

MÁS ALLÁ DEL NEOLIBERALISMO. PENSAMIENTO CRÍTICO LATINOAMERICANO Y MOVIMIENTOS AL INTELLECTO COLECTIVO

ALBERTO L. BIALAKOWSKY, CECILIA LUSNICH Y CONSTANZA BOSSIO

RESUMEN

Los debates sobre el pensamiento crítico han reverdecido en América Latina y el Caribe en la última década. Sus fuentes aunque abrevan en la acumulación científica de las ciencias sociales occidentales producen al mismo tiempo una fusión con ella y una reversión de sus contenidos y sus bases epistemológicas. Contemporáneamente se presenta en resistencia a la hegemonía del pensamiento neoliberal que alcanza aún a buena parte de las academias como a las agencias de producción científica, sus formas de control, la fractura entre ciencias humanísticas y naturales, evaluación métrica e incentivos a la competencia. Dicho pensamiento crítico latinoamericano se concibe para recuperar por una parte los saberes sumergidos como, por la otra, postular un cambio del paradigma vigente. En este marco deseamos analizar la circulación continental e incluso tras continental del pensamiento crítico a partir de dos contribuciones relevantes, la pedagogía crítica plasmada por Paulo Freire y la investigación acción participativa desarrollada por Orlando Fals Borda, que han cobrado notoria vigencia en la actualidad. Subrayamos sus contribuciones para promover la praxis del pensamiento colectivo y la metodología de coproducción investigativa, así como su vigencia epistemológica para interpretar movimientos sociales al intelecto colectivo latinoamericano germinales en México, Chile, Brasil y Argentina (2012-2013).

PALABRAS CLAVE:

Pensamiento crítico | Marco epistémico | Movimientos intelectuales.

ABSTRACT

The debates on critical thinking have budded in Latin America and the Caribbean in the last decade. Its sources though they are found in the occidental social sciences research accumulation, produce, at the same time, a fusion with it and a reversion of its contents and its epistemological basis. Contemporaneously is presented in resistance to the hegemony of neoliberal thinking that reaches even to good part of the academies and to the scientific production agencies, their forms of control the gap between humanities and natural sciences, evaluation metrics and incentives to competition. This Latin American critical thought is conceived to recover, on the one hand, submerged knowledge as another, postulate a change of paradigm. In this context we wish to analyze continental and even transcontinental circulation of critical thinking from two relevant contributions, the critical pedagogy of Paulo Freire and the participative action research developed by Orlando Fals Borda, which have become notorious force today. We emphasize their contributions to promote the praxis of collective thinking and the co-production research methodology as well as its epistemological validity for interpreting germinal social movements to the Latin American collective intellect in Mexico, Chile, Brazil and Argentina (2012-2013).

KEYWORDS:

Critical thinking | Collective thinking | Intellectual movements

“Para otros se despejarán los muy trascendentales enigmas que aún nos tiene en reserva la Tierra, tras de un cabo de la costa de Cuba al que llamé alfa omega por significar que allí a mi ver, terminaba un imperio y empezaba otro -cerrábase una época y empezaba una nueva...”

Alejo Carpentier (1989). *El arpa y la sombra*. México: Siglo XXI editores. Página 187

1. NOTAS INICIALES

Puede afirmarse que superada la meseta producida por las intervenciones cívico militares que se aplicaron sobre las teorías críticas latinoamericanas desarrolladas entre las décadas de los sesenta y setenta, como su postergación por la hegemonía del pensamiento neoclásico neo-liberal en los ochenta y noventa del siglo XX, a finales de este siglo e inicios del siglo XXI han (re)emergido en Latinoamérica movimientos sociales de impacto regional e internacional como desarrollos teóricos en el marco de la corriente de pensamiento crítico latinoamericano (Quijano, 2009; Lander, 2000; Bialakowsky et al, 2010, 2012; Mignolo, 2001). Se revalorizan también los aportes que la teoría crítica europea ha realizado en torno a la revisión de la racionalidad instrumental y la concepción positivista de la ciencia (Adorno y Horkheimer 1972; Holloway, 2007), así como la crítica a las gramáticas coloniales preexistentes en las ciencias sociales.

No obstante, ante este avance del pensamiento crítico, aún subalterno, se vuelve preciso también incidir en la producción de su *marco epistémico*¹ revisando la praxis positivista² e interrogar el individualismo metodológico e instrumentos que distancian ética y contenido, contenido y método, método y praxis colectiva. Mientras que la ciencia precedente al capitalismo, los encadenamientos entre capital, fuerza de trabajo y fuerzas productivas, resultaban homólogos y paralelos entre sí, ahora esta división se diluye, cuando la succión por medio de la lógica socio-metabólica del capital establece un eslabonamiento muy estrecho entre estas fuerzas. El *giro epistémico* aspira así a penetrar esta lógica y contribuir a una epistemología de segundo orden (Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006), basado en metodologías colaborativas que remiten a procesos de investigación *coproductiva* (Bialakowsky et al, 2002-2013), a la vez que contribuye a la recuperación del *intelecto público* (Virno, 2003).

El pensamiento crítico latinoamericano ha colocado, desde sus orígenes mariateguistas, la dimensión de *contextualidad*, lo cual implica por una parte una fusión con adaptación de la teoría crítica al contexto social, como por la otra, su reversión crítica al pensamiento norte-céntrico en sus contenidos coloniales, tal como desarrollan Aníbal Quijano, Walter Mig-

1.- Definimos “marco epistémico” en la orientación de Rolando García (1994), en términos de la materialidad que contorna la producción científica en cuanto a la cosmogonía, hegemonía y lógica social que le subyace, como así especialmente los modos y procesos de producción científica correlativos a dicha cosmovisión.

2.- Edgardo Lander, entre otros, ha sintetizado claramente esta propuesta epistémica que busca superar y redefinir la producción positivista, en seis ejes centrales que, como veremos más adelante, constituyen también los núcleos de las contribuciones de Fals Borda y de Paulo Freire: “Una concepción de comunidad y de participación así como del saber popular, como formas de constitución y a la vez como producto de un episteme de relación; la idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo; la redefinición del rol de investigador social, el reconocimiento del Otro como Sí Mismo y por lo tanto la del sujeto-objeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento; el carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento; La multiplicidad de voces, de mundos de vida, la pluralidad epistémica; La perspectiva de la dependencia y luego, la de la resistencia; La tensión ente minorías y mayorías y los modos alternativos de hacer-conocer; La revisión de métodos, los aportes y las transformaciones provocados por ellos” (Lander, 2000: 62).

nolo, Edgardo Lander, Eduardo Grüner entre otros. Se trata entonces de plantear también una teoría crítica *dialógica*. Se abren así tres cuestiones relevantes con el planteo dialógico, por una parte, se puede interrogar hasta qué punto se materializa dicha dialogicidad en términos de praxis colectiva, por la otra, hasta qué punto se libra una lucha por la recuperación del *intelecto social*, como así por otra parte, cómo producir núcleos de pensamiento autónomo.

