instituto y licenciatura de psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias. En el ejercicio de este cargo concreté lo que siempre había entendido como real y verdadera exclaustación en la formación del psicólogo. Trasladamos parte de dicha formación a un local cedido por la comunidad de La Teja en Montevideo. Este local formaba parte de la casa de la comisión de vecinos del barrio. En ese lugar que considerábamos como extensión de nuestro local de la propia Facultad, impartíamos docencia con los materiales que los estudiantes recogían de su contacto con la comunidad: familias, escuelas, centros sociales, etc. Para esta tarea recibíamos un fuerte apoyo de los vecinos y de la Asociación Cristiana

de La Teja. Se recogió material, se investigó, aprendimos y guardamos un valiosísimo bagaje de conocimientos proporcionado por la población del barrio, pero sobre todo, fue un método de formación de los estudiantes dialectizando con el contexto social. Considero importante consignar que como definición sustantiva de Extensión y tal como está planteado en el material producido sobre el tema, desde siempre y en todos los lugares, se establece que, en el acto de Extensión es la Universidad la que va y entrega a la comunidad sus saberes, pero muy rara vez se declara lo que la comunidad entrega a los ilustrados universitarios cuando la visitan.

Todo lo expresado anteriormente no ha sido más que un breve relato de lo actuado durante muchos años, quedando para otro momento proporcionar mayor información y detalles. Dicho esto, dado que también puede ser historia el relato del proceso evolutivo de nuestras ideas y concepciones, en lo que concierne a Extensión Universitaria, desde nuestro comienzo en la tarea, lo que hoy consideramos como extensión, puede presentar un espectro de conceptualización más amplio y algo diferente de lo que en un principio. Más allá de considerar pertinente describir las experiencias, hechos y acontecimientos, acaecidos en el tiempo, mi propósito para el presente trabajo es señalar lo que hoy pienso sobre el tema que, como dije anteriormente, es también fruto de una historia de experiencias vividas en el trabajo de extensión.

Las consideraciones anteriores me permiten efectuar ahora algunos planteos que no son otra cosa que la repetición y reafirmación de conceptos sobre extensión que he venido sosteniendo durante los últimos años.

Con frecuencia se afirma que en el contenido del artículo segundo de la Ley orgánica de la Universidad, se describen tres funciones: docencia, investigación y extensión. Las actividades de docencia e investigación están claramente enunciadas en dicho artículo, pero no así lo concerniente a extensión, la cual se encuentra apenas sugerida. Destaco que en este último párrafo he empleado el vocablo actividades y no el de funciones. No estoy de acuerdo con acreditar el carácter de función a la extensión universitaria. Considero que la extensión forma parte de la naturaleza propia, inmanente, de la concepción de la universidad latinoamericana, respecto a la cual la extensión determina sustancialmente su carácter de universidad en relación dialéctica con la sociedad y su pueblo. Es decir, forma parte de una concepción muy particular de universidad.

No me deja contento el léxico empleado en la redacción del artículo mencionado, dada la insistencia en él de ciertos términos tales como “acrecentar”, “propender”, “defender”, “impulsar”, que parece-

rían expresados desde las alturas de quienes todo lo pueden. También es posible encontrar dentro de ciertos grupos de conceptualizaciones de la época, algunas expresiones del mismo estilo, por ejemplo: en una publicación efectuada sobre Universidad de la República (Cassinoni, 1959).

En el año 1959 el Dr. Mario Cassinoni dice: “Preocupa fundamentalmente a los organismos docentes de enseñanza superior aplicar su acción de extensión ilustrando y asistiendo a las capas más populares, con el fin de ayudarlas a resolver sus problemas”.

De la lectura de buena parte de las publicaciones de las primeras épocas, es posible apreciar que el propósito que abrigaba la idea de extensión, por parte de sus actores, fue el de ilustración y asistencia de las clases más populares y de la sociedad en general. Esta tendencia ha sido llamada “culturalista” por Jorge Bralich en su libro *La Extensión Universitaria en el Uruguay* (Bralich, 2006, p. 88).

También Jorge Bralich, en la misma publicación, menciona una segunda tendencia que sin duda existe en la práctica extensionista. Este autor hace referencia a la misma como práctica “liberadora” “desde la cual se procuraba un acercamiento al destinatario de la extensión para desarrollar en él sus propias capacidades de crear cultura, para realizar conjuntamente con el extensionista universitario una interpretación de la realidad y una transformación de la misma”.

Ya he informado que, cuando comenzamos la práctica de extensión a comienzos de la década del cincuenta, lo hicimos con propósito de formación de los estudiantes pero en definitiva no dejó de ser también asistencial. Esta tendencia puede encontrarse particularmente en la práctica asistencial de las disciplinas que integran el área de la salud, pero así mismo, en cierta medida, en todas las áreas que realizan actividades de servicio. Mi práctica extensionista se efectuó aproximadamente en un lapso de cuarenta años. Creo que, en verdad, se puede valorar históricamente el paso del tiempo, como lo he expresado en otra parte de este trabajo, consignando las modificaciones conceptuales que en las diferentes épocas se han ido produciendo en torno a la concepción del fenómeno Extensión y por consiguiente también en las formas de operar en la práctica.

He dicho en otra parte que al principio lo que nos interesaba en la práctica era la formación técnica de nuestros estudiantes, al tiempo que, paralelamente, prestábamos servicio de corte asistencial. A medida que transcurría el tiempo fuimos comprobando la fuerte incidencia que la comunidad tenía sobre los estudiantes y también sobre nosotros. Constatamos que nuestras bases teóricas en psicología y los instrumentos técnicos que utilizábamos debían ser profundamente revisados y tal vez modificados. De este modo fuimos dándonos cuen-

ta que la realidad iba obligándonos no solo a modificar sino también a crear nuevas conceptualizaciones y prácticas alternativas, incorporando a nuestro acervo el saber de la gente y también el producto de la acumulación histórica de experiencias y hechos de la comunidad.

Estas circunstancias fueron el punto de partida a propósito del cual surgió en mí una manera diferente de ubicarme en la psicología y en todo mi trabajo, a la cual he llamado “Psicología Crítica Alternativa”.

También aprendí algo que puede parecer muy obvio y esto es, que el contexto real con el cual se trabaja en extensión cambia, se modifica a medida que pasa el tiempo. Son otras las demandas, son otras las condiciones, las necesidades y el significado de los mensajes a los que se debe dar respuesta y por lo tanto también descubrimos que hay disciplinas, como la nuestra y otras, que no resisten sostener doctrinas rígidas y dogmas, sino que, por el contrario, deben ser dinámicas y flexibles para poder dar respuestas reales y verdaderas a las demandas que proceden del contexto.

También fuimos comprobando que los estudiantes, en contacto de trabajo con la comunidad, iban confrontando sus conocimientos y creencias con los datos que la realidad les ofrecía. Sucedió que la información que recogían en el aula chocaba y rebotaba en la experiencia concreta.

Ciertamente, comprobamos que la experiencia de extensión, más allá de cumplir con los clásicos objetivos de servicio, era altamente educadora, y transformadora en lo que respecta a sus actitudes como universitarios en la órbita de su existencia en el seno de la sociedad y de su gente. En la medida que se considere a la extensión universitaria no solo como una actividad de servicio, asistencial, culturalista o de incidencia sobre lo colectivo respecto al análisis y reflexión de su situación o condición de existencia y ya no como apuntando únicamente a lo social, sino también hacia adentro, como formadora y educadora de los actores de la extensión, estaríamos verdaderamente ante un instrumento didáctico al servicio de la Universidad. O sea, podemos y debemos considerar a la práctica extensionista como una metodología de enseñanza y educación de la institución universitaria.

Es por esa razón que, al comienzo de esta ponencia he planteado que no soy partidario de considerar a la Extensión como función de la universidad sino más bien como parte integrante de la estructura pedagógica de una institución docente de tercer nivel universitario.

