

TRAMAS Y REDES

Revista del
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Nº 6 - Junio 2024

**TRAMAS
Y REDES**



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemanni - Producción Editorial



CC BY-NC-NA

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.

ISSN: 2796-9096

Esta revista está disponible en texto completo en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO biblioteca.clacso.edu.ar

Se autoriza la reproducción de los artículos en cualquier medio a condición de la mención de la fuente y previa comunicación al director.

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>



PLATAFORMAS PARA
EL DIÁLOGO SOCIAL



Revista del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

ISSN 2796-9096 – Junio 2024 – Nº 6

Dirección

Karina Batthyány (Directora Ejecutiva-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Universidad de la República, Uruguay)

Comité Editor

Alain Basail Rodríguez (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México)

Gloria Chicote (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

Mônica Dias Martins (Universidade Estadual de Ceará, Brasil)

Carolina Jiménez (Universidad Nacional de Colombia, Colombia)

María Fernanda Pampín (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Valentina Perrota (Universidad de la República, Uruguay)

Juan Piovani (Universidad Nacional de La Plata / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

Pablo Vommaro (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Consejo Académico

Dora Barrancos (Universidad de Buenos Aires / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

Atilio Boron (Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini / Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina)

Fernando Calderón Gutiérrez (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)

Augusto Castro (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú)

María Isabel Domínguez (Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Cuba)

Enrique Dussel † (Universidad Autónoma Metropolitana / Universidad Nacional Autónoma de México / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México)

Pablo Gentili (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)

Bárbara Goebel (Instituto Ibero-Americano / Freie Universität Berlin, Alemania)

Eduardo Grüner (Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina)

Jochen Kemner (Kassel University, Alemania)

Marta Lamas (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Roberto López (Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador, El Salvador)

Bernardo Mançano Fernandes (Universidade Estadual Paulista, Brasil)

Ana Silvia Monzón (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Guatemala)

Isabel Piper (Universidad de Chile, Chile)

Geoffrey Pleyers (Université Catholique de Louvain, Bélgica)

Julián Rebón (Universidad de Buenos Aires / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

Elisa Reis (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Marcia Rivera (Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo, Puerto Rico)

Ana Rivoir (Universidad de la República, Uruguay)

Darío Salinas (Universidad Iberoamericana, México)

Saskia Sassen (Universidad de Columbia, Holanda)

Esteban Torres (Universidad Nacional de Córdoba / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

Mauricio Tubío (Universidad de la República, Uruguay)

Montserrat Sagot (Universidad de Costa Rica, Costa Rica)

Virginia Vargas (Universidad de San Marcos, Perú)

Equipo editorial

Coordinación editorial: Fernanda Pampín

Secretaria editorial: Daniela Atairo

Asistencia editorial: Solange Victory

Responsable de gestionar la plataforma de la revista: Valeria Carrizo

Diseño: Marcelo Giardino

Asesoría en política de acceso abierto: Dominique Babini y Laura Rovelli

Índice

EDITORIAL

- 11 Las ciencias sociales ante el avance de las derechas. Defender las democracias en América Latina y el Caribe
Karina Batthyány

DOSSIER

- 17 El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. Disputas políticas y reconfiguraciones regionales
Fernanda Saforcada y Salomão Barros Ximenes
- 29 Cuestiones conceptuales sobre el derecho a la educación. Implicancias para América Latina
Guillermo Ramón Ruiz
- 47 Posiciones sindicales y técnico-docentes en torno a las políticas de inclusión educativa en Uruguay
Stefanía Conde
- 67 Nuevas derechas y disputas políticas del derecho a la educación. Atlas Network y la privatización educativa en América Latina
Mauro Jarquín-Ramírez y Enrique Díez-Gutiérrez
- 85 Narrativas de la desigualdad interseccional en la formación docente. Maestras que estudian y trabajan
Ana Magdalena Solís Calvo

- 97 Transformación en las percepciones de estudiantes universitarios del AMBA (Argentina) acerca del derecho a la educación superior. Tensiones y sentidos en disputa
Paula Pogré y Nadina Poliak
- 115 *Eso que llaman amor...* Conservadurismo y disputas por la educación sexual integral en Uruguay
Cecilia Sánchez
- 133 Estratégias das escolas do MST no enfrentamento à precarização da formação das juventudes com a reforma do ensino médio
Viviane Merlim Moraes
- 153 Direito à educação inclusiva do estudante autista. Disputas em torno de modelos
Cândida Beatriz Alves
- 171 A terceirização da formação profissional de nível médio no Brasil e o impacto no direito à educação. O caso do estado de São Paulo
Nora Krawczyk, Sergio Feldemann de Quadros y Rogério Souza Silva
- 189 Transformações nas formas de controle do trabalho docente no contexto de recrudescimento da nova direita brasileira
Laís Vieira Pinelli y Silvia Cristina Yannoulas

ARTÍCULOS

- 207 Transgresiones familiares, transparentesco y vivencia del cuidado
María Isabel Erazo Cortés
- 221 Figuraciones trans en el audiovisual documental mexicano
Omara Corona Ramírez
- 239 Condiciones de vida de las transfeminidades migrantes de Mar del Plata, Argentina
Cristian Alejandro Darouiche
- 257 Los científicos emigrados y el Sistema Nacional de Investigadores en México
Sylvie Didou Aupetit

- 277 ¡Por dicha ya voy de viaje! Estudio del cortometraje *Cinema Alcázar*: el uso del testimonio para la construcción de memoria de las personas que habitaron el cine entre 1972-1999
Carmen Valeria Morales Pacheco
- 295 Crímenes contra población LGBTQIA+ en Guatemala. Análisis interseccional del registro de denuncias del período 2019-2021
Ernestina Tecu
- 313 Revisitando o *boom* das *commodities* minerais à luz da transição energética contemporânea. Uma análise do caso brasileiro
Estevão Musa
- 339 El auge de las corporaciones en política educativa mediante la Responsabilidad Social Empresarial. Análisis desde la Nueva Ciudadanía Corporativa
Leonardo Oliver Ortiz

ENTREVISTA

- 365 Mantener la esperanza en la utopía feminista. Entrevista a Montserrat Sagot
Ana Silvia Monzón

ARCHIVO

- 381 El EZLN, retoño de la esperanza. Presentación del Archivo
Alain Basail Rodríguez
- 385 Declaraciones de la Selva Lacandona
Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional
- 399 Declaraciones de la Selva Lacandona de 1994. Contexto y actualidad
Xochitl Leyva Solano, Jorge Alonso Sánchez y Carlos Alonso Reynoso
- 409 La teoría crítica social y política del Movimiento Zapatista
Lia Pinheiro Barbosa y Peter Michael Rosset

- 423 Cuentos zapatistas para otros mundos posibles. De El Viejo Antonio a Defensa Zapatista
Lola Cubells Aguilar y Azael Rangel López

RESEÑA

- 437 Pérez Domínguez, Martha Erika; Pilar Godínez Mejía y Miguel Ángel Ramírez Zaragoza (coords.) (2023). *Los feminismos en México. Reflexiones analíticas sobre su potencia histórica y política*
Eduardo Torres Alonso

EDITORIAL

Las ciencias sociales ante el avance de las derechas

Defender las democracias en América Latina y el Caribe

Karina Batthyány

El avance de las derechas en el mundo ha colocado nuevamente el tema de las democracias en el centro de la agenda de las ciencias sociales. Desde CLACSO, impulsamos numerosas actividades en el marco de nuestra Plataforma para el Diálogo Social “Derechos humanos, democracia y paz”. Durante 2023, por ejemplo, desarrollamos la iniciativa 40-50-50 en conmemoración de los cuarenta años de la recuperación democrática en Argentina y los cincuenta años de los golpes de Estado en Chile y Uruguay. Sin embargo, durante estas actividades, lejos de realizar un diagnóstico del fortalecimiento o la consolidación de las democracias recuperadas, estamos lamentablemente analizando las amenazas a lo conquistado.

Los y las científicos sociales estamos comprometidos y comprometidas en construir nuevos debates y conocimientos que recuperen las principales tradiciones del pensamiento de nuestra región. Estamos tanto abocados y abocadas a pensar viejos problemas en nuevos contextos, como a construir nuevas formas de pensar aquello que hoy está amenazado. En este sentido, considero que es nuestro deber intelectual problematizar aquellas

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº6
ISSN
2796-9096



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

fisuras en el orden de lo cultural por donde se filtran con fuerza discursos en los que resuena un arraigado conservadurismo que creíamos superado en el ámbito de lo social.

Nos toca asumir este desafío en un momento muy complejo para América Latina y el Caribe, en el que las universidades públicas y los organismos de ciencia y técnica –principales soportes institucionales de las ciencias sociales– están siendo asfixiados en términos presupuestales y en el que, a la par, se han implementado medidas que restringen la libertad académica, por ejemplo, a través del cierre de programas en ciencias sociales y humanidades y la persecución directa en muchos países a colegas, profesores y profesoras que trabajan en el ámbito de estas disciplinas.

Asimismo, estos procesos se producen en un contexto de profundización de la tendencia a la mercantilización y privatización de la educación superior y el conocimiento a nivel regional y mundial. Si bien en América Latina y el Caribe casi un 80% de la investigación y la producción de conocimiento científico son financiadas con fondos públicos, su circulación y difusión posterior se vehiculiza a través de editoriales comerciales que no solamente mercantilizan los resultados, sino que también generan barreras concretas para el acceso abierto al conocimiento. De este modo, la posibilidad tanto de dar a conocer como de leer los resultados de las investigaciones académicas se encuentra mediada por procesos de mercantilización y comercialización que hacen de la circulación del conocimiento científico producido en la región a través de fondos públicos un negocio muy rentable.

A través de *Tramas y Redes*, pieza fundamental de la línea editorial y académica de CLACSO, esperamos contribuir a afrontar los desafíos que estas amenazas a las democracias plantean a nuestras disciplinas. Toda nuestra política está orientada a promover el desarrollo del campo de las ciencias sociales y las humanidades en nuestra región, espacio de trabajo de alta calidad y rigor, así como comprometido con las realidades sociales y políticas de América Latina y el Caribe para su conocimiento y transformación. Como institución pionera en la defensa del acceso y la ciencia abierta, desde CLACSO pretendemos hacer nuestro aporte hacia la generación de condiciones favorables para producir conocimiento en ciencias sociales orientado a defender y fortalecer nuestras democracias.

En particular, en este número de *Tramas y Redes* que presentamos se publica un dossier sobre derecho a la educación en América Latina y el Caribe coordinado por Fernanda Saforcada y Salomão Ximenes. El dossier agrupa una serie de producciones que abordan diferentes aristas de esta problemática desde una mirada que analiza la aceleración y profundización de la privatización de los sistemas escolares y de educación superior en el presente siglo. Algunos de los artículos analizan intervenciones de actores complejos que promueven procesos que ponen en cuestión la posibilidad

de garantizar el derecho a la educación en la región, así como también la presencia de empresas en las reformas de escuelas secundarias. Otros textos problematizan conceptualmente el derecho a la educación en América Latina desde una perspectiva jurídica y señalan el avance en la normativa pero su baja efectividad. En esta línea se estudian políticas de inclusión implementadas que realizan aportes sustantivos al debate sobre cómo garantizar el derecho de los más postergados y excluidos de los sistemas educativos. Además, se presentan resultados de investigaciones sobre el diseño de políticas y reformas, especialmente en la escuela secundaria, llevadas adelante en países donde la nueva derecha ha ocupado el gobierno, así como también análisis de procesos que contrarrestan estas políticas. Todos estos aportes claramente contribuyen a la producción de conocimiento basado en evidencia, crítico, situado y con alta incidencia en la definición de políticas, la formación de opinión pública y la transformación positiva de las condiciones de vida de las poblaciones más empobrecidas, oprimidas y discriminadas en el marco de otra de nuestras Plataformas para el Diálogo Social, “Derecho a la educación, políticas públicas y alternativas pedagógicas”, que, como vemos, guarda profundos e intrincados diálogos con la problemática del avance de las derechas y los desafíos a las democracias en nuestra región en tanto estos procesos ponen en cuestión las posibilidades de garantizar el derecho a la educación.

La sección Artículos se compone de textos académicos de investigadores e investigadoras de diferentes países de la región como Colombia, Argentina, México, Nicaragua, Brasil, que producen conocimiento sobre temas centrales, que CLACSO promueve y difunde. La entrevista de este número es un rico intercambio entre Ana Silvia Monzón y Montserrat Sagot, quien realiza un *racconto* de su recorrido académico en registro personal. En su relato, se puede observar el fuerte compromiso de esta referente central para las mujeres, intelectuales y feministas de Centroamérica y Latinoamérica con la transformación de la injusticia y la desigualdad.

Finalmente, en conmemoración de los treinta años del levantamiento zapatista, un hito histórico que conmovió al mundo, se publican en la sección Archivo las tres primeras Declaraciones de la Selva Lacandona. Esta sección, coordinada y presentada por Alain Basail Rodríguez, reúne aportes de especialistas que dan contexto a los documentos y ofrecen un análisis sobre la actualidad del movimiento y la vigencia de sus consignas.

Las y los invitamos a leer todas estas valiosas contribuciones contenidas en el N° 6 de la revista *Tramas y Redes*, así como a enviar colaboraciones para los próximos números y a difundir esta nueva publicación.

DOSSIER

the \mathbb{R}^n -valued function \mathbf{f} is a solution of the system (1) if and only if \mathbf{f} is a solution of the system (2).

Let us assume that \mathbf{f} is a solution of the system (1). Then, by (1), we have

$$\mathbf{f}'(t) = \mathbf{f}(t) \mathbf{A}(t) \quad (3)$$

and, by (2), we have

$$\mathbf{f}'(t) = \mathbf{f}(t) \mathbf{B}(t) \quad (4)$$

Since \mathbf{f} is a solution of (3) and (4), we have

$$\mathbf{f}(t) \mathbf{A}(t) = \mathbf{f}(t) \mathbf{B}(t) \quad (5)$$

Since $\mathbf{f}(t)$ is invertible, we have

$$\mathbf{A}(t) = \mathbf{B}(t) \quad (6)$$

Since $\mathbf{A}(t)$ and $\mathbf{B}(t)$ are continuous functions, we have

$$\mathbf{A}(t) = \mathbf{B}(t) \quad (7)$$

Since $\mathbf{A}(t)$ and $\mathbf{B}(t)$ are continuous functions, we have

$$\mathbf{A}(t) = \mathbf{B}(t) \quad (8)$$

Since $\mathbf{A}(t)$ and $\mathbf{B}(t)$ are continuous functions, we have

$$\mathbf{A}(t) = \mathbf{B}(t) \quad (9)$$

Since $\mathbf{A}(t)$ and $\mathbf{B}(t)$ are continuous functions, we have

$$\mathbf{A}(t) = \mathbf{B}(t) \quad (10)$$

Since $\mathbf{A}(t)$ and $\mathbf{B}(t)$ are continuous functions, we have

$$\mathbf{A}(t) = \mathbf{B}(t) \quad (11)$$

Since $\mathbf{A}(t)$ and $\mathbf{B}(t)$ are continuous functions, we have

$$\mathbf{A}(t) = \mathbf{B}(t) \quad (12)$$

Since $\mathbf{A}(t)$ and $\mathbf{B}(t)$ are continuous functions, we have

$$\mathbf{A}(t) = \mathbf{B}(t) \quad (13)$$

Since $\mathbf{A}(t)$ and $\mathbf{B}(t)$ are continuous functions, we have

$$\mathbf{A}(t) = \mathbf{B}(t) \quad (14)$$

El derecho a la educación en América Latina y el Caribe

Disputas políticas y reconfiguraciones regionales

Fernanda Saforcada

Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional del Oeste/CONICET, Argentina
fsaforcada@gmail.com

Salomão Ximenes

Universidad Federal del ABC/CNPq, Brasil
salomaoximenes@gmail.com

Fecha de recepción: 10/06/2024
Fecha de aceptación: 19/06/2024

América Latina y el Caribe constituyen, en la actualidad, una región atravesada por fuertes disputas entre perspectivas y fuerzas de extrema derecha, conservadoras tradicionales, neoliberales noventistas, progresistas y de izquierda. Estas disputas se expresan también en el campo educativo y tensionan los sentidos sobre el derecho a la educación, en un contexto de aceleración y profundización de los procesos de privatización de los sistemas escolares y de educación superior, así como de antagonismos y contraposición de políticas y agendas a lo largo del presente siglo.

La producción académica reciente sobre políticas educativas en diferentes países de la región viene planteando los efectos que tienen las iniciativas neoconservadoras impulsadas tanto por la extrema derecha como por sectores neoliberales y conservadores, sobre la noción del derecho a la educación y su relación con la regulación de las políticas públicas. Se ha observado el impacto en diversas dimensiones tales como la legislación, las

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Cita sugerida

Saforcada, Fernanda y Ximenes, Salomão (2024). El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. Disputas políticas y reconfiguraciones regionales. *Tramas y Redes*, (6), 17-28, 600a. DOI: 10.54871/cl4c600a



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución- NoComercial- CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

orientaciones y los propósitos de los sistemas educativos y universitarios, el trabajo docente, las políticas socioeducativas, entre otras.

Una de las manifestaciones de estos procesos es la reinscripción de los principios, normas y políticas del derecho a la educación como parte de lo que se caracteriza como la “juridificación reactiva” (Vaggione, 2020). Este fenómeno tiene como ejes comunes y transnacionales la profunda resignificación de la noción de libertad (Vaggione, 2022) y la afirmación de la primacía de la familia (y, por tanto, de lo privado) en materia de educación, ética y sexualidad, estableciendo, de esta manera, las bases de una nueva dogmática jurídica conservadora para los derechos humanos en general y para el derecho a la educación en particular (Ximenes y Vaggione, 2024), cuyas consecuencias son el fortalecimiento de las políticas de privatización y segregación escolar, la expansión de movimientos como el de educación en el hogar o el “con mis hijos no te metas”, y el desarrollo de estrategias diversas de persecución y control sobre la labor docente.

En otras palabras, es una (re)naturalización del papel de la familia y de las desigualdades, que además de cumplir sus propósitos inmediatos en las disputas por la moral que se impulsan desde ámbitos de poder político, económico y religioso, tiene el efecto de restaurar el poder reformista del neoliberalismo educativo en el continente, aspecto cuestionado y contenido por los movimientos sociales, las organizaciones del profesorado y sectores académicos.

Este campo de disputas, que moviliza agendas y actores transnacionales en torno a la noción del derecho a la educación, ha ganado una complejidad adicional en años recientes, especialmente con los efectos sociales, culturales, políticos y pedagógicos resultantes de la pandemia de COVID-19. Las soluciones digitales, tales como plataformas y aplicaciones, han avanzado en la educación con un discurso de innovación y eficacia que se presenta como incuestionable, frecuentemente asociado a la garantía del derecho a la educación. Las inversiones se han destinado a la implementación de nuevas tecnologías, incluyendo modelos de inteligencia artificial basada en datos, bajo argumentos fundamentados en la garantía de derechos, como el acceso a la educación de poblaciones excluidas y el desarrollo de una enseñanza “personalizada” que, de acuerdo con quienes impulsan estas propuestas, permitiría brindar iguales oportunidades a cada estudiante para que despliegue su potencial y resolver problemas educativos complejos como el abandono escolar (Avelar, 2023).

El Informe General de Seguimiento de la Educación 2023 (UNESCO, 2024) destaca la falta de evidencia sobre la mejora de la calidad, la equidad y la inclusión con el uso de las tecnologías digitales en la educación y afirma que el uso de estas tecnologías no representa solo potenciales ganancias, sino también, y principalmente, riesgos para el derecho

a la educación que requieren más investigación. Sin embargo, sin tener en consideración estos riesgos, diferentes estrategias de digitalización de la enseñanza han avanzado en los países, en ocasiones aprovechando vacíos regulatorios y, en otras, presionando o desarrollando estrategias para que se introduzcan cambios en la legislación educativa, como ocurre con la creciente incorporación de la enseñanza híbrida y la educación a distancia en la educación básica.

El dossier “Derecho a la Educación en América Latina y el Caribe: disputas políticas y reconfiguraciones regionales”, publicado en el presente número de *Tramas y Redes*, fue propuesto con el fin de indagar en algunos aspectos de estos fenómenos así como de abrir un espacio de análisis acerca de la producción de conocimiento sobre el derecho a la educación en América Latina y el Caribe, y las diversas perspectivas, proyectos y disputas que existen en relación con este derecho en el contexto de los agudos cambios políticos, sociales, económicos y tecnológicos ocurridos en la última década. Los objetivos fueron tanto profundizar en la comprensión de los debates y embates en distintos ámbitos nacionales como establecer líneas de interpretación de los aspectos transnacionales que impulsan las recientes reformas del derecho a la educación.

Siete décadas del derecho humano a la educación

En 1948, con el horror de la Segunda Guerra Mundial grabado en cuerpos y pensamientos, se aprobó en las Naciones Unidas la Declaración Universal de Derechos Humanos, que reconocía, entre otros, el derecho humano a la educación. Desde entonces y hasta fines del siglo XX, se fue construyendo una compleja arquitectura de reconocimiento y seguimiento de los derechos humanos en el diverso y profundamente contradictorio ámbito de la cooperación internacional. No obstante, el derecho a la educación como derecho humano fundamental, continúa siendo una deuda para grandes sectores del planeta y, en especial, para América Latina y el Caribe.

En estas siete décadas, el derecho a la educación y, en general, los derechos sociales han sido sometidos a continuos vaivenes de expansión y contracción tanto en su reconocimiento como en el desarrollo de políticas públicas orientadas a garantizarlos (Saforcada y Baichman, 2022 y 2020).

El derecho a la educación vivió un ciclo de expansión durante el Estado de Bienestar, contexto en el que fue reconocido como un derecho social en la regulación internacional, los Estados asumieron un rol proactivo en garantizarlo, se ampliaron los sistemas escolares y se desarrollaron políticas orientadas a garantizar el acceso a la educación de sectores históricamente excluidos. En América Latina, entramos en la segunda mitad del siglo XX en un período trágico de golpes de Estado y gobiernos autoritarios que, a

sangre y fuego, instauraron regímenes de negación de los derechos humanos y sentaron las bases para el neoliberalismo que terminaría de consolidarse en los años 90. En ese nuevo contexto, primó una concepción individual del derecho, entendido como derecho de oportunidad en clave liberal, que encarnó en políticas que debilitaron al sector público, avanzaron en estrategias de privatización de la educación y redefinieron el rol del Estado. El derecho a la educación perdió su presencia en los discursos, en las leyes de educación que se sancionaron en aquellos años, en las políticas que se impulsaron y en las iniciativas internacionales de cooperación.

El cambio de siglo implicó también un cambio sustantivo en el contexto político y social. Se inició un ciclo identificado como posneoliberalismo o Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo (Ouviaña y Thwaites Rey, 2018), en el que convivieron gobiernos que, aun siendo de diverso signo, configuraron a nivel regional una nueva agenda de política pública definida en torno de la soberanía de América Latina y sus países, el reposicionamiento del Estado y el reconocimiento de los derechos sociales. El derecho a la educación vivió un nuevo ciclo de expansión, que se evidenció en su reconocimiento en las leyes que se sancionaron en los primeros quince años de este siglo, el rol proactivo que asumieron los Estados, la extensión de la obligatoriedad escolar y el aumento del financiamiento, entre otras cuestiones (Saforcada, 2012). Asimismo, comenzaron a ganar fuerza nuevos tópicos que enriquecieron el sentido y los alcances del derecho a la educación, tales como la educación intercultural, la diversidad sexual, los derechos de la población migrante, entre otros como veremos más adelante.

A esta etapa siguió un nuevo ciclo de retracción del derecho a la educación en el marco de la restauración conservadora, en el que se ponen en cuestión esas nuevas dimensiones del derecho, observamos nuevos impulsos de las tendencias privatizadoras y mercantilizadoras de la educación (Vergeer, Moschetti y Fontdevila, 2017; Cássio, Moura y Ximenes, 2022), y se desarrollan diversas estrategias de redefinición o borrado del derecho en los discursos oficiales, en las normas y en las políticas públicas.

En estos ciclos de expansión y contracción del derecho a la educación, podemos reconocer dos concepciones que se han sostenido a lo largo de la historia, desde la propia conformación de los sistemas educativos nacionales en el marco de los complejos procesos de construcción de los Estados liberales occidentales (Saforcada, 2020). Por un lado, el derecho a la educación como un derecho individual, que supone una igualdad formal en el reconocimiento jurídico del derecho a todos los ciudadanos y ciudadanas, y que se expresa como igualdad de oportunidades. Desde esta concepción, la responsabilidad del Estado es propender a que existan esas oportunidades –sea a través de sus propias acciones o de las iniciativas privadas– de ejercicio del derecho en el marco de las libertades individuales.

Por el otro, el derecho a la educación como derecho social, que supone una igualdad en el acceso a una educación de calidad a lo largo de la vida para todos y todas, y que, por lo tanto, no implica sólo el reconocimiento jurídico del derecho sino su realización efectiva. En esta perspectiva, compete al Estado, como ámbito de construcción de lo común, la responsabilidad principal de garantizarlo y el modo de realizarlo es a través de la educación pública (Saforcada, 2020).

Estas concepciones, que adquieren alternadamente mayor fuerza, se sostienen ambas vigentes y en disputa, reeditándose en los diversos contextos a lo largo del siglo XX y hasta nuestros días. El derecho a la educación es, como caracterizara Norma Paviglianiti tres décadas atrás, una construcción histórica polémica (Paviglianiti, 1993; Feldfeber, 2014).

Derecho a la educación: gramáticas en disputa

Como señalamos, los años noventa marcaron un contexto de disputa sobre el derecho a la educación que se evidenció en enfrentamientos entre sectores que afirmaban el derecho a la educación como derecho social, tales como movimientos sociales, organizaciones sindicales y colectivos estudiantiles, y sectores que buscaban invisibilizarlo, desconocerlo o debilitarlo. Aquella década fue el contexto en el que asistimos a la confrontación entre sectores sociales que afirmaban el contenido democratizador del derecho humano a la educación inscripto en normas del derecho internacional (pactos y convenciones) y nacional (constituciones y leyes), contra vertientes reformistas neoliberales, que pretendían limitar el alcance del derecho a la educación, negando su propio contenido como derecho social y proponiendo redefinirlo como derecho individual o, incluso, como derecho privado de propiedad en una educación de mercado (Gentili, 1997 y 2009).

Estos polos, que como hemos visto reflejan concepciones y debates históricos, se reeditan y asumen nuevos posicionamientos en las disputas contemporáneas. Los sectores populares alineados con la noción de educación como derecho social son convocados, cada vez con mayor fuerza, a ampliar su enfoque e incorporar las demandas de movimientos sociales contrahegemónicos, decoloniales, antirracistas y antidiscriminatorios en sus formulaciones, mediante la inclusión de agendas de diversidad, reconocimiento y acciones afirmativas, matizando las nociones de igualdad y universalidad ya establecidas en el derecho social.

De este modo, la agenda de reconocimiento y construcción del derecho a la educación en la región comienza a incorporar no solo las posiciones históricas de defensa de una educación pública, gratuita, laica, de calidad social y financiada por el Estado, sino también las demandas educativas provenientes de movimientos indígenas, negros, de mujeres, LGBTQIA+,

campesinos, entre otros. Estas demandas se formulan también en términos de derechos fundamentales y tienen profundos impactos en la noción del derecho a la educación, como los derechos sexuales y reproductivos, los derechos de los pueblos originarios y de los pueblos de matrices africanas (Carreira, Ximenes y Ramos, 2021). La coalición que se puede construir a partir de esta reunión de corrientes progresistas tiene importantes efectos democratizadores y movilizadores, actualizando la agenda de derechos e incorporando una faceta más diversa y representativa. El ciclo de gobiernos progresistas que marcó América Latina y el Caribe en las primeras décadas del presente siglo proporcionó cierto respaldo institucional a este encuentro, mediante leyes y políticas públicas educativas que buscaban reducir la desigualdad y promover la diversidad (Gomes y Ximenes, 2022).

En oposición al reordenamiento en el campo progresista, también hubo un reposicionamiento de la agenda neoliberal. Según Wendy Brown (2019), el conservadurismo constituye el sustrato ideológico del neoliberalismo en crisis, permitiendo a las élites actualizar el sistema de explotación y desigualdades, a medida que se desenmascaraban las falsas promesas de mayor libertad y prosperidad derivadas de la desregulación estatal y el vaciamiento de lo público. Es en este momento de crisis que el neoliberalismo encuentra en el conservadurismo un fundamento más consistente con los resultados efectivamente alcanzados después de décadas de implementación de reformas y políticas en la región, surgiendo así una nueva alianza liberal-conservadora con un mayor peso específico en el componente conservador.

Este neoconservadurismo produce una inversión de sentido respecto de las desigualdades. Estas dejan de ser vistas como un problema público y pasan a ser aceptadas no solo como una realidad dada, sino como un objetivo social a perseguir en nombre del funcionamiento ordenado de la sociedad. Las jerarquías de género, raza, clase, religión, etc., son reafirmadas y pasan a estructurar la revisión de normas y políticas públicas. A diferencia del neoliberalismo, sin embargo, el neoconservadurismo no niega la existencia de derechos fundamentales, sino que los reinterpreta en un nuevo marco afirmativo de desigualdades naturales y necesarias, lo que algunos autores caracterizan como “renaturalización del derecho” (Vaggione, 2018 y 2020). El derecho natural de “los padres” sobre los hijos, de “los progenitores” sobre la familia, de las mayorías sobre las minorías, etc.