La *colonialidad* del saber no sólo abarca la transferencia asimétrica del conocimiento desde las élites, sino también la reificación de la producción individual que opaca la fuente del saber colectivo, *general intellect*, del que depende en reciprocidad. Desde esta óptica la invención del conocimiento configura al mismo tiempo la invención del colectivo. Es así que el pensamiento crítico latinoamericano pone sus esfuerzos en la recuperación tanto de los saberes sumergidos como en la postulación de un cambio del paradigma vigente. En este marco, ensayamos aquí un análisis de la circulación continental e incluso tras continental del pensamiento crítico a partir de dos contribuciones relevantes, por un lado, la pedagogía crítica plasmada Paulo Freire (Brasil, 1921-1997) y, por el otro, a la investigación acción participativa desarrollada por Orlando Fals Borda (Colombia, 1925-2008), que han cobrado notoria vigencia en la actualidad. Ambos autores tuvieron particular trascendencia en las décadas de los sesenta y ochenta, siendo retomados actualmente en el nuevo siglo en multiplicidad de espacios académicos y comunitarios, ya sea por medio de innumerables ensayos y artículos inspirados en sus obras, como -y especialmente observamos su impronta- en movimientos sociales que contribuyen a la marcha de reapropiación del intelecto social.

2. SOBRE LA VIGENCIA DE LOS AUTORES

La vigencia de los autores tiene como referencia la ya mencionada re-emergencia del pensamiento crítico latinoamericano y caribeño, sus huellas constituyen cita insoslayable a la crítica del capitalismo y a la ciencia colonizada. Pues si ello tenía significado en sus desarrollos originarios lo tiene aún más hoy con la hegemonía dominio del pensamiento neoliberal. Las claves de sus conceptos superan los enunciados para re-unir en su concepción teoría y práctica sociopolítica, y atravesar con ella el núcleo de sustentabilidad del paradigma conservador con la crítica radical al “individualismo” y a la “élite intelectual”.

Componentes básicos del marco epistémico del pensamiento neoclásico, tal como refiere Puello-Socarrás respecto del individualismo:

“A pesar de estar enfrentado al **hombre económico puro**, este **homo redemptoris** (emprendedor) continúa reforzando (es más: lo profundiza) el tipo de individualismo típico del neo-liberalismo. De esta manera no corrompe ni pone en peligro el protagonismo que hasta el momento había logrado el presupuesto metodológico individualista como base de las dinámicas sociales para el neo-liberalismo” (2008: 88). Como al diseño de los conjuntos sociales con la disposición de una organización social basada en élites, “... la formación de verdaderas **élites intelectuales** y particularmente los denominados **intelectuales corporativos** y los **think tanks** (“tanques de pensamiento”) –un fenómeno anunciado desde principios del siglo XX y que ha estado enmarcado ampliamente en los rasgos fundamentales de la actual economía política del “pensamiento único”– resultan ser inexcusables a la hora de advertir las claves de comprensión de la pretendida “unidad consistente” del pensamiento neoliberal, a pesar de sus diferencias.” (Puello-Socarrás, 2008: 71).

¿Cuál es el significado de una prédica individual y la necesidad práctica e ideológica de una conducción por medio de élites corporativas? Se trata, pensamos, de una estructura

en apariencia disociada, que revela eficacia práctica y sustracción del pensamiento social. El diseño de un guion por medio de una élite que suprime la singularidad de los sujetos subalternos, su propio consenso orgánico interno, como la difusión de “un” pensamiento como única alternativa, traducen el reconocimiento de hecho de una articulación social a colonizar, por medio de una racionalidad en que el *individualismo* como recurso de enmascaramiento opacará la existencia colectiva que lo viabiliza. Freire y Fals Borda, cada uno a su modo y en conjunto a través de sus puentes conceptuales, al establecer a la masa y el pueblo como protagonistas del conocimiento colectivo, se van a oponer radicalmente al dualismo positivista como a la legitimación del individualismo epistémico.

Establecemos como hipótesis que praxis científica institucionalizada supone una composición disociada, por una parte, se exige una estructura piramidal, selectiva e individual, por la otra, un supuesto de distribución social de los conocimientos mediada por la extensión o transferencia de conocimientos. Se trata entonces de una construcción que parte de lo social pero presupone un orden segregado y una distribución dependiente, el intelecto social queda sujeto como receptor objetivado. El principio dialógico que postulan los autores implica una superación de esta postura epistémica:

“Cuando se rompe esta relación y pasa a ser de un sujeto a un sujeto, aparece la verdadera participación, que ya no es parcial sino total en las sociedades, que exige un cambio de orientación y de filosofía de la vida, y entonces el rompimiento existencial se expresa en actos cotidianos.” Más aún: “Es entonces el grupo, el que produce el conocimiento, el que lo recibe, que lo práctica, el que lo enriquece. No es el individuo ni el investigador solo. Es el movimiento popular que nos deja campo para hacer trabajos colectivos sobre problemas colectivos. Estoy seguro de que la información obtenida en esta forma no puede obtenerse de manera individual.” (Fals Borda, 1987: 126-127).

Concepto crítico que en Freire concierne a toda relación asimétrica de vanguardia como a la del propio rol intelectual:

“El líder obrero, audaz, aguerrido en la lucha de liberación, pero que trata a su compañera como objeto, es tan incoherente como la líder feminista blanca que menosprecia a la campesina negra y tan incoherente como el intelectual progresista que, al hablar a los obreros, no se esfuerza por hablar **con** ellos.” (Freire, 2001: 105-106).

El “**con**” expresa al conector simétrico a la vez que la construcción social del conocimiento como praxis liberadora.

3. PENTAEDRO

En lo que sigue realizamos un ensayo de recuperación de conceptos que consideramos centrales para introducir en el debate de giro epistémico y que tanto Freire como Fals Borda tienen contribuciones centrales. Cinco son los ejes seleccionados: dialogicidad, saber colectivo, masa y pueblo, politicidad y reapropiación. Ejes que deben pensarse teóricamente eslabonados, es decir, vinculados y mutuamente reflectantes. Ello explica que metafóricamente hemos designado este apartado con una figura geométrica que representa cinco caras que componen un mismo cuerpo.

a. Sobre una ciencia dialógica

La *dialogicidad* como punto de partida revela una polisemia múltiple en dos planos, uno se refiere a la posición del sujeto o sujetos de conocimiento, y otro a la calidad del método de descubrimiento, y ambos a un conocimiento como praxis de cambio social, por lo tanto, una postura comunicativa como deontológica del saber científico. La dialogicidad enfrenta la dualidad sujeto-objeto, sujeto-naturaleza, sujeto-sociedad que propone la ciencia subjetivista-objetivista. El conocimiento “se constituye en las relaciones hombre - mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones” (Freire, 1993a: 96) La problematización implica un retorno crítico a la acción, no puede desligarse de la situación concreta,

“no puede darse salvo en la praxis concreta, nunca en una praxis reducida a mera actividad de la conciencia: “la educación como práctica de la libertad, es sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquélla en que el acto cognoscente no termina con el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes” (Freire, 1993a: 87). La praxis dialógica raigal implica un cambio subjetivo-colectivo: “... no hay una cosa sin la otra, que los dos momentos son simultáneos, que se complementan, de tal manera que quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender” (Freire, 2005:16).

b. El saber es un saber colectivo

La dialogicidad implica una relación social de conocimiento al mismo tiempo que el reconocimiento del colectivo como productor, de hecho la relación sujeto-sujeto implica un encuentro socioproductivo. Esta relación entre compromiso y ciencia social, se traduce en la idea de participación que completa y confirma la investigación-acción en contexto social concreto.

La culminación metodológica propuesta por Fals Borda se cristaliza en la praxis que definió como investigación-acción-participativa (IAP), en sus palabras:

“La metodología IAP es integrante, es decir no es solamente un método de investigación, ni solamente una forma de llegar a los grupos de base, a los adultos, ni tampoco solamente una forma de acción política. Es una combinación de estas tres formas de procedimiento.” (Fals Borda, 1987: 121).