Es también por esa razón que considero que estamos hablando de una concepción especial y muy particular de nuestra universidad.

Creo que, de este modo, entre otras razones podemos considerar a la Universidad verdaderamente de cara a la sociedad, legitimada

como tal desde el interior de su propia naturaleza y estructura pedagógica.

Ahora bien, en el entendido que toda institución docente, por su condición de formadora es probablemente socializadora ha de ser también generadora de ideología, no en su sentido de dogma ni doctrina, sino de estilo de vida, de percepción del mundo y de las relaciones de la persona con este y su gente.

Creo que la extensión universitaria por su condición de instrumento didáctico determina una particular concepción educativa y un original estilo de aprender, la cual hace referencia a que la Universidad no es solo depositaria de conocimientos sino que es particularmente operadora de una inteligencia abierta y de una actitud y aptitud de comprensión y apropiación de todo lo afectivo, de lo real, lejos de la vacuidad de la repetición discursiva. Se trata además de un saber vivo y activo que se reproduce creativamente, pero a su vez palpitante de lo concreto del afuera y de la realidad como fenómeno cambiante y en permanente transformación.

A continuación, soy consciente que voy a repetir algunas ideas que he escrito para otras ocasiones, porque considero que actualmente vienen al caso.

La actividad de extensión confronta el conocimiento del universitario con el saber de la realidad. Sin la confrontación del universitario con el saber de la gente es muy fácil sentirse dueño del saber, practicante de la certeza, patrón de la cultura. Por el contrario, el universitario al que aspiramos está lejos de pertenecer al colectivo que usa y especula con el supuesto poder del conocimiento, debiendo ser por el contrario el custodio de una ética del saber y riguroso selector de lo que el saber contiene como fuente para construir el bien común y para que este mundo sea cada vez más un mundo posible y compartible.

Pienso que, como universitarios, debemos a través de una práctica extensionista, practicada como método habitual de nuestra tarea, interrogar de manera constante la realidad que nos rodea, orientando nuestras investigaciones hacia objetivos que proporcionen conocimientos que permitan implementar políticas que satisfagan de verdad necesidades y carencias sociales para el bienestar de todos sin exclusiones. Dicho lo anterior por aquello tan mentado en los últimos tiempos de que vivimos y vamos a vivir en una sociedad del conocimiento.

La actividad de extensión está estrechamente vinculada con la investigación a la cual debe darle sentido y razón de ser, también, como es sabido, a la docencia. Extensión e investigación nutren a la docencia de contenidos que superan lo estrictamente discursivo y a veces retórico.

Estas tres actividades, a mi entender, deberían ser partes integradas de un mismo acto docente.

Por último, antes de finalizar esta comunicación quisiera dejar planteada la convicción de que, actualmente, y luego de un proceso histórico de medio siglo, la extensión universitaria en la Universidad de la República se erige como una disciplina en sí misma, fundamentada en bases epistemológicas propias, en un claro marco teórico y en una metodología de acción forjada en una práctica reconocida.

BIBLIOGRAFÍA

Bralich, Jorge (2006). *La extensión universitaria en el Uruguay*.

Montevideo: CSEAM.

Cassinoni, Mario A. (1959). *La Universidad de la República*.

Montevideo: Publicaciones de la Universidad de la República.

ESTUDIO PRELIMINAR

“EL DIÁLOGO. PROPUESTA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN POPULAR” DE LOLA CENDALES GONZÁLEZ (BOGOTÁ, 2000)

Norma Michi

COMO NO PODÍA ser de otra manera, Lola recupera el diálogo como una de las tradiciones más significativas de la Educación Popular y con él a Paulo Freire. Tiende un puente certero entre esas primeras formulaciones y las búsquedas más actuales. De esta forma parte de nuestras raíces comunes para tomar otrxs autorxs pero, por sobre todo, para bucear en la propia experiencia y en la experiencia compartida con otrxs educadorxs.

Mira el diálogo y lo explora desde la propia relación pedagógica. Se posiciona desde las entrañas del/la educadxr que reconoce sus ignorancias, sus incertidumbres, que asume un compromiso ético con lxs estudiantes y se concibe como parte del proyecto político emancipador de que la educación popular forma parte.

Como educadora nos recuerda que el diálogo no se limita a la conversación, sino que requiere de fe y confianza entre las personas y, además, de preparación de las condiciones para que esa experiencia sea fructífera.

“El diálogo no es solo sobre algo sino fundamentalmente con alguien” afirma para proponer ir más allá del intercambio de saberes para considerarlo como un “diálogo cultural o negociación cultural”.

Distanciándose de visiones excesivamente racionales y esquemáticas, valora la improvisación y la intuición ante las situaciones edu-

cativas concretas. Pensar, planificar, idear, vislumbrar resultados, no puede encorsetar un verdadero diálogo humano, afectuoso, comprometido, desafiante, creativo.

Pero el diálogo, aún con las mejores intenciones que pueden acompañarlo, no logra eliminar las desigualdades, nos dice Lola. El poder está presente en el acto educativo también y nos interpela si reconocemos su presencia, así como lo hace el conflicto. El desafío para los educadores que pretenden ser populares, sigue siendo contribuir al empoderamiento de lxs sujetxs.

Y finalmente, recupera sus reflexiones sosteniendo las relevancias del ambiente de confianza, de las búsquedas comunes entre educadorxs y educandxs, del respeto por el silencio y la apuesta a una preparación que contemple la “apertura y acogida”.

Un texto que, sin duda, dialoga con nosotrxs con los pies en el barro.

NOTA BIOGRÁFICA DE LOLA CENDALES GONZÁLEZ

Norma Michi

LXS HERMANXS de Colombia suelen nombrar a ciertas personas como maestros o maestras. Ningún nombre parece más acertado para Lola Cendales que este de maestra.

Maestra porque así se define ella desde su origen como educadora de escuela para niños y jóvenes, y porque así siguió siendo en su tarea de educadora popular. Una maestra que encontró en Freinet una pista para el trabajo con niños y que buscó puentes para atravesarlos con habitantes de la calle.

En esos primeros años encuentra también en la Pedagogía del Oprimido de Freire lo que andaba buscando y luego en La Educación como Práctica de la Libertad el germen de su apasionamiento con la alfabetización.

Como maestra conformó desde sus inicios, el grupo que conformaría uno de los centros de educación popular más importante de América Latina, del que tanto hemos aprendido, del que siempre esperábamos alguna nueva publicación que allá por los 80 nos llegara en papel. Me refiero a Dimensión Educativa.

Así fue que Lola, junto a ese grupo pionero de la educación popular de nuestro continente, asumió con entusiasmo y alegría el desafío de la Cruzada de Alfabetización de la reciente revolución nicaragüense, de la “Nicaragua tan violentamente dulce” al decir de Julio

Cortázar. Fernando Cardenal convoca a lxs compañerxs de Dimensión Educativa para ser parte de esa cruzada como formadores de esos jóvenes alfabetizadores que se largaron por los campos y los barrios con sus alforjas llenas de esperanzas. Y allí conoció a Freire que reafirmaba la tarea político-pedagógica de la revolución. Producto de esa inmensa experiencia fue el libro *Educación Popular y Alfabetización*, que escribieron en 1983 junto a Mario Peresson y Germán Mariño y que nos llegó como copia en nuestra reciente recuperada democracia. Lola aprendió mucho en esa cruzada y lo dice con orgullo, sobre la importancia de letrar el ambiente, el reto de incluir la narración en el proceso y fundamentalmente comprender profundamente el pensamiento de los educandos. Le brillan los ojos y se le alegra al cuerpo cuando lo recuerda.

Por esa inmensa tarea alfabetizadora recibieron en 1989 el Premio Unesco.