Es en este contexto que el derecho a la educación comienza a ser disputado “desde dentro”. El reconocimiento relativamente estable del derecho universal e inalienable de niños, niñas y jóvenes a la escolaridad se enfrenta ahora a la idea de un derecho educativo natural de los padres y tutores, quienes tienen la responsabilidad absoluta y definitiva de dirigir la educación de sus hijos, incluso pudiendo optar por la educación en el hogar (*homeschooling*) (Cury, 2017).

La idea de igualdad de condiciones de acceso, constitutiva de gran parte del derecho a la educación en las Constituciones y la legislación del Estado Social, pierde vigencia en nuevas normas y políticas orientadas y estructuradas en torno a un renovado principio de igualdad de oportunidades. Según este principio, las desigualdades derivadas del sistema educativo no solo deben ser aceptadas, sino también valoradas como mérito. Desde la perspectiva del neoconservadurismo, que la consecuencia de un sistema supuestamente “meritocrático” sea la discriminación permanente y estructural de pobres, negros, mujeres, pueblos originarios, migrantes, población LGBTQIA+ y otras minorías políticas, solo confirma la funcionalidad del sistema de jerarquías, retroalimentando así los objetivos compartidos de neoliberales y conservadores.

En este sentido, nuestra hipótesis es que la juridificación impulsada por nuevas coaliciones nacionales de carácter liberal-conservador –un movimiento que es nominado con conceptos diferentes como nueva derecha, ultraconservadurismo, restauración conservadora, etc.– se ha constituido en la última década como uno de los principales aspectos transnacionales de las disputas sobre el significado del derecho a la educación en el continente y en otras partes del mundo, con un profundo potencial de impacto en el diseño de políticas educativas, aunque esta agenda se manifiesta en diferentes formas, proporciones, tiempos e instancias en cada realidad nacional y local (Ximenes y Vaggione, 2024). Chile, en este contexto, representa un caso particular de gran interés, en la medida en que la ausencia del derecho social a la educación en la Constitución de 1980, suplantado por la noción de libertad de enseñanza, fue uno de los elementos centrales para el desarrollo de un modelo de mercado que privatizó el sistema de educación pública y generó profundos procesos de segregación a lo largo de los últimos 40 años. Estos procesos desembocaron en las acciones del movimiento estudiantil en varias oportunidades y en una gran movilización social en 2019 reclamando por una nueva constitución que, entre otras cuestiones, reconociera el derecho a la educación pública en el país. Esta movilización culminó en un proceso constituyente que luego, por las propias acciones de la extrema derecha, naufraga por lo que finalmente continúa vigente aquella constitución de la dictadura pinochetista, al menos hasta el momento en que este artículo es escrito.

El derecho a la educación como categoría y problema de investigación

Este dossier es parte de un esfuerzo por actualizar los estudios que adoptan el derecho a la educación como categoría y como problema de investigación. Observamos que, aunque se trata de un concepto muy referido en la

literatura del campo de la política educativa en la región, el derecho a la educación generalmente se asume como una posición normativa relativamente libre de conflictos. Según la visión predominante, las disputas estarían fuera del derecho a la educación y residirían en el ámbito político, que a veces niega su reconocimiento conforme a lo previsto en las Constituciones y demás normativas jurídicas nacionales e internacionales, o bien es incapaz de implementarlo en su totalidad. Sin embargo, el derecho en sí mismo es reconocido como una base segura desde la cual los movimientos en defensa de la educación pública pueden actuar y seguir reivindicando su realización como derecho social.

Sin embargo, como hemos desarrollado anteriormente, los movimientos neoconservadores y las extremas derechas, al disputar internamente el contenido político y legal del derecho a la educación, y distorsionar estratégicamente la gramática de los derechos fundamentales, abren importantes desafíos teóricos y prácticos. Este contexto nos impone visitar las bases conceptuales, políticas, jurídicas, epistemológicas y normativas en las que se sustenta la noción de derecho humano a la educación en la región.

Este proceso implica apartarse analíticamente de cualquier resto normativista de comprender el “ser” por el “deber ser”, esto es apartarse de la tendencia de asimilar “derecho a la educación” con “derecho humano a la educación como derecho social”, así como de vincular en forma unívoca la política educativa y el derecho consagrado en los marcos normativos, sean ellos pactos internacionales, constituciones o leyes generales.

Como alternativa y desde una perspectiva crítica, es preciso abordar e interrogar(nos) tres cuestiones: los actores y los procesos en tensión que intervienen en la formalización de reivindicaciones e intereses en la norma jurídica, es decir, en el proceso conocido en la literatura como “juridificación” (Ximenes, 2012 y 2014); las formas en que se comprende el derecho a la educación y las concepciones en disputa en los distintos contextos, escalas y territorios; y, en tercer término, las complejas relaciones entre el marco jurídico, las interpretaciones de ese marco y el diseño y desarrollo de políticas públicas. Estas cuestiones abren un terreno amplio de producción de conocimientos capaces de problematizar el derecho a la educación como construcción histórica en tensión y como campo de disputa política.

Asimismo, esta perspectiva nos invita a reparar en las diferentes funciones que el derecho ejerce en la política educativa, ya sea formalizando objetivos, imponiendo el veto de ciertos sectores a las conquistas sociales, creando instituciones necesarias para garantizarlo, estableciendo pautas para la acción, limitando espacios de autonomía mediante una excesiva juridificación o abriendo canales de participación social, entre otras funciones. Lo importante es comprender que no hay una dirección única y neutral en la norma, sino posiciones contradictorias y muchas veces conflictivas, que

se materializan no sólo en la norma general sino también –y muchas veces principalmente– en la reglamentación y la microlegislación del día a día. Comprender esta compleja dinámica requiere un diálogo interdisciplinario y una cualificación metodológica de los estudios sobre el derecho a la educación, en el sentido de articular las diferentes capas del proceso de formalización de políticas educativas a través de las normas.

Otra perspectiva para los estudios sobre el derecho a la educación en la región es observar los conflictos de política educativa que ocurren *dentro de y entre* las distintas corrientes de juridificación de la educación (social, neoliberal, conservadora, contrahegemónica, gerencial, etc.), es decir, dar un seguimiento analítico al hecho de que la producción cotidiana del derecho a la educación en sí misma es un campo en tensión, ofreciendo un mapa útil sobre los proyectos societales en disputa.

Finalmente, dado que estos proyectos trascienden las dimensiones nacionales, esta perspectiva analítica permite estructurar estudios en colaboración internacional que ayuden a identificar y monitorear los movimientos transnacionales que inciden en el derecho a la educación y a estructurar estudios comparados.

Este dossier reúne un grupo de artículos que, desde diversas aristas y enfoques, aportan en los sentidos y propósitos antes señalados. Se intentó configurar un conjunto de producciones que abarcara autores y autoras de diferentes países, que desde el prisma del derecho a la educación o en relación con él, analizaran distintos aspectos o procesos sociales o pedagógicos, abordaran variadas dimensiones o niveles educativos y/o desarrollaran aportes teóricos en relación con esta categoría política y epistémica.

América Latina es la región más desigual de un planeta profundamente desigual. El derecho social a la educación en esta parte del mundo, como en otras, continúa siendo una gran deuda para nuestros pueblos y por lo tanto un problema que requiere un debate público sostenido y una producción creciente –en términos de su cantidad, cualidad y rigurosidad– de conocimiento plural que permita identificar y confrontar con las estrategias que despliegan y los sentidos que pretenden instalar los conservadurismos y las extremas derechas actuales, y al mismo tiempo consolidar un corpus de pensamiento y herramientas conceptuales y políticas para afirmar el derecho a la educación como un derecho humano social inalienable.

Referencias

Asamblea General de las Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Organización de las Naciones Unidas.

- Avelar, Marina (2023). New philanthropy's discursive, relational, and institutional labour in networks of governance. *International Journal of Educational Research*, 118, 102-120.
- Brown, Wendy (2019). *In the ruins of neoliberalism*. New York: Columbia University Press.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2014). *Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe*. San Pablo: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- Carreira, Denise; Ximenes, Salomão Barros y Ramos, Maria Elizabete Gomes (2021). Racismo e equalização: o novo Fundeb e o direito à educação escolar indígena e quilombola e em territórios de vulnerabilidade social. *FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação*, 11. <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/105326>
- Cássio, Fernando; Moura, Fernanda y Ximenes, Salomão Barros (2022). Ataque ao Fundeb: intersecções entre ultraliberais e reacionários no projeto de privatização do fundo público. *FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação*, 12. <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/119455>
- Cury, Carlos Roberto Jamil (2017). Homeschooling: entre dois jusanaturalismos? *Pro-posições*, 28(2), 104-121. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0006>
- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Feldfeber, Myriam (2014). La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 28(n° especial), 139-153.
- Gentili, Pablo (1997). Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En Pablo Gentili (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Gentili, Pablo (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista iberoamericana de educación*, 49, 19-57.
- Gomes, Nilma Lino y Ximenes, Salomão Barros (2022). Ações afirmativas e a retomada democrática. *Educação & Sociedade*, 43, e269417. <https://www.scielo.br/j/es/a/pJXJLYybbWzjPhHLmr9Gcbit/?format=pdf&lang=pt>

- Ouviña, Hernán y Thwaites Rey, Mabel (2018). *Estados en disputa Auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Paviglianiti, Norma (1997). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Buenos Aires: Opfyl-UBA.
- Saforcada, Fernanda (2012). Las leyes de educación después de los años 90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En Myriam Feldfeber y Nora Gluz (comps.), *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos* (pp. 17-42). Buenos Aires: CLACSO; Facultad de Filosofía y Letras - UBA. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180201025243/LasPoliticassEducativas.pdf>
- Saforcada, Fernanda (2020). Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos. En Felicitas Acosta (comp.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Saforcada, Fernanda y Baichman, Alan (2020). *El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. De la garantía del derecho al cumplimiento del ODS4 en el siglo XXI: políticas, sentidos y disputas*. San Pablo: CLADE. https://redclade.org/wp-content/uploads/Informe_ODS_v10-1.pdf
- Saforcada, Fernanda y Baichman, Alan (2022). Derecho a la educación, políticas públicas y escuela secundaria en América Latina: deudas y desafíos. En Eder da Silva Silveira, Monica Ribeiro Da Silva, Sergio Martinic y Jaqueline Moll (orgs.), *Ensino Médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina*. Curitiba: CRV.
- UNESCO (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* París: UNESCO.
- Vaggione, Juan Marco (2018). The catholic church's legal strategies: the re-naturalization of law and the religious embedding of citizenship. *SexPolitics: Trends & Tensions in the 21st Century. Working Paper 2*. Rio de Janeiro: Sexuality Policy Watch.
- Vaggione, Juan Marco (2020). A restauração legal: o neoconservadorismo e o direito na América Latina. Neoconservadorismo, Gênero e Democracia. En Flávia Biroli, Juan Marco Vaggione y Maria das Dores Campos Machado (comps.), *Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina* (pp. 41-82). San Pablo: Boitempo Editorial.

- Vaggione, Juan Marco (2022). Derecho y religión: la instrumentalización neoconservadora de la libertad. *Ciencias Sociales y Religión*, 24(00), e022023. <https://doi.org/10.20396/csr.v24i00.8671843>
- Verger, Antoni; Moschetti, Mauro y Fontdevila, Clara (2017). *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Bruselas: Education International.
- Ximenes, Salomão Barros y Vaggione, Juan Marco (2024). Gramáticas del derecho en tensión: las disputas por la educación pública en Brasil. *Educação & Sociedade*, 45.
- Ximenes, Salomão Barros (2012). Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. *Educação & Sociedade*, 33, 353-377.
- Ximenes, Salomão Barros (2014). Direito à qualidade na educação básica: teoria e crítica. *Quartier Latin*.

Fernanda Saforcada

es doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora de Política Educacional e investigadora también en la UBA. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en la Universidad Nacional de Oeste. Es co-coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO "Políticas educativas y derecho a la educación". Dirige proyectos de investigación y trabaja sobre derecho a la educación, políticas educativas y educación comparada.

Salomão Ximenes

es doctor en Derecho del Estado por la Universidad de São Paulo. Profesor de Política Educacional y Derecho Público en la Universidad Federal del ABC (UFABC, São Paulo). Investigador del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq, Brasil) y miembro del Grupo de Trabajo CLACSO "Políticas educativas y derecho a la educación". Coordina el Observatorio de Políticas Educativas del Grande ABC y trabaja sobre derecho a la educación, políticas educativas e instituciones judiciales.

Cuestiones conceptuales sobre el derecho a la educación

Implicancias para América Latina

Guillermo Ramón Ruiz

Universidad de Buenos Aires/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
gruiz@derecho.uba.ar

Fecha de recepción: 2/3/2024
Fecha de aceptación: 14/5/2024

Resumen

En este artículo conceptual se presenta una elucidación sobre el derecho a la educación a la luz de su desarrollo normativo en los países de América Latina. Este se trata de un derecho que posee un alto reconocimiento normativo pero una baja efectividad. El objetivo de este trabajo es revisar conceptualmente el significado de la educación como derecho humano. Se adopta una perspectiva metodológica cualitativa que tiene por objeto el análisis discursivo del material empírico organizado y reconstruir los alcances del contenido del derecho a la educación. Entre los resultados se analiza los estándares y se reconstruye los alcances del contenido del derecho a la educación en la jurisdicción internacional. Como conclusiones se identifican escalas de análisis, a partir de indicadores normativos, que posibilitan la demarcación del contenido del derecho a la educación.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palabras clave

1| derecho a la educación 2| derechos humanos 3| América Latina 4| enfoque de derechos
5| análisis constitucional

Cita sugerida

Ruiz, Guillermo Ramón (2024). Cuestiones conceptuales sobre el derecho a la educación: implicancias para América Latina. *Tramas y Redes*, (6), 29-46, 600b. DOI: 10.54871/cl4c600b



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Questões conceituais sobre o direito à educação: tópicos para a América Latina

Resumo

Este artigo conceitual apresenta uma elucidação do direito à educação à luz de seu desenvolvimento normativo nos países da América Latina. Esse é um direito que tem alto reconhecimento normativo, mas baixa eficácia. O objetivo deste artigo é revisar conceitualmente o significado da educação como um direito humano. Ele adota uma perspectiva metodológica qualitativa que visa à análise discursiva do material empírico organizado e reconstrói o escopo do conteúdo do direito à educação. Os resultados incluem uma análise dos padrões e uma reconstrução do escopo do conteúdo do direito à educação na jurisdição internacional. Como conclusões, são identificadas escalas de análise, com base em indicadores normativos, que permitem demarcar o conteúdo do direito à educação.

Palavras-chave

1| direito à educação 2| direitos humanos 3| América Latina 4| enfoque de direitos humanos
5| análise constitucional

Conceptual issues on the right to education: implications for Latin America

Abstract

This conceptual article presents an elucidation of the right to education considering its normative development in Latin American countries. This is a right that has high normative recognition but low effectiveness. The objective of this paper is to conceptually review the meaning of education as a human right. It adopts a qualitative methodological perspective that aims at the discursive analysis of the organized empirical material and reconstructs the scope of the content of the right to education. Among the results, the standards on the scope of the content of the right to education in international jurisdiction are analyzed. As conclusions, scales of analysis are identified, based on normative indicators, which make it possible to demarcate the content of the right to education.

Keywords

1| right to education 2| human rights 3| Latin America 4| human-rights approach
5| constitutional analysis

Introducción

En América Latina el derecho a la educación tiene un alto reconocimiento normativo. Prueba de ello se encuentra en los compromisos internacionales, en la incorporación de instrumentos internacionales de derechos humanos (IIDDHH) en las constituciones, y en las leyes educativas que estos países han aprobado en las últimas décadas. Asimismo, las periódicas cumbres regionales por la educación, en las cuales se han acordado metas para universalizar la escolarización obligatoria, también son muestras de este reconocimiento a la educación como derecho. Sin embargo, la efectividad del ejercicio del derecho a la educación dista mucho de esas metas. Los indicadores de cobertura y los de logro demuestran muchas desigualdades entre los países y dentro de ellos, así como también la distancia entre los compromisos suscritos, las bases constitucionales y legales de la educación y las políticas públicas sectoriales que no logran cumplir con los objetivos de escolarización universal (Lorente Rodríguez, 2019; Terigi y Briscioli, 2021).

Ahora bien, ¿qué significa conceptualmente pensar la educación como un derecho humano? Existen imprecisiones sobre el significado la educación como derecho, como concepto científico y como estrategia de política pública. Es un derecho que suele ser homologado casi exclusivamente con la expansión y cobertura de los sistemas escolares y, además, al ser incomprendido, diferentes corrientes ideológicas esgrimen su importancia, aunque con propuestas políticas disímiles e incluso contradictorias, lo cual no favorece su realización. En este artículo, en primer lugar, se abordan definiciones sobre el contenido del derecho a la educación como concepto de las ciencias jurídicas. En segundo término, se revisa su encuadre en el derecho internacional de los derechos humanos para destacar algunos indicadores normativos. Finalmente, se plantean algunas discusiones relativas a la demarcación del contenido de este derecho.

El derecho a la educación como concepto y objeto de investigación

Existe una vasta bibliografía que invoca al derecho a la educación en América Latina, pero que se limita al estudio de los condicionantes para su realización efectiva, o bien hace hincapié en las condiciones de exclusión de diferentes sectores sociales (Acosta, 2021; Barrios, 2006; Ezcurra et al, 2019; Gentile, 2009; Finnegan y Pagano, 2008; López, 2007; Riquelme et al., 2019; Mas Rocha et al., 2012; Muñoz, 2012; Rivas et al., 2007). No se define el contenido del derecho a la educación, sino que se da por sentado que se entiende qué quiere decir, o bien se lo restringe a las tasas de escolarización o al financiamiento en el sector.

Por otra parte, llama la atención la escasez de trabajos que indaguen sobre la educación como derecho a la luz de las obligaciones a cargo del Estado que determinan el alcance de las prestaciones jurídicas y pedagógicas en cuanto a su exigibilidad, así como a su alcance en las políticas públicas (ADC, 2008; Cisternas, 2010; Hevia Rivas, 2010). Para ello se requiere considerar dos cuestiones: 1) el estudio de la internacionalización del derecho constitucional producido a partir de la jerarquización constitucional de los IIDHH y su impacto en el derecho local –de cada país–; 2) las implicancias de las políticas públicas que han incidido sobre la prestación del servicio y la definición de la educación como derecho.

La educación es una práctica social, multifacética, cultural e histórica. Su conceptualización como un derecho requiere la comprensión del propio concepto de derecho. Hay que destacar que los derechos son temporales, no entidades inmutables a lo largo del tiempo. Por el contrario, son redefinidos en las coyunturas históricas y culturales (Bobbio, 1991). Aquí cabría realizar –sintéticamente– la distinción entre los conceptos de derecho objetivo (el conjunto de normas o reglas) y derecho subjetivo. Este último refiere a una pretensión o expectativa “conferida a un sujeto –o a una clase de sujetos– frente a otro sujeto –o a otra clase de sujetos–” (Guastini, 1999, p. 180). Algunas pretensiones planteadas en nombre y en beneficio del individuo como tal, y que reivindican una validez moral universal, se tornan en “derechos positivos, jurídicamente reconocidos y por ello tutelados y protegidos por el derecho objetivo”, el cual refiere a normas no especialmente morales sino coactivas (Bovero, 2009, p. 225). En consecuencia, un derecho subjetivo es una pretensión justificada a la cual se le suma una garantía, o sea, un *seguro jurídico objetivo*. Ahora bien, los derechos que pretenden un estatus privilegiado sobre los deberes,¹ es decir, aquellos que la persona individual reivindica frente a la sociedad son denominados “derechos fundamentales”, debido a que son asumidos como fundamento de un orden jurídico-político en las constituciones (Bovero, 2009).

Es más, para precisar el concepto, cabría destacar que lo que torna fundamental un derecho es su estructura igualitaria. A diferencia de un privilegio que es exclusivo, selectivo y alienable, los derechos fundamentales aspiran a proteger intereses que son generalizables, o sea, inclusivos e inalienables y, consecuentemente, persiguen la igual dignidad de las personas (Ferrajoli, 2009; Pisarello, 2007). Desde esta perspectiva, se interpreta que todos los derechos (sociales, civiles, políticos, culturales, económicos y

¹ Bobbio (1991) sostiene que toda norma es un tipo imperativo atributivo: por un lado, es imperativo al imponer un deber a un sujeto y por otro, atribuye un derecho a otro sujeto. Asimismo, hay que recordar que no hay derecho sin deberes y tampoco hay sujetos obligados sin sujetos capaces de exigir.

ambientales) son instrumentos indispensables para otorgar un contenido material real a la libertad humana en la esfera privada y en la participación pública.

La educación dentro del derecho internacional de los derechos humanos

Los derechos fundamentales constituyen situaciones universales estipuladas directamente como normas generales para todas las personas, y que suponen la obligación de introducir garantías (Ferrajoli, 2016; 2009).² Son derechos complejos ya que son tanto prestacionales como negativos, en parte costosos, individuales, pero también colectivos. Lo importante es no contraponer los derechos sociales con los individuales, sino cuestionar la privatización de los derechos sociales, o sea, contraponer los DDHH fundamentales, que son generalizables, frente a los privilegios excluyentes (Pisarello, 2007).

En 1948, cuando se aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación pasó a ser parte de los derechos humanos fundamentales, de contenido prestacional que exigen la intervención positiva del Estado para garantizar su ejercicio a todas las personas. El afianzamiento del derecho internacional sobre derechos humanos, la consiguiente irrupción de los IIDDDH, y su incorporación a los textos constitucionales, han posibilitado que nuevos procesos jurídicos ampliasen el debate sobre la naturaleza y los alcances del derecho a la educación y los correlativos niveles de obligaciones a cargo del Estado. En particular, la Declaración de 1948 dio origen a un sistema universal de protección de los DDHH bajo el compromiso político de los Estados de asumir un conjunto de obligaciones para respetarlos, garantizarlos, favorecerlos y promoverlos.³ Así, a partir del surgimiento del constitucionalismo internacionalizado, se incorporaron en las constituciones novedosas formas de regulación política que daban cuenta de los cambios en los procesos de diseño y ejecución de políticas públicas,

2 El garantismo es un rasgo del constitucionalismo del siglo xx. Las garantías son prohibiciones y obligaciones presentes en los derechos constitucionalmente establecidos: los derechos de libertad suponen *prohibiciones* para intervenir en la esfera de las libertades que garantizan la autodeterminación individual; por su parte, los derechos sociales *obligan* al Estado a intervenir en la vida de las personas para garantizar las correspondientes prestaciones sociales (Ferrajoli, 2016).

3 Según el artículo 26 de esa Declaración, toda persona tiene derecho a la educación; esta debe lograr el desarrollo humano pleno y el fortalecimiento de los derechos humanos.

La educación ha sido incorporada en los más significativos IIDDDH: Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965); Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966); Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979); Convención sobre los derechos del niño (1989).

así como de negociación neocorporativista, a través de las instituciones del Estado Keynesiano de Bienestar (Isuani, 1991). El constitucionalismo de la segunda mitad del siglo XX permitió constitucionalizar no sólo los derechos civiles, sino además los derechos sociales como derechos fundamentales (Ferrajoli, 2016).⁴ Asimismo, a partir de la década de 1980, los países latinoamericanos que salían de regímenes autoritarios aprobaron constituciones que asumieron un ideal normativo de Estado social de derecho con técnicas avanzadas propias del constitucionalismo internacionalizado (Pisarello, 2007).⁵

Por otra parte, los dos pactos aprobados en 1966 sobre derechos civiles y políticos y sobre derechos económicos, sociales y culturales, han tenido un alto impacto en la definición de la educación como derecho humano fundamental, dado que partieron de la necesidad de operacionalizar los principios establecidos en la Declaración de 1948. Para ello, han definido obligaciones concretas y específicas a cargo de los Estados en materia educativa. Es importante destacar además que la aprobación de estos IIDDDH dio lugar a la conformación de organismos internacionales de interpretación de estos instrumentos, así como de monitoreo y control de las acciones de los Estados.⁶

En este sentido es destacable la jurisprudencia y la doctrina de los organismos internacionales, entre cuyos trabajos se destacan la observación del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999) en relación con el artículo 13 del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, así como los trabajos de la primera relatora para el derecho a la educación de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas: Katarina Tomasevski. De hecho, el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha sido objeto de una exégesis tanto por parte del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales como por Tomasevski. Así, el derecho a la educación genera obligaciones estatales

4 Aquí hay que advertir algunos errores conceptuales, surgidos en los debates keynesianos de posguerra (que suponen un abordaje excesivamente lineal de la generación de derechos), que sugieren una única vía institucional de reconocimiento de derechos sociales. La historia es más compleja que la visión de las generaciones ya que, a pesar de la importancia que tuvo el reconocimiento normativo luego de 1945, la realidad fue mucho más desigual. Los derechos reconocidos constitucionalmente no alcanzaron al conjunto de la población y países. Por ello, frente al relato lineal que ofrece la tesis de las generaciones, se observa que los Estados permitieron formas de desigualdad y arbitrariedad, que aún se mantienen.

5 Sin embargo, las crisis de las deudas externas y los programas de ajuste del Estado han limitado el reconocimiento normativo de los derechos humanos en los países latinoamericanos.

6 En el marco del sistema internacional de DDHH, se encuentran el Comité de Derechos Humanos y el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En el contexto regional estas tareas de interpretación y monitoreo están a cargo de la Comisión Interamericana y de la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

específicas, que pueden estructurarse en torno al esquema de indicadores de las 4A: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Las 4A constituyen el esfuerzo más lógico de definición conceptual y empírica del derecho a la educación desde esta perspectiva del enfoque de derechos (Tomasevski, 2003; 2001).⁷

En el ámbito continental se destaca la Convención Americana de Derechos Humanos conocida como el Pacto de San José de Costa Rica.⁸ En 2014 esta Comisión creó una Relatoría Especial para los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (REDESCA) para colaborar en el monitoreo de la situación de los DDHH en el continente. En este marco, en 2022 la REDESCA publicó el primer compendio sobre Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales,⁹ que procura sistematizar los parámetros interpretativos del sistema interamericano en la materia a partir de las fuentes normativas, jurisprudenciales y técnicas pertinentes para mejorar las políticas públicas, en el marco de las obligaciones convencionales asumidas, y así a promover la efectivización de los derechos tutelados por el sistema, entre ellos el derecho a la educación.

En suma, reconocer a la educación como derecho fundamental implica un cambio en el modo en que se concibe la relación entre sujetos activos de la educación y el Estado. Esto implica avanzar hacia el estudio de la dinámica educativa desde un *enfoque de derechos* y ya no sólo desde el diseño y la evaluación de una política pública. Consecuentemente se derivan obligaciones para proteger, organizar, disponer recursos, y fiscalizar el sistema educativo, y además se garantiza a la persona la posibilidad de exigir el cumplimiento de dichas obligaciones por la vía administrativa o judicial (Scioscioli, 2015).¹⁰

Este planteo del constitucionalismo internacionalizado, iniciado en el contexto de la Segunda Posguerra, se mantiene vigente. Sin embargo, desde fines de la década de 1970 ha sido objetado por la derecha moderna, que ha criticado las instituciones del Estado Keynesiano de Bienestar y los derechos sociales por su alto costo. Esta recomposición neoliberal ha tenido efectos hasta el presente y pregona la restauración del carácter absoluto

7 La Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos definió el *enfoque de derechos* como el marco conceptual para el desarrollo humano que, desde el punto de vista normativo, se basa en normas internacionales de DDHH y, desde la perspectiva operacional, se orienta a su promoción y protección (Abramovich, 2004).

8 Aprobado en 1969, vigente desde 1978, tiene la adhesión de 25 Estados.

9 Véase: <https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/prensa/comunicados/2022/113.asp>

10 La subjetivación de la relación del derecho posibilita reconocer el contenido del derecho como atributo de la persona que puede ser exigible por parte del sujeto titular de ese derecho en su carácter de tal.

de los derechos de propiedad y de las libertades de mercado, con el propósito de desguazar los elementos garantistas e igualitarios del Estado social. Estas posturas propugnan otras formas de regulación y financiamiento de la educación pública, la cual ha sido redefinida, no como un derecho. Es posible identificar en el debate contemporáneo divergentes opiniones sobre la educación escolar, y sobre las orientaciones que deben seguirse en los Estados para el desarrollo de los sistemas educativos (Apple, 2012; Connell, 2006; Navarro-Leal et al., 2021; Rodríguez Martínez et al., 2020; Ball, 2014). En estos debates, suelen omitirse las definiciones sobre la educación como un derecho humano y se la presenta como una mercancía,¹¹ lo cual demuestra la diferencia entre el liberalismo clásico y el neoliberalismo.¹²

En este sentido, desde las últimas décadas del siglo pasado, en varios países de la región se evidenció una desregulación de la educación privada. Diferentes gobiernos han arremetido contra la educación pública con políticas que han cercenado el ejercicio del derecho a la educación (Frigerio, 2000; Gajardo, 1999; Kaufman y Nelson, 2005; Pronko, 2015; Rambla, 2012; Saforcada y Vassiliades, 2011; Vior et al., 2016). Las consecuencias generadas por esta mercantilización de la educación distan de ser las prometidas por sus propulsores. Diferentes estudios han demostrado que la exacerbación de la competencia entre las instituciones escolares en los cuasi-mercados educativos locales, en lugar de aumentar la diversidad, promovió modelos de gestión mercantilista para atraer a estudiantes y a docentes considerados meritorios en función de las evaluaciones periódicas de las instituciones y de sus actores (Heinrich y Nisar, 2013; Lawn, 2013; Lubienski, 2006). Por ende, se observa que las dinámicas de la privatización profundizaron la desigualdad escolar (Rodríguez Martínez et al., 2020; Verger et al., 2016) en el marco de las luchas de sentido sobre la educación como derecho.¹³

Al contrario de lo planteado por la moderna derecha, el principio de igualdad advierte que no todas las personas ocupan una posición en la sociedad en función de su mérito o responsabilidad. Existen condiciones materiales de privación originadas en la estructura social desigual que afecta lo que la personas pueden hacer desde su primera infancia. Por consiguiente, desde el enfoque de derechos se pregona asegurar una igualdad

11 Estas generan beneficios que son apropiados exclusivamente por el individuo que las consume. Se ajustan al principio de exclusión.