Se trata de una integración de un método, una inclinación colectiva y el enfoque de una politicidad. Incluso, la relación de partida es inversa al discurso científico usual al referirse a “la ciencia del pueblo”:

“La... regla se refiere al control de la investigación por los movimientos de base y el estímulo a su propia investigación... Para el efecto se pueden adoptar técnicas dialógicas que rompan el esquema asimétrico del objeto y sujeto de la investigación y de la acción (Freire, Paulo, Pedagogía del oprimido, Ediciones América Latina, Bogotá, 1970).” (Fals Borda, 1987: 114).

Aquí queda expresada la sintonía con la noción de *dialogicidad* que propone la educación popular freireana, la que implica por una parte el rechazo a la dominación de saberes (de) privilegiados, como por la otra, la potencialidad de los saberes subalternos. Tal como lo expone Fals Borda, “en la investigación-acción es fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos... apunta a la conjunción del saber académico con el popular, que

puede llegar a ser elemento de un nuevo paradigma científico” (Fals Borda, 2009: 306).

c. Las masas son protagonistas del conocimiento, no meras receptoras.

(El objetivo del progreso de la ciencia y el objetivo del progreso de la sociedad no necesariamente van en paralelo)

Cada carácter conceptual descubre un campo de lucha, pues se instala desde inicio en la réplica a la ciencia normal. La participación conlleva un doble curso de método y de crítica a las concepciones “liberales” que “reducen la participación a simple manipulación de las masas con el fin de obtener respaldo para propuestas gubernamentales que mantengan el statu quo”. (Fals Borda, 2009:310).

El espacio pedagógico incluye no sólo la segregación (*bancaria*) sino que el propio trasmisor queda cristalizado en la comunicación vertical, impotencia de lo dado e impotencia de su protagonismo:

“Les he dicho que no hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletitud, sin ser capaces de intervenir en la realidad, sin ser capaces de ser hacedores de la historia y a la vez siendo hechos por la historia” (Freire, 2005: 9).

Así como Fals Borda culminaba con la investigación-acción-participativa, Freire reconoce sucesivos pasajes en una evolución del oprimido a la libertad, del saber a la interrogación y una transversalidad permanente como aquél acerca del “colectivo social extenso”.

“Así, el liderazgo no se puede pensar sin las masas, ni para ellas, sino con ellas. Quien puede pensar sin las masas, sin que se pueda dar el lujo de no pensar en torno a ellas, son las élites dominadoras, a fin de, pensando así, conocerlas mejor y, conociéndolas mejor, dominarlas mejor. De ahí que, lo que podría parecer un diálogo de éstas con las masas, una comunicación con ellas, sean meros “comunicados”, meros “depósitos” de contenidos domesticadores. Su teoría de la acción se contradiría si en lugar de prescripción implicara una comunicación, un diálogo.” (Freire, 1972: 117)

d. Acerca de la política y la postcolonialidad.

(Lo “político” está vinculado a la praxis, toda praxis es política. Por ello praxis tiene un significado de soberanía del saber)

Paulo Freire prefiguró los problemas más acuciantes que aún rigen socialmente, tanto en el centro como en la periferia. Los que desafían a aprender a pensar con autonomía en comunidades de diálogo, de indagación que remite al rescate de la construcción de sentidos utópicos y el encadenamiento de significantes: “Nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Los (seres humanos) se liberan en comunión” (Freire, 1985: 41). En este sentido se torna necesario recuperar la política con todas sus implicaciones éticas, gnoseológicas y epistemológicas. Paulo Freire escribía sobre su obra en 1993:

“Este libro está escrito con rabia y con amor, sin lo cual no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia –que no se confunde con la connivencia- y de la radicalidad, una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo de la conservadora, neoliberal” (Freire, 1993:7).

Sin poder detenernos aquí suficientemente sobre los estudios postcoloniales, como señalara Aníbal Quijano, que estos antecedentes de praxis compartidas junto a Fals Borda, marcaron rupturas con el paradigma dominante y una contribución al pensamiento autonómico. Así afirmaba Fals Borda la necesidad científica de:

“Declarar la independencia intelectual, para estimular nuestros talentos y nuestra propia dignidad, combatiendo el colonialismo. Obviamente, esto no significa rechazar lo que hacen otros grupos de diferentes latitudes, sólo por ser de naciones extrañas; tal cosa sería un miope etnocentrismo, un síntoma de real inferioridad... La independencia intelectual de que aquí se habla significa, entre otras cosas, crear nuevas formas de trabajo y pensamiento, que sean a su vez aportes a la comunidad universal de científicos.” (Fals Borda, 1987: 66).

Una síntesis que coloca en debate los conceptos de neutralidad y colonialidad, para trocarlos en propuesta contextual liberadora al par que vocación universal.

e. Sobre la reapropiación del saber.

(El otro no es un campo vacío, es un campo colonizado)

“La reapropiación comienza con la interrogación y la interrogación de contraria al autoritarismo... La impresión que tengo es de que, en último análisis, el educador autoritario tiene más miedo a la respuesta que a la pregunta. Teme a la pregunta por la respuesta que debe dar. Considero, por otro lado, que la represión a la pregunta tiene la dimensión de la represión mayor —la represión al ser entero, a su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo. Lo que se pretende autoritariamente con, el silencio impuesto, en nombre del orden, es exactamente ahogar en él la capacidad de indagar. Tú tienes razón. Uno de los puntos de partida la formación de un educador o de una educadora, en una perspectiva liberadora, democrática sería esta cosa aparentemente tan simple: ¿Qué es preguntar?” (Freire, 1986: 54-55).

El concepto de reapropiación sintetiza el descubrimiento del campo del saber colectivo enajenado, así como la *dialogicidad* atraviesa el eslabonamiento teórico *up supra* referido, la recuperación del saber liberador descubre a lo dialógico como interrogación en común, y por lo tanto, una praxis con dos significados: “autopoiesis” colectiva y politicidad.

La circulación de las ideas sin duda concierne al campo de lo social, y es en este campo que deseamos verificar si los autores mantienen su vigencia como sostenemos aquí. Un modo de comprobarlo radica en descubrir sus autorías en las narrativas de la praxis intelectual contemporánea como venimos señalando, como así y especialmente aquí cuando sus expresiones emergen encarnadas en movimientos sociales que irrumpen en el campo intelectual colonizado. Ensayamos así una doble lectura de sus fuentes, en la teoría y en la praxis³, y en las fracturas que intentan resistir al pensamiento único. Cuando hacemos referencia al *intelecto social* abrevamos en la actualización del concepto de *intelecto colectivo* que concierne a la

3.- “El movimiento de la Educación Popular, liderado por Paulo Freire, ha desarrollado una ingente labor de reconceptualización y transformación de la implementación de las prácticas educativas tradicionales para insertarlas articuladamente en las realidades populares de nuestra región. Su “aprender enseñando y enseñar aprendiendo” es ya paradigmático para muchos de nosotros. La Investigación-Acción-Participativa (IAP) (Fals Borda, entre otros), aun con sus altas y bajas, también está repensando y re-vehiculando el necesario impacto de la indagación social sobre nuestra vida social real y sus necesidades de solución de problemas ancestrales no resueltos.” (Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006: 86)

vida de la mente pública, cuyos planos abarcan la relación entre la mentalidad subjetiva y la mentalidad social en reciprocidad (Sotolongo Codina, 2006). Así, entre sus contenidos se destacan la ciencia, el *saber productivo* y la *conciencia general* (Virno, 2003: 63). Se trata a la vez que un espacio intelectual de un campo de dominio. Se concluye que en esta fase neo-liberal el capitalismo ha alcanzado la más alta absorción y saturación sobre las fuerzas productivas y ascendencia sobre la conciencia social, así el intelecto dominante se sostiene tanto por sus dispositivos de imposición ideológica, los que no excluyen violencia (Vergara, 1984), como por la formación de sus productores intelectuales.