Junto a sus grandes compañeros de Dimensión Educativa, esos que “fueron grupo antes de ser institución”, vuelven a Colombia, su siguiente destino de la experiencia alfabetizadora para la que construyó Lola, junto a su grupo, un proyecto de campaña.

Pero lejos de descansar en un método consagrado, la vuelta la puso nuevamente en el camino de la búsqueda ya que no estaba dispuesta a descansar en un método consagrado, se hacía necesario internarse en otras disciplinas para enriquecer la tarea.

Búsquedas y luchas que la condujeron a espacios internacionales en los que se disputa el sentido de la educación de personas jóvenes y adultas como son las de CONFITEA de Hamburgo y de Belén de Pará.

También la Universidad fue su espacio, aunque todo no fue fácil. La docencia de grado y de posgrado la convocaron y contribuyó a la creación de la Maestría en Educación Comunitaria; esa que no pudo llamarse de Educación popular porque era un nombre “no apropiado” en una universidad y en un país, aún hegemonizado por una ideología conservadora. Una experiencia que hace pensar en la necesidad que tuvo Fals Borda de alejarse de esa institución para producir.

En la universidad como en las comunidades y barrios se hace clara su vocación por reconocer los otros saberes, no solo los consagrados por la ciencia. Y también por profundizar en la oralidad y la narrativa en los procesos de IAP, de sistematización de experiencias y en la reconstrucción colectiva de la historia en comunidades no letradas.

Tal como señalan Piedad Ortega Valencia y Alfonso Torres Carrillo (2011), Lola es un ejemplo de la articulación entre teoría y práctica, entre lo ético y lo político, entre el tiempo y el espacio.

La podemos ver a Lola, con su humildad, su sensibilidad y compromiso, su pasión por la educación que conduzca a la libertad. Y la

sentimos con su honda capacidad de aprender y de reconstruir ese aprendizaje, tal vez una fructífera forma de comprender los procesos de aprendizaje de las personas de las que es maestra.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía de Bogotá (2019). *Yo, maestra con Lola Cendales* (Archivo de vídeo). <https://www.youtube.com/watch?v=vjyQ2JsaErs>
- Ortega Valencia, Piedad y Torres Carrillo, Alfonso (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*, (61).

EL DIÁLOGO

PROPUESTA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN POPULAR

Lola Cendales González¹

LA PROPUESTA pedagógica del diálogo nos remite a Paulo Freire, educador brasileño que hace una crítica a la educación de su tiempo (década de los sesenta), caracterizándola como “educación bancaria”, destinada a depositar conocimientos en la cabeza de los educandos, a domesticar las conciencias y a condenar al quietismo y la pasividad. Como alternativa, Freire plantea la “educación liberadora” cuya esencia es el diálogo, además de ser el centro de su planteamiento pedagógico.

Para Freire el diálogo no es un fin en sí mismo; es un medio que contribuye a cambiar las relaciones de opresión que se dan en la cultura dominante y a develar y cuestionar las situaciones de desigualdad e injusticia que se presentan en nuestras sociedades. Como condiciones para dialogar, Freire plantea: “una intensa fe en los hombres; fe en el poder hacer, en el poder crear y recrear, en la vocación de ser más, que no es un privilegio de algunos elegidos sino derecho de todos los hombres; sin esta fe en los hombres, el diálogo es una farsa, se transforma en la mejor de las hipótesis en manipulación disfrazada de paternalismo”. Es importante destacar que Freire enlaza el diálogo con

1 Artículo publicado inicialmente en la revista *Aportes N° 53. Dimensión Educativa. Bogotá, Colombia*, 2000.

la investigación, temática, que según él requiere de una metodología dialógica y concientizadora.

Para la Educación Popular el diálogo forma parte constitutiva de su intencionalidad ético-política, emancipadora, por cuanto es su práctica la que posibilita la concreción de sus principios y la que se convierte en garantía de eficacia tanto educativa como política.

El diálogo tiene su trayectoria y su dinámica propia, que en la Educación Popular se ha enriquecido, tanto con las búsquedas teóricas como por las prácticas innovadoras de educadores (as) e investigadores populares, así como por el aporte de otras disciplinas, como la psicología social, la antropología, las teorías de género; y de temas como la inteligencia emocional, el pensamiento complejo, las Inteligencias múltiples. Para un autor como Gadamer, por dar un ejemplo, “el diálogo es el intento de encontrar, entre interlocutores divergentes, algo común en el discurso y en la réplica, en la pregunta y en la respuesta (Gadamer, 2004, p. 148)”. Para este pensador el diálogo tiene sentido y produce sentido en la medida en que se participe en él, en la medida en que se logre construir un espacio y un lenguaje común, en el cual se pueda disentir, reconocer los desacuerdos. Y hacer que el sentido de las rupturas, se conviertan en un motivo para continuar dialogando.

El diálogo como propuesta pedagógica de la Educación Popular, continuará enriqueciéndose y seguirá siendo para los educadores un medio valioso para incidir en la transformación de la realidad, en un horizonte emancipador.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS

La pedagogía tiene que ver, por una parte, con las concepciones que se tengan sobre la educación; qué es educar y para qué; y por otra, con las orientaciones necesarias para la práctica educativa que deben ser consecuentes con lo primero. Por ejemplo, una propuesta que plantea el diálogo cultural como un medio para formar personas críticas y participativas, debe ser coherente con los métodos y técnicas que propone utilizar; así como con las diferentes fases o momentos del proceso.

Al hacer estas reflexiones consideramos necesario diferenciar entre diálogo y conversación y reconocer la importancia de las experiencias educativas de los educadores:

- El diálogo en educación es intencional y reflexivo, tiene unos objetivos, exige investigación, preparación y planeación. Todo lo contrario de una simple conversación que es espontánea, natural, sin objetivos previos y donde, aunque no siempre, pueden darse aprendizajes significativos. Siendo realidades distintas podemos, pues esta permite crear y mantener un clima de

confianza necesario para cambiar las relaciones verticales y autoritarias, y garantiza la motivación sin la cual, es imposible realizar un trabajo educativo.

- Las experiencias educativas tienen repercusiones. Para muchos, la familia, la escuela el ambiente, no han sido propiamente experiencias dialógicas; y quizá por esto valga la pena que nos preguntemos cuánto de autoritarismo, de intolerancia, de actitudes y comportamientos excluyentes llevamos nosotros a la escuela, al grupo o a las comunidades con la que trabajamos.

Porque sin el reconocimiento de lo que ha sido nuestra trayectoria, difícilmente podremos adelantar cambios en las relaciones que establecemos en el ámbito educativo y que constituyen la esencia del trabajo de todo educador.

A continuación, haremos algunas reflexiones pedagógicas que consideramos pertinentes: el diálogo, algo más que intercambio de saberes; el diálogo y las relaciones con el arte; el diálogo y las relaciones de poder; el diálogo y el conflicto.

EL DIÁLOGO, ALGO MÁS QUE INTERCAMBIO DE SABERES

Aunque el objeto del diálogo son los saberes, hay otros elementos que entran en juego; hay otro tipo de mensajes y otro tipo de lecturas; en el diálogo intervienen y se interiorizan lenguajes verbales y no verbales. Un gesto de acogida, una expresión de rechazo, la estética del lugar... pueden decir más, que un discurso bien elaborado.

El diálogo como actividad educativa, tiende a centrarse, o mejor, los educadores tendemos a centrarlo en lo racional argumental; sin embargo, el diálogo se constituye en un espacio en el que afloran emociones, convicciones, saberes, intereses, sin que podamos prever ni su aparición, ni su secuencia, ni su intensidad. En educación se habla de los desequilibrios conceptuales, pero poco de los desequilibrios emocionales que también se pueden presentar.

En el diálogo entran en juego las diferencias culturales, afectadas hoy por la globalización y la lógica del mercado, que a su vez genera expresiones de resistencia. La cultura tiene que ver no solo con lo económico político, sino con los valores con las maneras de conocer y relacionarse, de organizar la vida... En el diálogo se tienen que reconocer y valorar las diferencias; reconocer el carácter heterogéneo de las culturas que se encuentran en una constante interacción y transformación.