12 Las propuestas neoliberales de reconversión de la educación se caracterizan por su cuestionamiento al costo de los derechos sociales que al ser una carga costeadada con impuestos se constituyen en un factor de desinversión.

13 La vigencia de los estudios sobre las políticas de privatización educativa da cuenta de las disputas en torno a la educación como derecho. Es decir, quién es el sujeto titular de este derecho y cuáles son las obligaciones estatales garantizar y promover su ejercicio.

de oportunidades real en el marco de un proceso dinámico de igualación (McCowan, 2013; Pisarello, 2007). “La justicia no consiste en dar a cada uno ‘de una vez y para todas’ lo suyo, sino de restituirse (...) una y otra vez (...) [porque] el reparto se desequilibra constantemente...” (Aranguren, 1994, p. 436). En consecuencia, la desregulación y privatización de la prestación escolar contribuyen a la degradación de las funciones sociales y democratizadoras del Estado ya que debilitan su eficacia vinculante al concebir a la educación como una mercancía. La desigualdad social generada por favorecer la desigualdad educativa puede dar lugar nuevas formas de absolutismo de mercado.

A continuación, se plantean algunas escalas de análisis para demarcar el estudio del derecho a la educación. Ellas permitirían precisar el foco en aspectos conceptuales y empíricos necesarios para abordar la complejidad que posee la estructura igualitaria de este derecho. Asimismo, las características de la estructura social de América Latina generan desafíos intelectuales que merecen ser atendidos desde el enfoque de derechos, para analizar la efectividad a la luz de la alta normatividad que reviste la educación como derecho humano.

Primera escala de análisis para demarcar el derecho a la educación: implicancias conceptuales para la investigación

En esta tarea de conceptualización, y por lo expuesto previamente, es posible incorporar escalas de análisis al catálogo de preguntas que demarcan la definición del derecho a la educación y así determinar qué se entiende por este derecho cuando se lo invoca. Así, se podría tomar como punto de partida el hecho de que *todas las personas tienen derecho a la educación debido a que las capacidades para interpretar el mundo y actuar en él resultan esenciales para la vida humana* (Ruiz, 2020). Al considerar a todas las personas, se subraya el principio de igualdad. Aldao y Clérico (2019) distinguen diferentes fórmulas para definir dicho principio. La menos exigente es la igualdad formal (*todas las personas son iguales antes la ley*), que permite distinguir categorías formales, pero no examina las razones ni los criterios de construcción de dichas categorías. Un segundo tipo de fórmula es aquella que se pregunta por la legitimidad de los criterios de clasificación y las razones en las que se basa la selección. Se trata, en este caso, de la igualdad jurídica material que, a su vez, implica tres sub-exámenes de la existencia (o no) de razones para un trato desigual. Finalmente, los autores definen la perspectiva de la igualdad como redistribución y reconocimiento que apunta a evidenciar desigualdades de orden material y simbólico, por lo cual la igualdad no refiere a un

presupuesto sino a una meta a alcanzar. Por consiguiente, cabría preguntarse en qué debería haber igualdad educativa.

Ahora bien, como advierte Bobbio (1993), a diferencia de otros principios y derechos como la libertad, la igualdad es un principio relacional para cuya interpretación el autor brinda el ejemplo de las expresiones “esta persona es libre” y “esta persona es igual”; la segunda exige preguntarse ¿igual a quién o a qué? A partir de ello, Bolívar distingue cuatro combinaciones posibles en materia de igualdad educativa; dos de ellas elitistas –igualdad para algunos en todo, igualdad entre algunos en algo–, las otras dos más radicales: igualdad entre todos en todo, e igualdad entre todos en algo. Esta última sería la más asequible en materia educativa, pero es la que plantea la pregunta previamente formulada: ¿en qué serían iguales las personas en términos de la educación como derecho? Las opciones de respuestas son variadas: en el acceso a los niveles educativos, en términos de contenidos curriculares a aprender, en el goce de los mismos recursos educativos (de infraestructura, didácticos, de tecnologías educativas), en la conformación de los grupos de aprendizaje, en la capacidad para decidir sus trayectorias formativas, en la selección de sus opciones de enseñanza, entre otras posibilidades. En este punto, es pertinente incluir el principio de equidad como complementario al de igualdad de modo tal que pueda pensarse en la educación como un derecho que incluye las necesidades educativas de los sectores más desventajados en términos materiales, culturales o simbólicos. De manera congruente con la fórmula de igualdad de reconocimiento y redistribución, el principio de equidad supone la redistribución de los recursos socioeducativos para favorecer a las minorías, a los sectores más pobres y así lograr una justicia distributiva en educación (Bolívar, 2005).

No es suficiente pensar el derecho a la educación solamente a partir los estándares internacionales y de los contenidos básicos para regular los derechos garantizados a todas las personas, ni tampoco alcanza con analizar el cumplimiento de las obligaciones que dichos derechos generan para los Estados hacia sus habitantes. Se requiere asimismo identificar (en función de dichos estándares internacionales derivados del derecho internacional de los derechos humanos) las implicancias formativas que en cada sociedad tiene el ejercicio de este derecho. Para ello, el principio de igualdad de reconocimiento y redistribución, así como el de equidad en la definición de las prestaciones educacionales, pueden proveer indicadores válidos para la medición del derecho a la educación, en cada contexto social e histórico particular.

Segunda escala de análisis: el constitucionalismo latinoamericano

Otra de las escalas de análisis estaría dada por el análisis constitucional. El levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México, el 1 de enero de 1994, constituyó un punto de demarcación en la región ya que era la fecha de entrada en vigencia del Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Podría sostenerse que a partir de entonces se desencadenaron una serie de resistencias populares, movilizaciones y procesos que darían lugar a la posterior conclusión de diferentes gobiernos neoliberales a la par que obligaría a la revisión de diferentes aspectos del orden constitucional vigente en muchos de los Estados latinoamericanos. En algunos casos esos cambios se tradujeron en reformas sustanciales de las constituciones vigentes, con implicancias en los planos legislativos y jurisprudenciales locales. En otros países se dieron nuevos procesos constituyentes en los que, si bien las constituciones reformadas recogían elementos vigentes hasta entonces, se presentaron como rupturas con lo precedente (Venezuela, Bolivia y Ecuador conforman los ejemplos más significativos).

Desde la perspectiva garantista, las constituciones latinoamericanas apostaron a un profundo reconocimiento de los derechos, con la inclusión de previsiones desconocidas en el constitucionalismo europeo: se tutelaron, con igual estatuto jurídico, los derechos individuales y los colectivos; los derechos civiles, los políticos, los sociales, los culturales y los ambientales. Se ampliaron sus contenidos. Se procuró perfeccionar el sistema de garantías. Asimismo, el nuevo constitucionalismo regional apostó a la introducción de coordenadas posneoliberales por medio principios y reglas dirigidos a frenar y revertir las tendencias privatizadoras hegemónicas en la década de 1990 (Pisarello, 2011; Scioscioli, 2015).

Así, al considerarse el plano normativo regional, es posible establecer una serie de características derivadas del análisis de las bases constitucionales del derecho a la educación en algunos países latinoamericanos. En todos ellos existe un reconocimiento de este derecho en las bases constitucionales y sus alcances se explican en relación con los cambios ocurridos en varios países latinoamericanos, y que tuvieron impacto en lo educativo. En muchos países de la región ha existido un consenso en relación con el reconocimiento de los derechos sociales en el conjunto de sus constituciones. En tal sentido, por varias razones se destacan las reformas constitucionales de Colombia (1991), Paraguay (1992), Argentina (1994), Ecuador (1998 y 2007-2008), Venezuela (1999) y Bolivia (2006-2009). En primer lugar, como ya se notó, estas reformas se explican –en algunos casos– como reacción a las políticas neoliberales de la década de 1990, y además poseen valores y prácticas impulsadas por un modelo constitucionalista más radical que

supera el nominalismo institucional presente en las constituciones más formales (Gargarella y Courtés, 2009; Viciano y Martínez, 2010).

En segundo lugar, estas constituciones latinoamericanas, intentan garantizar un control real del poder por parte de la ciudadanía y buscan responder a la pregunta de cómo solucionar el problema de la desigualdad social. Todas ellas incluyen en sus cláusulas instancias participativas y establecen compromisos sociales específicos. Son textos constitucionales con numerosos artículos en los que, como ocurre en el caso de la educación, se procura detallar exhaustivamente el alcance del derecho, las obligaciones del Estado, los objetivos, los fines, el financiamiento, la administración y el gobierno, entre otros aspectos. Pese a lo ambiciosas que puedan parecer sus cláusulas, intentan avanzar en el reconocimiento y en la protección de los derechos individuales y colectivos, y así favorecer un acceso a la justicia más extendido, una mayor integración social, la promoción de un sistema judicial más accesible, y la posibilidad de que las decisiones judiciales puedan influir en la implementación de las políticas públicas (Gargarella y Courtis, 2009).

En tercer lugar, las reformas constitucionales pusieron en discusión planteos del constitucionalismo liberal clásico, caracterizado por la protección del derecho de propiedad, una distribución asimétrica de derechos y libertades, y un abstencionismo estatal como principal garantía de las libertades individuales. Muy importante también es la notoria ampliación de las bases participativas previstas en las constituciones latinoamericanas que se apoyan en la interculturalidad, lo cual otorga un impulso a las garantías para reconocer las diversidades culturales de los sectores sociales y de los pueblos originarios (Scioscioli y Ruiz, 2020). Consecuentemente, en estos textos constitucionales se resalta el valor de las diversidades culturales, étnicas y religiosas como cualidad de las sociedades latinoamericanas que debe ser respetada y promovida. De Sousa Santos sostiene –al analizar las reformas constitucionales de Bolivia y Ecuador– que “la unidad no tiene por qué ser homogénea y tampoco la diversidad tiene que ser desintegración (...) [se debe promover] pasar de la interculturalidad a la plurinacionalidad [y así lograr el] reconocimiento de las diferencias, de otra forma de cooperación nacional con unidad en la diversidad” (2008, p. 3)

Es importante retener que la conceptualización de los DDHH conlleva una guía sobre la dignidad de la vida de las personas¹⁴ y la especificación de las correspondientes obligaciones estatales para garantizar, respetar, promover y facilitar el ejercicio de estos derechos. El debate pendiente

14 El principio de dignidad refiere a la satisfacción de las necesidades que posibilitan perseguir libremente los propósitos de cada persona y participar en la vida social con conciencia crítica (Fabre, 2000).

requiere de todos modos enfatizar la realización del derecho en términos de formación de acuerdo con la diversidad de los estudiantes sin descuidar el principio de igualdad material y de reconocimiento.

Conclusiones: el concepto, su teorización, y las estrategias sobre el derecho a la educación

A modo de cierre, aunque con una invitación a la profundización del estudio sobre el tema, resulta útil –para la elucidación del derecho a la educación– considerar el lugar que tiene una teoría para analizar este concepto tan invocado desde diferentes sectores y ámbitos, académicos, políticos y gubernamentales, locales e internacionales. En términos generales, es posible sostener que la teoría se utiliza para entender las causas de algún fenómeno que se percibe –la función explicativa–, así como para predecir de qué manera esos fenómenos pueden cambiar en el futuro –la función predictiva–. Una teoría implica tanto abstracciones como referencias empíricas a las cuales se refieren dichas abstracciones. Asimismo, y muy apropiado para el derecho a la educación, cabría destacar que la teoría tiene una función normativa en la medida en que indica cómo deberían ocurrir los procesos en la realidad, particularmente en lo que atañe al comportamiento humano y al de las agencias sociales (Unterhalter, 2015).

En igual medida, resulta apropiado para esta tarea de elucidación tomar como base el planteo de Martinussen (1997) y así distinguir tres tipos de conceptualización en relación con el derecho a la educación (Ruiz, 2020): el *concepto propiamente dicho* que posee una dimensión propia de las ciencias jurídicas, definida en función del derecho internacional de los derechos humanos y de la dogmática jurídica (o sea, cómo los ordenamientos jurídicos recogen y tutelan a los derechos), y otra dimensión pedagógica que refiere a la formación de las personas. En segundo lugar, se encontraría aquello que podría denominarse la *teorización en relación con este concepto*. En este punto, la base otorgada por la teoría de los derechos fundamentales (Alexy, 2008; Clérico, 2009) podría dar lugar al desarrollo de las funciones normativas y explicativas para el derecho a la educación (Unterhalter, 2015). Finalmente, se encontraría todo aquello que suponen las *estrategias para el ejercicio* por parte de las personas –sujetos titulares– del derecho a la educación. Es decir, aquí cabría incluir (a partir del análisis constitucional) las acciones que se adoptan para alcanzar los objetivos políticos derivados de las obligaciones suscriptas por los Estados en los IIDDHH, así como las normas y las políticas públicas implementadas en función de las bases constitucionales de la educación en cada país.

Todo esto resulta muy necesario para sumar al debate en torno a las implicancias formativas que posee el derecho a la educación, de modo que

se puedan convertir los aprendizajes de los estudiantes en oportunidades de desarrollo humano pleno, sobre la base del principio de igualdad real y de reconocimiento. Esto no se logra solamente a partir de las definiciones normativas, ni tampoco a partir de estándares internacionales de rendimiento académico. En la práctica, el derecho a la educación no puede ser reducido a un conjunto de obligaciones necesarias, pero no suficientes del Estado para garantizar su ejercicio, y menos aún puede establecerse su alcance –como derecho– a partir de puntos de llegada en virtud del rendimiento académico que refiere a competencias globalmente estandarizadas. Si la educación es un derecho, tiene un valor intrínseco y dicho valor es cultural e histórico. De allí la importancia de pensar y de definir el derecho a procesos educativos más que a resultados. Se trataría de un derecho a experimentar procesos de concientización (Darling-Hammond, 2001; Freire, 2010) y de aprendizaje que por lo tanto tampoco se restringirían a un período de la vida en particular. De esta forma, se fomentaría una educación orientada tanto al acceso al acervo cultural de la sociedad y a la comprensión consciente del mundo, como también al desarrollo personal y a la liberación humana.

Referencias

- Abramovich, Víctor (2004). *Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Acosta, Felicitas (comp.) (2021). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Los Polvorines: UNGS.
- ADC (2008). *El litigio estratégico como herramienta para la exigibilidad del derecho a la educación*. Buenos Aires: ADC.
- Aldao, Martín y Clérico, Laura (2019). La igualdad “reformada”: la igualdad “des-marcada”. En Nancy Cardinaux y Laura Clérico (comps.), *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria* (pp. 193-216). Buenos Aires: EUDEBA.
- Alexy, Robert (2008). *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Apple, Michael (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Aranguren, José Luis (1994). *Ética. Volumen 2*. Madrid: Trotta.
- Ball, Stephen (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Barrios, Ana (2006). El derecho humano a la educación en América Latina: entre avances y desafíos. En Alicia Yamin (ed.), *Derechos*

económicos, sociales y culturales en América Latina. Del invento a la herramienta (pp. 195-215). México: Plaza y Valdez.

- Bobbio, Norberto (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema.
- Bobbio, Norberto (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, Antonio (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3(2), 42-69.
- Bovero, Michelangelo (2009). Derechos fundamentales y democracia en la teoría de Ferrajoli. Un acuerdo global y una discrepancia concreta. En Liugi Ferrajoli (ed.), *Los fundamentos de los derechos fundamentales*. Madrid: Trotta.
- Cisternas, María Soledad (2010). Derecho a la educación: marco jurídico y justiciabilidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 41-57 <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art2.html>
- Clérico, Laura (2009). *El examen de proporcionalidad en el derecho constitucional*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales (1999). *Observación General N° 13*.
- Connell, Raewyn (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, Linda (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- De Sousa Santos, Boaventura (2008). Bolivia y Ecuador. Estados plurinacionales y constituyente. *América Latina en Movimiento*. ALAI. <https://alainet.org/active/23957>
- Ezcurra, Ana (coord.) (2019). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Sáenz Peña: EduUNTREF.
- Fabre, Cécile (2000). *Social Rights Under the Constitution. Government and the Decent Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Ferrajoli, Liugi (2016). *Los derechos y sus garantías. Conversación con Mauro Barberis*. Madrid: Trotta.
- Ferrajoli, Liugi (ed.) (2009). *Los fundamentos de los derechos fundamentales*. Madrid: Trotta.
- Finnegan, Florencia y Pagano, Ana (2008). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: FLAPE.
- Freire, Paulo (2010). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Santiago de Chile: PREAL.
- Gajardo, Marcela (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago de Chile: PREAL.

- Gargarella, Roberto y Courtis, Christian (2009). *El nuevo constitucionalismo latinoamericano: promesas e interrogantes*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Gentili, Pablo (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57. <https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Guastini, Riccardo (1999). *Distinguiendo. Estudios de teoría y metateoría del derecho*. Barcelona: Gedisa.
- Hevia Rivas, Ricardo (2010). El derecho a la educación y la educación en derechos humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-39. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art1.html>
- Isuani, Ernesto (ed.) (1991). *El Estado benefactor. Un paradigma en crisis*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaufman, Robert y Nelson, Joan (2005). *Políticas de Reforma Educativa. Comparación entre países*. Santiago de Chile: PREAL.
- Lawn, Martin (2013). A Systemless System: designing the disarticulation of English State Education. *European Educational Research Journal*, 12(2), 447-462 <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2013.12.4.447>
- López, Néstor (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región*. Buenos Aires: IIFE-UNESCO-CLADE.
- Lorente Rodríguez, Miriam (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*, 17(27), 229-251 <http://dx.doi.org/10.14516/fde.645>
- Lubienski, Christopher (2006). School Choice and Privatization in Education: An Alternative Analytical Framework. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4(1) <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/04-01-10.pdf>
- Martinussen, John (1997). *Society, State and Market: A Guide to Competing Theories of Development*. Londres: Zed.
- Mas Rocha, Stella Maris, et al. (comps.) (2012). *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: Stella/La Crujía.
- McCowan, Tristan (2013). *Education as a Human Right. Principles for a Universal Entitlement to Learning*. Londres: Bloomsbury.
- Muñoz, Vernor (2012). *El derecho a la educación: una mirada comparativa. Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Navarro-Leal, Marco; Navarrete Cazales, Zaira y Rivera Peña, José (coords.) (2021). *Políticas educativas. Una mirada internacional y comparada*. Ciudad de México: SOMEC.

- Pisarello, Gerardo (2011). *Un largo terminador. Historia y críticas del constitucionalismo antidemocrático*. Quito: Corte Constitucional para el Periodo de Transición / Centro de Estudios y Difusión del Derecho Constitucional (CEDEC).
- Pisarello, Gerardo (2007). *Los derechos sociales y sus garantías. Elementos para una reconstrucción*. Madrid: Trotta.
- Pronko, Marcela (2015). O Banco Mundial no campo internacional da educação. En João Márcio Mendes Pereira y Marcela Pronko (orgs.), *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)* (pp. 89-112). Rio de Janeiro: EPSJV.
- Rambla, Xavier (ed.) (2012). *Educación para todos en América Latina. Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riquelme, Graciela, Herger, Natalia y Sasserá, Jorgelina (2019). *Deuda social educativa con jóvenes y adultos. Entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Rivas, Axel, et al. (2007). *El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Rodríguez Martínez, Carmen; Saforcada, Fernanda y Campos-Martínez, Javier (coords.) (2020). *Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local*. Madrid: Morata.
- Ruiz, Guillermo Ramón (dir.) (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Saforcada, Fernanda y Vassiliades, Alejandro (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Educacao & Sociedade*, 32(115), 287-304 <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200003>
- Scioscioli, Sebastián (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Scioscioli, Sebastián y Ruiz, Guillermo Ramón (2020). Le Droit de l'enfant à l'éducation en Amérique Latine. En Arnaud Martin (ed.), *L'enfance et le droit en Amérique latine* (pp. 147-187). París: L'Harmattan.
- Terigi, Flavia y Briscioli, Bárbara (2021). *Inclusión y equidad en educación. Panorama regional*. Buenos Aires: SITEAL-IPPE <https://siteal.iiep.unesco.org/eje/pdf/1290>

- Tomasevski, Katarina (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Tomasevski, Katarina (2001). *Human Rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg: Novum Grafiska AB.
- Unterhalter, Elaine (2015). Education and International Development: A History of the Field. En Tristan McCowan y Elaine Unterhalter (eds.). *Education and International Development. An Introduction* (pp. 13-29). Londres: Bloomsbury.
- Verger, Antoni, Fontdevila, Clara y Zancajo, Adrián (2016). *The Privatization of Education. A Political Economy of Global Education Reform*. Nueva York: Teacher College Press.
- Viciano Pastor, Roberto y Martínez Dalmau, Rubén (10 de diciembre, 2010). ¿Se puede hablar de un nuevo constitucionalismo latinoamericano como corriente doctrinal sistematizada? Ponencia. *VIII World Congress of International Association of Constitutional Law*, Ciudad de México, México.
- Vior, Susana; Rodríguez, Laura y Mas Rocha, Stella Maris (2016). *Evaluación, calidad y escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires (1992-2013)*. Luján: EdUnLu.
- Young, Michael (2008). *Bringing Knowledge Back In*. Londres: Routledge.

Posiciones sindicales y técnico-docentes en torno a las políticas de inclusión educativa en Uruguay

Stefanía Conde

Universidad de la República, Uruguay
stefania.conde0787@gmail.com

Fecha de recepción: 3/3/2024
Fecha de aceptación: 14/5/2024

Resumen

En este trabajo se analizan las posiciones sindicales y técnico-docentes en torno a las políticas de inclusión educativa desarrolladas en educación secundaria en el contexto de los tres períodos de gobierno progresista en Uruguay (2005-2019). A partir de los aportes del Análisis Político de Discurso (APD) en el campo educativo, se aborda la categoría “posiciones sindicales y técnico-docentes” y se identifican las diferentes configuraciones discursivas sobre las políticas de inclusión educativa y su relación con la forma liceal. Metodológicamente, se trabaja desde un enfoque cualitativo a partir de entrevistas realizadas a referentes del ámbito sindical y técnico-docente. El análisis realizado permite analizar algunas de las disputas y tensiones inscriptas en las discusiones sobre las relaciones entre políticas de inclusión educativa y forma liceal, así como entre educación y procesos de desigualdad.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palabras clave

1| posiciones sindicales y técnico-docentes 2| políticas de inclusión educativa 3| educación secundaria 4| forma liceal 5| desigualdad

Cita sugerida

Conde, Stefania (2024). Posiciones sindicales y técnico-docentes en torno a las políticas de inclusión educativa en Uruguay. *Tramas y Redes*, (6), 47-65, 600c. DOI: 10.54871/cl4c600c



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Posições sindicais e técnico-docentes em relação às políticas de inclusão educacional no Uruguai

Resumo

Este artigo analisa as posições sindicais e técnico-docentes sobre as políticas de inclusão educacional desenvolvidas no ensino médio no contexto dos três períodos de governo progressista no Uruguai (2005-2019). Com base nas contribuições da Análise Político do Discurso (APD) no campo da educação, abordamos a categoria “posições sindicais e técnico-profissionais” e identificamos as diferentes configurações discursivas sobre políticas de inclusão educacional e sua relação com a forma de ensino médio. Metodologicamente, utilizamos uma abordagem qualitativa baseada em entrevistas com representantes da esfera sindical e técnico-profissional. A análise realizada permite-nos analisar algumas das disputas e tensões inscritas nas discussões sobre a relação entre políticas de inclusão educacional e forma escolar, bem como entre educação e processos de desigualdade.

Palavras-chave

1| posições sindicais e técnico-docentes 2| políticas de inclusão educativa 3| ensino medio
4| forma liceal 5| desigualdade

Union positions and technical-teaching perspectives on educational inclusion policies in Uruguay

Abstract

This paper analyzes union and technical-teaching positions regarding educational inclusion policies developed for high school education during the three terms of office of progressive government in Uruguay (2005-2019). Based on contributions of Political Analysis of Discourse (APD) for educational field, we define “union and technical-teaching positions” and we identify the different discursive configurations on educational inclusion policies and their relationship with the high school form. Methodologically, we work from a qualitative approach based on interviews with key figures from the union and technical-teaching sectors. The analysis carried out allows the examination of some disputes and tensions inscribed in the discussions on the relationship between educational inclusion policies and the high school form, as well as between education and processes of inequality.

Keywords

1| union and technical-teaching positions 2| educational inclusion policies 3| high school education 4| high school form 5| inequality

Introducción

El presente trabajo forma parte de una tesis doctoral en curso¹ cuya temática de investigación se configura en torno a las posiciones sindicales y técnico-docentes sobre las políticas de inclusión educativa y la forma liceal.² La misma se centra en el contexto uruguayo y en la “era progresista” (Garcé y Yaffé, 2005), teniendo en cuenta que es en dicho escenario que se impulsan y desarrollan las diferentes políticas de inclusión educativa.

En el marco de la perspectiva del Análisis Político de Discurso (APD) y sus aportes al campo educativo, se aborda la categoría “posiciones sindicales y técnico-docentes” y se identifican las diferentes configuraciones discursivas respecto de las políticas de inclusión educativa y su relación con la forma liceal.

Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo y se trabaja con entrevistas realizadas a referentes del sindicato de profesores (Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria, FeNaPES) y de la Asamblea Técnico Docente de educación secundaria, ámbitos en los que las y los docentes canalizan la participación colectiva.³

Desde el punto de vista organizativo, el trabajo se estructura en cuatro momentos. En un primer momento, se aborda la categoría “posiciones sindicales y técnico-docentes” a partir de los aportes del APD. En segundo lugar, se analizan los sentidos, disputas y tensiones del significante “inclusión educativa”, en relación con el derecho a la educación. En un tercer momento, se aborda la relación entre políticas de inclusión educativa y forma liceal, dando cuenta de las diferentes posiciones sindicales y técnico-docentes. Por último, se presentan algunas reflexiones finales y se dejan planteadas algunas interrogantes para futuros avances de la investigación en curso.

1 La tesis se inscribe en el Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE, Udelar).

2 En el presente trabajo se recupera la expresión “forma liceal” a partir de los planteos de Flous, Morales y Sidi (2020). Se hace referencia a la forma liceal –a partir del estudio sobre la forma escolar (Vincent, Lahire y Thin, 2001)– a los efectos de contemplar las especificidades de la escuela secundaria.

3 En el marco del trabajo de tesis, se entrevistó a 17 referentes del sindicato de profesores y a 13 referentes de la Asamblea Técnico docente de educación secundaria. La FeNaPES es el sindicato de los/as trabajadores/as docentes de Educación Secundaria Pública, y reúne 56 asociaciones (filiales) en todo el país. Las ATD, por su parte, constituyen órganos públicos deliberantes con derecho a iniciativa y función consultiva en aspectos técnico-pedagógicos de la rama de enseñanza específica y de educación general. Cada una de las ATD canaliza la participación de las y los docentes a través de asambleas por centro educativo y asambleas nacionales por rama de enseñanza.

Aproximación a la categoría “posiciones sindicales y técnico-docentes”

En el marco de la perspectiva del APD, la referencia a posiciones sindicales y técnico-docentes, a partir de la idea de posición de sujeto (Laclau y Mouffe, 2015) y de posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014), implica, en tanto configuraciones discursivas, “considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, lo cual requiere descartar la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente” (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 20). Ello supone pensar las posiciones atravesadas por el carácter abierto y contingente propio del discurso, evitando así visiones deterministas y esencialistas.

En el proceso de análisis documental realizado en trabajos previos (Conde, 2022; 2023), hemos podido efectuar una primera aproximación a la configuración de posiciones sobre la base de aquello que se ha construido en términos de acuerdos en el marco de un proceso de articulación de sentidos y de construcción de la acción colectiva. Desde este lugar, se han podido analizar las regularidades en la dispersión de discursos, y en este escenario las demandas y los proyectos colectivos.