4. MOVIMIENTOS AL INTERIOR DEL INTELLECTO COLECTIVO

La expansión de la masa intelectual en América Latina medida solamente por el incremento de la matriculación en los estudios terciarios y universitarios resulta muy significativa: de 1.9 millones de estudiantes en 1970 a 8.4 millones en 1990 y llegando a 25 millones en 2011. Con dicha masificación dos procesos contradictorios entre sí se ponen en marcha, por un lado, se sostiene el impulso cultural masivo que puja por cursar estudios formales como horizonte de empleo calificado y, por el otro, se exige la adaptación a la gramática de la selectividad. El encuentro entre estas dos lógicas inversas ha detonado en las movilizaciones sociales más destacadas en América Latina de este último trienio en Chile, México y Brasil. En estas movilizaciones sus protagonistas intelectuales pondrán en observación al sistema académico como “lecho de procusto” y su enmascaramiento biopolítico. También constituyen el sustrato de múltiples movimientos y propuestas intelectuales alternativas, tanto al interior como al exterior del espacio académico tradicional, como ocurre en Argentina.

En las líneas que siguen se ensaya, como se anticipaba, una lectura sobre la praxis de resistencia y expresión de los movimientos –denominados estudiantiles y magisteriales– con dos motivaciones, por una parte, comprender su resistencia desde el intelecto social y, por la otra, dar cuenta de la vigencia de la conceptualización ensayada.

a. Interrogar a la historia

(La lucha por la equidad y la democratización)

El proceso de lucha llevado adelante por los estudiantes secundarios chilenos auto-denominados *pingüinos*⁴ desde el año 2006 hasta la actualidad, sin duda representa uno de los más importantes cuestionamientos a la estructura del sistema educativo en la región, ha logrado en sus luchas sumar adhesiones de diversos sectores en Chile e incluso a nivel internacional⁵. El eje destacado del reclamo gira sobre la igualdad de acceso, gratuidad y calidad, plasmado en reclamos por la modificación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, fin de la municipalización de la enseñanza, la derogación del decreto que regula la actividad de

4.- Nombre que hace referencia al atuendo típico del estudiante secundario chileno.

5.- “El modelo económico neoliberal implantado desde la dictadura chilena implicó serias modificaciones estructurales en el funcionamiento del Estado y su relación con las elites financieras y empresariales. La educación chilena no estuvo exenta de estas transformaciones; valores culturales propios del nuevo modelo económico como la competencia y el consumo facilitaron la concepción de la educación como un servicio sujeto al lucro y la ganancia... se redujo la oferta pública y se incentivó la generación de un mercado por medio de la inclusión en el sistema de agentes privados, que supuestamente dinamizarían y aumentarían la competitividad y calidad de lo que comenzó a considerarse, desde ese momento en adelante, como un servicio y una inversión dejando atrás la concepción de la educación como un derecho... La reducción y pauperización de la oferta pública se tradujo, a nivel de la educación superior, en el desmembramiento de instituciones con carácter nacional, específicamente de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, además de la reducción constante del presupuesto a las instituciones que recibían recursos del Estado. Como contraparte, se permitió e incentivó la creación e ingreso al sistema de instituciones privadas que emergieron profusamente durante la década del ochenta y comienzos de los noventa.” (Sosa, 2012: 133)

los centros de estudiantes y la gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria, entre otros. Cabe comentar que la educación superior en Chile se considera entre las más costosas de la región. Hasta el momento los logros del movimiento *pingüino* parecen escasos desde una perspectiva el acento regulador: en el año 2009 la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza⁶ (LOCE) fue remplazada por la Ley General de Educación sin producir cambios sustanciales; pero muy importantes en la visibilización de procesos de exclusión e inequidades presentes en todos los países latinoamericanos aunque en diversos grados.

No obstante, la comprensión del movimiento estudiantil chileno, y especialmente las propuestas y puntos de partida de los estudiantes secundarios⁷ que remiten directamente a la historia de su país, interrogada y revisitada en tanto condición para la transformación, lleva directamente a la propuesta contextual liberadora presente en el pensamiento de Freire y de Fals Borda :

“Porque nosotros hablamos de que no salimos en definitiva de la Dictadura; el legado de la Unidad Popular, de Salvador Allende y todo ese proyecto ha quedado completamente estancado después de la Dictadura y que para poder superar en realidad todo ese proceso tenemos que retomar esas banderas y reconstruir lo que estaba construyendo en ese momento el pueblo chileno. Y para eso vemos a la educación como una herramienta de liberación para nuestro pueblo.” (Estudiante chilena de nivel secundario, octubre de 2013).

Queda expuesta la relación entre la (re)apropiación de la producción colectiva desde la impronta contextual-histórica, desde una lectura freireana:

“Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo –el de la historia y de la cultura.” (Freire, 1985: 30). Si estos postulados tenían significado en sus desarrollos originarios, en el actual marco del dominio del pensamiento neo-liberal, estas dimensiones se encarnan: “... nosotros estamos planteando como cambios estructurales y como un cambio estructural, implica que desde la base, la reformulación de la educación, tiene que partir del conjunto y el grueso de la sociedad, no al revés... entonces la construcción de esto tiene que partir del pueblo y de una concepción de la democracia distinta... y lo principal que hemos planteado es que la democracia en sí la queremos construir nosotros, todos los objetos de nuestra vida lo queremos construir nosotros día a día.” (Estudiante chilena de nivel secundario, octubre 2013)

Por lo señalado, emerge como hipótesis acerca de estas movilizaciones en el espacio

6.- Ley promulgada en 1990 por el dictador Augusto Pinochet (régimen 1973-1990) en la que se fijaba los requisitos mínimos que debían cumplir los niveles de enseñanza básica y media. A partir de su puesta en vigencia, el capital privado incrementó sustancialmente su presencia en ámbito educativo ya sea directa como indirectamente en las universidades públicas sostenidas por el pago de matriculación.

7.- Siguiendo el análisis de Carlos Ruiz Encina (2013) en torno al movimiento estudiantil chileno, en líneas generales, existió por parte de los estudiantes un ejercicio profundo de la actividad democrática, asamblearia y de acción directa, expresada en la participación en manifestaciones, tomas y otras acciones de protesta. No obstante, los estudiantes secundarios mantuvieron siempre en las dos organizaciones que los agrupaban -la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) y la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES)-, el sistema de “voceros” que, valga la redundancia, eran la voz de una asamblea que podía decidir la revocación de la responsabilidad depositada en estas figuras, evitando de este modo la generación de liderazgos personalistas. Por el contrario, los estudiantes universitarios se han organizado históricamente a través de las federaciones de estudiantes y a su vez en una confederación, la CONFECH, que es finalmente la encargada de articular las distintas propuestas e iniciativas emanadas desde las bases y en donde, efectivamente, los líderes emergen de manera mucho más visible.

público que, no sólo resisten a la exclusión del intelecto social sino que, al mismo tiempo refutan la lógica del aislamiento individual y la selectividad como gramática básica para la producción intelectual. Sus protagonistas descubren la existencia del lazo social como condición de resistencia⁸, construyen -aun cuando fuera circunstancialmente- movimientos intelectuales al colectivo. Y en esta disposición social se relacionan con los conceptos reseñados de dialogicidad, masividad, politicidad, equidad y reapropiación del saber. Se conjugan incluso en diseño alternativo.