El diálogo no es solo sobre algo, sino fundamentalmente con alguien; por esto, no puede reducirse a una actividad racional. En el diálogo, las razones están cargadas de emociones y las emociones

cargadas de razones, pues como dice un autor brasileiro: “La importancia de la razón está en el hecho de funcionar como línea auxiliar para colocar en orden los afectos (Freire Acota, 1995, p. 40)”.

Es por lo anterior que el término “diálogo de saberes” resulta insuficiente y algunos prefieren hablar de diálogo cultural o negociación cultural.

EL DIÁLOGO Y LAS RELACIONES ENTRE ARTE Y PEDAGOGÍA

El diálogo para los educadores requiere de investigación, de preparación, de un diseño que permita visualizar el proceso y estructurar la secuencia; sin embargo, por ser el diálogo una actividad que realizamos entre personas diferentes, por ser una construcción interactiva en la cual intervienen múltiples factores, no puede ser prevista ni planificada totalmente. El mejor plan no es para seguirlo al pie de la letra, sino para tenerlo como punto de referencia y estar dispuestos a cambiarlo cuando sea necesario.

Los educadores, en el diálogo, manejamos “una dosis personal” de incertidumbre e inseguridad; sabemos unas cosas, pero otras no; estamos seguros de unas cosas, pero de otras no.

Hay momentos en el transcurso del diálogo en que uno elige una posibilidad entre varias, sin que tenga razones suficientes para hacerlo; ocasiones (ya sobre la marcha) en que uno solo alcanza a “sentir” que por ahí no es la cosa; que, por ejemplo, hay que reorientar un evento, cambiar o suprimir una actividad; estos son momentos en los cuales la razón no alcanza a explicar el por qué, o por lo menos, no es la única vía y apelamos a la intuición y a la improvisación, formas de conocer más ligadas al arte que a la pedagogía. Aunque como dice Santiago García, citando a Blandon Shiller: “hablar de la relación entre pedagogía y arte parece un contrasentido, Es prácticamente imposible saber dónde termina una y dónde comienza la otra”.

Respecto a la intuición habría que decir que esta no surge de la nada, pues en ella tienen que ver la formación general, el compromiso ético del educador, el conocimiento que tenga del tema y del grupo con el cual trabaja y su saber y experiencia pedagógico-metodológica. Y respecto a la improvisación, habría que señalar que esta solo es posible desde una preparación rigurosa, abierta a la reflexión y dispuesta a recibir lo inesperado de las “aperturas” de los participantes.

En esa relación entre pedagogía y arte, “el conocimiento es una maravillosa aventura, donde los caminos de creatividad que puede señalar el arte contribuyen a abrir puertas, entrever posibilidades y desatar la imaginación en una estrecha relación entre lo cotidiano y lo universal (García, 1999, p. 5)”.

EL DIÁLOGO Y LAS RELACIONES DE PODER

El diálogo como propuesta educativa tiene una intencionalidad y se da en unas determinadas relaciones de poder. El diálogo viene a ser un espacio de relaciones en el cual se hacen presentes las diferencias y desigualdades.

Por ser una propuesta educativa, la desigualdad evidente, se da en el ámbito del saber, aunque esté cruzada por otros tipos de diferenciación social (edad, género, clase social, etnia...), que de alguna manera expresan las lógicas del poder que se dan en la sociedad.

En el ámbito del saber, como plantea Foucault, frente a “un discurso teórico, unitario, formal, científico, existe toda una serie de saberes calificados como incompetentes o insuficientemente elaborados; saberes locales, discontinuos, inferiores jerárquicamente a nivel del conocimiento o de la cientificidad exigida (García, 1999, p. 5)”.

El diálogo como propuesta pedagógica pretende reconocer y hacer entrar en juego este tipo de saberes; valorar y hacer visibles esas culturas e identidades que el poder mantiene sumergidas y en condiciones de inferioridad.

En los replanteamientos que se han venido haciendo en la Educación Popular, el poder en relación con lo político ya no se entiende únicamente en relación con el Estado sino como sistema de relaciones, como conjunto de capacidades que van construyendo los sujetos sociales a partir de su acción en la sociedad y en los pliegues de la institucionalidad estatal.

La propuesta de diálogo, desde este campo de la educación está encaminada a potenciar las capacidades de las personas y los grupos, a dar elementos y a crear condiciones para comprender mejor la situación que se está viviendo, para relacionarse en forma democrática y solidaria, para generar espacios de participación, para proponer alternativas, para reclamar, cuestionar, denunciar e impugnar cuando las condiciones lo requieran.

Si los educadores admitimos que tenemos un poder (propio o delegado), el poder que da el saber, el poder que da la palabra, el poder que da el derecho a ser escuchado, es para ponerlo en función del fortalecimiento de esas capacidades, del “empoderamiento” y la inclusión de los sectores con los cuales trabajamos.

En la relación dialógica, el poder se expresa de diferentes maneras; en el diseño y distribución de los espacios, en el manejo de los tiempos, en símbolos, en actitudes, etc. En relación con esto, la siguiente cita es bastante expresiva:

Decía el rey:

—Honorable Nagasena, ¿queréis entrar en conversación conmigo?

—Si vuestra majestad quiere hablar conmigo como los sabios hablan entre sí, quiero; pero si vuestra majestad quiere hablar conmigo como los reyes hablan entre sí, entonces no quiero.

—¿Cómo conversan entres sí los sabios? —pregunta el rey.

—Los sabios no se enfadan cuando son acorralados y los reyes sí.

Entonces el rey acepta una conversación en igualdad de condiciones. (Hui-zinga, 1996)

Valdría la pena que nosotros como educadores nos preguntáramos:

¿Cómo nos relacionamos con los alumnos o con las personas que participan en los proyectos: como sabios o como reyes?

DÍALOGO Y CONFLICTO

Las diferencias y desigualdades que se presentan en el diálogo generan conflictos. Los educadores que hemos sido formados en versiones únicas, en verdades inamovibles, y que además nos sentimos portadores del saber legítimo, no estamos en las mejores condiciones para asumir y trabajar pedagógicamente la diferencia y el conflicto.

A pesar de que la pedagogía nos habla de la importancia del conflicto en los procesos cognitivos, por cuanto estos llevan a las personas a reaccionar para afirmar, a rectificar lo que sabe; nuestra primera reacción ante el conflicto es desconocerlos o directamente descalificarlos y excluirlos.

Trabajar el conflicto no es cuestión de buena voluntad solamente; supone, para nosotros los educadores, un replanteamiento conceptual metodológico. Hay trabajos muy consistentes y reconocidos sobre la temática del conflicto. Aquí solamente intentamos resaltar algunos aspectos pedagógicos que nos parecen importantes:

- Cuando en el diálogo aparece la diferencia, otra opinión, otra interpretación, otras maneras de percibir una realidad, aparece también para el educador el momento analítico por excelencia; pues ahí es donde los nuevos elementos pueden entrar a formar parte de la trama de significados que se están construyendo.
- La explicitación de “lo propio” y la contrastación con “lo ajeno” tienen una función pedagógica: posibilitar la descentración — el distanciamiento de uno mismo— y la ampliación de los propios límites, tanto cognitivos como afectivos.
- La pregunta a los educadores es: ¿cómo hacer del conflicto una posibilidad educativa?

Para finalizar, los educadores durante el proceso cumplimos diferentes funciones; somos, entre otras, promotores, animadores, mediadores, interlocutores.