En este análisis documental, tanto las resoluciones de los congresos de la FeNaPES como los libros de la ATD de educación secundaria que recogen los planteos de las asambleas nacionales han permitido dar cuenta de la producción de representaciones colectivas y de aquellos discursos que circulan en términos hegemónicos. No obstante, la asignación colectiva de sentido se produce en un proceso donde los sentidos “ingresan en una fase de disputa entre visiones dominantes y otras subalternas” (Retamozo, 2009, p. 114). Es aquí donde el análisis de entrevistas que realizamos en este trabajo permite contemplar también aquellos discursos que disputan otras construcciones de sentido, en tanto las posiciones se configuran siempre en un campo de disputa. Ello habilita a dar cuenta de los matices al interior de los colectivos que estamos examinando, en este caso del sindicato y la ATD. Como plantea Southwell, el sentido del discurso “nunca es fijo, completo o suturado, sino que es dinámico, terreno de disputas, siempre expuesto a la acción de disrupción, dislocación que producen las disputas por esas significaciones en el espacio social” (Southwell, 2023, p. 8).

En este apartado, interesa aproximarse a las posiciones sindicales y técnico-docentes a partir de las entrevistas realizadas, poniendo acento en las diversas tramas discursivas que se construyen en torno a las políticas de inclusión educativa y su relación con la forma liceal. Interesa a su vez entender estas construcciones discursivas como producciones históricas, atravesadas por múltiples ámbitos de experiencia, que no se restringen al lugar

que los sujetos ocupan en las organizaciones docentes aquí contempladas. Como plantea Southwell en referencia a la categoría de posición docente,

el despliegue de una posición nunca es desde el vacío, sino que influyen en ella la formación recibida, la inscripción en los mandatos históricos que configuraron la profesión, las condiciones laborales, la integración a colectivos y sus debates, la bitácora que significa las experiencias de otras y otros educadores que trabajaron con anterioridad, las orientaciones institucionales, la experiencia acumulada, etc. Esos elementos, entre otros, están en la base desde la cual se configuran las posiciones (2023, p. 13).

En términos de Vassiliades, la posición docente no es “el posicionamiento individual, sino una construcción que deviene de la circulación de discursos” (2012, p. 204). Es desde este lugar que interesa analizar las posiciones sindicales y técnico-docentes. Al respecto, en algunos casos se observa en las entrevistas la necesidad de marcar la distancia entre aquello que se presenta como una definición del sindicato o de la ATD, y aquello que se configura como una mirada “personal”. Desde la perspectiva que adoptamos en este estudio, se utiliza la categoría de “sujeto” “en el sentido de ‘posiciones de sujeto’ en el interior de una estructura discursiva” (Laclau y Mouffe, 2015, p. 156), por lo que aquello que se presenta desde un lugar “personal” debe ser entendido aquí como construcciones discursivas que también forman parte de aquello que circula en los ámbitos colectivos.

“Inclusión educativa” y derecho a la educación

El significante “inclusión educativa” ocupó un lugar destacado en el diseño de las políticas educativas desarrolladas durante los tres períodos de gobierno progresista en Uruguay (2005-2019). Particularmente, cobró fuerza en el ámbito nacional en el contexto de aprobación de la Ley General de Educación N° 18.437 en 2008 (Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, 2008) en el marco del reconocimiento de la educación como derecho y el proceso de universalización de la educación media.

De acuerdo a lo planteado por algunos autores (Martinis y Falkin, 2017), este reconocimiento jurídico que sostiene el mandato de la universalización no ha ido acompañado por un discurso político-pedagógico tendiente al reconocimiento del sujeto de la educación como un igual, a quien se le garantiza el acceso a aquellos conocimientos que se consideran valiosos a ser transmitidos. Como señalan los autores, el mandato de la inclusión no tuvo “un correlato del todo desarrollado en términos de la oferta de un discurso pedagógico que sustituya al tradicional de la escuela media” (Martinis y Falkin, 2017, p. 30). En el marco de las tensiones de las políticas de inclusión educativa, cabe destacar que el carácter universal del derecho a

la educación reconocido en la ley mencionada, convive con el desarrollo de políticas focalizadas dirigidas a poblaciones que son tipificadas en términos de “vulnerabilidad social”.⁴

En las entrevistas realizadas, tanto a referentes del sindicato como de la ATD, la posición crítica con respecto a los sentidos del signifi- cante “inclusión” ocupa un lugar hegemónico en el discurso. Se problema- tiza especialmente el carácter focalizado de estas políticas y se alude a los diversos efectos que estas producen. Entre ellos, se menciona la estigmati- zación de los sujetos a los que se dirigen estas políticas, el desdibujamiento de la enseñanza, la fragmentación del sistema educativo y del currículum, la reproducción de la pobreza y de las desigualdades propiciadas por las “acti- vidades adaptadas al medio” (A7)⁵ y la autonomía de los centros.

Una de las personas entrevistadas señala que, si bien se tuvo la intención de incorporar al sistema a estudiantes que estaban excluidos, las políticas desarrolladas no lograron una “inclusión de calidad” (S17) en lo que respecta a la posibilidad de egreso con los aprendizajes necesarios. El carácter “terminal” de las políticas de inclusión es uno de los aspectos que más se cuestiona. Al respecto, se entiende que estas políticas fueron pen- sadas para culminar el ciclo básico, en ocasiones en menor tiempo que el previsto por la propuesta regular, con efectos negativos en la continuidad educativa en el nivel medio superior. De esta forma se entiende que se gene- ran propuestas de diferente calidad y se asiste a una “educación para pobres, en las zonas pobres” (A3). Desde estas tramas discursivas se pone acento en las dificultades que estas políticas han tenido para efectivizar el derecho a la educación, más allá de la concepción del mismo como mero acceso a la educación secundaria.

En clave de las y los docentes, también se problematizan varios aspectos. Algunos de ellos refieren a los efectos de fragmentación en el cuer- po docente: generación de listas docentes paralelas a las listas escalafonarias, salarios diferenciales por trabajar en determinados planes, o imposibilidad de acceder a propuestas de formación dirigidas a quienes trabajaban en las políticas de inclusión.

Otra de las críticas que se realiza en torno a las políticas de in- clusión educativa es la falta de participación de las y los docentes en su di- seño: “no nos dieron ninguna participación” (A1); “bajaba todo ya digerido,

4 Esta expresión es la que frecuentemente se utiliza en los documentos de política educativa para referir a las propuestas focalizadas que se desarrollaron en el período progresista. Por su parte, Mancebo y Goyeneche (2010) sostienen que en América Latina la inclusión se asocia a la educación en contextos de vulnerabilidad social.

5 Para codificar las entrevistas se adoptó el siguiente criterio: en el caso de la ATD, A + N° correlativo; en el caso del sindicato, S + N° correlativo.

llegaba siempre en forma de imposición” (S5). A su vez, se problematiza la dificultad que tuvieron estas políticas en cuanto a la falta de presupuesto para su implementación, así como la multiplicación y superposición de las políticas de inclusión educativa en los centros educativos.

En cuanto a la relación focal-universal que atraviesa el diseño de las políticas de inclusión educativa, se configuran diferentes posiciones. Desde posiciones hegemónicas, se plantea que uno de los problemas de las políticas de inclusión educativa es que se intentó focalizar “sin discutir la base material real” (S3) y que la inclusión supone “meter gente para adentro” (A3) de forma aparente, sin cuestionar “las causas más profundas de la exclusión” (S9). En este sentido, se alude a las políticas focalizadas como “parches” (S3, S12) al sistema.

Desde otras posiciones sindicales, se plantea: “nosotros, como FeNaPES, nunca estuvimos de acuerdo con las políticas focalizadas en general” (S2), aunque al mismo tiempo se reconoce que a la interna del sindicato, y en el marco de los congresos, se generaban discusiones en torno a ello, configurándose de esta forma en un tema en tensión. Particularmente, se menciona el Plan de Asistencia Nacional a la Emergencia Social⁶ surgido en el contexto del primer período de gobierno del Frente Amplio, como marco en el que se dio una discusión respecto al lugar del asistencialismo en educación. Se señala que la posición sindical mayoritaria en ese momento fue adoptar un “apoyo crítico”, en tanto se acompañaron “planteos de inclusión en el marco de apoyo presupuestal para resolver la emergencia en situaciones que estaban complejas” (S2).

En vínculo con ello, hay quienes plantean que, si bien las políticas focalizadas pudieron haber surgido como respuestas transitorias, se continuaron en el tiempo y nunca lograron los objetivos propuestos. “Nosotros no es que estemos en desacuerdo con que haya políticas focalizadas” (S11) es una de las expresiones que surge de las entrevistas, dando cuenta de que es posible focalizar si ello es atendido por el Estado para que la problemática desaparezca.

Según se menciona, la discusión en torno a la política asistencial es una discusión que aún sigue estando presente en el sindicato. Si bien la posición crítica sobre las políticas de inclusión educativa ocupa un lugar hegemónico en el discurso, visualizándolo en perspectiva histórica, hay

6 Dicho plan se desarrolló entre los años 2005 y 2007 con el objetivo de dar respuestas a la indigencia y la pobreza extrema en el país. En el proyecto de presupuesto de la ANEP correspondiente al período 2005-2009, se alude a este plan como política tendiente a establecer acuerdos interinstitucionales con el fin de brindar las ayudas necesarias para que los “jóvenes y las familias en situación de riesgo no deserten tempranamente de la Educación Secundaria” (ANEP, 2005, p. 322).

quienes realizan una lectura diferente a la producida en ese momento. Al respecto, una de las personas entrevistadas vinculadas a la ATD, expresa:

fuimos bastante críticos en su momento (...) pero creo que se intentaba, desde esa postura, preservar la educación como fenómeno. Yo recuerdo algunas discusiones en torno a qué es la educación, ¿no?, si el liceo era un espacio de cuidado o si el liceo era un espacio de aprendizaje para los gurises, entonces, decíamos bueno, si es un espacio de cuidado, caricaturizando un poco, bueno, que se haga cargo el MIDES [Ministerio de Desarrollo Social], o sea, si el liceo tiene que darle de comer, esto, lo otro, que se haga cargo el MIDES decíamos, nosotros estamos para enseñar. Y en realidad, viéndolo en perspectiva, ni tanto ni tan poco (A6).

En el marco de esta relación focal-universal, una de las personas entrevistadas vinculadas al sindicato entiende que es posible focalizar una política si ello va acompañado de otras políticas focales “que permitan generar otras condiciones materiales en un mediano y largo plazo” (S3), tendientes a avanzar en un proceso de igualdad. En la misma línea, otra de las personas entrevistadas alude a la participación en grupos de trabajo en el contexto de la administración de Luis Yarzabal en el Consejo Directivo Central (CODICEN), y señala como parte de algunas de las conclusiones a las que se había llegado que hay una falsa contradicción entre políticas focalizadas y universales, en tanto las políticas focalizadas tienen que estar inmersas y deben ser coadyuvantes a las políticas universales.

Desde algunas posiciones técnico-docentes se plantea que lo que sí puede admitirse cuando no hay “más remedio” son las “políticas compensatorias” (A11) dirigidas a un “foco de gente que precisa”, aunque se entiende que ello hay que “hacerlo depender de la universalidad de los planes” (A11).

Frente al cuestionamiento a las políticas focalizadas que se entiende han producido procesos de fragmentación en el sistema educativo, se reivindica una educación y un currículo único para el conjunto de los sujetos de la educación. En este caso, el carácter único del plan constituye una forma de disputar las políticas focalizadas y sus efectos en la producción de desigualdad. No obstante, lo común pasa a ser entendido como “lo mismo” (Terigi, 2012): “los contenidos tienen que ser los mismos” (S1), en tanto el currículo debe ser único. A modo de ejemplo, no emerge como objeto de problematización la selección de contenidos a ser enseñados en clave de “justicia curricular” (Connell, 1997), más allá de reconocer el lugar de lo particular en lo que respecta a lo que cada docente resuelve en el aula fundamentado en su “autonomía” y su “libertad de cátedra” (A1). Entendemos que desde este lugar también se presenta como desafío la construcción de una discursividad pedagógica tendiente a problematizar la configuración

tradicional de la escuela secundaria y efectivizar el derecho a la educación al conjunto de los sujetos.

Las políticas de inclusión educativa y la forma liceal

Las políticas de inclusión educativa desarrolladas en el contexto de los tres periodos de gobierno progresista en Uruguay han estado atravesadas por diversas tensiones. En lo que refiere a la tensión focal-universal, en trabajos previos (Conde, 2018) hemos explicitado la forma en que las políticas de inclusión educativa focalizadas dirigidas a sujetos en situaciones de pobreza plantean cambios a distintos elementos de la forma liceal sin llegar a interpelar al sistema en su conjunto.

Recuperamos la expresión “forma liceal” (Flous, Morales y Sidi, 2020) con el fin de prestar atención a las especificidades de este nivel, tanto en lo que refiere al origen histórico de la escuela secundaria en Uruguay, con origen selectivo y propedéutico (Bralich, 2008), como a sus elementos constitutivos. Al respecto, Terigi (2008) identifica una trípode de hierro que apareja dificultades al momento de pensar alternativas en el nivel secundario: un currículo fuertemente clasificado, la formación especializada de los profesores en disciplinas claramente delimitadas y la estructura del trabajo de los profesores por horas clase.

Las políticas de inclusión educativa parten del reconocimiento de exclusiones vinculadas a la configuración de la escuela media, así como de la necesidad de producir alteraciones para democratizar la educación secundaria. En este sentido,

Los nuevos formatos no son sólo la afirmación de una particularidad, sino que ponen en evidencia algunas insuficiencias y exclusiones del modelo escolar tradicional, y golpean a su puerta con algunos ensayos diferentes que, por supuesto, no están exentos de relaciones de poder y de exclusiones (Southwell, 2008, p. 31).

No obstante, en algunos casos, se ha observado que se deposita la responsabilidad en los sujetos destinatarios de estas políticas y no en aspectos vinculados a la configuración de la escuela secundaria. En este marco, constituye un desafío que la forma escolar sea modificada, “para que sea ella y no la población destinataria la que deba transformar su lógica interna” (Southwell, 2008, p. 32).

Estas tensiones nos remiten a discusiones más amplias vinculadas a las relaciones entre educación y procesos de desigualdad educativa. Al respecto, recuperando las palabras de Terigi,

Muchos pedagogos nos hemos dedicado en las últimas décadas a tratar de problematizar las explicaciones que colocan sobre todo en las condiciones de la estructura social la producción de los problemas de

exclusión educativa y, al hacerlo, escamotean el análisis del papel de las condiciones específicamente escolares (2021, p 11).

En este marco, la autora alude a una tendencia a centrar la explicación en factores externos al sistema escolar y en los efectos de los determinismos estructurales en la situación educativa siendo necesario atender también a dinámicas específicamente escolares que producen exclusiones. Al respecto, “una visión crítica sobre las condiciones estructurantes de la desigualdad requiere una atención detenida sobre algunos mecanismos de exclusión que operan en el funcionamiento de las escuelas y que, de otro modo, quedarían invisibilizados” (Terigi, 2021, p. 11).

En este marco, diversos autores han problematizado la configuración del formato de la escuela secundaria, con rasgos selectivos y excluyentes, dando cuenta de cómo los esfuerzos por ampliar el derecho a la educación a sectores históricamente excluidos tensionan con la “rigidez de los elementos que componen la forma escolar (tiempos, espacios, currículo, agrupamientos)” (Terigi, 2021, p. 10). En palabras de Southwell, el formato hegemónico del nivel secundario “se constituye en un obstáculo para la universalización y la concreción de la obligatoriedad” (Southwell, 2020, p. 3). Desde este lugar, se plantea como ejercicio “visualizar invisibilizaciones, injusticias y exclusiones que comprendió la forma escolar más extendida, y propiciar que ellas interroguen y marquen las insuficiencias de aquella, como un modo de interrogar, tensar y, por qué no, renovar lo escolar” (Southwell, 2008, p. 33).

Posiciones de antagonismo respecto a las políticas de inclusión educativa: problemas y soluciones por fuera de la forma liceal

El análisis realizado permite identificar un conjunto de posiciones de antagonismo respecto a las políticas de inclusión educativa desarrolladas durante los tres períodos de gobierno del Frente Amplio. Desde estas posiciones, se realizan fuertes cuestionamientos a estas políticas y se ubica tanto a los problemas como a las posibles soluciones por fuera de la forma liceal. Particularmente, se identifican en el análisis de las entrevistas tres posiciones.

En primer lugar, aquella posición desde la cual se cuestionan las políticas de inclusión educativa y se pone acento en la estructura social productora de desigualdad. Al respecto, se señala: “conceptualmente nos oponíamos a esa idea de la inclusión porque (...) la exclusión se da en otro lugar” (S7). En esta expresión, si bien se pone acento en las desigualdades materiales de los sujetos, no hay un cuestionamiento a posibles causas de exclusión vinculadas a la forma liceal. En términos de una de las personas entrevistadas “responsabilizar a la currícula, a la cantidad de asignaturas, a

la cantidad de profesores, a los exámenes, de los problemas educativos, está por fuera de la realidad” (S8).

Se entiende que la inclusión en educación, sin problematizar otras dimensiones de la desigualdad material, lo que hace es reforzar situaciones de desigualdad. En este marco, se cuestiona la estrategia de la inclusión, que tiende al mantenimiento del *statu quo* y al “inmovilismo social”, frenando así los procesos de transformación (A3).

Desde estas posiciones, se entiende que los problemas socioeconómicos tienen una fuerte incidencia en el trayecto escolar y el aprendizaje. Al respecto, si bien en algunos casos los problemas socioeconómicos se visualizan como problemas que condicionan, en otros casos se construye una mirada más ligada al determinismo:

Nosotros entendemos que el sistema tiene un montón de cosas para mejorar (...) que podría hacer un montón de cosas más, ahora, ahí hay un momento en que decís bueno, esto, dame las mejores condiciones y, aun así, yo voy a tener chiquilines que no van a lograr aprender lo que nosotros quisiéramos porque tienen unas condiciones de vida que se lo impiden (A1).

Se señala que esta lógica de la inclusión desencadena como efecto que se deposite la responsabilidad en la educación pública, especialmente en las y los docentes.

En el marco de estas argumentaciones, se cuestiona la idea de que el problema radica en la forma liceal, poniendo acento en la estructura social productora de desigualdad. Al respecto,

se ha naturalizado esa idea de que el alumno que viene de primaria con un solo maestro, entonces, llega al ciclo básico y fracasa en 1er. año, porque tiene 13, 14 profesores, y en realidad, yo creo que eso admite también otra lectura que hace la ATD, que es bueno, donde más fracasa, otra vez, es en los contextos socioeconómicos desfavorables, ¿no estaremos, en realidad, frente a este problema que decíamos hoy, que es como el núcleo duro, de que la pobreza, de alguna manera, es lo que incide en que estos alumnos fracasen y no que tengan 13 profesores? De hecho, todos los que dicen eso tuvieron los 13 profesores (A1).

Desde posiciones sindicales, se expresa: “yo pienso que lo primero que hay que modificar es la sociedad, la educación es una cuestión social” (S4). Asimismo, se plantea:

Bueno, vos me decís ta, lo que pasa que no podemos esperar hasta que cambie la sociedad para cambiar la educación, estoy de acuerdo, el problema es que realmente tenemos que darnos cuenta que hay que cambiar la sociedad para que cambie la educación, porque si seguimos teniendo una sociedad como la actual (...) es muy difícil que tengamos procesos positivos en la educación (S17).

En este sentido se realiza una crítica a los tres períodos de gobierno progresista en tanto se entiende que en los 15 años de gobierno se perdió la oportunidad de realizar “transformaciones a nivel social que pudieran repercutir a nivel educativo” (S17).

Desde esta posición, se señala que la modificación de elementos vinculados a la forma liceal “entra en el terreno más de la duda que de la certeza” (S17), en tanto los problemas no están relacionados con la organización en grados, la organización curricular por asignaturas o el trabajo docente en duplas o tríos, sino que “obedecen a lo extra educativo, obedecen a la estructura de nuestra sociedad” (S17).

Desde una segunda posición, se entiende que lo que debe hacerse, previo a pensar lo relativo a la forma liceal, es contar con las condiciones materiales necesarias para desarrollar una propuesta educativa. A modo de ejemplo, se menciona la propuesta de tiempo extendido, que requiere de presupuesto para garantizar la alimentación y el tiempo pedagógico. Como parte de las condiciones materiales que habría que atender, se pone acento en contar con grupos reducidos de estudiantes, infraestructura y materiales necesarios para su funcionamiento.

Por último, desde una tercera posición, se reivindica la autonomía y el cogobierno de la educación pública como condiciones imprescindibles para avanzar en la discusión en torno al proyecto educativo. Ante la pregunta respecto de si se considera que debería modificarse alguno de los elementos vinculados a la forma liceal, se expresa: “sí, tres. Presupuesto, autonomía y cogobierno, nada más” (S13). Desde esta perspectiva se sostiene:

Si tuviéramos la posibilidad de tener grandes encuentros para definir las políticas públicas que llevaríamos adelante los profesionales de la educación, quizás ahí podría sí hacer un *mea culpa* o hacer alguna crítica. Pero si no soy yo el que decide las políticas educativas que se llevan adelante y el que las lleva adelante es un tecnócrata, yo no respondo por tecnócratas (...) para mí, esas serían las principales transformaciones, después, discutiríamos otras cosas, pero no se puede discutir ninguna política pública si no hay un proceso de autonomía de la política partidaria (S13).

Interesa apreciar cómo estas tramas discursivas, al mismo tiempo que operan como condiciones necesarias, también configuran frenos para pensar posibilidades de introducir modificaciones a la forma liceal y a la discursividad tradicional de la escuela media. A su vez, en algunos casos, estas posiciones desde las cuales se ubican los problemas y soluciones por fuera de la forma liceal se encuentran alineadas a construcciones de sentido que tienden a conservar ciertos aspectos de esa forma. Entre ellos, el fin propeutético de la escuela secundaria, la escolarización graduada, la duración anual de los cursos y de los ciclos educativos en tres años, la organización

curricular por asignaturas, la repetición. Con respecto a las asignaturas, se menciona: “en materia curricular, soy bastante conservador” (S5); “yo sigo creyendo que la currícula debe ser asignaturista” (S8). Desde algunas posiciones sindicales, se entiende que el sindicato no debería avanzar en propuestas de diseño curricular en tanto ello tensiona con las condiciones laborales de las y los docentes (S14). En vínculo con ello, una de las personas entrevistadas vinculadas a la ATD advierte que la discusión en torno a la malla curricular es compleja en tanto cada docente defiende sus horas (A8). En cuanto a la eliminación de la repetición en el marco de algunas de las políticas de inclusión educativa, se menciona: “nosotros en eso hemos sido o fuimos muy tradicionales” (A12), “ahí yo soy bastante ‘conserveta’, la dificultad que yo veo ahí es que estamos exponiendo a un montón de generaciones a la no frustración, o sea, ver la frustración como algo malo” (S6); “la repetición es una preocupación muy tecnocrática que a nosotros no nos quita el sueño, (...) si necesita más tiempo, hay que darle más tiempo” (A1).

Posiciones que tienden a recuperar aportes de las políticas de inclusión educativa y problematizar la forma liceal

De las entrevistas realizadas, surgen algunas posiciones diferenciales con respecto a las posiciones hegemónicas en torno a las políticas de inclusión educativa. “Yo tengo una visión diferente” (S2) expresa una de las personas entrevistadas vinculadas al sindicato. Desde este lugar acuerda con la idea de que es necesario integrar al conjunto de estudiantes a la educación secundaria, y problematiza cómo ello tensiona con una posición sindical que en el marco de una “pedagogía tradicional” (S2) “concibe a la educación secundaria como propedéutica, como preuniversitaria” (S2). En la entrevista se alude a las diferentes figuras educativas que se crearon en el marco de las políticas de inclusión educativa y se problematiza cómo ello interpela al docente como “trabajador solitario” (S2). Nuevamente, poniendo el acento en una posición diferencial respecto de la hegemónica, expresa:

Se crearon una serie de proyectitos que llevaban algunos cargos (...) y el sindicato siempre cuestionó eso, porque entendía que eso era bajar el nivel, entonces nunca pudimos entender eso como un derecho para todos, sino que se veía como perjudicial para los otros; entonces hubo resistencia a esas políticas en el sentido “ah, otra vez van a crear cargos acá”. Había llamados especiales para eso, entonces a veces el sindicato tenía resoluciones “no se anote nadie”, disparates de ese tipo, porque la gente necesita trabajar y hay oportunidad de laburo y bueno, ta (S2).

Desde esta posición se realiza una valoración positiva en torno a las políticas de inclusión; se señala que las mismas tuvieron “una intención

valiosa” (S2) respecto de la cantidad de personas que hasta entonces estaban excluidas del sistema educativo.

En sintonía con estos planteos, aunque no ya haciendo referencia a la interna sindical sino al ámbito de las ATD liceales en el que participa el conjunto de las y los docentes, se alude a concepciones elitistas desde las cuales se rechazan las políticas de inclusión. Al respecto,

El tema es que también tenés dentro del cuerpo docente ciertas tendencias medio elitistas, fraccionarias, que básicamente también son complicadas o le pueden a uno producir rechazo (...); no quieren este tipo de planes, pero más que nada, por razones clasistas (...) el cuerpo docente no es ideológicamente homogéneo, hay de todo y de todas las tendencias que hay en el país (S15).

A diferencia de las posiciones hegemónicas analizadas anteriormente, que tienden a oponerse a las políticas de inclusión educativa y a ubicar el problema por fuera de la forma liceal, en estas posiciones, sin desconocer las desigualdades sociales, se observa la necesidad de problematizar aspectos vinculados al origen elitista y selectivo de la educación secundaria y en este marco aspectos de la discursividad pedagógica tradicional.

“Yo no estoy de acuerdo con el formato tradicional liceal” (S2) expresa una de las personas entrevistadas vinculadas al sindicato. En el relato, aclara que esta es una mirada personal y no del sindicato. Si bien señala que como docente trabaja en el liceo “de manera diferente” (S2) y que siempre estuvo de acuerdo con “romper el formato tradicional de un docente en el aula” (S2), plantea:

Una cosa es lo que yo pienso y otra cosa es lo que bueno, tenés que hacer en función del rol que te toca ocupar, y bueno, si vos estás en un sindicato donde se discute política educativa y se salda determinada cosa, bueno, ta, tenés que impulsar eso (S2).

En cuanto a los aspectos a modificar, menciona la metodología de carácter expositiva y memorística, y la evaluación sumativa. Señala que para ello es importante trabajar desde la formación docente, así como generar los espacios para involucrar a las y los docentes en las discusiones. A modo de ejemplo, y con respecto a la evaluación, entiende que no pasa por decir que las y los estudiantes “no tienen que repetir” (S2) sino instalar ese tema en el marco de un ámbito participativo con docentes en el que la discusión pedagógica tenga lugar. De acuerdo a lo que surge de algunas entrevistas, otros aspectos que se considera que se podrían llegar a evaluar en el marco de discusiones más amplias son la extensión del tiempo pedagógico y el trabajo en duplas.

En algún caso se alude a la semestralización como posibilidad, entendiendo que este ello no se justifica para “integrar a una población que

tiene dificultades” (A4) sino que se fundamenta para el conjunto de los estudiantes. A su vez, en términos generales tanto desde posiciones sindicales como técnico-docentes se acuerda con las tutorías, aunque se reivindica que estén presentes en todas las asignaturas.

Desde algunas posiciones técnico-docentes se señala que muchas veces se configuran discursos que ubican al docente en un modelo tradicional y vertical de enseñanza y apelan a la imagen de “un formato que en realidad ningún docente hace” (A5). Además, se menciona que hay elementos de la forma liceal que se han modificado por la vía de los hechos y que se han transformado en sentido común, por ejemplo, la presencia de “evaluaciones menos rígidas” (A7) como la coevaluación.

A modo de conclusión: disputas, tensiones y apertura a nuevas indagaciones

En el marco de las entrevistas realizadas, el artículo constituye una aproximación al análisis de las posiciones sindicales y técnico-docentes en torno a las políticas de inclusión educativa y su relación con la forma liceal. Como parte de una investigación en curso, las conclusiones presentan un carácter provisorio producto de ser un análisis aún en proceso de construcción. No obstante, se desarrollan a continuación algunas reflexiones que recuperan las disputas y tensiones que se producen en los ámbitos docentes colectivos en torno a las relaciones entre las políticas de inclusión educativa y la forma liceal, y en términos más amplios entre educación y procesos de desigualdad. Estas disputas y tensiones permiten, a su vez, pensar los desafíos en torno a la efectivización del derecho a la educación.

Como hemos señalado, los cuestionamientos al significante “inclusión educativa” y a las diversas políticas desarrolladas en el contexto de los gobiernos progresistas en Uruguay ocupa un lugar hegemónico en el discurso sindical y técnico-docente. Al respecto, son varias las críticas que se efectúan: estigmatización de los sujetos a los que se dirigen estas políticas, fragmentación del sistema educativo y del currículum, reproducción de la pobreza y de las desigualdades, entre otros. En el marco de estos cuestionamientos, si bien prevalece una mirada que tiende a problematizar la lógica de focalización, emergen otras construcciones de sentido que ponen de manifiesto las múltiples y complejas formas de conjugar lo focal y lo universal en las políticas educativas.

En las posiciones sindicales y técnico-docentes analizadas prevalece una mirada que cuestiona las políticas de inclusión educativa, en tanto no se interpela a la sociedad en su conjunto y la vulneración de derechos en términos amplios, sino que se deposita la responsabilidad en los sujetos “excluidos”.