“Escuelitas Libres que es un proyecto de construcción de una educación alternativa, vinculado con Paulo Freire, pues yo vengo de esa experiencia. Después en la ACES nosotros planteamos todo lo que tiene que ver con el concepto de control comunitario, lo que nosotros planteamos es que además de esa perspectiva nosotros siempre rescatamos el poder popular, tenemos que construir poder popular y creemos que por ahí va, digamos tiene que ser uno de los horizontes del movimiento social y el control comunitario que tiene que ver con el empoderamiento de la comunidades educativas y territoriales de sus espacios territoriales, digamos físicos como también de los procesos educativos” (Estudiante chilena del último año del nivel secundario, Vocera Mediática de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes secundarios, ACES, octubre 2013).

Lo sustancial que se subraya aquí es que estos movimientos al intelecto, no sólo deben interpretarse en la búsqueda de cubrir necesidades educativas e inmediatas, por cierto calificadas, sino como epifenómeno por su alcance para incidir como actores *intelectuales* (Zibechi, 2013: 24) en el diseño social y su intelecto.

b. Interrogar la exclusión

(La lucha por la visibilización y la diversidad cultural)

En México la educación ha sido incorporada al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAM), acordado en el año 1992 y puesto en vigencia en el año 1994, e integrada en este marco al sector servicios. Con este enfoque la mercantilización del conocimiento se acelera y requiere incorporar procedimientos estandarizados y métricos de evaluación. En oposición, a mediados de los noventa, se sucedieron grandes movilizaciones para eliminar el *examen único* amparándose en el artículo tercero de la Constitución mexicana que señalaba: “*todo individuo tiene derecho a recibir educación*”. Ante este planteo, La Comisión para la Defensa de los Derechos Humanos (CNDH), organismo encargado de expedirse en el asunto, planteó que era necesario distinguir entre el “derecho a la educación y el derecho de acceso a esos niveles educativos”, convalidando mediante esta racionalidad los procesos tendientes a la exclusión del sistema educativo universitario (Aboites, 2009).

8.- “Me tardé horas para escribir, en una línea, las palabras que he buscado durante meses para expresar una sensación que medité por semanas y que nació en sólo unos segundos de catarsis, empoderamiento y comunión, cuando llegamos al Zócalo con la Marcha de la Luz, un día previo a las elecciones de 2012. No tenemos sueños: los sueños nos tienen a nosotros. Antes de eso éramos provincias de ser distribuidas aisladamente. Nos acechaba una muerte con rostro de hormiga, con hemorragias de fastidio al vivir la cultura del pasotismo y la soledad política. Nuestras esperanzas debían autoexiliarse en la jaula de la vida privada, mientras las opiniones que defendíamos terminaban en debates de papel arrugado. Encontrarnos nos salvó de nunca llegar a conocernos... Sostengo que las causas profundas de nuestra emergencia son cinco: la desigualdad, que es la falla motriz que estructura las relaciones y disyuntivas de nuestra sociedad; la democratización de la democracia –que incluye la democratización del sistema de medios– impulsada por jóvenes y ciudadanos que quieren incidir en la vida pública; la acumulación impune de agravios e injusticias; una agenda social pendiente donde no somos incluidos y un bloqueo en la cúspide de la pirámide social que pone en crisis el sistema meritario.” (César Alan Ruiz Galicia, #YoSoy132 a un año de la lucha. México: www.sinembargo.mx, 11/05/2013)

Las luchas magisteriales en México⁹ bien pueden reflejar este conflicto, el debate social sobre la equidad y soberanía educativa, como las luchas emprendidas para evitar el *epistemicidio*, es decir la caducidad de los lenguajes originarios, como al mismo tiempo la incrustación de lógicas clasificatorias y lógicas mismas de horizonte de sentido:

“En el mes de febrero del 2013, decenas de miles de maestros y maestras (algunas cargando a sus niños pequeños), padres de familia e integrantes de comunidades rurales bajaron de las agrestes montañas, y llegaron de los valles y cañadas de Guerrero a la capital de esa entidad federativa. Se adueñaron de las calles de la ciudad y cortaron la única vía de tránsito terrestre entre la capital de la república (el Distrito Federal) y el puerto de Acapulco. A pesar del peligro que implicaba su acción (poco antes, la policía había dispersado a balazos otra manifestación similar, de futuros maestros, con saldo de dos muertos y heridos), no vacilaron en desafiar a las policías estatal y federal que los cercaban.” (Aboites, 2013: 78)¹⁰

En una lógica que también interroga la producción social de conocimiento y que proviene del ámbito educativo en su inicio, el Movimiento #Yo soy132 en México (y en paralelo a Movimiento Magisterial) precisamente plantea todo un conjunto de propuestas que hacen a una forma renovada de articulación con el conocimiento y la información (social)¹¹.

“En mayo de 2012, diferentes universidades públicas y privadas (por primera vez desde la matanza de Tlatelolco en 1968), convocaron por medio de las redes sociales con el hashtag #Yosoy132 en apoyo a los estudiantes de la Universidad Iberoamericana, a la marcha “Anti-Peña Nieto”, sumando demandas como la libertad de expresión y la democratización de los medios de comunicación; cerca de 50.000 mil personas se movilizaron en ese momento en las calles de la Ciudad de México”¹².

A partir de allí, y encabezado fundamentalmente por jóvenes, el Movimiento #Yo soy 132, continuó desarrollándose en diferentes ciudades del país. Algunas de sus consignas que ilustran diversos elementos, ya contenidos en los aportes de Paulo Freire y de Orlando Fals Borda, que hemos destacado en la figura del pentaedro, especialmente en lo que refiere a una fractura de la lógica positivista usual tanto en las prácticas como en sus fundamentos epistémicos:

“Somos los que conjuran un mejor país, hombres y mujeres partidos en varias lenguas, en muchas culturas y pensamientos. Somos los desesperados, los que refrescan el timeline cada cinco minutos. “Somos la nostalgia de revolución de nuestros padres. Somos la nostalgia de un futuro que podría ser. Creemos que la protes-

9.- “... la insurgencia magisterial mexicana frente a la imposición de una contrarreforma laboral enmascarada de reforma educativa remite a expresiones más tradicionales de lucha social, en que la forma sindicato cobija una estructura organizacional fuerte y resistente, donde la dialéctica entre negociación, resistencia y rebelión cobra sentido político, y los despliegues y repliegues son parte de la historia y la vida de movimientos sociales de profundo arraigo cultural y territorial, como es el caso particular del magisterio.” (Modonesi, 2013: 10)

10.- “La existencia, además, de profundas desigualdades en el ingreso (poco más de la mitad de la población en la pobreza y millones –sobre todo en las áreas rurales y en la periferia de las ciudades- en la pobreza extrema) que generan la necesidad de planteamientos educativos muy diferentes a los de las clases medias urbanizadas del norte y centro del país. Millones de niños cuya lengua materna no es el español sino una de las más de 60 lenguas indígenas que existen en el territorio nacional y, por consiguiente, maestros que en los hechos se han adecuado y formado para poder interactuar con estas realidades –muchos de ellos provenientes de alguna cultura no occidental- y que evidentemente estarán en profunda desventaja a la hora de ser sometidos a una evaluación única y nacional. Todo esto marca profundamente la diversidad del sistema educativo y vuelve absurdo cualquier planteamiento de reforma que parta de una sola definición de calidad, una evaluación única y un centro también único de evaluación.” (Aboites, 2013: 84).