Y para cumplir esas funciones, insistimos en algunas consideraciones ya dichas:

- En una relación dialógica, darse a conocer, expresar una opinión o una posición diferente, requiere una base afectiva, de un ambiente de confianza donde el respeto al otro, la solidaridad, pasen de ser discursos a ser experiencias de aprendizaje.
- El sentido de búsqueda conjunta, la satisfacción de contribuir a clarificar un problema, de localizar una información, de participar en un debate, de encontrarse y disfrutar de la compañía, son las cosas que mantienen vivo el interés, las que hacen posible la relación dialógica; para los educadores, más importante que los resultados, es lo que ocurra en la misma interacción.
- Ampliar las posibilidades de expresión de los participantes hace posible que se manifieste su riqueza, su cultura, y todos sabemos por experiencia que cuando tratamos de comunicarlo a otros, vamos comprendiendo mejor lo que intentamos expresar.
- En el diálogo, el silencio es la condición y el ejercicio que tenemos que hacer para poder hablar. El derecho a la palabra, y esto vale tanto para participantes como para educadores, hay que ganarlo en el silencio productivo que supone escuchar al otro y dialogar con uno mismo.
- Para el diálogo, los educadores necesitamos preparación temática, investigación, pero estas perderían su sentido si no van acompañadas de una actitud de apertura y acogida, si no las mueve la convicción de estar aportando a la construcción de algo diferente.
- Finalmente, el diálogo como posibilidad pedagógica es el resultado también de una disposición interior que no se improvisa en un evento educativo cuando no ha formado parte de la vida del educador.

BIBLIOGRAFÍA

- Freire Acosta, Jurandir (1995). *Educación Popular*. La Haya: CESO.
- García, Santiago (1999). Teoría y práctica en la pedagogía teatral. *Revista Actuemos*, 29, 5. Bogotá.
- Huizinga, Johan (1996). *Homo Iudens*. Madrid: Alianza.

SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

FABIO ERREGUERENA

Sociólogo, Especialista en Educación y Promoción de la Salud y Doctor en Ciencias Sociales (mención Sociología). Se desempeñó como Secretario de Bienestar Universitario y Secretario de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Sus investigaciones han estado orientadas a indagar sobre las relaciones Estado/Universidad en la Argentina; el gobierno y las características del compromiso social universitario. Publicó, entre otros, el libro *El poder de los rectores en la política universitaria Argentina (1985-2015)* (Prometeo Libros, Buenos Aires, 2017). Actualmente es profesor titular efectivo de las materias Sociología Política y Prácticas Sociales Educativas, ambas de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Es Co-Coordinador del Grupo de Trabajo de CLACSO/ULEU: Extensión Crítica: teorías y prácticas en América Latina y el Caribe.

Contacto: ferreguer@uncu.edu.ar

ALEJANDRA CIRIZA

Profesora, Licenciada y Doctora en Filosofía por la UNCUIYO. Investigadora Principal del CONICET (INCIHUSA, CCT-Mendoza) y del Instituto de Estudios de Género y Mujeres (IDEGEM-UNCUIYO). Profesora

ra de grado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNCUYO) y de postgrado en numerosas instituciones universitarias nacionales y extranjeras. Es directora de la Maestría en Estudios Feministas de la UNCuyo y del Centro de Investigaciones Feministas Alieda Verhoeven. Forma parte del GT CLACSO Filosofía política. Es activista feminista y por Memoria, Verdad y Justicia. Sus investigaciones se ubican en el cruce entre filosofía política e historia procurando por la recuperación de genealogías feministas desde una perspectiva feminista situada, atenta a la clase y la racialización.

Contacto: alejandraceriza@hotmail.com

CAROLINA JIMÉNEZ MARTÍN

Politóloga. Doctora en Estudios Latinoamericanos. Profesora del Departamento de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia. Investigadora del GT de crisis y economía mundial y del Grupo THESUS. Integrante del Comité directivo de CLACSO y de la Sociedad Latinoamericana de Economía Política y Pensamiento Crítico (SEPLA). Líneas de investigación: paz, conflictos territoriales, geografía crítica, geopolítica y pensamiento político latinoamericano. Entre sus últimas publicaciones se destaca: *Contra Nuestra América. Estrategias de la derecha en el siglo XXI* (CLACSO), “Injusticias territoriales y la búsqueda por la construcción de paz. Colombia: entre las geografías del despojo y la esperanza”, en: *Incertidumbres de la paz. Entre el incumplimiento del Acuerdo y las luchas sociales en su defensa* (CLACSO, 2021); *La implementación territorial del acuerdo de paz con las FARC-EP. Estudio sobre los PDET* (CEPDIPO).

Contacto: carolinajimenezm@gmail.com

CLAUDIA KOROL

Educadora popular y activista feminista. Integrante del Equipo de Educación Popular Pañuelos en Rebeldía y de Feministas del Abya Yala. Editora de América Libre. Conductora de los programas de Radio Espejos Todavía (con Liliana Daunes) y Ramita Seca.

Contacto: claudia.korol@gmail.com

HUMBERTO TOMMASINO

Doctor en Medicina y Tecnología Veterinaria (UDELAR); Maestro en Extensión Rural (UF Santa María, Brasil). Doctor. en Medio ambiente y desarrollo (UF Paraná, Brasil); Profesor agregado del Programa APEX Cerro; Asistente Académico del Centro Universitario Regional Litoral Norte, UDELAR. Co-Coordinador del Grupo CLACSO/ULEU:

Extensión Crítica: Teorías y Prácticas en América Latina y Caribe. Co-
Coordinador Red Freire Hoy.

Contacto: htommasino@gmail.com

NATALIA BUSTELO

Doctora en Historia por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Magister en Sociología de la cultura y análisis cultural por la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales (IDAES/ UNSAM), Profesora de Filosofía por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora Asistente del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el Centro de Documentación e Investigación sobre la cultura de Izquierdas (CeDInCI). Docente de grado en la carrera de Filosofía de la UBA y en la de Historia de la UNSAM. Coordinadora del Seminario permanente de Historia Intelectual del CeDInCI, integrante del comité editorial de *Políticas de la memoria. Anuario de investigación del CeDInCI* y miembro del comité académico del portal digital AméricaLee. Investiga sobre los intelectuales, la filosofía y la política en la primera mitad del siglo XX. Autora de *Todo lo que necesitás saber sobre la Reforma Universitaria* (Paidós, 2018), *Inventar a la juventud. Una historia político-cultural del movimiento argentino de la Reforma Universitaria (1900-1930)* (Eudeba, 2021) y, en coautoría con Lucas Domínguez Rubio, *Carlos Astrada. Textos de juventud: de la revolución universitaria a la vanguardia filosófica (1916-1927)*.

Contacto: nataliabustelo@yahoo.com.ar

OSCAR JARA HOLLIDAY

Educador popular y sociólogo. Doctor en Educación. Ha llevado a cabo experiencias como formador con organizaciones y movimientos sociales populares en todos los países de América Latina y en otras regiones. Pertenece al grupo fundador de la Red Mesoamericana ALFORJA de la cual fue su coordinador durante sus primeros 18 años. Dirige el *Centro de Estudios y Publicaciones Alforja* en Costa Rica, actúa como docente universitario y es presidente honorario del *Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe*, CEAAL. Autor de varias publicaciones sobre Educación Popular, Metodología y Sistematización de Experiencias. Integrante del GT CLACSO de Educación Popular y Pedagogías Críticas, así como del GT de Extensión Crítica. Ha sido distinguido como Doctor Honoris Causa por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil.