En cuanto a la configuración de posiciones en torno a las políticas de inclusión educativa y la forma liceal, hemos podido reconocer dos tramas discursivas. Por un lado, se identifican posiciones de antagonismo respecto a las políticas de inclusión educativa, que ubican tanto los problemas como las posibles soluciones por fuera de la forma liceal. Particularmente, se identifican tres posiciones: a) aquella que pone acento en la estructura social productora de desigualdad; b) la que enfatiza en las condiciones materiales necesarias para el desarrollo de propuestas educativas, c) la que reivindica la autonomía y el cogobierno de la educación pública como condiciones imprescindibles para avanzar en la discusión en torno a proyecto educativo. Por otro lado, se identifican posiciones que tienden a recuperar algunos aportes de las políticas de inclusión educativa y problematizar aspectos vinculados a la configuración de la forma liceal.

En el primer caso, se pone acento en la incidencia de las desigualdades sociales en el ámbito educativo, aunque se invisibilizan aspectos vinculados al origen selectivo de la educación secundaria y a la producción de desigualdades al interior de lo escolar. De esta forma se configuran posiciones de antagonismo respecto de las políticas de inclusión educativa, acompañadas de discursividades que tienden a conservar elementos de la forma liceal. En el segundo caso, se presta atención a aspectos asociados al origen selectivo de la educación secundaria y a las dificultades que se presentan para integrar a aquellos sectores de la sociedad históricamente excluidos.

En ambos casos, se problematiza respecto de los sentidos de la inclusión y los desafíos para la efectivización del derecho a la educación. En el primer caso, más que políticas de inclusión, se exigen políticas que tiendan a garantizar derechos en términos amplios; la responsabilidad no debería depositarse en el sujeto “excluido” sino en la sociedad y en la vulneración de derechos. En el segundo caso, sin desconocer las desigualdades sociales, se problematizan aspectos vinculados a la configuración de la forma liceal que producen desigualdad y en este sentido generan dificultades para garantizar el derecho a la educación.

Consideramos que este escenario nos interpela respecto a la construcción de una discursividad pedagógica que tenga como finalidad la efectivización del derecho a la educación de todos los sujetos. Con el fin de trascender lógicas dicotómicas, consideramos que constituye un desafío el diálogo entre las diferentes posiciones tendiente a producir nuevos horizontes de sentido que a la vez que problematicen aspectos del orden social desigual, se pregunte por los procesos de cambio educativo necesarios para garantizar el derecho a la educación al conjunto de los sujetos de la educación. Hacia qué escuela secundaria y para qué sujetos constituyen algunas de las preguntas que interesa abordar en próximos avances de la

tesis en curso en el marco de las propuestas político-pedagógicas que se impulsan desde los colectivos docentes aquí analizados.

Referencias

- Bralich, Jorge (2008). *Historia de Educación Secundaria (1935-2008)*. Montevideo: CES-ANEP.
- Buenfil, Rosa Nidia (1991). *Análisis de discurso y educación*. México: DIE-CINVESTAV IPN.
- Conde, Stefania (2018). *(De)construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en el período 2005-2017 desde una perspectiva de justicia*. Tesis de Maestría. FHCE-Udelar. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20388>
- Conde, Stefania (2022). Posiciones técnico-docentes en educación secundaria en torno a las políticas de inclusión educativa (Uruguay, 2005-2019). *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 2(4), 257-275. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/149>
- Conde, Stefania (2023). Posiciones sindicales en el Uruguay progresista en torno al signifiante “inclusión educativa”. *Argonautas*, 13(20), 71-87. <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/501>
- Flous, Clarisa; Morales, Marcelo y Sidi, Agustina (2020). De alteraciones y movimientos: notas sobre experiencias en educación media. En Bordoli, Eloísa y Martinis, Pablo (coords.). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 129-149). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Garcé, Adolfo y Yaffé, Jaime (2004). *La era progresista*. Montevideo: Fin de Siglo.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (2015). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mancebo, María Ester y Goyeneche, Guadalupe (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República*. Montevideo: F.C.S.
- Mancebo, María Ester y Lizbona, Alexandra (2016). El statu quo en la educación obligatoria: entre la partidocracia, los sindicatos y el fantasma de la Reforma Rama. En Bentancur, Nicolás y

- Busquets, José (coords.), *El decenio progresista. Las políticas públicas, de Vázquez a Mujica* (pp. 91-115). Montevideo: Fin de Siglo-ICP.
- Martinis, Pablo y Falkin, Camila (2017). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En Cristóforo, Adriana; Martinis, Pablo; Míguez, María Noel (coords.). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión* (pp. 18-64). Montevideo: Udelar. FCS; CSIC.
- Retamozo, Martín (2009). Orden social, subjetividad y acción colectiva: Notas para el estudio de los movimientos sociales. *Athenea Digital*, (16), 95-123. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8824/pr.8824.pdf
- Southwell, Myriam (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa*, 15(30), 23-35. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10697/pr.10697.pdf
- Southwell, Myriam (2019). Notas sobre la intermitente democratización de la secundaria. En Southwell, Myriam; Nuñez, Pedro; Litichever, Lucía y Fridman, Denise (comps.), *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 29-40). Buenos Aires: EUDEBA.
- Southwell, Myriam (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007078.pdf>
- Southwell, Myriam (2023). Notas analíticas sobre el concepto de posición docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(84).
- Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 1-25. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf
- Terigi, Flavia (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29(I), 63-71.
- Terigi, Flavia (2021). Prólogo. En Bordoli, Eloísa y Martinis, Pablo (coords.), *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites de las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 9-11). Montevideo: FHCE, Udelar.
- Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (2008). Ley General de Educación N° 18.437. <https://www.gub.uy/>

ministerio-educacion-cultura/institucional/normativa/
ley-n-18437-fecha-12122008-ley-general-e
Vassiliades, Alejandro (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la
provincia de Buenos Aires. Posiciones docentes frente a la de-
sigualdad social y educativa*. Tesis de Doctorado. Universidad
de Buenos Aires.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº6
ISSN
2796-9096

Nuevas derechas y disputas políticas del derecho a la educación

Atlas Network y la privatización educativa en América Latina

Mauro Jarquín-Ramírez

Universidad Nacional Autónoma de México,
México
jarquinmauro@gmail.com

Enrique Díez-Gutiérrez

Universidad de León, España
enrique.diez@unileon.es

Fecha de recepción: 4/3/2024
Fecha de aceptación: 14/5/2024

Resumen

Este artículo analiza las principales estrategias de intervención de las organizaciones sociales de Atlas Network en los sistemas educativos de América Latina, con el fin de construir una aproximación sistematizada a un actor complejo que ha logrado impactar y en el panorama regional de las derechas. Además de analizar el proyecto educativo de Atlas, se discuten tres estrategias de intervención cuyo fin es avanzar en la agenda de privatización educativa: a) promoción de mercados educativos; b) oferta de servicios educativos “liberales”; y c) activismo universitario. De esta forma, se muestra la capacidad de articulación e incidencia de dichos grupos, así como la importancia de construir conocimiento sistematizado que fortalezca la lucha en defensa del derecho a la educación.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº6
ISSN
2796-9096

Palabras clave

1| Atlas Network 2| privatización 3| redes 4| educación 5| nueva derecha

Cita sugerida

Jarquín-Ramírez, Mauro y Díez-Gutiérrez, Enrique (2024). Nuevas derechas y disputas políticas del derecho a la educación: Atlas Network y la privatización educativa en América Latina. *Tramas y Redes*, (6), 67-83, 600d. DOI: 10.54871/cl4c600d



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución- NoComercial- CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Nova direita e disputas políticas pelo direito à educação: Rede Atlas e privatização educacional na América Latina

Resumo

Este artigo analisa as principais estratégias de intervenção das organizações parceiras da Atlas Network nos sistemas educativos latino-americanos, a fim de construir uma abordagem sistematizada de um ator complexo que tem conseguido ter impacto no panorama regional da direita. Para além da análise do projeto educativo da Atlas, são discutidas três estratégias de intervenção destinadas a fazer avançar a agenda da privatização da educação: a) promoção de mercados educativos; b) oferta de serviços educativos “liberais”; e c) ativismo universitário. Desta forma, evidencia-se a capacidade de articulação e advocacia destes grupos, bem como a importância da construção de conhecimento sistematizado para fortalecer a luta em defesa do direito à educação.

Palavras-chave

1| Atlas Network 2| privatização 3| redes 4| educação 5| nova direita

New rights and political disputes over the right to education: Atlas Network and educational privatization in Latin America

Abstract

This article analyzes the main intervention strategies of Atlas Network’s partner organizations in Latin American educational systems, in order to build a systematized approach to a complex actor that has managed to impact the regional right-wing landscape. In addition to analyzing Atlas’ educational project, three intervention strategies aimed at advancing the educational privatization agenda are discussed: a) promotion of educational markets; b) offering “liberal” educational services; and c) activism in universities. In this way, the capacity of articulation and advocacy of these groups is shown, as well as the importance of building systematized knowledge to strengthen the struggle in defense of the right to education.

Keywords

1| Atlas Network 2| privatization 3| networks 4| education 5| new right

Introducción

El triunfo electoral de Javier Milei en Argentina ha sido recibido con gusto por un conjunto de organizaciones e instituciones que desde hace décadas se han dedicado a promover políticas de mercado y de privatización a nivel global, entre las cuales Atlas Network (en adelante Atlas o la Red) ocupa un lugar central. Líderes promercado como Brad Lips y Alejandro Chafuen (los dos últimos CEO de Atlas) así como Wolf von Laer, CEO de Students for Liberty (SL), han manifestado agrado y buenas expectativas respecto de un cambio de rumbo en Argentina. Para los campeones de la libertad, como se reconocen a sí mismos, el presidente paleoliberalitario representa una oportunidad para hacer avanzar su programa político no solo en ese país, sino en toda América Latina.

No obstante, el júbilo del mercado tiene como contraparte la incertidumbre respecto del presente y porvenir del derecho a la educación en el campo popular y las comunidades educativas de la región. Al igual que para los líderes de Atlas, para el presidente argentino la educación “no es un derecho, porque alguien tiene que pagar”. Lo anterior ha quedado de manifiesto con sus primeras iniciativas de reforma en educación, mediante las cuales ha buscado pavimentar el camino hacia la creación de un mercado educativo cristalizado en la elección escolar, el financiamiento a la demanda e incluso la creación de escuelas chárter. Propuestas todas que, como veremos, han sido esbozadas desde hace años por organizaciones vinculadas a Atlas en la región latinoamericana y en la misma Argentina, lo cual forma parte de un proceso de reorganización de las distintas fuerzas que coexisten en el campo político.

Lo anterior ha dado pie a la conformación de una *nueva derecha* que, partiendo de determinados principios del liberalismo clásico, ha optado por asociarse con otras formaciones políticas con quienes comparte posturas individualistas, antifeministas, antiecológicas y muy críticas con la interculturalidad y la organización autónoma del trabajo, lo cual ha generado también un correlato educativo. No obstante, la expansión de las iniciativas y políticas promercado en educación no es solo un asunto de afinidad ideológica entre determinados gobiernos, organizaciones y grupos académicos. El avance de las políticas de privatización y el cuestionamiento al derecho a la educación responde también a la conformación de lazos orgánicos, de creación de espacios de encuentro, desarrollo de propuestas y de diseño de una agenda mínima a seguir a través del tiempo.

Con el fin de generar conocimiento que permita replantear las estrategias en defensa del derecho a la educación, este artículo busca realizar un esbozo de las principales estrategias de intervención de las organizaciones de Atlas en los sistemas educativos de América Latina, con el fin de construir una aproximación sistematizada a un actor complejo. Con el presente

análisis, nos distanciamos de una visión simplista de las organizaciones pro-mercado en tanto integrantes de un “complot” planificado y organizado de forma unívoca, totalmente centralizada. Lo que mostramos a continuación es la capacidad de dichos grupos articulados mediante redes de colaboración para lograr convertirse, con el paso del tiempo, en actores centrales en distintos procesos políticos, y de toma de decisiones sobre la política educativa, con alianzas potenciales con otras formaciones como grupos neofascistas y ultrarreligiosos.

Imagen 1. Red de Atlas Network



Fuente: <https://www.atlasnetwork.org/partners>

La “ecología de la libertad”

Atlas Network, originalmente denominada Atlas Economic Research Foundation, es una organización creada en 1981 por Anthony Fisher, un seguidor de las ideas de Friedrich Hayek, con el fin de difundir las ideas del liberalismo a nivel internacional. Fue constituida inicialmente por una docena de organizaciones afines a dicho programa político. Actualmente cuenta con más de 500 organizaciones socias¹, y colabora además con *proto-partners*, que son esencialmente organizaciones aliadas (Lips, 2020). Dichas organizaciones llevan a cabo distintas acciones: producen conocimiento orientado políticas públicas, hacen *lobby* por determinadas causas, organizan eventos, publican materiales, participan en la “guerra de las ideas” contra la izquierda e incluso participan en convocatorias políticas.

1 Actualmente han quitado de su página web el directorio completo de socios, en un contexto en el cual se les ha vinculado con escándalos como los Pandora Papers y el uso masivo de *fake news* en procesos de interrupción presidencial y golpes de Estado contra gobiernos progresistas.

Los resultados de su trabajo sistemático resultan significativos. No son pocos los socios de dicha red que han llegado ocupar una posición relevante en el debate público nacional y regional, tales como Cato (Estados Unidos); México Evalúa (México); Libertad y Desarrollo (Chile); Instituto Millenium (Brasil); Libertad y Progreso (Argentina), etc. Además de estar presentes en coyunturas políticas clave, han logrado impulsar ideas en el espacio público, con el fin de disputar la hegemonía a plataformas progresistas y movimientos sociales.

Los líderes de Atlas afirman que su organización encabeza globalmente lo que denominan “movimiento de la libertad”. Este movimiento parte de una noción liberal clásica que busca un mundo libre [para el mercado], próspero [para los emprendedores] y pacífico [para los negocios], donde los principios de libertad individual, derechos de propiedad y gobierno limitado, junto con mercados libres sean garantizados por esa parte del gobierno que se mantendría [seguridad y militar] y que quieren reforzar (Lips, 2020; comentarios nuestros).

La red ha llevado a cabo distintas acciones para hacer avanzar las *ideas de la libertad* a nivel global: a) impulsar políticas públicas favorables a la reproducción ampliada del capital; b) intento por construir un consenso social en torno a los beneficios del mercado y c) desarrollar una estrategia de golpeteo político y mediático contra gobiernos de corte progresista o con tintes izquierdistas, utilizando distintos medios, como la crítica académica, las campañas de *fake news*, escraches y tomas de las calles, lo cual ha resultado útil en el despliegue del *lawfare* (Tirado, 2021; Walker, 2023; Smith; Thompson y Lee, 2017).

La batalla de las ideas y la resignificación de términos como libertad² ha sido un elemento importante en el trabajo de la Red. Una tarea fundamental que han tenido sus organizaciones es replicar la hazaña lograda por el Institute of Economic Affairs (IEA) en Gran Bretaña: promover las ideas de libre mercado con el fin de cambiar la cultura y la opinión pública, favoreciendo el éxito electoral de Margaret Thatcher, quien reconoció que los fundadores del IEA, a pesar de ser pocos, habían estado “del lado correcto de la historia” (Atlas Network, 27 de abril de 2015). Es de subrayar que para Raisbeck (2023) en una publicación en el blog de Cato Institute, en Argentina el “Mileismo” probablemente inició hacia 1957, con el trabajo del economista Alberto Venegas Lynch.

En la expansión ideológica de Atlas, han resultado cruciales los programas de capacitación para el liderazgo y los Foros de discusión

2 El 95% de las fundaciones de Atlas lleva en su subtítulo la palabra 'libertad'. Hay una disputa por los términos y el significado de las palabras: tratan de apropiarse en exclusividad de términos como libertad, constitución, patria, derechos humanos, progreso o democracia.

(Fischer y Plehwe, 2013; Vidal, López y Blum, 2020). The Atlas Leadership Academy es pieza central en los programas de capacitación para el liderazgo (Fischer y Plehwe, 2013) destinados a las nuevas generaciones de gerentes y ejecutivos –intelectuales– que promocionarán las ideas del libre mercado en la región. Por otro lado, el Foro de la libertad, evento anual organizado por el Instituto de Estudios Empresariais, un “*partner*” de Atlas, es considerado “el más importante evento para la discusión de ideas en América Latina” según la revista Forbes (Vidal, López y Blum, 2020). Además del perfil masculino y gerencial de los ponentes, estos suelen ser mayoritariamente de Estados Unidos, y promueven una agenda radicalmente neoliberal.

Como parte de su política de alianzas para el siglo XXI, Atlas ha generado importantes vínculos con la derecha y la extrema a nivel regional y global, con lo cual pretenden que el neoliberalismo recupere la hegemonía y vuelva a conquistar los gobiernos que perdió por la ola de victorias electorales de la izquierda registradas en los últimos años. Dentro de estos grupos se encuentran la fundación FAES del expresidente Jose María Aznar en España, la Fundación Internacional para la Libertad, presidida por el escritor Mario Vargas Llosa, la Fundación Pensar del expresidente Mauricio Macri o la fundación Ecuador Libre del también expresidente Guillermo Lasso.

Para Lips (2020) al interior de la organización existe el deseo creciente de un “ecosistema de grupos libertarios” que opere en cada país y región. Ese deseo, al parecer, se está logrando poco a poco. El entramado de Atlas Network está compuesto actualmente por 502 organizaciones de 98 países diferentes, de las cuales 204 están en EEUU y Canadá, 135 en Europa, 93 en América Latina y Caribe, 42 en Asia y el Pacífico y 28 en África y Medio Oriente. Además de otros 45 países donde Atlas Network tiene uno o más “asociados potenciales y aliados”. Su proyecto de expansión es además habilitado por una gran cantidad de recursos económicos, según Albin (2021) “el presupuesto anual agregado” de su “universo de socios” ronda los 909 millones de dólares y la “media del presupuesto: de las fundaciones que forman parte de Atlas, 479.000 dólares.

¿Qué es la “educación libre”? El ideario educativo de Atlas Network

La educación es un derecho básico, un bien común y esencial, que debería estar garantizado por los estados como representantes de la comunidad social que aseguran el acceso de toda la población a este derecho desde la educación infantil a la educación superior. Frente a esta concepción de la educación como derecho universal y un bien público, el neoliberalismo la entiende como un bien individual con valor económico.

En este sentido, un elemento fundamental de la impronta de Friedrich Hayek en las actividades de AN, es su interés en llevar a cabo actividades educativas, con el fin de influir e intervenir en el debate público y de construir un sentido común afín a ese modelo neoliberal marcado por la “libertad de mercado”. De hecho, al menos el 89% de los socios de la Red afirman que las actividades educativas son parte de su agenda cotidiana (Lips, 2020). Estas abarcan desde la organización de foros públicos con *speakers* de renombre, la presencia en medios de comunicación de forma regular y su intervención directa en los sistemas educativos a través de la influencia y el cabildeo en las políticas educativas de los países donde operan.

Aunque el proyecto social y político de Atlas no está enfocado específicamente y de manera principal en temas relativos a la educación y la escolaridad, sus socios han desarrollado una serie de propuestas en el sector como parte de un programa más amplio de reforma, que busca moldear a la sociedad bajo criterios de mercado. Lo anterior se ha nutrido de una lectura sistemática, de un conjunto de autores clave en la tradición liberal-*libertaria*, pero también de un consenso tácito en torno a lo benéfico de sus ideas, que puede no ser necesariamente producto de una reflexión profunda. Entender qué busca la Red en educación requiere recuperar algunos elementos de tres autores que han resultado pilares del pensamiento promercado, sobre los cuales se han construido nuevas aproximaciones teóricas: Milton Friedman (1955), Edwin West (1998) y Murray Rothbard (1999).

El ideario educativo de Atlas se configura desde la oposición radical a lo que ellos denominan “colectivización” de los sistemas educativos, entendida esencialmente como la educación pública con un Estado garante de dicho derecho, la cual se financia con carga fiscal. Su programa –en teoría– conduce a cuestionar la educación en tanto un asunto del Estado y no de elección en libertad (West, 1965; Rothbard, 1999), como forma de inversión individual de cara al futuro que se aspira y de cara a impulsar la competitividad del país. También buscan la “gestión eficiente” de las empresas educativas (Friedman, 1955; West, 1998); el incremento del nivel de autonomía de la gestión en educación (proponiendo buscar fuentes privadas de financiación y la colaboración público-privada), así como el reconocimiento e impulso de modelos de éxito educativo basado en “talentos” individuales (Rothbard, 1999).

La educación como elección en libertad e inversión de futuro frente a la educación como derecho básico garantizado por el Estado

West (1965), un miembro destacado de la Mont-Pelerin Society (MPS), cuestiona que la educación deba ser un “asunto de Estado”. Considera que la educación “estatal” ha desincentivando la participación de otros actores en

la educación, como los grupos religiosos o las empresas y las organizaciones privadas. Critica esa “colectivización” de la educación “en manos del Estado” por el poder monopólico que ejerce en las escuelas públicas. Lo que se necesita, dice, es “libre elección” en educación. Esta postura le permitió coincidir con Milton Friedman, quien en 1955 escribió su famoso artículo “*On the role of Government in education*”, a partir del cual se ha montado gran parte del andamiaje de las políticas de financiamiento a la demanda y elección de centro en educación. Friedman (1955) plantea que tanto la imposición de un nivel mínimo requerido en educación, así como su financiación por parte del Estado resultan justificadas, pero que no resulta igual de justificable la administración de las instituciones educativas por el gobierno, lo que él denomina “nacionalización” de la educación. Plantea que los *vouchers* o cheques educativos son una forma de organizar la financiación educativa, atendiendo a la “demanda social”. El rol del gobierno estaría principalmente enfocado en garantizar un nivel mínimo de estándares, contenidos comunes en sus programas, y fomentar una mayor libertad de elección a las familias que seleccionarían aquel centro educativo que más les interesase en función de sus aspiraciones de futuro y en él invertirían esa financiación del cheque o *voucher*.

La propuesta de *voucher* fue también discutida por West (1998) en un estudio publicado originalmente por el Banco Mundial y traducido después al español por el programa educativo del Diálogo Interamericano, un *think tank* clave en la difusión de planteamientos gerenciales en educación (Jarquín, 2022). En este, menciona que los vales buscan aumentar las posibilidades de elección de las familias y fomentar la competencia entre las escuelas, lo cual permitiría teóricamente a las familias de bajos ingresos el acceso a escuelas privadas (1988). Con este esquema, plantea, las escuelas “buenas” atraen a muchos alumnos-clientes, por lo que reciben muchos *vouchers* y prosperan. Mientras que las escuelas de “inferior calidad”, al ser evitadas por las familias, se ven estimuladas a mejorar y competir o deben cerrar (West, 1988).

West (1988) asegura que las escuelas privadas y gestionadas como empresas son más eficientes en la producción de beneficios privados, a través de una enseñanza supuestamente más eficaz. Argumenta que se debe a que las escuelas públicas son monopolios estatales y no están sujetas a la competencia.

Educando al nuevo sujeto neoliberal como “individuo autónomo”

Una veta muy importante, pero menos discutida que los promotores de la privatización exógena y la promoción de políticas de elección escolar, es la crítica paleolibertaria a la educación pública, impulsada principalmente por

Murray Rothbard (1999). Para el autor, el Estado ha incrementado la centralización de los asuntos educativos, quitando así poder a las familias, lo cual ha permitido políticas de “estandarización” que no permiten el desarrollo individual. Rothbard terminó siendo un importante promotor del *homeschooling*, en una veta ahora recuperada por ciertos grupos ultraderechistas en Estados Unidos, impulsados por actores ligados a la extrema derecha, como Steve Bannon.

Un problema que encuentra con la escolarización es el impulso a la igualdad. Considera al entusiasmo por la igualdad como “anti-humano”: el “credo de la igualdad” es un credo de “muerte y destrucción” (Rothbard, 1999). Por lo anterior, Rothbard consideraba a la escuela formal como “inmensamente inferior” a la instrucción individual, la cual sin embargo, está garantizada por el “despotismo” del control estatal de la educación. Otro argumento “poderoso” contra la educación pública, es que, según el autor, en ella se encuentran la mayoría de quienes no estarían si no fuera por su condición de obligatoriedad, lo cual incluye a los niños *subnormales e incultos* y a varios tipos de “delinquentes juveniles y matones” (Rothbard, 1999, p. 13).

El autor hace algunas consideraciones generales sobre la educación estatal, las cuales puede resultar transversales al paleoliberalismo y otras corrientes promercado, y han sido adoptadas, con menor o mayor ahínco, por las organizaciones de Atlas: a) la escuela busca “destruir el pensamiento”; b) la igualdad y uniformidad de la escuela pública supone una terrible desventaja para estudiantes “brillantes” y concede privilegios a los “imbéciles”; c) la individualidad se suprime por una enseñanza “ajustada al grupo”; y d) la escuela fomenta la dependencia del individuo respecto del grupo y del Estado.

La síntesis: *shopping center* educativo y sujetos neoliberales

Estas ideas han articulado un programa de cambio educativo que da forma a una nueva derecha en educación, asociada a los principios mencionados previamente, y que, además de intentar cambiar los sistemas educativos a través del impulso a políticas de mercado, busca incidir más allá de la política pública como tal. Por un lado, han promovido políticas de *voucher* escolar y elección de centro, que promueven prístinamente el *ethos* capitalista de la competencia en educación, con lo cual se promueven opciones privadas y se amplía la posibilidad de “libre elección” de los consumidores y consumidoras (Díez Gutiérrez, 2018). Pero también, han impulsado otras políticas más “suaves”, como la adopción de esquemas de nueva gestión pública en educación y evaluaciones estandarizadas de alto impacto. Además, promueven la formación del sujeto neoliberal mediante la estimulación de una competencia delirante (Alemán, 2017) que moldea la experiencia individual en función de lo que el individuo considera es una inversión en promover y

promocionar su “talento” en un nuevo ciclo competitivo, donde solo prosperan quienes son “mejores”.

¿Cómo incide Atlas en la educación latinoamericana? Un análisis de sus estrategias

América Latina ha sido un espacio fundamental para el desarrollo de políticas educativas de mercado en educación (Verger; Moschetti y Fontdevila, 2017). Su despliegue ha sido producto de procesos complejos donde intervienen factores locales, regionales y globales, así como distintas fuerzas políticas y agendas. Sin embargo, cuando hablamos de la promoción de políticas de privatización y de mercado en educación, las organizaciones asociadas y aliadas de Atlas son un *driver* indiscutible.

La intervención de *think tanks*, fundaciones, institutos y otros tipos de asociaciones abiertamente promercado-neoliberales en el debate educativo ha sido cada vez más recurrente en la región. Lo anterior ha permitido la consolidación de una agenda de reforma educativa transnacional que, aunque comparte la matriz ideológica, previamente expuesta, se expresa *in situ* de forma descentralizada, a partir de la operación de organizaciones sobre un contexto nacional o regional, y en función de la correlación política de fuerzas en un momento determinado. Mediante la intervención de dichas organizaciones, los socios de la Red han logrado posicionar narrativas favorables sobre el mundo privado en educación, así como habilitar cambios relevantes.

Persisten 3 estrategias de intervención de Atlas en la educación regional: a) promoción de mercados educativos; b) oferta de servicios educativos “liberales”; y c) activismo universitario. Mencionaremos solo algunas experiencias impulsadas por organizaciones integradas en el directorio de Atlas en la región latinoamericana:

Promoción de mercados educativos (vouchers-escuelas chárter) (Chile, Argentina, Perú)

Tradicionalmente, y hasta la fecha, las organizaciones pertenecientes a Atlas han promovido las políticas de elección de centro, la creación de escuelas chárter y el uso de *vouchers* educativos como mecanismo de financiamiento a la demanda en educación.

Resulta importante destacar al respecto la participación del *think tank* Libertad y Desarrollo (LyD) cuya agenda de promoción a la creación de mercados educativos, competencia y rechazo al “adoctrinamiento estatal” ha resultado significativa en el debate educativo chileno. LyD fue una organización presente en las discusiones educativas en tiempos de la Concertación (1990-2010). Durante ese periodo, de un total de 37 procesos de discusión parlamentaria sobre educación, representantes de LyD

participaron en 14 (Corbalán y Corbalán, 2012). Más aún, el *think tank* tuvo un papel relevante en los acuerdos de preservación del modelo de mercado educativo heredado de la dictadura, mediante su incorporación a la denominada “Comisión Brunner” en 1994. Su representación también puede encontrarse en el denominado Consejo Asesor Presidencial de 2006 así como en “todas las comisiones de negociación que crearon los gobiernos de la Concertación entre 1990 y 2010” (Corbalán y Corbalán, 2012). Durante ese periodo, la organización logró generar un contrapeso a las iniciativas progresistas que buscaban enfocar la educación en clave de un derecho social.

No obstante, la promoción de los mercados educativos por parte de Atlas no es solo una experiencia en Chile. Organizaciones y liderazgos vinculados a la Red han impulsado propuestas similares en otros países de la región. En 2022, la Fundación Libertad y Progreso en Argentina presentó su documento “Reformas para construir nuestro futuro”, donde esbozaba una serie de propuestas de cambio estructural, de libre mercado. Las propuestas educativas fueron elaboradas por Edgardo Zablotzky, miembro de MPS y vinculado a Atlas. El gran problema educativo respondía a que “los padres han perdido el control y la responsabilidad sobre la educación de sus hijos” (Libertad y Progreso, 2022, p. 184) dicho control había sido tomado por burócratas y sindicalistas del magisterio, lo cual había conducido a que el sistema educativo fuera un “sistema de adoctrinamiento estatal”.