11.- Respecto de los antecedentes previos de estos movimientos estudiantiles en México destacamos las elaboraciones de Modonesi et al (2012) y Vega (2012).

12.- Estudiantes en México: “Yo soy 132”, Terra noticias, 3 de junio de 2012.

ta pertenece al pasado, pero también creemos que la protesta contra el orden es el fundamento del orden nuevo. Somos un camino, una desviación. Somos #YoSoy132.”

“Somos estudiantes. Somos un antiguo minero, o un joven rebelde, o una burguesa guapa. Somos lo que ustedes no son. Nosotros venimos de las redes, de un mundo de ceros y unos, de un mundo que no conocen y que nunca manipularán. No queremos el mundo tuerto que los medios construyen cada día para distraernos mejor. Somos los que no encontraron la salida y se perdieron en las escaleras de emergencia. Somos el México que despertó.”¹³

El 23 de mayo de 2012 el movimiento dio a conocer su declaración (Primer comunicado de la coordinadora del Movimiento #YoSoy132). Entre los puntos que destacan, colocan énfasis en definirse como un movimiento constituido por ciudadanos, el respeto a la pluralidad y diversidad, la defensa de la libertad de expresión y el derecho a la información de los mexicanos, en el entendido de que ambos elementos resultan esenciales para formar una ciudadanía consciente y participativa.

Es así que podemos observar la presencia y circulación de aquellas problemáticas que Freire había prefigurado y colocado en análisis, a través del planteo de su pedagogía crítica, varias décadas antes para Latinoamérica. Y también cómo en el movimiento *Magisterial*, en el *Movimiento Yo Soy 132*, se retoman muchas de aquellas posturas acerca de la construcción del conocimiento en la praxis misma de comunidades de diálogo, de interrogación e investigación, de sentido, de recuperación de la politicidad de la educación, todos elementos que conllevan, sin duda, implicancias tanto éticas, gnoseológicas como epistemológicas (Freire, 1985).

c. Interrogar la discriminación racial

(La lucha por la re-apropiación de la vida)

En Brasil, de cinco quintiles socioeconómicos, el 74% de los alumnos que estudia en universidades pertenece al quintil social más elevado y sólo un 4% al quintil más bajo (López Segrera, 2008: 269). Luego de casi una década de ensayos universitarios, finalmente se promulgó una ley destinada a las Universidades Federales de Brasil para que compelidas por una norma legal federal amplíen –al menos en parte estableciendo cuotas- el ingreso multirracial.

“Hay un grande debate, hay una gran polémica porque hay personas que creen que el ingreso y sobre todo personas, profesores vinculados a las áreas de Ciencias Duras pero no solamente... más muchos profesores que creen ingreso de alumnos negros a la Universidad provenientes de escuelas públicas de bajísimo nivel, haría que la Universidad cayese la calidad pero no aconteció eso ¡Al contrario se sucedió! Alumnos, como llamamos en Brasil, cuotistas son dedicados, concluyen todo el curso, en promedio no son reprobados y generalmente son los mejores alumnos de la Universidad... Las personas no dicen, muy muy pocos dicen “Yo soy negro, yo soy preto” porque existe aún en Brasil una vergüenza, porque el negro era aquel que trabajaba para el Señor, entonces si usted es negro, usted está en el más bajo estatus de la sociedad brasileña, más bajo que el indio” (Docente brasileiro, Universidad de Campina Grande, Brasil, octubre 2013).

13.- Manifiesto #YoSoy132: <http://pastebin.com/pxpfU8Nv>

Se trata de una apertura a la democratización de la Educación Superior pero, además implica un descubrimiento más profundo y revolucionario “*un hecho político epistémico*” en que el desarrollo de la ciencia, de los científicos, técnicos y profesionales, quedaba fundado de hecho en una clasificación social discriminatoria. Esta ley trata de un “hecho epistémico”, pues por un lado implica un enunciado crítico descolonial que incidirá en el transcurso naturalizado de la cultura, sus cosmovisiones, y específicamente en este caso con la composición de los productores intelectuales de la *ciencia normal*, e intervenir de hecho sobre sus bases reproductivas.

“...en Brasil claramente las Universidades hoy son ambientes de tortura, tortura humana... Hay muchos trabajos, grupos de trabajo que en vez de trabajar juntos están trabajando para intentar ocupar el lugar del compañero, entonces yo pienso que es una situación escandalosa y frenética usted no para de trabajar porque precisa mantener la Universidad, el Departamento, el grupo de investigación. En fin, los estudiantes también están como máquinas trabajar, trabajar, trabajar. Esta lógica es el problema, es la lógica que comanda todo el proceso. Para mí, desde mi punto de vista, es una lógica equivocada, equivocada” (Docente brasileiro, Universidad de Campina Grande, Brasil, octubre 2013).

En el curso del mes de junio de 2013, en diferentes ciudades de Brasil se produjeron manifestaciones y marchas multitudinarias, en las que se destaca la reivindicación por la gratuidad del transporte público, tanto en el área de la educación como de la salud, liderada entre otros por el Movimiento de Pase Libre¹⁴. Luego de las movilizaciones, las autoridades de las principales ciudades del país revocaron los decretos con los que habían reajustado los pasajes de autobús, metro y tren municipales y la presidente Dilma Rousseff anunció fondos adicionales para las áreas de educación y desarrollo social. Asimismo, los nuevos modos de organización y movilización que han emergido en Brasil interrogan las prácticas y los saberes “normalizadores” en la línea que Paulo Freire ha enfatizado; en palabras de Raúl Zibechi:

“Estamos, entonces, ante grupos de base integrados por militantes investigadores o militantes-intelectuales que tienen capacidad para organizar, trabajar con sectores populares, definir proyectos y estrategias para construir una fuerza social que promueva cambios desde abajo. Este conjunto de rasgos son los que permiten hablar de una nueva cultura política, o cultura de luchas y de organización, que nació en Brasil en la primera década del siglo XXI, se fue consolidando en pequeñas y medianas batallas y estalló masivamente en junio de 2013.” (Zibechi, 2013: 259)

Estas protestas masivas prueban también, en la línea que venimos desarrollando, que los movimientos de los militantes-intelectuales abren la discusión sobre su inclusión y sobre el diseño del modelo:

“Contudo, a transformação do mundo não é obra de intelectuais, apesar do seu papel crítico; mas o papel decisivo e central, no meu entender, está na nova morfo-

14.- Las masivas protestas brasileñas se inscribieron en la discusión sobre las enormes inversiones públicas orientadas a la realización de la Copa del Mundo (Mundial de Fútbol 2014) y las Olimpiadas que tendrán lugar en los próximos años en Brasil. La protesta en contra del alza de la tarifa del transporte público en Sao Paulo rápidamente se extendió a diversas ciudades del país, masificándose. La convocatoria la hizo originalmente el movimiento “*Passe Livre*” de Sao Paulo, que concitó el apoyo y adhesión activa de otros grupos y movimientos sociales. El 24 de junio de 2013 el Movimento Passe Livre dirigió una carta abierta a la presidenta Dilma Rousseff, en la que junto con criticar la represión y criminalización a la que son sometidos permanentemente los movimientos sociales y de sorprenderse por la invitación a conversar –producto de las movilizaciones–, le manifiestan su exigencia de establecer en Brasil un sistema de transporte público libre o gratuito. Como es de conocimiento público, el alza de tarifas fue revocada como consecuencia del masivo movimiento de protesta. Interesante resulta el planteamiento del movimiento en el sentido de considerar el transporte como un *derecho universal*, de acceso libre, equivalente al de la educación y la salud.