Contacto: oscar@cepalforja.org

PABLO SARAVIA RAMOS

Sociólogo chileno, con estudios de Magister en Historia y Doctor en Sociología. Actual investigador y coordinador durante el periodo 2017-2018 del Observatorio de Participación Social y Territorio de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha. En esta comunidad académica desarrolla funciones docentes, de investigación y de extensión en temáticas vinculadas con la agroecología, las diversidades económicas y la investigación participativa y militante. Desde su primera promoción ha sido docente del Diplomado en Extensión: “Construcción de territorios constituyentes para el Buen Vivir” de la misma universidad. Integrante del GT CLACSO Extensión crítica: Teorías y prácticas en América Latina y el Caribe y representante institucional en el Comité Académico Procesos Cooperativos y Asociativos (PROCOAS-AUGM). Ha dirigido y participado en una serie de proyectos de investigación y compartido perspectivas e información en diversos formatos escritos (libros, artículos, cuadernillos populares, cartillas informativas, entre otras) y audiovisuales (conductor del programa seriado de UPLATV “Comiendo también se lucha” / www.uplatv.cl) sobre las temáticas de interés. Actualmente es socio de la Cooperativa de consumo ALMA, integrante de la red de abastecimiento de alimentos agroecológicos en Viña del Mar-Valparaíso y Director del Departamento Estudios Territoriales y Diálogos Interculturales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha.

Contacto: pablo.saravia@upla.cl

KARINA OCHOA MUÑOZ

Doctorado en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco (UAM-X). Profesora-investigadora del Departamento de Sociología de la UAM, Azcapotzalco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SIN). Integrante de la *RED Feminismo(s) Cultura y Poder/ Diálogos desde el Sur* y de *Decolonial International Network* (DIN). Coordina el Cuerpo Académico: “Transculturalidad en zonas corpóreas, territoriales y en la cultura visual” (PRODEP) y el “Grupo de Sociología Rural” (UAM-A). Es integrante del Comité Editorial de la revista *El Cotidiano* y del colectivo “La Guillotina”. En la actualidad trabaja feminismos descoloniales, nuevas realidades rurales, ontologías políticas de la dominación y sujetxs indígenas.

Contacto: kom@azc.uam.mx

ESTUDIOS INTRODUCTORIOS Y NOTAS BIOGRÁFICAS

ADRIANA AMPARO GUZMÁN ARROYO

Estudios de Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). Estudiante de Derecho y Ciencias Jurídicas (UMSA). Integrante del proceso de elaboración de Estatutos de las Autonomías Indígena Originario Campesinas en el Estado Plurinacional de Bolivia (2015). Autora del libro *Descolonizar la memoria, decolonizar Feminismos*, compiladora del libro *Un Feminismo Útil para la lucha de los pueblos*, autora del artículo “Por un feminismo dónde quepan muchos Feminismos” (revista *La Migraña*, 2018). Es integrante de las organizaciones Feminismo Comunitario Antipatriarcal y Feministas de Abya Yala.

Contacto: adrianaamparo@gmail.com

ADRIÁN CELENTANO

Doctor en Historia por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como docente de grado en la carrera de Historia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Investigador del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) y del Seminario de Historia Intelectual del Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas (CeDInCI), y director del Proyecto ID-UNLP: “Para una historia de los intelectuales. Un estudio de las revistas y publicaciones editadas por agrupamientos culturales, universitarios y políticos (1917-1990)”. Se especializa en historia política e intelectual y en la recepción del maoísmo en Argentina. Ha publicado numerosos artículos y capítulos de libros sobre los intelectuales y las revistas de la nueva izquierda argentina y latinoamericana. Integra el equipo editorial de *Políticas de la Memoria. Anuario de investigación del CeDInCI* y del portal digital *AmericaLee*.

Contacto: adriancelelntano@gmail.com

ALEJANDRA LONDOÑO BUSTAMANTE

Historiadora, magister en Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) y estudiante de segundo año del doctorado en Derechos Humanos. Retos Sociales y Políticos de la Universidad Deusto en Bilbao. Dentro de sus principales preocupaciones está la pregunta por las implicaciones de la reconstrucción de la historia de la guerra en Colombia, específicamente por las violencias de larga duración racistas y sexistas y sus impactos en las violencias del tiempo presente y por la educación histórica en torno a pasados violentos. Ha escrito artículos académicos sobre reconstrucción de la historia

desde una perspectiva feminista anticolonial que imbrica los sistemas hegemónicos de clase, raza, género y sexo. Hizo parte del Centro Nacional de Memoria Histórica y fue investigadora de la Comisión de la Verdad de Colombia. Ha sido docente de temas asociados a las teorías feministas y la teoría crítica de raza en la UNAL.

Contacto: alejandra.lonb@gmail.com

ALEJANDRA SANTILLANA ORTIZ

Socióloga. Feminista de izquierda, antirracista, investigadora del Instituto de Estudios Ecuatorianos y del Observatorio del Cambio Rural; docente en la Universidad Andina Simón Bolívar. Integra los Grupos de Trabajo Estudios Críticos al Desarrollo Rural y la Red de Género, Feminismos y Memoria en América Latina y el Caribe de CLACSO. Forma parte de Ruda Colectiva Feminista, la Asamblea Transfeminista de Mujeres y Disidencias, Feministas del Abya Yala, la Confluencia Feminista del Foro Social Mundial de Economías Transformadoras, el grupo de Feministas del Sur Global sobre Justicia Digital, el Gender Economic and Ecological Justice de DAWN y la Cátedra Libre Virginia Bolten. Actualmente realiza su doctorado en Estudios Latinoamericanos en la UNAM.

Contacto: alejandrasantillana.trabajo@gmail.com

ALICIA RAQUEL RODRÍGUEZ FERREYRA

Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA). Magister en Psicología Social, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMP). Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Agencia Nacional de Investigación e Innovación (SNI, ANII). Profesora Titular del Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, UdelAR. Docente de grado y posgrado. Coordinadora del Grupo Integral “Tramas Comunitarias para la Sostenibilidad de la Vida”. Co-coordinadora del Espacio de Formación Integral “Interdisciplina, Territorio y Acción Colectiva” (“In-Ter-Acción Colectiva”). Integrante del Consultorio de Atención al Hábitat y la Vivienda, UdelAR. Miembro de la Red Latinoamericana de Formación en Psicología Comunitaria y del GT de Psicología Comunitaria de la Sociedad Interamericana de Psicología. Integrante del GT-CLACSO “Extensión Crítica”. Línea de trabajo: Producción del espacio urbano y formaciones subjetivas. Procesos colectivos y producción de lo común para la reproducción de la vida.

Contacto: aliciar@psico.edu.uy

DELIA BEATRIZ BIANCHI VILLALBA

Doctoranda en Psicología — Facultad de Psicología UdelAR. Magister en Integración de personas con discapacidad — Master Iberoameri-

cano Universidad de Salamanca España — Universidad Central de Chile. Especialización en Psicoballet — Grupo UNESCO — Hospital Psiquiátrico de La Habana, Cuba. Profesora Agregada del Polo de Salud Comunitaria de la Sede Académica Paysandú del Centro Universitario Regional Litoral Norte — Udelar. Docente de grado y posgrado. Integrante del proyecto integral Salud comunitaria y cultura popular. Miembro de la Red Latinoamericana de Formación en Psicología Comunitaria, integrante de la red del GT Extensión Crítica: teorías y prácticas en América Latina y el Caribe — CLACSO — ULEU / GT

Contacto: deliabebianchi@gmail.com

DIANA FUENTES

Maestra y Licenciada en Filosofía por la UNAM. Profesor — Investigador de la UAM — Xochimilco en el Departamento de Política y Cultura. Pertenece al área de investigación de Hermenéutica de la misma entidad. Es profesora del Colegio de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, desde 2009, y del Centro de Estudios Sociológicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, desde 2012. Coordina el Proyecto PFFyL, Crítica, modernidad y utopía, 2019-2020. Fue becaria del FONCA en el Programa Jóvenes Creadores en la disciplina de Ensayo creativo, en el período 2011-2012. Fue asistente del Dr. Bolívar Echeverría 2008-2010. Ha realizado dos estancias de investigación en la Escuela de Altos Estudios en Ciencia Social (EHES) de París, Francia, bajo la co-tutoría del Dr. Michael Löwy, 2008 y 2013-2014. Es parte del Comité Editorial del Departamento de Política y Cultura de la UAM-X. Es miembro de la Asociación Filosófica de México. Es miembro fundador de la Asociación Gramsci México (2018). Desde 2009, es parte del Seminario Universitario de la Modernidad: versiones y dimensiones de la UNAM. En 2016, fue seleccionada por la International Gramsci Society para participar en seminario especial de la Ghilarza Sommer School, Scuola Internazionale di Studi Gramsciani. Sus líneas de trabajo e investigación: filosofía política, marxismo, teoría crítica y pensamiento crítico en México.