La educación debería orientar a los jóvenes a aprender “a cooperar libremente en la creación de todo tipo de emprendimientos” (Libertad y Progreso, 2022, p. 184). Expone que hacia la segunda mitad del siglo XX “la izquierda fue infiltrándose en los establecimientos educativos y religiosos” (Libertad y Progreso, 2022, p. 187) muestra de lo cual es la “invasión” de las ideas de Paulo Freire en las escuelas, cuya pedagogía “consiste en enseñar a los niños a sentirse oprimidos por el sistema capitalista, para generar una emoción, con el objeto de poner en movimiento la lucha de clases que los liberará colectivamente” (Libertad y Progreso, 2022, p. 187).

La organización proponía una serie de cambios en el sistema educativo argentino, recientemente discutidos a la luz del triunfo de Milei: a) La publicación de los resultados de logro educativo por escuela, la cual “despertaría a los padres, los movilizaría, los convertiría en el contrapeso necesario para luchar por un cambio al que naturalmente se oponen sindicatos docentes (2022, p. 189); b) Declaración de la educación como un servicio público esencial; c) Impulsar evaluación de estudiantes secundarios antes de ingresar a la universidad; y d) Establecer sistema de escuelas *charter*. Además, propusieron “erradicar el adoctrinamiento en las escuelas”, sin decir abiertamente a qué se referían con ello.

La reforma “más ambiciosa” de la organización es el impulso a la creación de mercados y cuasi-mercados educativos por medio de un cambio

en el gasto público en el sector. Pasar del subsidio a la oferta, al subsidio a la demanda. Resulta interesante plantear el nivel de coincidencia entre la agenda de la organización, y las iniciativas lanzadas por el nuevo gobierno “libertario” en Argentina.

El impulso al *voucher* también se ha llevado a cabo en Perú, por parte de actores cercanos a Atlas. En septiembre de 2022, el congresista peruano Alejandro Cavero, cercado a SL Perú, lanzó un proyecto de ley que “crea sistema de *vouchers* y mejora la calidad educativa nacional” (Cavero, 02 de septiembre de 2022). Buscaba que el Estado tuviera “mecanismos más sólidos” mediante una colaboración más estrecha con el sector privado”. Nuevamente, su sustento teórico es el trabajo de Friedman. Menciona como experiencia exitosa los centros “concertados” en España, que han sido cuestionados a partir de sus efectos sobre la segregación escolar (Díez Gutiérrez, 3 de julio de 2023). El proyecto fue apoyado mediáticamente por Lucas Ghersi, hijo de Enrique Ghersi, investigador de Cato Institute. Lucas Ghersi es parte del *alumni* de Students for Liberty (SFL Author, 8 de diciembre de 2022) y lidera el *think tank* Instituto de Libertad y Acción para el Desarrollo (ILAD) aliado estratégico de SL Perú. En el contexto de la discusión de dicha iniciativa, el ILAD organizó una charla en apoyo del *voucher* educativo. Sin embargo, la respuesta del sindicalismo docente a dicho proyecto dificultó su realización, y dicha iniciativa no ha prosperado hasta el momento. De cualquier forma, los centros neoliberales en Perú siguen atentos el proceso argentino, ya que según han escrito algunos de sus integrantes, Milei es un “titán de la libertad” (28 de noviembre de 2023).

Oferta de servicios educativos liberales (Guatemala, Argentina, México)

Las organizaciones de Atlas han optado también por crear opciones educativas de educación superior abiertamente alineadas con su causa. Además de ofrecer certificaciones y capacitaciones útiles para los mercados de trabajo, dichas instituciones cumplen una función de difusión ideológica y son además espacios de encuentro donde se realizan eventos en los que se debate la agenda de cambio liberal en la región.

Universidad Francisco Marroquín (UFM)

UFM es una importante universidad privada en Guatemala. Ha formado parte del directorio de Atlas y es, además, un espacio constante de reunión entre integrantes y aliados. En 2016 fue el escenario del Foro Latinoamericano de la Libertad, organizado por Atlas. La UFM también impulsa otro tipo de actividades como la Antigua Forum, presidido en 2024 por el propio Brad Lips. La UFM impulsa en el ámbito académico el ideario liberal la organización.

Friedman Hayek Center for the Study of a Free Society de la UCEMA

El Centro forma parte de la UCEMA, la cual es dirigida por Alejandro Zablotsky. Tiene como fin la “promoción del liberalismo clásico como piedra angular de una sociedad libre y abierta” y tiene como miembros plenos, entre otros, a Alberto Vengas Lynch (hijo) y a Martin Krause. Parte de su Consejo Internacional son Alejandro Chafuen, CEO de Atlas durante 1991-2018 y a Roberto Salinas León, actualmente Director del Centro para América Latina de Atlas. El *Center* ofrece un diplomado en Economía Austriaca y auspicia la Cátedra Naumann, en alianza con la Fundación Friedrich Naumann para la Libertad. Es integrante de Atlas Network y de la Red Liberal de América Latina (Relial).

Universidad de la Libertad

El proyecto más reciente de su tipo, es la Universidad de la Libertad (UL), impulsada en México por Grupo Salinas. Fue presentada por el CEO de Atlas, quien asegura que en el paisaje de la educación superior, hay mucho “pensamiento viejo”, algo diferente a la UL donde estudiantes pueden comprometerse con los temas más importantes. Además, asegura, dicho proyecto “tiene mucho potencial para hacer una diferencia en México” (Universidad de la Libertad, 13 de noviembre de 2023). La Universidad firmó una asociación con Atlas en marzo de 2023 (Atlas Network, 2 de marzo de 2023).

Activismo universitario

Entre las organizaciones integradas al directorio de la red o aliadas, es SL la entidad dedicada a la promoción del pensamiento liberal en las universidades, públicas o privadas del mundo, con una presencia cada vez mayor en América Latina. Parte de su abanico de intervenciones es la organización de seminarios, encuentros, debates, foros, así como, incluso, la movilización política a favor de políticas de mercado o en contra de gobiernos progresistas (o “estatistas-colectivistas”) en determinadas coyunturas. SL ha sido un espacio de desarrollo de cuatros políticos de promoción de libre mercado en la región, entre los cuales se encuentra una nueva generación de liderazgos regionales como Kim Kataguri (Brasil), Antonella Marty (Argentina) o Enrique Gherzi (Perú) quienes se encuentran en espacios estratégicos del debate público.

Probablemente el caso más discutido de protagonismo de SL sea el brasileño (Coggo y Pavan, 2022). La subsidiaria nacional de SL ha desarrollado un programa de formación considerable en las universidades brasileñas mediante un conjunto de proyectos que busca educar y movilizar a favor del proyecto liberal. SLB logró saltar al debate público nacional a partir del protagonismo que Kim Kataguri, una “estrella libertaria en ascenso”, logró con la conformación del Movimiento Brasil Libre (MBL), del cual “muchos”

miembros habían pasado por el programa de entrenamiento (*Academy*) de la Red (Atlas Network, 1 de abril de 2015). Desde 2013, el Movimiento articuló a distintos sectores liberales y conservadores en torno a una plataforma de oposición al gobierno del Partido de los Trabajadores (Kraus, 2022) y “contribuyó a legitimar el golpe político contra Dilma Rouseff en 2016” (Coggio y Pavan, 2022, p. 83).

Conclusiones. El nuevo ciclo de privatización educativa y la defensa al derecho de la educación en América Latina

A la luz de las transformaciones del capitalismo actual, la experiencia de gobiernos progresistas y la difusión global de nuevos planteamientos políticos, el espectro de las derechas en América Latina está cambiando, y en ello, Atlas ocupa un lugar central. Las “oligarquías de siempre”, así como nuevos sectores dominantes, han optado por incorporar elementos aparentemente novedosos a su narrativa, así como construir otro tipo de organizaciones que, desde una perspectiva civil y académica, intervienen en la vida pública y se relacionan entre sí a nivel local, regional y global. Como hemos mostrado, las implicaciones educativas de ello son ya explícitas, en distintos lugares, bajo distintas circunstancias. Se han construido así dos modelos radicalmente diferentes de entender la educación.

El primer modelo considera que la educación es un derecho al que todos los ciudadanos y ciudadanas han de tener la garantía de acceder y frente al que la Administración tiene el deber de garantizar en condiciones de calidad y de igualdad. Este modelo considera que la educación es un factor de desarrollo personal, de emancipación social y una de las herramientas para hacer posible una sociedad cohesionada, inclusiva y justa. Dicho modelo se enmarca en todas las tradiciones que defienden una escuela pública, laica e inclusiva, que ofrezca una verdadera igualdad de oportunidades y que trate de formar personas con capacidad para vivir y participar en una sociedad democrática. Y centra su preocupación en buscar los contenidos, valores y metodologías para una educación crítica e inclusiva.

El otro modelo es el que se deriva de la progresiva imposición del neoliberalismo a escala mundial, y viene avalado por las directrices de los organismos supranacionales, como el Banco Mundial, el FMI, la OMC y la UE, que han asumido y abrazado con entusiasmo las nuevas derechas. Este modelo parte de la base de que la educación es un bien individual y su valor es básicamente económico y que, por lo tanto, debe estar sujeto a las leyes del mercado, como cualquier otra mercancía. La educación, así entendida, pasa a estar al servicio de la economía en su doble vertiente: por un lado, debe ser “adaptada” a las necesidades de las empresas y del mundo laboral y, por

otro, debe ser “rentable”, o sea, gestionada con criterios empresariales y ser susceptible de negocio privado. Son las personas individuales, interesadas en ello, las que deben “invertir” en educación, con lo que se convierten en los nuevos “clientes”, con derecho a elegir y a exigir resultados satisfactorios que rentabilicen su “inversión”. Los profesionales de la educación estarían al servicio de las demandas del mercado, limitándose a implementar currículos, metodologías y reválidas que los “expertos/as” decidieron y que los gestores de los centros llevan a la práctica de forma “eficaz”: más resultados con menos recursos.

Es por ello que la defensa del derecho a la educación requiere: a) la generación de un mayor conocimiento respecto a quienes desde las comunidades y el profesorado, se debe combatir políticamente; b) el fortalecimiento de las redes regionales y globales de cooperación educativa en clave democrática; c) el apoyo y sistematización de las experiencias de educación comunitaria y anticapitalista y d) la apuesta por consolidar un movimiento pedagógico-popular latinoamericano.

Referencias

- Albin, Danilo (2021, mayo 24). El lobby anticomunista “Atlas Network” recurre a Casado y Ayuso para amplificar su discurso en América Latina. *Público*. <https://bit.ly/3STCIwc>
- Antigua Forum* (s.f.). Brad Lips. *Antigua Forum*. <https://antiguaforum.ufm.edu/team/brad-lips/>
- Atlas Network* (s.f.). <https://www.atlasnetwork.org>
- Atlas Network* (1 de abril de 2015). Students for liberty plays strong role in Free Brazil Movement. <https://www.atlasnetwork.org/articles/students-for-liberty-plays-strong-role-in-free-brazil-movement>
- Atlas Network* (2 de marzo de 2023). Atlas Network Announces Partnership with Mexico-based Centro B. Ricardo Salinas Pliego and newly created Universidad de la Libertad. <https://www.atlasnetwork.org/articles/partnership-universidad-de-la-libertad>
- Atlas Network* (27 de abril de 2015). Realizing the worldwide vision of Anthony Fisher. <https://www.atlasnetwork.org/articles/realizing-the-worldwide-vision-of-antony-fisher>
- Cavero, Alejandro (2 de septiembre de 2022). *Proyecto de ley que crea el sistema de vouchers y mejora la calidad educativa nacional*. Congreso Perú. <https://bit.ly/4b4GvhS>
- Coggo, Evandro y Pavan, Milena (2023). The actions of Instituto Mises Brasil. *Brasilian Higher Education, Educação e Realidade*, (48), 35-51.
- Corbalán, Francisca y Corbalán, Patricio (2012). El rol del *think tank* libertad y desarrollo en la consolidación de la educación neoliberal

- en Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (16), 3-12.
- Díez Gutiérrez, Enrique (2018). *Neoliberalismo educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Díez Gutiérrez, Enrique (7 de julio de 2023). Conciertos escolares (I): el mayor factor de segregación educativa y social. *El diario de la educación*. <https://bit.ly/4a1VRCV>
- Djelic, Marie-Laurie; Mousavi, Reza (2020). How the neoliberal think tank went global: The Atlas Network, 1981 to the present. En Dieter Plehwe, Quinn Slobodian y Philip
- Mirowski (eds.), *Nine Lives of Neoliberalism* (pp. 257-282). Nueva York: Verso.
- Fischer, Karin y Plehwe, Dieter (2013). Redes de *think tanks* e intelectuales de derecha en América Latina. *NUSO*, 245.
- Friedman, Milton (1955). The Role of Government in Education. En Robert A. Solo (ed.), *Economics and the Public Interest*. <http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEFriedmanRoleOfGovttable.pdf>
- Ghersi, Alfredo (28 de noviembre de 2023). Titán de la libertad. *Ilad Media*. <https://iladmedia.pe/politica/titan-de-la-libertad-opinion-alfredo-ghersi/?fbclid=IwAR3WNRL9wsV2LNBybvVEuTkFvSkNemC4UHnGGI2OZnLe3gvA5Xkc8UBHiP8>
- Jarquín, Mauro (2022). *Think tanks y reforma educativa en América Latina. La propuesta del Diálogo Interamericano*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kraus, Lalita (2022). Das ruas às mídias sociais: A rede liberal-conservadora do Movimento Brasil Livre (MB). *Ar@cne*, XXVI(262), 13-22.
- Libertad y Progreso (2022). *Reformas para construir nuestro futuro*. Buenos Aires: Fundación Libertad y Progreso.
- Lips, Brad (2020). *The freedom movement. Its past, present and future*. Atlas Network.
- UCEMA (s.f.). Friedman Hayek Center for the Study of a Free Society. <https://ucema.edu.ar/friedman-hayek-center>
- Raisbeck, Daniel (30 de noviembre de 2023). Javier Milei and the libertarian tradition. *Cato Institute*. <https://www.cato.org/commentary/javier-milei-libertarian-tradition>
- Rothbard, Murray (1999). *Education, Free y Compulsory*. Auburn: Ludwig von Mises Institute.
- SFL Author (8 de diciembre de 2022). Students for liberty alumnus in Peru petitioned against Castillo, organized protests in capital. *Students for Liberty*. <https://studentsforliberty.org/blog/sfl-alumnus-in-peru-petitioned-against-castillo-organized-protests/>

- Smith, Julia; Thompson, Sheryl y Lee, Kelley (2017). The atlas network: a “strategic ally” of the tobacco industry. *Int J Health Plann Manage*, 32(4), 433-448.
- Tirado, Arantxa (2021). *Lawfare. Golpes de Estado en nombre de la ley*. Madrid: Akal.
- Universidad de la Libertad (13 de noviembre de 2023). Las alianzas Atlas Network y Universidad de la Libertad. *YouTube* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=-HdhVxQxP5o>
- Verger, Antoni; Moschetti, Mauro y Fontdevila, Clara (2017). *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Bruselas: Education International.
- Vidal, Camila; López, Jahde y Brum, Luan (2020). The power of ideas: the Fórum da Liberdade, 1988-2018. *Contexto Internacional*, (42), 1-14.
- Walker, Jeremy (2023). Big Oil, Whales and Offshore Wind: Fossil-funded Atlas Network “think-tank” disinformation is driving misinformed community opposition to the vitally important Illawarra Renewable Energy Zone. *Hidden Analytics*. DOI 10.13140/RG.2.2.12131.94249
- West, Edwin (1965). *Education and the State*. Londres: Institute of Economic Affairs.
- West, Edwin (1998). Un estudio sobre principios y prácticas de los *vouchers* educacionales. *Preal*, 12.<https://bit.ly/3xKVJtX>

Narrativas de la desigualdad interseccional en la formación docente

Maestras que estudian y trabajan

Ana Magdalena Solís Calvo
Universidad Nacional Autónoma de México,
México
nytasolis@gmail.com

Fecha de recepción: 5/3/2024
Fecha de aceptación: 14/5/2024

Resumen

El presente documento da a conocer el análisis interseccional sobre la desigualdad educativa en la formación de educadoras desde teorías feministas latinoamericanistas y negras. Se develan las condiciones en que las docentes cursan la educación superior en dos regiones del país: al sur de la Ciudad de México y Los Altos, en Chiapas. A partir de una perspectiva sociocultural, la narrativa autobiográfica y entrevistas a profundidad, la teoría interseccional generó categorías sobre el entrecruzamiento de dominios de opresión: estructural, disciplinario, hegemónico, interpersonal e intrapersonal. Dichas opresiones generan condiciones específicas para ellas de manera individual pero también colectiva. La línea analítica transversal muestra las tácticas de las docentes para intentar revertir los efectos de la dominación y la desigualdad del sistema raza/género/clase.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palabras clave

1| género 2| formación docente 3| interculturalidad 4| desigualdad social 5| educación superior

Cita sugerida

Solís Calvo, Ana Magdalena (2024). Narrativas de la desigualdad interseccional en la formación docente: maestras que estudian y trabajan. *Tramas y Redes*, (6), 85-96, 600e. DOI: 10.54871/cl4c600e



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Narrativas da desigualdade interseccional na formação de professores: Mulheres que estudam e trabalham

Resumo

Este documento apresenta a análise interseccional da desigualdade educacional na formação de educadoras a partir das teorias latino-americanas e feministas negras. São reveladas as condições em que os professores cursam o ensino superior em duas regiões do país: ao sul da Cidade do México e Los Altos, em Chiapas. A partir da perspectiva sociocultural, da narrativa autobiográfica e de entrevistas em profundidade, a teoria interseccional gerou categorias sobre o entrelaçamento dos domínios da opressão: estrutural, disciplinar, hegemônico, interpessoal e intrapessoal. Estas opressões geram condições específicas para eles individualmente, mas também coletivamente. A linha analítica transversal mostra as táticas dos professores para tentar reverter os efeitos de dominação e desigualdade do sistema raça/gênero/classe.

Palavras-chave

1| gênero 2| formação docente 3| interculturalidade 4| desigualdade social 5| ensino superior

Narratives of intersectional inequality in teacher education: teachers who study and work

Abstract

This document presents an intersectional analysis of educational inequality in the training of female educators from the perspectives of Latin Americanist and Black feminist theories. It unveils the conditions under which teachers pursue higher education in two regions of the country: south of Mexico City and Los Altos in Chiapas. Through sociocultural perspective, autobiographical narrative and in-depth interviews, intersectional theory generated categories on the interweaving of domains of oppression: structural, disciplinary, hegemonic, interpersonal and intrapersonal. These oppressions generate specific conditions for them individually but also collectively. The transversal analytical line reveals the tactics used by teachers to attempt to counteract the effects of domination and inequality within the race/gender/class system.

Keywords

1| gender 2| teacher training 3| interculturality 4| social inequality 5| higher education

Introducción

El marco de las políticas internacionales desarrolladas por la Organización de Naciones Unidas (ONU) actualmente se plantea la Agenda Mundial de Desarrollo Sostenible con objetivos y metas a cumplir en el año 2030, en el contexto de lo cual surge la presente investigación, debido a que en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4) se compromete a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. En su contenido se destaca la meta 4.5 que determina “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (ONU, 2023).

No obstante las directrices internacionales, en México el privilegio histórico de los sectores dominantes continúa reproduciéndose desde la creación de las escuelas normales en el año de 1887 y posteriormente en 1978 con la fundación la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ambas instituciones encargadas exclusivamente de la formación docente. La distinción étnica en su organización ha contemplado para la preparación profesional de docentes para el medio indígena, programas y escuelas específicas. En este subsistema educativo, las mujeres indígenas son quienes bajo los marcadores sociales de género/raza/clase son colocadas en situaciones de desigualdad educativa (Solís, 2021). La clase, la raza/etnia y el género conforman un sistema de disposiciones socialmente mediado por la existencia de ideologías y prácticas de socialización (Bourdieu, 1998). Estas disposiciones sociales se organizan en un sistema que genera imaginarios respecto de múltiples desigualdades y exclusiones experimentadas desde una visión objetivista y subjetivista sobre la desigualdad social.

Este trabajo recupera la crítica a la concepción androcéntrica de humanidad y la división en géneros de las mujeres y los hombres, con el objetivo de contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración estructural que parta de la resignificación histórica, social, cultural y política que incluya sin desigualdad a las mujeres. Dicha perspectiva permite explicar la desigualdad educativa, traducida en cuestiones de exclusión que experimentan durante su formación como docentes, al provenir y laborar en contextos suburbanos de marginalidad social.

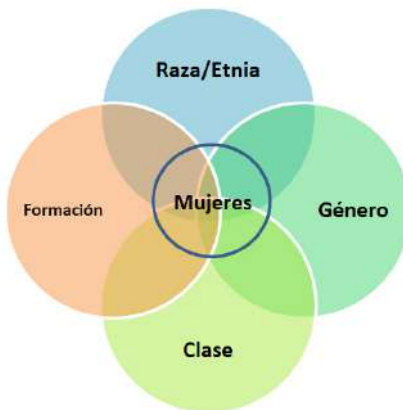
El análisis interseccional como metodología analítica

El análisis interseccional permite tamizar las narrativas autobiográficas de las participantes para develar –en términos teóricos interseccionales– las

opresiones y dominaciones que enmarcan sus trayectorias educativas. La matriz de dominios, visión acuñada por Collins (2000), permite analizar las formas estructurales en que la desigualdad y la opresión condiona de forma particular, pero también colectiva, la vida de las docentes. La teoría interseccional situada en el contexto latinoamericano decolonial explica la co-constitución de raza/género/clase como marcadores sociales indivisibles en la comprensión de las condiciones diferenciadas de las mujeres del tercer mundo.

Situar esta investigación desde la perspectiva feminista decolonial, en lugar de partir de los feminismos llamados de Occidente que homogenizan y esencializan el concepto mujer desde una visión reduccionista, posibilitó considerar la alteridad de las mujeres del Tercer Mundo y las articulaciones raza/género/clase como base de la desigualdad estructural (Mohanty, 1984; Lugones, 2012; Segato, 2020; Urías, 2014). Recuperar los pensamientos feministas latinoamericanos que conforman “un proyecto decolonizador del conocimiento eurocéntrico” (Lugones, 2012 p. 397) permite develar que en las ciencias sociales a pesar de evitar el término raza, “el sexismo, el racismo, el clasismo, la homofobia y la transfobia continúan existiendo, y no se viven teóricamente” (Ruiz, 2016 p. 20). Así la perspectiva interseccional contribuye en esta investigación al análisis estructural y subjetivo para analizar la multiplicidad de factores sociales que intervienen en la desigualdad educativa en un territorio considerado borde o periferia. El gráfico 1 da cuenta del concepto “mujeres” donde partiremos desde el análisis interseccional con base en las teorías feministas anteriormente descritas.

Gráfico 1. El concepto mujeres desde la interseccionalidad



Elaboración propia. Fuente: Mohanty (1984), Crenshaw (1989), Lugones (2012).

Para conocer la multiplicidad de factores sociales que intervienen en la desigualdad que opera sobre las docentes, la narrativa biográfica dio cuenta de las experiencias de estas mujeres. Bolívar y Domingo (2006) explican cómo al abordar de manera profunda las narrativas autobiográficas, se conoce quiénes son, cuáles procesos de formación que experimentan, además de poner a disposición de otros los conocimientos que poseen por medio de sus reflexiones narrativas, no para crear leyes generales, sino mostrar significados singulares en determinados casos, para la comprensión de otros similares.

Desde la mirada de Saldívar y Keck (2016) y Catani (1984) se recuperaron de este modo a las sujetas, es decir a las personas que son ellas, que hablan (o escriben) de lo que viven para dar forma y/o sentido a su existencia, desde el punto de vista de las participantes. Para los fines de esta investigación, la representatividad narrativa que de su vida elabore una profesora proporcionará formas de comprensión sobre el grupo social o profesional al que pertenece.

Las narrativas autobiográficas se recuperaron por medio de un ejercicio de escritura realizado por las educadoras, recopilación enriquecida con las narrativas orales que, en el acto de escuchar (Barthes, 1986), se llevaron a cabo en cada una de las entrevistas a profundidad elaboradas. La tabla 1 juega una suerte de caracterización de las participantes seleccionadas para los fines de este estudio: dos casos de docentes ubicadas en Chiapas y dos en alcaldías con zonas semirurales al sur de la Ciudad de México.

Tabla 1. Alumnas/docentes seleccionadas para el estudio

Nombre	Edad	Estado civil	Primera lengua	Dónde vive	Dónde trabaja	Tiempo de traslado	Lengua en la comunidad donde trabaja
Pepen	22	soltera	tsotsil	San Cristóbal de las Casas	Chamula Supervisora	1 hora	tsotsil
Nichim	38	unión libre	tseltal	Oxchuc	Jamchux	3 horas	tseltal
Meztli	29	casada	Español	Tláhuac	Tláhuac	1 hora	Español
Nequí	46	divorciada	Español	Xochimilco	Xochimilco	1 hora	Español

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1 se observa la edad de las participantes, su estado civil, cuál es su primera lengua, de qué lugar son originarias, se revela en principio los municipios de dónde son originarias las docentes chiapanecas y posteriormente las de la Ciudad de México. Se observa también, la distancia que recorren desde el lugar donde residen hasta su centro de trabajo escolar, además de conocer si en ese lugar se habla la misma lengua. En el caso de las docentes de Chiapas, dos de ellas trabajan en comunidades que hablan otra lengua diferente a la suya. Esto complica la enseñanza en el aula, a pesar de ser común en las escuelas que pertenecen al sistema indígena en nuestro país, las

docentes tienen que echar mano de alguno de los habitantes de la comunidad que hable español para comunicarse con los alumnos, padres de familia y autoridades.

En las narrativas autobiográficas las docentes explican cómo se apoyan en las clases de algún alumno que conozca algo de español. Algunas trabajan en escuelas multigrado, atienden alumnos de preescolar hasta primaria. En la tabla se observa también de forma general, que todas las docentes realizan traslados de más de una hora para llegar a sus escuelas que se encuentran en comunidades de difícil acceso geográfico, lo que implica además del tiempo del traslado situaciones de falta de transporte, mayor gasto económico, realizan largas caminatas por veredas o lugares fangosos, atraviesan montes, los zapatos o botas se averían cada vez que entran o salen de las comunidades; lo más grave es que debido a la violencia en contra de las mujeres que se ha exacerbado en el todo el país, exponen su integridad, debido falta de seguridad en los caminos que transitan. En las narrativas, dos de estas docentes relataron actos de violencia en su contra, una denunció y fue revictimizada y la otra, ante la violencia sufrida, cambió su lugar de residencia sin levantar denuncia alguna por temor a perder la vida o exponer a su familia.

Las que tienen hijos, para poder ir a trabajar, los encargan con sus madres o algún otro familiar en sus lugares de origen durante toda la semana, debido a los factores arriba descritos. Estar lejos de sus familias, es una condición que pocos maridos comprenden y solo pueden hacerlo si cuentan con su aprobación; y si alguien puede hacerse cargo de los cuidados de sus hijos. Además, en las comunidades tienen que ganarse la aceptación de los pobladores para contar con el apoyo de los padres de familia y autoridades. Hay lugares donde las docentes al ser mujeres no soy muy bien recibidas, principalmente porque las autoridades comunales son hombres y se tiene la idea de que las mujeres no poseen conocimientos en comparación con los docentes varones. Esta situación puede agravarse cuando la docente es muy joven. No obstante, existen comunidades que las recibe gratamente, les ofrecen alimento y espacio donde vivir cuidando su integridad física.

Las líneas analíticas para la comprensión, en términos interseccionales, del sistema de opresiones subjetivas encontradas en las narrativas autobiográficas y las entrevistas a profundidad se describen a continuación.

- a) Estructural: cuestiones de acceso al poder o al ejercicio de sus derechos.
- b) Disciplinaria: imposición y subordinación de mujeres en diversas instituciones burocráticas o civiles.
- c) Hegemónica: la opresión se articula y reproduce al ser validada disimuladamente por la sociedad, y se instala en la

intersubjetividad individual y colectiva a través de creencias y prejuicios.

- d) Interpersonal: relaciones intersubjetivas que configuran la trayectoria vital de las personas y grupos.
- e) Intrapersonal: negociaciones internas y autoimagen que las personas tienen y propias reflexiones de las investigadoras contribuyen a dar cuenta de procesos internos que viven estas mujeres en la toma de decisiones con respecto a las tácticas que desarrollan frente a la opresión.

Estas líneas analíticas muestran las condiciones y opresiones de estas mujeres docentes en el actual escenario educativo y no sólo en México, sino en otros países con condiciones similares, territorios con grave desigualdad estructural. En cuanto a la agencia de las mujeres que denotan estos movimientos de reposicionamiento frente a la racialización/opresión de género/sexo en cuerpos colonizados por el sistema global capitalista, para De Certeau (2000), los movimientos cotidianos o tácticas como él las nombra, generan “maneras de hacer” o de reapropiación, en contrapartida de los sistemas de dominio. Estas tácticas o maneras de hacer, son eventos mínimos en comparación con los sistemas múltiples de la estructura dominante, sin embargo, permiten que la posición más débil sea la más fuerte y pretenden poseer el arte de trastornar el poder mediante una manera de aprovechar la ocasión (De Certeau, 2000 p. LI). Identificar las tácticas en las prácticas cotidianas de las educadoras que conformaron este estudio constituyó un elemento teórico relevante sobre cómo conforman redes principalmente entre mujeres que se sostienen unas a otras, a pesar de los sistemas de dominio que las oprimen.