logía do trabalho, nas lutas e nos movimentos sociais, que mantêm uma dimensão inter-relacional muito profunda entre trabalho, geração, gênero, etnia, a questão também vital da natureza etc. Esse é o desafio que temos pela frente; e retomando o início de minha nota final, como o século XXI é um laboratório especial, estamos vivendo um momento em que temos que utilizar todas as energias de análise, de reflexão e de pensamento crítico, para que possamos visualizar em oposição ao que estamos vivendo na atualidade, um século dotado de humanidade.” (Antunes, 2013: 48)

d. Interrogar la ciencia normal

(La lucha por un nuevo paradigma)

En Argentina, la vigencia de la pedagogía crítica y de la investigación acción participativa, como también de la perspectiva postcolonial, tiene diversidad de manifestaciones. Tales como el desarrollo de los *Bachilleratos Populares* o como debates muy recientes generados en espacio universitario para formalizar cursos cuyos contenidos recreen la IAP en el campo de la ciencia y la tecnología. En ambos casos, aún en forma diversa, se descubre que la huella de aquel *pentaedro* citado, no se instala sino como dimensión de lucha subalterna desde los sectores populares, desde los sectores que desean abrir la ciencia al encuentro social.

La experiencia reciente, pero multiplicada de los *Bachilleratos Populares* en Argentina, pone en juego lo antedicho, pues además de favorecer la finalización de los estudios secundarios de trabajadoras y trabajadores adultos, recrean con inspiración freireana un espacio alternativo de participación contextualizando las necesidades e intereses del trabajador, espacios éstos en los que se recrean los contenidos escolares en relación con sus historias de vida. Así se trata de:

“Respetar los saberes de quienes formamos parte del Bachi es el punto de partida para aprender de manera significativa, porque es el saber construido en la experiencia el que nos invita a resignificar y llenar de sentido aquello que vamos vivenciando, al tiempo que nos invita a hacer nuevas lecturas de la realidad. Revalorizando los saberes populares damos cuenta de la historicidad de nuestro conocimiento y nos volvemos más responsables de los compromisos sociales e históricos” (Docente del Bachillerato Popular Ejército de los Andes, mayo 2013).

“El Bachillerato Popular “Ejército de los Andes” nace en el barrio en el año 2010 como resultado de la organización y lucha de quienes creemos que la educación, además de ser un derecho social al cual todos debemos tener acceso, es una poderosa herramienta de transformación social. Su inicio se vincula con otras experiencias de Educación Popular llevadas adelante en el barrio desde el año 2006: alfabetización de adultos y talleres culturales con niños y jóvenes. Una de las metas perseguidas por el Bachi es promover la organización y la participación comunitaria de los vecinos del barrio y conjuntamente generar diversas alternativas tendientes al desarrollo de una economía social solidaria y, en consecuencia, al desarrollo de una estructura económica incluyente. Más allá de pensar al Bachi como una oferta educativa más, la intención es aportar a la organización, fortaleciendo la apuesta hacia la inclusión y a la justicia social desde una educación que se presenta como una herramienta de transformación y liberación” (Docente del Bachillerato Popular Ejército de los Andes, mayo 2013).

Instalar un *Bachi* es una donación y un arrojo, pues se trata de un combate múltiple de

la educación popular, que encierra desafíos subjetivos y colectivos de un orden que desborda su enunciación pedagógica, refiere a la ocupación del campo intelectual desde sus bases.

Estas escenas pueden complementarse con otras, de presencia de este pensamiento en conflicto, finalmente cabe mencionar un hecho, aunque espacialmente circunscripto, resulta interesante para ilustrar las dilemáticas que genera aún hoy introducir la interrogación acción como propuesta dentro de los cánones académicos. Tal fue el singular debate generado a principios de este año para llevar adelante un curso de postgrado que versaba sobre: “*Investigación-Acción en Ciencia y Tecnología*”¹⁵. Más allá de desconocer, en el aquí y ahora, las razones argumentadas para su denegación o las condiciones exigidas para su eventual aprobación, la narrativa que emerge de dicho debate da noticia de los desafíos e interrogaciones recorridas.

Sobre este suceso una agrupación estudiantil se expresaba del modo que sigue:

“Parecería que la única forma válida de enseñar es que los especialistas en cierto tema dicten una clase magistral, y las estudiantes aprendan acríticamente lo que se les dice. Como si fuese natural entender a la “Ciencia” descontextualizada/alienada del entorno social. Muchos venimos proponiendo otras pedagogías, en bachilleratos populares, en cárceles, etc. Pedagogías que toman los conocimientos previos de los alumnos y las ponen en diálogo con los del docente. Que toman ejes problemáticos e interdisciplinarios, en vez de enseñar axiomáticamente los conocimientos que son importantes para los docentes. Los investigadores trabajan solos, o en pequeños equipos, y la mayoría de las veces sin interactuar con otras disciplinas. Se considera un objetivo cumplido una vez que el paper está publicado (ya alguien se ocupará de buscarle utilidad o mercantilizar ese conocimiento). Entonces, sólo queda una “Extensión” que implica difundir o aplicar ese conocimiento de forma unidireccional: desde la Universidad (templo del saber) hacia la Sociedad (que aparece entonces escindida de nosotros). A esta lógica se le contraponen lo que muchos grupos de “extensión” vienen desarrollando. Proyectos alternativos, donde además de tomar problemáticas socialmente relevantes, cambiamos un poco las reglas del juego. Los equipos son muchas veces interdisciplinarios, se trabaja de forma horizontal entre estudiantes, graduados y docentes; y fundamentalmente se revalorizan los saberes que tienen las comunidades afectadas por la problemática. Entonces, en lugar de hacer una “Extensión” desde y hacia, la “Ciencia” se baja de su pedestal y se pone a dialogar. Es decir que se construye colectivamente tanto el conocimiento como su utilidad. Ayudando a denunciar y/o solucionar la problemática, con la participación activa de la comunidad. Existen un gran número de problemáticas socio-ambientales sobre las que nuestra facultad tendría mucho que decir, y no son abordadas en los programas de grado o posgrado. Ni son investigadas, salvo escasas y honrosas excepciones.” (Colectivo desde el Pie, junio de 2013)

Esta dirección universidad-sociedad muestra una corriente, como así desde los movimientos sociales se fundan nuevas experiencias intelectuales tal como con la Universidad Campesina (Unicamp) impulsada por el Movimiento Nacional Campesino Indígena-Mocase. Sus representantes relatan: “... como inspiración tenemos la figura de Pablo Freire, un territorio teórico desde donde partir a encontrarnos con nuestra propia cultura...” (Farías, 2013)

15.- El objetivo general que el curso proponía a nivel universitario: “analizar las relaciones entre las ciencias exactas y naturales y la ética, la política, la economía y el resto del tejido social”. El programa intentaba ofrecer herramientas para analizar el quehacer científico, desde conceptos de la historia de la ciencia y la epistemología al abordaje de problemáticas más actuales, analizando como casos testigos el monocultivo de la soja y la megaminería.