GABRIELA VERAS IGLESIAS

Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad de San Pablo (USP). Finalizando maestría en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FCHE-UDELAR). Docente del Área Estudios Cooperativos y Economía Solidaria, de la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR), donde integra el núcleo “Feminismos y Economía Social y Solidaria”. Integrante del GT-CLACSO “Cuerpos, Territorios y Feminismos” y “Reinvenciones de lo común”. En la actualidad, trabaja las

siguientes líneas: Intersección entre Economía Social y Solidaria y la economía feminista, en particular la propuesta de la Sostenibilidad de la vida; estudios feministas, economía solidaria y producción de lo común y cuidados y maternidades desde la perspectiva feminista. Integra al Colectivo de maternidades feministas Desmadre.

Contacto: gv.iglesias@gmail.com

GABRIEL RODRÍGUEZ

Boliviano, maestro del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

IGNACIO MUÑOZ CRISTI

Nació en Chile en 1973, es, en lo académico, licenciado en antropología histórica (Por la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México), magister en psicología social y doctor en psicología (Por la Universidad Diego Portales de Chile). En lo sociopolítico es militante del Movimiento de Pobladoras y Pobladores en Lucha y del Partido Igualdad, donde desempeña tareas como educador popular, psicólogo, investigador y editor. En el campo intelectual se ha especializado en Análisis de Sistemas-Mundo, Pensamiento Descolonial y Entendimiento Biológico-Cultural del Habitar Humano. En el campo de las investigaciones empíricas se ha especializado en los estudios sociales del trabajo, con énfasis en las distintas formas de trabajo autogestionario, y en los estudios de movimientos sociales, con énfasis en los movimientos urbano-populares. Ha publicado diversos artículos y libros sobre estas temáticas, realizado seminarios y cursos, así como un diplomado en Psicología Popular de la Liberación, articulando en estos ámbitos el pensamiento social y académico, así como la investigación-acción militante. Es miembro de la Red Abya Yala de movimientos sociales latinoamericanos, y del Colectivo Psicología de Nuestramérica. Trabaja como profesor universitario, tallerista y psicoterapeuta, es investigador asociado al Programa de Estudios Psicosociales del trabajo de la UDP, y profesor-investigador y coordinador de proyectos en Corporación Educacional Poblar.

Contacto: imucrí@gmail.com

JAIME OSORIO

Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Es profesor-investigador en el Departamento de Relaciones Sociales de la UAM-Xochimilco. Fue nombrado Profesor Distinguido por esta Universidad en 2016. Ha publicado más de una docena de libros sobre teoría política, epistemología y economía política, entre los que destacan *El Estado en el centro de la mundialización*.

La sociedad civil y el asunto del poder (FCE, 2014, 2ª edición); *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento* (FCE, 2016, 2ª edición), y *Teoría marxista de la dependencia* (Itaca/UAM, 2016). Fue nombrado Investigador Emérito por el CONACYT, 2022.

Contacto: josorio@correo.xoc.uam.mx

JOHN D. HOLST

John D. Holst es profesor de educación de adultos de la Universidad Estatal de Pennsylvania (The Pennsylvania State University) en University Park, donde también es el cofundador del [Consortio para los Movimientos Sociales y la Investigación y Práctica Educativas](#). Co-editor de la reciente publicación *New Directions for Adult and Continuing Education on Lifelong Learning and Adult Education in Latin American and Caribbean Social Movements*. Es también autor, co-autor y co-editor de los siguientes libros: *Social Movements, Civil Society, and Radical Adult Education*; *Radicalizing Learning: Adult Education for a Just World*; y *Antonio Gramsci: A Pedagogy to Change the World*.

Contacto: jdh91@psu.edu

JOSÉ FRANCISCO PUELLO-SOCARRÁS

Bogotá, 1977. Politólogo (UNAL, Colombia), EP en Estudios Afrolatinoamericanos y Caribeños (FLACSO, Brasil), MA en Administración Pública (ESAP, Colombia) y Doctorando en Ciencia Política (UNSAM, Argentina). Actualmente se desempeña como docente de planta (tiempo completo) en la Escuela Superior de Administración Pública en los programas de maestría y pregrado. Entre los años 2016 y 2017 fue editor científico de la Revista *Administración & Desarrollo*. Entre sus actuaciones profesionales, se cuentan: la Maestría en Estudios Políticos Latinoamericanos (MAEPLA); la carrera de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia; la Escuela de Política y Gobierno en la Universidad Nacional del Gral. San Martín (Buenos Aires, Argentina); la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO, Paraguay); la Faculdade de Administração en la Universidade do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil). Entre sus últimas publicaciones se destacan: “¿Infraestructuras para la paz? La dimensión organizacional en la construcción de la paz y el Acuerdo Final en Colombia” en Carolina Jiménez & Jaime Zuluaga (comps) (2021); “Santos y las alianzas non sanctas desde Colombia (2013)” en Iglesias, E.; Souroujon, G.; Pereyra Doval, G. y Lucca, J. B. Diccionario de acontecimientos de derechas en el siglo XXI en América Latina (Rosario: UNR Editora, 2021).

Contacto: josepuel@esap.edu.co

KATYA COLMENARES LIZÁRRAGA

Doctora en Humanidades con especialidad en Filosofía política por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-I). Responsable de Planes y Programas académicos en el Instituto Nacional de Formación Política del Partido Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA). Autora del libro *Hacia una ciencia de la lógica de la liberación. Elementos para una crítica de la razón trans-ontológica* (Ed. Autodeterminación, La Paz-Bolivia, 2015).

Contacto: katyacolmenares@gmail.com

LUCIANA CARREÑO

Doctora en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Becaria postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el Departamento de Ciencias Sociales y en el Centro de Estudios en Historia Cultura y Memoria (CEHCMe) de la UNQ. Integrante del Proyecto “Universitarios en Argentina. Proyectos científicos y prácticas académicas, culturales y políticas, entre el siglo XX y los inicios del XXI” (I+D, UNQ). Autora del libro *Los estudiantes universitarios en tiempos de reformas. Sociabilidad y vida estudiantil en la universidad porteña (1900-1930)* (Eudeba, 2020) y de distintos artículos y capítulos de libro. En la actualidad, se especializa en los campos de estudio sobre historia de las juventudes, de la educación y de las universidades en Argentina entre los siglos XIX y XX.

Contacto: lcarreño1@uvq.edu.ar

MARGARA MILLÁN

Socióloga, antropóloga y profesora-investigadora de la UNAM. Forma parte de la Red de Feminismos Decoloniales. Ha dirigido y coordinado el proyecto de investigación y el seminario Modernidades alternativas y nuevo sentido común a lo largo de varios años en la UNAM. Su investigación se inscribe en los estudios de género y la cultura, en la crítica a la modernidad, en la teoría política y en los estudios de la discapacidad. Fundó la asociación civil Con Nosotros, desde donde trata de repensar las formas y prácticas educativas. Algunas de sus publicaciones son: *Derivas de un cine en femenino* (1999); *Des/ordenado el género, ¿Des/centrando la nación? El zapatismo de las mujeres indígenas y sus consecuencias* (2016). Es además autora de numerosos ensayos sobre movimientos sociales y representaciones de género.