La relevancia de los datos obtenidos en este estudio radica también en contribuir a la incipiente investigación educativa con enfoque interseccional realizada hasta ahora en general en el territorio latinoamericano, debido a que son pocas las evidencias arrojadas por investigaciones sobre desigualdad estructural asociadas a la raza/etnia, a la clase, al género en sus múltiples cruces e imbricaciones; estas categorizaciones continúan ocultas tras imaginarios funcionales de movilidad social, debido a que dichas categorías se relacionan directamente con la distribución de privilegios de la clase opresora.

Principales hallazgos

La convergencia de la desigualdad: la matriz de dominios colectivos

Para la comprensión de cómo la desigualdad educativa se co-constituye de forma global en las vidas de estas educadoras y crea condiciones particulares para cada una de ellas, fue necesario generar una matriz de análisis que permitiera observar las diferencias y convergencias de la desigualdad. La matriz permite observar cómo desde los dominios estructural y disciplinario, la desigualdad de acceso a los derechos, cómo el derecho a tener una educación en tu lengua originaria puede por un lado no ser garantizada y por otro reducir a los indígenas a continuar en la marginación de un sistema educativo que los confina a las escuelas con más carencias, sin posibilitarles otros escenarios de desarrollo profesional, inclusive los prepara por medio de la UPN a continuar trabajando en el mismo medio indígena, con las precariedades del sistema con contrataciones sin prestaciones de ley o sin percibir un salario por el trabajo docente desempeñado.

Es importante observar cómo estos niveles de dominio actúan desde la estructura hasta la misma subjetividad de las personas y los grupos, con opresiones no solo verticales de un poder estructural, sino desde abajo, desde sí mismos. Estas acciones intrasubjetivas pueden influir para que esta persona tome la decisión de replicar el modelo o de buscar tácticas que le permitan en cierta medida revertir las opresiones y dominios que le constriñen el derecho de ser persona, sin que los marcadores sociales (raza/género/clase) lo definan.

La tabla 2 da cuenta de la intersección de los diversos dominios de manera individual, los datos autobiográficos permiten construir una mirada integral de las convergencias y divergencias en cada una de las líneas analíticas.

De forma general, se pueden observar las opresiones que en cada una de las líneas analíticas o dominios convergen sobre las vidas de todas y cada una de las mujeres participantes en este estudio. Una docente de las participantes se siente fracasada por haber abandonado los estudios que realizaba en el Instituto Tecnológico de Tuxtla en la carrera de administración. En otro caso se muestra cómo concluir la licenciatura y laborar como maestra significaría mejorar su imagen ante su padre y su comunidad ante el rechazo que ha sufrido. Para una de ellas, lograr trabajar como maestra significa darle un buen ejemplo a su hija y marcar una independencia de los comentarios y maltratos de parte de la familia de su esposo, sin embargo, tiene que cargar con la culpa de sentir que abandona a su familia y sus responsabilidades como madre y esposa al desear continuar estudiando. De manera general, las docentes consideran que después de vivir una

infancia en desigualdad de oportunidades, sin acceso a derechos laborales dignos, siendo mujer, en condiciones económicas precarizadas e indígenas, ahora que atienden a niños con condiciones similares a las suyas, aspiran con mayor ímpetu a terminar la licenciatura para trabajar como maestra y cuidarlos. De manera particular la línea analítica intrapersonal se explica desde la teoría encarnada (Haraway, 1997) la representación interna y cómo el pensamiento sobre sí misma se gesta en la geometría del poder, influyendo en la manera en la que actuamos.

Tabla 2. Matriz de dominios: convergencia colectiva de la desigualdad

Línea analítica	Convergencias de los dominios
Estructural	Escuela indígena, carece de derechos laborales, bilingüe español/tseltal/tsotsil, Escuela regular, hablante de español, carece de derechos laborales comunitarios. Vive la amenaza de perder su beca para continuar estudiando en la UPN.
Disciplinaria	Violentada en la escuela por no hablar bien. Revictimizada por denunciar violencia sexual. Secuestrada sin poder denunciar por temor a la comunidad. Rechazada por su comunidad por estudiar/trabajar.
Hegemónica	Comunidad tseltal/tsotsil, los hombres estudian las mujeres se casan, encargada de los cuidados, doble y triple jornada, sufren violencia hacia las mujeres/convenios matrimoniales, problemas con la familia de su esposo por estudiar, apoyo de sus padres para continuar estudiando, amenazas de retirarle la beca, acoso laboral
Interpersonal	Abandonada por su madre, trabaja para la familia sin recibir salario. Tuvo que dejar la comunidad por ser señalada culpable por haber sido víctima de violencia. Es señalada por su familia política por continuar estudiando. Debido a lo peligroso de la zona donde trabaja no les dice a sus padres su ubicación laboral.
Intrapersonal	No denuncia la violencia familiar, se piensa fracasada, está orgullosa de su desempeño como maestra. Vive con miedo de su secuestrador, no denunció, tratar de olvidar su secuestro. Miedo de hablar por no hacerlo bien, sale a la calle con miedo de volver a ser atacada. Vive con miedo de trabajar en una zona tan peligrosa.

Fuente: Elaboración propia.

Esta línea analítica explica el miedo que han tenido de denunciar los actos de violencia de los cuales fueron víctimas. Ellas, como muchas mujeres que habitamos en el territorio nacional, viven con miedo ante la falta de acceso a las leyes que garanticen la seguridad. En materia jurídica a pesar de que exista desde 2007 la ley por una vida libre de violencia para las mujeres, es evidente la necesidad de continuar realizando esfuerzos para poner un alto a la violencia que se pone de manifiesto en las narrativas autobiográficas de las docentes. Los principales hallazgos revelan la urgencia de brindar mayor protección desde cada uno de los ámbitos estructurales para garantizar una vida libre de violencia para todas las mujeres.

Tácticas desde las prácticas cotidianas frente a la desigualdad educativa

Desde lo que De Certeau (2000) considera movimientos cotidianos o tácticas, estas mujeres docentes ejercen cierta reapropiación, en contrapartida de los sistemas de dominio. Sus tácticas, desde la línea analítica intrapersonal, permiten identificar eventos mínimos en comparación con los sistemas múltiples de la estructura dominante, sin embargo, logran trastornar el poder mediante una manera de aprovechar la ocasión. Estas tácticas desde la concepción de Brah (2011), son prácticas subjetivas, acciones internas ejercidas de manera subjetiva por las personas, las intra-acciones poseen el potencial de hacer algo más que participar en la constitución de geometrías de poder, pues abren posibilidades para el cambio. Para la más joven de estas docentes, desarrollarse como estudiante significó desde los 18 años de edad una oportunidad de ganarse el reconocimiento de su familia y de la comunidad indígena donde trabajaba:

[...] me hospedaban en la comunidad los 5 días de la semana, la escuela contaba con todo lo necesario, tenía hasta señal de internet, la escuela es perfecta para quien lo aprovecha. Ahí aprendí a cocinar bien. Las clases las daba en castellano y en lengua materna (tsotsil), los padres valoraban mi trabajo, me alimentaban y querían [...] los papás dejaban a sus hijos quedarse a dormir en mi casa. Quédate a cuidar a la maestra, no la dejes sola, les decían.

Además de lo beneficioso que resultó para la comunidad la estancia de la maestra, considero necesario señalar que ella encontró en los niños y en los padres de familia el respaldo y cariño que le hacían falta en su hogar, inclusive sus relatos de cómo se divertía con los alumnos revelan a una joven de diecinueve años gozando de la compañía de otros niños, en un lugar libre de la violencia y el maltrato que padecía a lado de su propia familia.

Las tácticas implementadas por esta joven docente describen las intra-acciones que le permiten hacer alianzas comunitarias, gestión de su propia práctica docente, a través del reconocimiento de la comunidad y de recibir un espacio de seguridad y buen trato. La docente se reposiciona, al cumplir de manera comprometida y responsable se ve y vive como maestra, directora, supervisora, además de llevar a cabo su trabajo, continúa estudiando. Se brinda a sí misma la educación superior que tanto desea y a su vez la UPN significa el poder realizar este anhelo, tras la frustración de tener que abandonar sus estudios de administración. Sus condiciones de desigualdad educativa no se revierten. Sin embargo, ella continúa esforzándose para salir de ese lugar de opresión y ser apoyo para sus alumnos.

Existe una cierta sinergia entre ella y la comunidad, al observar desde las líneas intrapersonal (los apoyos solidarios de algunos padres

y familiares, amigas, compañeras de trabajo o de la UPN) e interpersonal (las acciones o toma de decisiones personales). Para De Certeau (2000) estos movimientos cotidianos o tácticas les permiten ejercer cierta reapropiación sobre los sistemas de dominio, la agudeza de Pepen, Nichim, Meztlí y Nequi para provechar la ocasión a través de estos eventos mínimos en comparación con los sistemas múltiples de la estructura dominante dan cuenta de las múltiples formas en que ellas buscan que la formación profesional en una suerte de intersticio del poder, les provea de un espacio para la mejora de sus condiciones y revertir de esta forma la desigualdad educativa que han padecido a lo largo de sus vidas.

Conclusiones

Las evidencias presentadas muestran hallazgos encarnados e innegables que evidencian la urgente necesidad de intervención institucional para identificar las condiciones particulares de las vidas interseccionadas por la constitución de las opresiones género/raza/clase de manera situada. De este modo, es necesario gestar modelos de atención situados en las estudiantes, sus necesidades y no solo formativas.

El acceso al derecho humano a recibir educación de calidad, en su primera lengua bajo currículos que se basen en la perspectiva de género y dejen de considerar la interculturalidad desde una visión reduccionista permitirá que ellas puedan nombrarse a sí mismas y expresar sus necesidades. Se necesitan currículos escolares de formación docente que posibiliten el impulso profesional y eviten la precarización laboral, así como el derecho a una vida libre de violencia de género en contra de las mujeres; carencias históricas que la falta de voluntad política ha perpetuado. Sin embargo, conocer las tácticas que desde las prácticas cotidianas implementan las docentes indígenas para intentar revertir las condiciones de desigualdad provee de información valiosa para intervenir desde los sistemas múltiples de la estructura dominante (De Certeau, 2000) en búsqueda de que el derecho humano a la educación, deje de ser letra muerta y sea un derecho en ejercicio de niñas, adolescentes y mujeres de las comunidades indígenas.

Referencias

- Barthes, Roland (1986). El acto de escuchar. En *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.
- Brah, Avtar (2011). *Cartografía de la diáspora: identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Catani, Michell (1984). De l'enseignement centré sur l'écoute et l'expression de soi á l'approche biographique. *Education Permanente*, 72-73.

- http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=72
- Collins, Patricia (2020). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Nueva York: Routledge.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-141.
- Bolívar, Antonio y Domingo, Juan (2006). La investigación biográfica narrativa en Iberoamérica. Campos de desarrollo y estado actual. En *Revista Forum Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12.
- Bourdieu, Pierre (1998). *La dominación masculina*. Madrid: Anagrama.
- De Certeau, Michel (2000). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer Volumen I*. México: Universidad Iberoamericana.
- Haraway, Donna (1997). *Female Man Meets Onco Mouse: Feminism and Technoscience*. Nueva York: Routledge.
- Mohanty, Chandra (1984). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.
- Lugones, María (2012). Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. En *Los feminismos en Bolivia*. La Paz: Conexión Fondo de emancipación.
- Saldívar, Antonio y Stephen Keck (2016). Una mirada a la formación docente desde la experiencia: una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinética*, 47. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/638>
- Segato, Rita. (2020). Nombrar el género y a la raza [video]. *Facultad Libre*. YouTube. https://youtu.be/qWsYuSWX_WU
- Solís, Ana (2021). *Mujeres docentes, formación profesional y condición laboral. Análisis interseccional en la universidad pedagógica nacional*. Tesis doctoral. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Universidad de Alicante, España. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/121536>
- Ruiz, Marisa (2016). Aproximaciones a los estudios críticos feministas en México y Centroamérica. *Clepsydra: Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista*, (15), 11-33. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6308>
- Urías, Beatriz (2014). El racismo y el clasismo: dos formas de discriminación en el México contemporáneo. *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, (20), 6-9. <http://revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/47094/42394>

Transformación en las percepciones de estudiantes universitarios del AMBA (Argentina) acerca del derecho a la educación superior

Tensiones y sentidos en disputa

Paula Pogré

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
ppogre@campus.ungs.edu.ar

Nadina Poliak

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
npoliak@campus.ungs.edu.ar

Fecha de recepción: 8/3/2024
Fecha de aceptación: 14/5/2024

Resumen

En Argentina, la obligatoriedad de la escuela secundaria, la creación de nuevas universidades públicas y la implementación de políticas contribuyeron a un mayor acceso a la educación superior. Entenderla como derecho ha sido una conquista de los inicios de este siglo. Hasta hace algunos años, este derecho social –si bien puesto en cuestión desde ciertos sectores de poder y medios de comunicación– era fuertemente defendido por lxs estudiantes que, generalmente, eran los primeros en sus familias que accedían a la universidad. En este artículo presentamos los resultados de un estudio cualitativo que retoma un corpus de entrevistas realizadas en el marco de la materia Desafíos de la Profesión Docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento (Buenos Aires, Argentina). Las entrevistas dan cuenta de cambios en las percepciones de lxs estudiantes, y de cómo ha ganado espacio la defensa del examen de ingreso y el arancelamiento.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palabras clave

1| inicios de la vida universitaria 2| derecho a la educación superior 3| meritocracia
4| mercantilización 5| jóvenes

Cita sugerida

Pogré, Paula y Poliak, Nadina (2024). Transformación en las percepciones de estudiantes universitarios del AMBA (Argentina) acerca del derecho a la educación superior: tensiones y sentidos en disputa. *Tramas y Redes*, (6), 97-113, 600f. DOI: 10.54871/cl4c600f



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NonCommercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Transformação das percepções dos estudantes universitários da AMBA (Argentina) sobre o direito à educação superior: tensões e significados em disputa

Resumo

Na Argentina, o ensino médio obrigatório, a criação de novas universidades públicas e a implementação de políticas contribuíram para um maior acesso ao ensino superior. Entendê-lo como um direito foi uma conquista do início deste século. Até poucos anos atrás, esse direito social, embora questionado por certos setores do poder e da mídia, era fortemente defendido pelos estudantes que, em geral, eram os primeiros de suas famílias a ter acesso à universidade. Neste artigo, apresentamos os resultados de um estudo qualitativo que toma um corpus de entrevistas realizadas no âmbito da matéria “Desafios da Profissão Docente” na Universidad Nacional de General Sarmiento. As entrevistas mostram mudanças nas percepções dos estudantes e como a defesa do vestibular e das taxas de estudo ganhou terreno.

Palavras-chave

2| início da vida universitária 2| direito à educação superior 3| meritocracia 4| mercantilização 5| jovens

Transformation in the perceptions of university students in AMBA (Argentina) regarding the right to higher education: tensions and disputed meanings

Abstract

Compulsory secondary school, the creation of new public universities and the implementation of policies have contributed to greater access to higher education in Argentina. Understanding it as a human right has been a conquest since the beginning of this century. Until a few years ago, this human right, although questioned by certain sectors of power and the media, was strongly defended by students who were generally the first in their families to have access to university. In this article we present the results of a qualitative study based on a corpus of interviews carried out as part of the course “Challenges of the teaching profession” at the National University of General Sarmiento. The interviews show changes in students’ perceptions, and how the defense of the entrance exam and tuition fees have gained traction.

Keywords

1| beginnings in university life 2| human right to higher education 3| meritocracy 4| mercantilization 5| youths

Introducción¹

Pensar en la educación superior como derecho ha sido una de las conquistas de los inicios de este siglo. En nuestro país, con diferentes intensidades, desde la recuperación democrática se vienen llevando a cabo políticas nacionales e institucionales para garantizarlo. La obligatoriedad de la escuela secundaria y la creación de nuevas universidades públicas han contribuido a un mayor acceso a la educación superior.

Este proceso ha tenido un impacto social relevante y hasta hace algunos años, este derecho social, a veces puesto en cuestión desde ciertos sectores de poder y algunos medios de comunicación, era fuertemente defendido por lxs estudiantes que, muchas veces, eran los primeros en sus familias que lograban acceder a la universidad. Efectivamente, en la actualidad el sistema universitario público argentino es gratuito (sin aranceles) y su ingreso irrestricto; pero con una configuración histórica no exenta de tensiones y conflictos y una matriz originaria profundamente elitista y patriarcal.

En este marco de ampliación de derechos, en el trabajo de investigación iniciado en 2015, interpelamos la noción de “ingreso” a la universidad e identificamos el trayecto educativo comprendido por el tramo de finalización de los estudios secundarios, –que entendemos no son siempre inmediatamente anteriores al inicio a los universitarios–, y los primeros años de universidad como la etapa de *inicio de la vida universitaria*. Entendemos ese momento como una etapa de construcción y apropiación de nuevos modos de relación con el saber y de nuevas formas de vinculación institucional (Pogré, et al., 2018, p.10).

En simultaneidad con estos procesos de ampliación de derechos, a partir del mes de marzo del 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró una pandemia global por Covid-19. En Argentina, por medio del Decreto N° 260 del 12 de marzo de 2020 se declaró la emergencia sanitaria pública establecida por Ley N° 27.541 por el plazo de un año, lo que conllevó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. Las instituciones educativas, en el marco de la medida, debieron cerrar sus puertas con el objetivo de cuidar la salud de estudiantes, familias y docentes, buscando evitar la propagación y la circulación del virus. Ello acarrearó consecuencias para un amplio porcentaje de la población que se vio dificultada e incluso imposibilitada para dar continuación a los procesos pedagógicos del ciclo lectivo 2020.

1 Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en las Jornadas de reflexión y prospectiva sobre los inicios a la vida universitaria. Escrito por Benchimol, K.; Krichesky, G.; Pogré, P. y Poliak, N. Titulado: “Post pandemia: Cambios en las subjetividades de lxs estudiantes en los inicios de la vida universitaria acerca del derecho a la educación superior”. Escuela de Educación-Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Febrero 2024.

Se pusieron en marcha distintas políticas con el objeto de apuntalar estos procesos y brindar respuestas a necesidades alimentarias, de conectividad, entre otras.

El nivel superior no fue la excepción. También en las universidades e institutos superiores fue necesario implementar otros formatos para posibilitar el dictado de las materias a distancia, así como para que pueda continuar, con muchos cambios, la vida institucional. Estos cambios afectaron también la subjetividad de los actores. En una investigación anterior compartimos algunos resultados que se enfocaron en los profundos cambios en los procesos de enseñanza y de afiliación que tuvieron lugar durante la pandemia y en las percepciones de docentes y estudiantes acerca de estas modificaciones.

La virtualidad implicó, para muchas y muchos docentes, la pérdida de ciertos sentidos ya construidos sobre su tarea, vinculados con la claridad y el confort del trabajo en la presencialidad, de saber cómo comunicarse, cómo explicar, cómo guiar, acompañar, recomendar, reflexionar y también cómo evaluar. Se volvió un desafío construir nuevos sentidos sobre la práctica docente, con nuevas formas y dinámicas (...) Gestionar los aprendizajes que se requieren para el inicio de la vida universitaria desde la virtualidad, o de forma remota, causó un descalabro. No era solamente sostener el dictado de una materia, sino poder dar ingreso a un nuevo trayecto educativo con códigos, lógicas y propuestas muy distintas (Krichesky, Pogré et al., 2021).

Posiblemente, la vuelta a la presencialidad produjo fuertes cambios no sólo en las prácticas, sino fundamentalmente en la subjetividad de la comunidad universitaria, aunque no pudimos vislumbrar su impacto en ese momento.

Dos años después de esa investigación, y centrándonos ahora en la perspectiva de lxs estudiantes, en este artículo presentamos algunos resultados de un estudio cualitativo, que toma un corpus de entrevistas realizadas en el marco de la materia “Desafíos de la profesión docente” en la Universidad Nacional de General Sarmiento en octubre de 2023. El objetivo es conocer las perspectivas de lxs estudiantes ingresantes sobre el derecho a la educación superior, la gratuidad y los mecanismos de ingreso.

Para ello tomamos entrevistas realizadas a 29 jóvenes ingresantes entre 18 y 25 años. La condición fue que hubiesen ingresado a universidades públicas² entre los años 2021 y 2023 y que en el momento de la entrevista

2 Por el tamaño del corpus no se identifica a lxs entrevistados. Las casas de estudio a las que pertenecen son: Universidad de Buenos Aires; Universidad Nacional de Hurlingham; Universidad de J.C. Paz; Universidad de la Matanza; Universidad de San Martín; Universidad Tecnológica Nacional.

estuvieran cursando en universidades del AMBA.³ Nos interesó en particular conocer la perspectiva de lxs jóvenes como sujetos políticos en momentos de debate social acerca de la gratuidad de la educación. Estrictamente no hacemos referencia a medidas u orientaciones de las políticas educativas; sino a sus apropiaciones y a modificaciones en las subjetividades juveniles en torno a sus sentidos.

Estas entrevistas dan cuenta de cambios en algunas de las representaciones que eran más hegemónicas hace algunos años acerca del derecho a la educación superior. Entre otras, identificamos que algunos jóvenes defienden el examen de ingreso y el arancelamiento, tal vez sin terminar de comprender las implicancias de estas propuestas.

El sistema universitario argentino en números

El sistema universitario argentino se distingue del de otros países latinoamericanos por la importancia y presencia de las universidades públicas que lo constituyen. El proceso de expansión ha sido constante⁴ a partir de mediados de la década de los 90. Si bien el número de universidades públicas era menor al de universidades privadas –61 públicas y 64 privadas– el sistema público estaba conformado por 57 universidades, 4 Institutos universitarios, además de 6 universidades provinciales. Las privadas están conformadas por 50 universidades y 14 institutos universitarios,

Estos números, que a primera vista parecen equivalentes, muestran claras diferencias cuando se mira el número de estudiantes: 2.065.115 entre grado y pregrado en las públicas y 484.674 entre grado y pregrado en las privadas. Es decir que en Argentina a las universidades privadas asiste menos de la cuarta parte de los estudiantes que participan de la vida académica en las públicas.

Simplemente a modo de ejemplo de contrastación, en Perú –país donde al igual que en Argentina las universidades públicas son gratuitas en el grado y pregrado y aranceladas en el posgrado– se realizó un proceso de licenciamiento que permitió negárselo a 46 universidades privadas que no cumplieran con lo que se denomina Condiciones Básicas de Calidad (CBC).⁵ En octubre de 2023, 95 universidades y dos escuelas de posgrado han recibido su licencia de funcionamiento para ofrecer el servicio educativo superior

3 El Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) es una delimitación utilizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo –INDEC- (2003) que incluye a la Ciudad de Buenos Aires y 24 partidos del Gran Buenos Aires; el llamado conurbano bonaerense.

4 Datos tomados del Anuario estadístico de la SPU. Ministerio de educación de la Nación Argentina (2022).

5 Datos tomados de la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU) (2023).

universitario, después de que la SUNEDU verificara el cumplimiento de las CBC. De esas 95 universidades 49 son públicas y 48 privadas, pero el 65% de la matrícula de grado y pregrado asiste a las privadas y sólo el 35 % a las públicas.

Principales hallazgos de este estudio

La educación superior, además de ser un lugar de formación de índole científico-profesional, es, sobre todo, una instancia de producción de subjetividades y experiencias culturales (Pierella, 2014). En las entrevistas realizadas encontramos respuestas que podrían referir a recientes cambios en la subjetividad de lxs estudiantes más jóvenes, que muestran algunos rasgos diferenciados respecto de los encontrados en indagaciones anteriores; entre ellos, cambios en las perspectivas sobre el derecho a la educación en tensión, el arancelamiento y sobre las formas de ingreso.

Sobre el derecho a la educación universitaria

La Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación superior de la UNESCO reunida en Cartagena en 2008 define a la educación superior como “un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados”. En la III CRES en la ciudad de Córdoba se declara que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria latinoamericana y caribeña.

En este marco, estudiar y debatir sobre el ingreso a la universidad y las experiencias de lxs estudiantes ingresantes implica analizar políticas de conocimiento, el sentido de lo público y la responsabilidad social de la Universidad (Badano, 2023).

Los procesos de privatización y mercantilización de la educación superior adquieren dinamismo en los años 90 y continúan desarrollándose en el siglo XXI en forma creciente y sostenida. Estos procesos conjugan intereses económicos, políticos e ideológicos (Saforcada, 2022). En el marco de un nuevo giro a la derecha en la región latinoamericana, en este momento en Argentina, las últimas elecciones han favorecido a un gobierno que pregona una mayor mercantilización en todas las áreas de la sociedad. Sabemos que

las políticas de financiamiento de la educación superior han sido políticas de encogimiento y privatización de lo público, y de fortalecimiento y beneficio del sector privado, pero, por sobre todo, de construcción ideológica de quiebre de las perspectivas más sociales y de bien común ligadas a lo público, y naturalización de lógicas privatistas (Saforcada, 2022, p. 91).

Los argumentos contra la gratuidad –esgrimidos por diferentes sectores sociales y sostenidos por Organismos Internacionales– se basan en la idea de que la educación es un bien (privado) y no un derecho y su distribución debe determinarse por criterios meritocráticos (Puiggrós, 2019). Estas posturas de corte neoliberal cobran fuerza en los años 90; se reactivan como discurso de sectores de poder con fuerte presencia en los medios hegemónicos a mediados de la década pasada bregando por el arancelamiento, la reimposición del examen de ingreso y el cuestionamiento a la apertura de nuevas universidades, y actualmente recobran fuerza y circulación.

Quienes sostienen modos eficientistas de analizar la cuestión de la educación superior alzan su voz y ganan espacio en medios de comunicación masiva. Las posiciones detractoras de esta ampliación de derechos suelen apoyar sus críticas en la “diferencia entre quienes ingresan y quienes se gradúan”, intentando demostrar con una comparación entre cantidades lo “excesivo del gasto” en educación superior; afirman que la educación superior debería incluir un examen para que ingresen aquellxs “más aptxs”, que dan mayores garantías concluir sus estudios, y/o justifican el arancelamiento ya sea durante los estudios o a modo de contribución posgraduación (Guadagni, 2013; 2016; 2017; Llach, 2017; Rabosi, 2019; Sánchez Martínez, 2017), entre muchos otros. Operando sobre “el sentido común” de la población, se intenta correr el eje de concebir a la educación como derecho, a concebirla como un bien que sólo algunxs merecen o pueden recibir (Benchimol, Pogré, Poliak, 2020, pp. 114-115).

En relación con la construcción ideológica de quiebre de las perspectivas más sociales y de bien común, ¿qué ideas tienen lxs jóvenes sobre la universidad pública y sobre el derecho a la educación? ¿Han permeado ideas sobre una posible mayor restricción a la educación superior de la mano de un posible arancelamiento y mayor restricción en el ingreso? En términos generales, es posible diferenciar tres tipos de respuestas que brindaron lxs estudiantes a estas preguntas:

Un primer grupo menciona que no estarían en contra del arancelamiento universitario, ya que podría favorecer el esfuerzo y que los alumnos vayan “realmente a estudiar”, “hagan algo” con la universidad.

Entrevistador: ¿Estarías de acuerdo con que la universidad fuera arancelada en general y ofrezca becas a quien no pueda pagarla y apruebe una cantidad importante de materias por año?

Entrevistadx 14: Sí, estoy de acuerdo. Pero que le brinden becas realmente a las personas que no pueden pagar los materiales, el problema de poder viajar. Pero, estaría bueno que tengan un control de decir “los estamos ayudando pero que estudien”. Porque me ha pasado de amigos que cobran Progresar y no van a la secundaria, y en la Universidad misma, también me ha pasado que, con compañeros con los

que estoy cursando este cuatrimestre, fueron dos veces, cobraron una beca y nunca más.

Entrevistadx 15: Conozco muchas personas que quizás ... (piensa) no toman la responsabilidad de lo que conlleva todo esto de estudiar una carrera. Y, nada.

Entrevistadx 24: Y, la verdad es que yo creo que no estaría tan mal (...) Capaz eso ayudaría a que las instalaciones estén un poco mejor y poner un poco más de presupuesto en eso. (...) No estaría mal que sea arancelada y que realmente las personas que no lo puedan pagar reciban una beca, pero demostrando que realmente van a utilizar la universidad para algo. O sea, si vos vas a tomar mate y a rascarte, la verdad que no da que te estemos pagando.

La idea de algún tipo de pago por recibir educación universitaria, parecería asociada a la eficacia para administrar la institución; la chance de mejoras edilicias, la posibilidad de que permanezcan los alumnos que “quieren estar” y de evitar; que ingresen los que “van a probar suerte (...) por el hecho de que [la universidad] es pública”.

En estos testimonios subyacería una concepción por la cual la exigencia de tener que demostrar que “quieren estudiar” solo se alude a las personas que recibirán la beca. En otras palabras, pareciera que esta demostración no se le exigiría a quien paga un arancel, que por pagarlo no debería “esforzarse” o, al menos, dar cuenta de ese esfuerzo. De este modo percibimos una mercantilización de la vida universitaria, que avala una profunda desigualdad.