Hasta aquí y a modo de epílogo. Como se ha observado, hemos expuesto múltiples consideraciones sobre estos dos destacados autores del pensamiento crítico latinoamericano: Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Trayecto que nos ha conducido a la metáfora del *pentaedro* conceptual, teórico y epistémico que los reúne y los proyecta temporal y espacialmente, como se intentó ensayar aquí con el registro de sus huellas en la circulación intelectual vigente, especialmente recalando en la praxis de los movimientos –que denominamos- al intelecto social. Una síntesis de su vigencia queda sólidamente expresado por Pablo González Casanova en reciente análisis citando aquel pensamiento:

“Las ciencias sociales y quienes las combinan con el saber de los pueblos pueden asumir los grandes retos que plantea la historia, y cada quien lo hará `según sus capacidades y posibilidades´... A la política pedagógica es impostergable añadirle ese nuevo tipo de investigación en ciencias sociales que toma muy en cuenta el saber de los pueblos, y que investiga con los pueblos y los trabajadores, con ellos y entre ellos.” (González Casanova, 2013: 41)

“Hora de la verdad, que es hora de recuento. Pero no habrá recuento. Sólo diré lo qué acerca de mí, **puede quedar escrito en piedra de mármol**. De la boca me sale la voz de otro, que a menudo me habita...”

Alejo Carpentier (1989). *El arpa y la sombra*. México: Siglo XXI editores. Página 187.

BIBLIOGRAFÍA

Aboites, Hugo (2009). “Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación”. En Gentili Pablo, Frigotto Gaudencio, Lerher Roberto y Stubrin Florencia, *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens ed. CLACSO

Aboites, Hugo (2013). *México: la rebelión magisterial del 2013*. En OSAL, Observatorio de América Latina (pp. 72-91). México D.F.: CLACSO – UNAM.

Adorno, Theodor W. y Horkheimer, Max (1972) (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Ed. Trotta.

Antunes, Ricardo (2013). *As rebeliões de junho de 2013*. En OSAL, Observatorio de América Latina (pp. 37-49). México D.F.: CLACSO – UNAM.

Bialakowsky, Alberto L.; Lusnich, Cecilia; Fiuza, Pilar; Umpierrez Junor, Ariadna; Romero, Guadalupe; Bravo, Romina (2010). “Trabajadores extinguidos y teoría coproductiva del cambio”. En *VII Seminário do Trabalho Trabalho, Educação e Sociabilidade*, Giovanni Alves (compilador). San Pablo: ReT – Rede de Estudos do Trabalho, UNESP.

Bialakowsky, Alberto L. et al (Comp.) (2012). *Latin American Critical Thought. Theory and practice*. Buenos Aires: CLACSO.

Fals Borda, Orlando (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Los nuevos rumbos. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Fals Borda, Orlando (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: CLACSO/Siglo del Hombre Editores.

Freire, Paulo (1972). *La educación como práctica de la libertad*. Río de Janeiro: Paz e Terra. 1º reimpresión Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

Fariás, Adolfo (2013). *Universidad campesina: saberes de la tierra*. Entrevista en Despacho N° 116 (on line). Buenos Aires: CTA de los trabajadores.

Freire, Paulo (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Freire, Paulo (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversaciones con Antonio Faúndez. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.

Freire, Paulo (1993a). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI editores.

Freire, Paulo (1993b). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México DF.: Siglo XXI editores.

Freire, Paulo (2001). *Política y educación*. México D.F.: Siglo XXI editores.

Freire, Paulo (2005). *El grito manso*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.

García, Rolando (1994). “Interdisciplinariedad y sistemas complejos”. En Leff, E. (Comp), *Ciencias Sociales y formación ambiental*. Barcelona: Gedisa.

González Casanova, Pablo (2013). Capitalismo corporativo y ciencias sociales. En *Crítica y Emancipación*, Año V N°9 (pp. 23-42). Buenos Aires: CLACSO.

Grüner, Eduardo (2011). *Nuestra América y el Pensar Crítico. Fragmentos de Pensamiento Crítico de Latinoamérica y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO.

Holloway, John (2007). “Autonomismo positivo y negativo”. En *Negatividad y revolución*. T. W. Adorno y la política. Prov. De Buenos Aires: Universidad A. de Puebla-Herramienta.

Lander, Edgardo (2000). “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

López Segrera, Francisco (2008). “Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe” *Avaliação*, SP V 13 N°(2), (pp. 267-291). Campinas: Sorocaba.

Mignolo, Walter (Comp.) (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo – Duke University.

Modonesi, Massimo (2013). “Brasil y México: el despertar de dos gigantes”. En OSAL, Observatorio de América Latina (pp. 10-12). México D.F.: CLACSO – UNAM.

Modonesi, Massimo; López de la Vega, Mariana; Munguía Galeana, Fernando (2012) *México 2011: violencia y resistencia*. En OSAL, Observatorio de América Latina (pp. 211-225). México D.F.: CLACSO – UNAM

Puello-Socarrás, José F. (2008). *Nueva gramática del neo-liberalismo. Itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Quijano Aníbal (2009). “La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado”. En *Sociedad, Cultura y Cambio en América Latina*. Lima: Universidad Ricardo Palma, Julio Mejía Navarrete Editor.

Rojas Hernández, Jorge (2013). “Era Antropoceno, cambio climático, movimientos sociales y sociedad del futuro”. En *América Latina en la crisis global: problemas y desafíos*, Ruiz Uribe Martha (Coord.) (pp.197-228). México: CLACSO, ALAS, udt.

Ruiz Encina, Carlos (2013). *Conflicto social en el neoliberalismo avanzado: análisis de clase de la revuelta estudiantil en Chile*. Buenos Aires: CLACSO.

Sosa, Raquel (2012). *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina: conciencia crítica y programa*. México: CLACSO/UNAM.

Sotolongo Codina, Pedro L. (2006). *Teoría social y vida cotidiana: La sociedad como sistema complejo*. La Habana: Publicaciones Acuario.

Sotolongo Codina, Pedro L. y Delgado Díaz, Carlos J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO.

Vega Ruiz, Ricardo (2012). *La defensa de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México frente a la contrarreforma neoliberal*. En OSAL, Observatorio de América Latina (pp. 123-139). México D.F.: CLACSO – UNAM

Vergara, Jorge (1984). “Popper y la teoría política neoliberal”. En *Crítica & Utopía latinoamericana de Ciencias Sociales* (pp. 21-59). Buenos Aires: Crítica y Utopía - Catálogos.

Virno, Paolo (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de la forma de vida contemporánea*. Buenos Aires: Colihue.

Zibechi, Raúl (2013). *Debajo y detrás de las grandes movilizaciones*. En OSAL, Observatorio de América Latina (pp. 15-35). México D.F.: CLACSO – UNAM.

ALBERTO L. BIALAKOWSKY

Sociólogo, Dr.(hc), Magister, Profesor, Investigador y Director de Proyecto de Investigación UBACyT, Carrera de Sociología e Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Correo electrónico: albiala@gmail.com

CECILIA LUSNICH

Socióloga, Maestranda, Docente e Investigadora Proyecto UBACyT, Carrera de Sociología e Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Bue-

nos Aires.

Correo electrónico: cmlusnich@aol.com

CONSTANZA BOSSIO

Estudiante avanzada de la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Correo electrónico: constanzabossio@yahoo.com.ar