Contacto: margara.millan@gmail.com

MARIELLE PALAU

Magister en Sociología por el Instituto Universitario de Pesquisas de Rio de Janeiro y Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad Católica de Asunción. Investigadora de BASE Investigaciones Sociales (BASE IS) en temas vinculados a movimientos sociales y crítica al modelo de desarrollo. Ha publicado 18 libros, la mayoría de ellos como coautora, además de artículos en revistas nacionales e internacionales. Es investigadora y Coordinadora del Área de Investigación de BASE IS, y coordinadora del informe sobre agronegocios en Paraguay “Con la soja al cuello”, docente e integrante del Comité Editorial de la revista *Kera Yvoty* de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Asunción. Integra la Unión de Científicos Comprometidos con la Sociedad y la Naturaleza, grupos de trabajo de CLACSO y es investigadora categorizada del Programa Nacional de Incentivo a la Investigación (PRONII). Forma parte de Feministas del Abya Yala.

Contacto: palaum@gmail.com

MARINA MACHADO GOUVÊA

Doctora en Economía Política Internacional por la Universidad Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente en la Escuela de Trabajo Social de la UFRJ. Investigadora del Grupo de Trabajo en Teoría Marxista de la Dependencia de la Sociedad Brasileña de Economía Política (GT-TMD/SEP). Coordinó por seis años el Grupo de Estudios de Teoría de la Dependencia de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (GETD/UNILA). Miembra del Grupo de Trabajo “Economía Mundial y Crisis”, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Compone actualmente la Junta Directiva de la Sociedad Latinoamericana de Economía Política y Pensamiento Crítico (SE-PLA). En la actualidad, trabaja temas de economía política, imperia-lismo y dependencia, en especial la división racial, sexual y territorial del trabajo. Asimismo, debate los logros y límites del desarrollismo en Nuestra América y la necesidad de la transición socialista.

Contacto: marinagouvea@gmail.com

MICHEL JEAN-MARIE THIOULENT

Doutor em Sociologia, Universidade de Paris V (1975). Francês naturalizado brasileiro. Professor de Sociologia da Unicamp (1975-1980). Professor associado do Programa de Engenharia de Produção da COPPE/Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980-2011). Hoje aposentado, é docente voluntário do NIDES — Núcleo Interdisciplinar para o

Desenvolvimento Social/UFRJ. Autor de *Metodologia de pesquisa-ação* (São Paulo: Cortez, 1985; 18ª ed. 2011).

Contacto: m.thiollent@gmail.com

NORMA AMALIA MICHI

Doctora de la UBA, Facultad de Filosofía y Letras. Magister en Ciencias Sociales, FLACSO. Profesora Extraordinaria Emérita, Universidad Nacional de Luján. Docente de Posgrado de las universidades de Buenos Aires, Entre Ríos, Luján, de la República de Uruguay. Militante del Mocase, integrando el área de Formación y de Territorio de Derechos Humanos. Línea de trabajo: Educación en Movimientos Populares y procesos de producción y circulación de saberes populares.

Contacto: normamichi@gmail.com

OCHY CURIEL PICHARDO

Doctora y magíster en Antropología Social por la Universidad Nacional de Colombia. Docente del Departamento de Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Javeriana, sede Bogotá. Co-fundadora del Grupo Latinoamericano de Formación y Acción Feminista — GLEFAS. Activista feminista decolonial antirracista. En sus investigaciones aborda la imbricación entre racismo, sexismo, clasismo y el régimen de la heterosexualidad desde una postura decolonial.

Contacto: ochycuriel@gmail.com

PIEDAD ORTEGA VALENCIA

Profesora titular de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) en los programas de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en derechos humanos y de la Maestría en Educación. Integrante del GT Educación popular y pedagogías críticas de la CLACSO y activista sindical. Algunas de sus publicaciones son: *Pedagogía crítica ¿en qué contexto estamos educando?* y en coautoría colectivas los libros: *Entre el desasosiego y el desamparo: Una pedagogía de la alteridad*, *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Fue editora del libro *Una bitácora para la cátedra de la paz*.

Contacto: portega@pedagogica.edu.co

PILAR PAROT VARELA

Doctora en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becaria posdoctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el Centro de Documentación e Investigación de la cultura de Izquierdas (CeDInCI). Docente de la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz (UNSO). Integrante del

proyecto PICT 2019-04369 “Universidad, izquierdas e intelectuales en el siglo XX. Una prosopografía latinoamericana” y del Seminario de Historia Intelectual / CeDInCI. En la actualidad, investiga los vínculos entre el movimiento de mujeres y las infancias a principios del siglo XX en Argentina.

Contacto: pilarparotv@gmail.com

VALERIA VASCONCELOS

Educadora Popular. Doctora en Educación por la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar)/Universidad de Salamanca — España. Realizó estudios de postdoctorado en Educación Escolar por la Universidad Estadual Paulista (UNESP) y en Ciencias Ambientales en la UFSCar. Miembro del Grupo de Trabajo (GT) Educación Popular y pedagogías críticas en América Latina/CLACSO. Coordinadora del GT de Educación Popular de la Asociación de Postgrado e Investigación en Educación (ANPEd), Brasil.

Contacto: valvasc2013@gmail.com

YOHANKA LEÓN DEL RÍO

Educadora popular, Doctora en Filosofía. Profesora titular de la Universidad de La Habana. Investigadora titular del grupo América Latina, filosofía social y axiología (GALFISA), del Instituto de Filosofía del Consejo de Ciencias sociales del Ministerio de Ciencia de Cuba. Organizadora desde el año 2000 de los Talleres internacionales sobre Paradigmas emancipatorios en América Latina y el Caribe. Coordinadora de la Cátedra de pensamiento crítico “Franz Hinkelammert” e integrante del equipo de coordinación del Espacio Feminista Berta Cáceres del Instituto de Filosofía. Miembro del Consejo Científico de la Revista Cubana de Ciencias Sociales y de los Comités académicos de los doctorados en Pensamiento filosófico de la Facultad de Filosofía e Historia de la Universidad de la Habana y de Filosofía y pensamiento emancipatorio del Instituto de Filosofía. Líneas de trabajo: Pensamiento crítico latinoamericano y caribeño, feminismo y movimiento de mujeres en América Latina y el Caribe, utopías, movimientos sociales y paradigmas emancipatorios, marxismo y teoría crítica.

Contacto: yohankal@gmail.com

La extensión universitaria acumula una potente tradición en América Latina y el Caribe expresada en múltiples actividades, programas y proyectos, como así también en diversos eventos académicos y redes regionales. A la inversa de lo que sucedió en sus contextos originarios (Europa y América del Norte), en nuestra región no dejó de crecer y desarrollarse a través del siglo XX y XXI, alcanzando un nivel de arraigo y desarrollo único en el mundo. A pesar de la relevancia que presenta esta función sustantiva de la universidad, no siempre ha estado acompañada de la necesaria sistematización teórica y metodológica y tampoco ha sido un objeto de interés para la investigación educativa en general, escaseando la producción y reflexión académica sobre su praxis. Existe un conjunto de conocimientos desarrollados en su seno, pero han transitado por fuera de los circuitos de publicación científica tradicionales que dominan la investigación sobre la educación superior. Promover la reflexión, discusión, y posterior sistematización en formatos que permitieran una mayor circulación del conocimiento producido por la praxis extensionista en la región, fue uno de los propósitos centrales que impulsaron la creación, en el marco del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), del Grupo de Trabajo Extensión Crítica. Teoría y métodos en América Latina y el Caribe, coordinado por Humberto Tommasino (Uruguay), Ivania Padilla Contreras (Honduras); Eleonora Gómez Castrilli (Argentina) y Fabio Erreguerena (Argentina). El presente texto está destinado, precisamente, a favorecer la circulación y discusión de lo que entendemos son los distintos afluentes teóricos, epistemológicos, políticos y metodológicos que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña (ECL y C), pensando no solamente en textos canonizados regional o globalmente sino en valiosas contribuciones recientes, o menos difundidas, que alumbran debates y problemáticas actuales.