Asimismo, por la ambivalencia de ciertas ideas, notamos que el hecho de que los estudios superiores no sean obligatorios deja abierta la posibilidad que, desde algunos sectores de la sociedad, se ponga en entredicho la gratuidad universitaria.

Un segundo grupo reúne a quienes muestran una posición ambivalente. La entrevista introdujo la idea de becas para quienes no puedan pagar las cuotas, y con respecto a esto, algunos sostienen:

Entrevistadx 29: No pagas, pero si vos tenés un promedio bajo no te dan la beca y ¿ahí la tenés que pagar? Eso formaría parte de una meritocracia y es un buen punto de debate el cual puede influir bastante (...) así que no podría decir que estoy totalmente de acuerdo y a la vez no podría decir que estoy totalmente en desacuerdo porque a pesar de que yo apoyo el mérito que tiene uno, el seguir ejerciendo presión en cualquier momento puede hacer que la persona estalle y eso puede ser malo, así que, a pesar que cuento esto como una pequeña solución que sería la tapadera de los de la meritocracia, también sería algo malo porque no le ofrece descanso alguno a la persona [...].

Entrevistadx 23: sí banco eso de que tengan que esforzarse para tenerla [la beca para costear los estudios universitarios en caso de un posible arancelamiento], pero es mejor que sea un derecho para todos.

Entre quienes explicitan que están a favor del derecho a la educación, sostienen, a la vez, que está bien esforzarse para tener una beca económica.

En otras entrevistas, algunxs jóvenes yuxtaponen y confunden ideas de privatización y arancelamiento, en tanto piensan que solo si una institución es privada podría cobrar arancel, por lo que arancelarla implicaría privatizarla. Esta confusión, ampliamente generalizada, se apoya en la naturalización de que lo público es sinónimo de gratuito. Lxs estudiantes suelen sorprenderse mucho cuando se les explica que en muchos países, como en Chile, las universidades públicas son aranceladas y que, en algunos casos sus costos son incluso mayores que las privadas. Asimismo, un posible sistema de bonos o *vouchers* para las universidades es interpretado como una apertura a nuevas oportunidades de estudio:

Entrevistadx 24: No conozco ningún debate político que quiera puntualmente privatizar las universidades, o sea, que las universidades pasen a ser aranceladas. Lo que sí conozco es el sistema de bonos que quieren implementar el partido que actualmente va a ir a balotaje. Y no sé, yo creo que la gente está muy desinformada acerca de eso y piensan que quitar la universidad pública va a quitar oportunidades, cuando para mí no es eso, es que cada persona pueda elegir a qué universidad quiere asistir [...] y capaz con el sistema de bonos estaría mejor implementado, pero yo creo que costaría ponerlo en práctica por un tema de organización.

El sistema de bonos mencionado en la entrevista, refiere a la propuesta de un sector político en la Argentina para la educación escolar/obligatoria. Dicha política se caracteriza por la libertad de elección de escuelas por parte de familias; asumiendo a la vez una competencia generada por la captación de alumnos. Es un sistema en el que el Estado no se obliga a ofrecer la educación sino a demanda. En torno a este sistema, diversos estudios han llegado a la conclusión de que su principal resultado es un incremento en la estratificación social de los centros educativos que, por lo tanto, representa un aumento en las desigualdades en el ámbito educacional. No han circulado, aún, propuestas de bonos para el nivel superior.

Un tercer grupo de respuestas muestra que muchxs jóvenes se oponen al arancelamiento. Sostienen que se le quitarían las posibilidades de acceso a personas que no cuentan con los recursos para costear los aranceles de una carrera universitaria. En este sentido, deslizan muchas críticas y cuestionamientos tanto a la privatización como al arancelamiento de las universidades públicas, ya que ambas cuestiones son entendidas como sinónimos,

como políticas de exclusión con las que “va a poder estudiar solamente el que pueda pagar”, y quien no pueda hacerlo “se va a quedar afuera”:

Entrevistadx 12: no estoy de acuerdo (con el arancelamiento). Creo que muchísima gente se va a quedar sin poder acceder. Eh... incluso si vos lo pensás desde el punto de vista del sistema de *vouchers* (...) va a dificultar que un montón de gente pueda acceder a la educación y va a dificultar que un montón de gente se pueda profesionalizar. Y va a dificultar que un montón del desarrollo del país pueda seguir dándose como se da. O sea, tenemos un montón de profesionales gracias a todo eso.

Entrevistadx 20: Yo estoy en contra de eso [el arancelamiento de las universidades públicas]. Porque ¿qué pasa con la gente que tiene ganas de estudiar y no tiene para pagarlo? Yo creo que eso limita un montón. Y en mi caso yo sé que no lo voy a poder pagar, entonces si se llega a arancelar no sé qué va a ser de mí. Es como cortarle las alas a una persona y dejarla afuera por así decirlo (...) yo creo que es una inversión del país, porque esas personas que se reciban van a trabajar a tu país.

Además de plantear que el arancelamiento dejaría a personas afuera de la posibilidad de estudiar, vislumbran que el derecho a la universidad se relaciona con un bien social: “yo creo que es una inversión del país, porque esas personas que se reciban van a trabajar a tu país”, “va a dificultar que un montón del desarrollo del país pueda seguir dándose como se da. O sea, tenemos un montón de profesionales gracias a todo eso”.

Estas ideas referidas a lo que aporta una universidad a la sociedad en su conjunto se relacionan con el concepto del derecho a la educación superior como un derecho social en tanto el pueblo tiene derecho a recibir los beneficios de la existencia de la universidad y de su trabajo (Rinesi, 2015). La concepción de la educación como derecho social –y no sólo individual– supone un propósito de igualdad social y le adjudica a la educación un rol emancipador y de cambio social (P. Benitez, 1993). A su vez, pone un Estado garante de esos derechos, con una función positiva que debe promover orientándose hacia la justicia distributiva (Paviglianiti, 1993).

En la misma línea, algunxs estudiantes respondieron afirmando que la presencia de la universidad tiene un impacto en la comunidad más allá de las personas que estudian allí.

Entrevistadx 5: La universidad de veterinaria tiene una clínica donde los estudiantes residentes trabajan ahí. Trabajan (duda), más que nada hacen sus prácticas y suele ser un poco más barato de lo que es una veterinaria normal y ayuda mucho a las personas que viven por ahí.

Entrevistadx 9: La comunidad, porque UNPAZ brinda talleres estos de teatro comunitario que no es solamente para estudiantes sino para toda la comunidad, en lo mismo con deportes, hay hasta cursos por ejemplo de RCP o un montón de cosas que son abiertas a la

comunidad, o sea no es solamente para estudiante o para los que estén ahí (...). Em, no sé, son un montón de actividades que también benefician a la comunidad, tengas la edad que tengas.

Entrevistadx 7: Trae mucho que hablar de la memoria y acá se habla mucho de la memoria y me parece que es re importante que cuando hay una institución que provee educar a la gente cerca y se empieza a educar... es ramificar, se empieza a educar todo el barrio y toda la sección.

En un amplio abanico, los beneficios refieren tanto a la atención de residentes en veterinaria como a cursos de extensión, pero también a aquellos conocimientos que comienzan a circular cuando hay una universidad que educa, por ejemplo, en relación con la memoria.

Sin embargo, varixs entrevistadxs observan que con el arancelamiento, muchxs no podrían acceder a los estudios universitarios, empezando por ellxs mismxs. En estos casos, la oposición al arancelamiento se plantea desde una lógica más individual que social o comunitaria; lo que nos lleva a analizar otro conjunto de representaciones.

Sobre formas de ingreso

En Argentina, el ingreso a las universidades públicas ha sido irrestricto en la mayor parte de las carreras de grado desde el retorno de la democracia, y en 2015 la Ley Modificatoria de la Ley de educación superior (Ley 27204/15) garantiza el ingreso directo de quienes terminan la secundaria al primer año de las carreras de grado. Igualmente, tanto en los 90 como en la década de 2010, se reeditaron discusiones públicas en relación con las formas de ingreso, y han circulado muchos discursos con una lógica mercantilista que se opone al derecho a la educación superior.

A modo de ejemplo, Guadagni (2018) propone un “examen nivelador” al final de la educación secundaria, con lo cual se dejaría a una parte de la población sin derecho a acceder a la educación superior. A su vez, el autor deposita la responsabilidad de las dificultades en la escuela secundaria y propone una solución cuestionable dado que ningún examen “nivela”, sino que excluye a quienes no llegan al nivel esperado. Por su parte, Rabossi (2019) también objeta el ingreso directo, que a su entender es el principal motivo de la deserción en el primer año. Desde una clara concepción meritocrática, el examen de ingreso también sería el modo de evitar el desgranamiento. Son solo muestras de la circulación –a través de los medios de comunicación– de un sentido a favor de procesos privatizadores.

A partir de las políticas impuestas por la gestión presidencial de Javier Milei en diciembre de 2023, las universidades nacionales se encuentran frente a un fuerte ajuste presupuestario que pone en riesgo la continuidad de las carreras. Las partidas presupuestarias enviadas son las mismas que durante el año 2023, en un contexto de altísima inflación (supera el 250

por ciento interanual).⁶ Sin garantía de condiciones económicas y financieras mínimas para un funcionamiento normal, la tendencia privatizadora seguramente avanzará.

Estos discursos eficientistas y los que sostienen el derecho a la educación superior circulan en las universidades públicas. En el marco de esta disputa, nos interesó conocer y comprender qué piensan lxs jóvenes en este contexto, cuando ellxs han ingresado hace poco de manera directa a la educación superior, y si acordarían con una posible restricción en el ingreso.

La mayoría de lxs estudiantes entrevistadxs sostiene que no se debía tomar un examen de ingreso dado que muchas personas quedarían fuera de la posibilidad de estudiar. Los motivos son diversos, prima la idea de que muchxs no tendrían la “base” de contenidos que la universidad espera; y que además por una evaluación no se puede saber si el alumno sabe o no.

Entrevistadx 17: No, no estoy de acuerdo porque sería re injusto que por un examen te quedes sin poder ir a la universidad. A mí me pasó que varias veces desaprobé exámenes y sin embargo seguí intentando, pero si fuese de ingreso quizás no entraba [...].

Entrevistadx 1: Para mí no deberían existir los exámenes de ingreso. Sí, talleres como los que tiene la universidad que te acompañen y que te expliquen o que te enseñen a cómo ser una persona universitaria. No que te juzguen de primera mano antes de entrar porque no tiene sentido.

Para otrxs que se oponen, el examen no sería el dispositivo óptimo para realizar un “filtro”, naturalizando que la educación superior no debería ser para todos.

Entrevistadx 25: No. Siento que no. Que por una evaluación no van a saber que tan bueno es un alumno. Así que no, no se me hace que a través de un examen se haga un filtro.

Entrevistadx 4: No, no estoy de acuerdo. Siento que esos exámenes quizás no son tan representativos. Quizás no representan lo que verdaderamente esa persona sabe o no sabe. Creo que esos exámenes de admisión realmente no son verdaderos filtros, sino que quizás es cuestión del que tuvo más suerte.

De esta manera, analizamos que la oposición al examen de ingreso que expresan estxs jóvenes no significa que estén a favor del derecho a la educación superior. Si bien la mayor parte de lxs entrevistadxs no acuerda con formas de ingreso excluyentes, algunos se manifestaron a favor de algún

6 Entre otras notas y declaraciones, puede verse la nota de Esteban (1 de marzo de 2024) en el diario *Página 12*.

tipo de restricción en el ingreso. Llama la atención que quienes sostienen esta postura se ubican entre quienes pasarían o aprobarían dicha instancia.

Entrevistadx 1: Sí, yo creo que sí. No estaría mal. Ya varias universidades lo implementan [...] porque hay mucha gente que se queda afuera de cursar quizás por la culpa de gente que se anota, hace el curso de ingreso, o [...] quita el cupo, digamos, y deja a alguien sin cupo que de verdad quiere estudiar y no se.

Entrevistadx 8: Y porque quizás le ocupas el lugar a otras personas que sí querían entrar, y más en la universidad pública que se inscribe mucha gente. Por ejemplo, en mi curso de ingreso éramos un montón, terminamos siendo pocos y somos los que de verdad queríamos estar en la carrera.

Sabemos que la tensión entre la ampliación y la restricción de derechos es uno de los hilos conductores de la historia de la educación (Pineau, 2008). A lo largo del tiempo, la concepción de la educación como un derecho pasó de un simple “permiso” individual a una compleja red de garantías y facultades sociales y colectivas que asociadas a la creación de sociedades más igualitarias. Sin embargo, desde los 90 –y en la actualidad, con un nuevo giro a la derecha en la región– asistimos a una progresiva individualización de las distintas esferas sociales, que redundan en mecanismos de culpabilización de las víctimas.

Los derechos se esfuman como bien social para volverse una propiedad personal limitada a pocos, y se impone un imaginario social que considera que los derechos más “individuales” –como la propiedad y la seguridad– son prioritarios a derechos colectivos como la educación y la salud (Pineau, 2008, p.12).

Hay una idea naturalizada de que quienes permanecen en la carrera son “los que de verdad quieren estar”, y así, el hecho de lograr continuar con los estudios es concebido como un resultado exclusivo de la voluntad y el esfuerzo individual. Lo que no se registra en esta concepción meritocrática que expresan algunxs jóvenes es que quienes no ingresan, serían excluidos y que podrían ser ellxs mismos. “El ideal meritocrático no se hace cargo de la exclusión de quienes no han salido victoriosos en los mecanismos de selección articulados por la burguesía, sea porque no los han aprobado o porque ni siquiera han tenido oportunidad de acceder a ellos” (Kreimer, 2001, p. 176).

Reflexiones finales

El trabajo de campo que origina este artículo se realizó en los meses de septiembre y octubre de 2023, época de la campaña presidencial que concluyó con el triunfo de Javier Milei, quien se proclama a sí mismo como “anarco

capitalista” y propone la absoluta desregulación de la economía prácticamente con la desaparición del Estado. Entendemos que este contexto amerita ser mencionado, por los cruces analizados en el desarrollo de la investigación. En particular, desde las acciones del nuevo gobierno –con el sostén de medios de comunicación hegemónicos– asistimos a un fuerte embate contra las universidades públicas y el sistema de ciencia y técnica. Considerando el escenario político social en el que hoy nos encontramos, resultan al menos preocupantes algunas concepciones en circulación.

Presentamos en este artículo algunas de las ideas de jóvenes ingresantes a universidades públicas nacionales respecto al derecho a la educación superior. En las entrevistas, la mayoría de lxs jóvenes evidencian tener una postura clara sobre la desigualdad de oportunidades que generaría la no gratuidad de la universidad y la selección de estudiantes mediante modos excluyentes, como el examen de ingreso. Sin embargo, han llamado nuestra atención las respuestas de algunos entrevistadxs que aceptarían que la universidad tenga examen de ingreso suponiendo que permitiría identificar a quien tiene “ganas de estudiar”, y también un posible arancelamiento, si es que lo pudieran pagar. Reaparecen nociones que podrían avalar una universidad para pocos, y que en muchos casos se la entiende más como un derecho individual que social.

Producto de un fuerte accionar mediático, un sentido común diferente al que caracterizó los “años dos mil” permea las subjetividades juveniles. Podemos enmarcar estos cambios de sentido en el actual contexto, dado por un giro a la derecha en la región que supone, entre los cambios más significativos, la reestructuración meritocrática de la escuela y el refuerzo de dinámicas mercantilizadoras que retrotraen la responsabilidad pública por las trayectorias estudiantiles e instauran dispositivos individualizantes que restan visibilidad a las condiciones sociales de producción de las desigualdades (Gluz y Feldfeber 2021).

Pablo Semán, en una publicación reciente, refiere al creciente individualismo que hoy se visibiliza en algunxs jóvenes, y varias respuestas de lxs entrevistadxs resuenan con algunos de sus párrafos:

Ese individualismo realmente existente es también el resultado de las transformaciones sociales que pusieron al mercado en el centro, y de las transformaciones culturales que potenciaron el valor de la subjetividad y su singularidad (donde hay un individuo, hay infinitos derechos y reclamos) (2023, p. 19)

A lo aparentemente indiscutible, las derechas opusieron términos nuevos y/o interpretaciones alternativas que terminaron por imponerse porque trazan puentes con experiencias concretas. A las imposibilidades del Estado, opusieron las virtudes del mercado, a la retórica de los derechos, muchas veces vacía y otras veces incomprensible, opusieron la de las obligaciones y los merecimientos (2023, p. 30).

En las entrevistas, si bien lxs jóvenes sostienen un acuerdo sobre el derecho a la educación, en sus argumentos se yuxtaponen cuestiones relativas a procesos de mercantilización, sin vislumbrar que el mercado y la meritocracia ponen en tensión este derecho.

Durante la pandemia, desde la universidad se pusieron en marcha mecanismos que, aunque imperfectos, habilitaron la posibilidad de sostener las trayectorias de muchos de lxs jóvenes y su derecho a la educación superior. Hoy, en una etapa que aún podemos denominar post pandémica, resulta novedoso –e inquietante– que desde las voces de algunxs estudiantes se expresen posturas que dan indicios de una interrupción de las perspectivas más sociales ligadas a lo público, y la naturalización de lógicas privatistas e individualistas.

Frente a las lógicas de mercado y las tendencias de derecha que se despliegan, la defensa del derecho a la educación requiere de acciones colectivas; debates profundos y participación activa para aportar a la acción política transformadora. Esto será posible junto con nustrxs estudiantes, no sin ellxs.

Un gran desafío, desde nuestro lugar de formadorxs, es llegar a las nuevas juventudes con la idea del derecho a la educación superior, lo cual resuena como contrahegemónico, en un contexto en el cual los discursos ponen énfasis en perspectivas individualistas, mercantilizadoras y privatistas contrarias a garantizar desde los Estados los derechos de todxs. Nuestro reto continúa siendo hacer realidad efectiva lo expresado en Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena en 2008, y ratificado en 2018, en la Conferencia Regional de Educación Superior de Córdoba: la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado.

Aun así, genera cierta expectativa escribir este artículo en una semana en la cual se organiza una gran marcha universitaria en todos los rincones del país. Es claro que la repercusión social de esta movilización de protesta se origina en que no solo está en juego el presupuesto para el funcionamiento de las instituciones; sino también se ataca el sentido mismo de la universidad y su función social con discursos que buscan su desprestigio y van por su arancelamiento.

Referencias

Badano, M. del Rosario (2023). La Educación Superior como derecho, debates estructurales y apuntes para una agenda. En Graciela Biber, Clotilde De Pauw, Valeria di Pasquale y Valeria Pasqualini (comps.), *La educación superior como derecho. Sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en*

- las universidades públicas* (pp. 13-19). San Luis: Nueva Editorial Universitaria-U.N.S.L.
- Benchimol, Karina; Pogré, Paula y Poliak, Nadina (2020). La experiencia universitaria de quienes no continúan. En Pogré, Paula; De Gatica, Alejandra y Krichesky, Graciela (comps.), *Los inicios de la vida universitaria II. Aportes de la investigación* (pp. 111-136). Buenos Aires: Teseo.
- Esteban, Pablo (1 de marzo de 2024). Las universidades nacionales, al borde del cierre. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/716903-las-universidades-nacionales-al-borde-del-cierre>
- Gluz, Nora y Feldfeber, Myriam (2021) La construcción de un nuevo sentido común. Una lectura sobre el proyecto político-educativo de la Alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019). En Gluz, Nora; Rodrigues, Cibeles y Elías, Rodolfo (coords.), *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. Una mirada nuestroamericana* (pp. 19-44). Buenos Aires: CLACSO.
- Guadagni, Alfredo (16 de septiembre de 2013) No estamos ayudando a nuestros estudiantes. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/1620161-no-estamos-ayudando-a-nuestros-estudiantes>
- Kreimer Roxana (2001). *Historia del mérito*. S/d. [hps://www.academia.edu/3738487/Historia_del_m%C3%A9rito_libro](https://www.academia.edu/3738487/Historia_del_m%C3%A9rito_libro)
- Krichesky, Graciela; Pogré, Paula; Benchimol, Karina et al. (2021). Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior a partir de la situación de pandemia. Resultados de una investigación. *Revista IRICE*, 40, 171-195.
- Ley 27.204 de 2015. De implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior.
- Paviglianiti, Norma (1993). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Serie Fichas de Cátedra. Buenos Aires: OPFYL/UBA.
- Pierella, M. Paula (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, 60, Dossier 51.
- Pineau, Pablo (2008). *La educación como derecho*. Buenos Aires. MIMEO. <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/pec/files/2015/04/Pineau-laeducacioncomodercho.pdf>
- Pogré, Paula et al. (2018). *Los inicios de la vida universitaria. Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Buenos Aires: Teseo.

- Puelles Benítez, Manuel de (1993). Estado y educación en las sociedades europeas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a02.htm>
- Puiggrós, Adriana (2019). Historia y razones de la gratuidad universitaria. En Perczyk, Jaime et al., *Reflexiones a 70 años de la gratuidad universitaria: políticas públicas y universidades* (pp. 17-36). Villa Tessei: Libros UNAHUR.
- Rinesi, Eduardo (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Los Polvorines/Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento/IEC-CONADU.
- Saforcada, Fernanda (2022). Privatización y mercantilización de la universidad latinoamericana: nudos de poder y enredos de sentidos. En Saforcada, Fernanda; Atairo, Daniela y Trotta, Lucía, *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe* (pp. 81-104). Buenos Aires: CLACSO/IEC-CONADU.
- Semán, Pablo (coord.) (2023). *Está entre nosotros. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* Buenos Aires: Siglo XXI.

Eso que llaman amor...

Conservadurismo y disputas por la educación sexual integral en Uruguay

Cecilia Sánchez

Universidad de la República, Uruguay
ceciliasanchezj14@gmail.com

Fecha de recepción: 12/3/2024
Fecha de aceptación: 19/4/2024

Resumen

El texto aborda las reacciones conservadoras que se despliegan a partir de los avances en materia de educación sexual integral en Uruguay. Para ello, caracteriza el contexto contemporáneo, atravesado por una racionalidad neoliberal-conservadora, e indaga la producción discursiva de actores que cobraron visibilidad en el marco de esta oposición. En particular, se analiza a la Red de Padres Responsables. En su argumentación, se destaca el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos y un uso conservador de la laicidad. Además, se recuperan relatos docentes para profundizar en las incidencias que estas discursividades generan en el interior de las instituciones educativas. En cuanto a lo metodológico, el trabajo recurre al análisis documental del articulado del proyecto de ley, actas parlamentarias, prensa, producción discursiva en internet y entrevistas en profundidad.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palabras clave

1| educación sexual 2| conservadurismo 3| debate público 4| libertad de enseñanza
5| laicidad

Cita sugerida

Sánchez, Cecilia (2024). *Eso que llaman amor...* Conservadurismo y disputas por la educación sexual integral en Uruguay. *Tramas y Redes*, (6), 115-131, 600g. DOI: 10.54871/cl4c600g



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Isso que chamam de amor... Conservadorismo e disputas pela educação sexual integral no Uruguai

Resumo

O texto aborda as reações conservadoras que se desdobram a partir dos avanços em matéria de educação sexual integral no Uruguai. Para isso, caracteriza o contexto contemporâneo, atravessado por uma racionalidade neoliberal-conservadora, e investiga a produção discursiva de atores que ganharam visibilidade no quadro dessa oposição. Em particular, analisa a Red de Padres Responsables (Rede de Pais Responsáveis). Em sua argumentação, destaca-se o direito dos pais de escolherem a educação de seus filhos e um uso conservador da laicidade. Além disso, são recuperados relatos de docentes para aprofundar as incidências que essas discursividades geram no interior das instituições educativas. No que diz respeito à metodologia, o trabalho recorre à análise documental dos artigos do projeto de lei, atas parlamentares, imprensa, produção discursiva na internet e entrevistas em profundidade.

Palavras-chave

1| educação sexual 2| conservadorismo 3| debate público 4| liberdade de ensino 5| laicidade

They call it love... Conservatism and disputes over comprehensive sexual education in Uruguay

Abstract

This paper addresses the conservative reactions that emerge from advances in comprehensive sexual education in Uruguay. To do so, it characterizes the contemporary context, marked by a neoliberal-conservative rationality, and investigates the discursive production of actors who gained visibility within this opposition. In particular, it analyzes the Red de Padres Responsables (Net of Responsible Fathers). In their argumentation, the right of parents to choose their children's education and a conservative use of laicism are emphasized. Furthermore, teacher narratives are used to delve into the impacts that these discourses generate within educational institutions. Methodologically, the study relies on documentary analysis of the bill's articles, parliamentary records, press, online discourse production, and in-depth interviews.

Keywords

1| sexual education 2| conservatism 3| public debate 4| teaching freedom 5| laicism

Introducción

A partir de las reacciones conservadoras frente a los avances en materia de educación sexual integral (ESI) en Uruguay, fundamentalmente generados durante los gobiernos progresistas (2005-2019), este trabajo propone un conjunto de reflexiones sobre las construcciones discursivas de actores y organizaciones que se articularon en torno a su rechazo. El recorrido propuesto se detiene en la organización Red de Padres Responsables, que se visibilizó en lo mediático a partir de su cuestionamiento a guías didácticas que se impulsaron desde la administración pública. En el 2019, la Red de Padres Responsables promueve un proyecto de ley, “Educación Sexual en las instituciones educativas. Reglamentación” (Uruguay, Parlamento, 2019a), presentado en el parlamento por diputados de partidos políticos que en ese momento eran opositores y actualmente integran la coalición de partidos de derecha que gobierna.

Las denuncias en torno a la “ideología de género”, como plataforma para incidir en educación y participar en las disputas por sus marcos normativos, posibilitó la articulación entre actores políticos, religiosos y empresariales. Este texto propone abordar algunas de las aristas de esta trama y busca comprender cómo estos actores construyen incidencia en el sistema educativo. En este sentido, el trabajo no se centra en las políticas, programas educativos, ni en las marchas y contramarchas que ha tenido la implementación de la ESI en nuestro país, sino en las resistencias que generó y en las contrapropuestas de grupos organizados, que se definieron como “padres” reclamando el derecho a educar a sus hijos según sus propios valores y convicciones y en contra del “adoctrinamiento” y la “violación de la laicidad” en la escuela.

El texto se organiza en cuatro apartados y cierra con unas breves consideraciones finales. En primer lugar, se caracteriza el contexto desde la racionalidad neoliberal-conservadora, como marco para comprender sus discursividades. Luego, se indaga en las reacciones al avance de la ESI en Uruguay, caracterizando algunas iniciativas y en particular a la Red de Padres Responsables. En un tercer apartado, se enfatiza en los usos de la “libertad de enseñanza” y la “laicidad”, nociones medulares del conservadurismo en Uruguay. Por último, y buscando mostrar cómo se hacen carne estas discursividades en las instituciones educativas y las prácticas dicentes, se recuperan relatos de docentes de educación media.

Gubernamentalidad neoliberal, o la educación entre la familia y el mercado

Así como la apertura del siglo XXI en América Latina estuvo marcada por el “giro histórico”, que implicó el inicio de un período de gobiernos

progresistas, su segunda década se caracterizó por su finalización, con la llegada de gobiernos ubicados a la derecha del espectro político en varios países del continente. Este nuevo giro ocurrió a través de triunfos electorales, como en el caso de Uruguay, o por procesos de destitución presidencial por parte de otros poderes del Estado, como el caso de Brasil, y coincidió con el triunfo electoral de Trump en Estados Unidos y con el surgimiento de nuevas expresiones de extrema derecha en Europa, que instalaron la idea de una “nueva ola de derechas en Occidente” (Broquetas y Caetano, 2023, p. 23).

Aunque no se trató de un período homogéneo ni exento de contradicciones y tensiones, durante los gobiernos progresistas se transitó una etapa de ampliación de los derechos sociales y de disminución de la desigualdad de ingresos. Según Gabriel Kessler (2019) podemos identificar dos fenómenos yuxtapuestos que conviven en estos años, por un lado, se incorporaron “nuevos tópicos a la pregunta tradicional sobre nuestra desigualdad histórica persistente” (Kessler, 2019, p. 87) y, por otro, crece la tendencia hacia movimientos de derecha, lo cuales reaccionan frente a los avances en términos de igualdad, ya sea en general o en cuestiones específicas, como en materia de género. Estas dos dimensiones interrelacionadas también se identifican en el campo educativo. El avance en términos de ampliación y garantía del derecho a la educación, convivió con procesos de privatización y rearticulación de movimientos conservadores (Martín y Rodríguez, 2020).

Las expresiones conservadoras que analizamos en materia educativa se reactivan en el marco de gobiernos progresistas, pero tienen raíces más profundas. Si bien es notoria la ampliación de su incidencia en el contexto de restauraciones conservadoras, su surgimiento y expansión no se limita a ese período. Aunque la emergencia de la noción “ideología de género” se ubique en las últimas décadas, los fundamentalismos religiosos y las políticas de freno a los avances en materia de género y derechos sexuales y reproductivos tienen una larga trayectoria en América Latina. Como observa Juan Vaggione (2005), las agrupaciones autodenominadas “provida” o “profamilia” ocupan un lugar destacado en la construcción de la agenda conservadora y apelan a lo que denomina “secularismo estratégico”, colocando argumentos que pretenden ubicarse como científicos, legales o bioéticos en la defensa pública de sus ideas.

Para caracterizar el presente, recuperamos los estudios foucaultianos que comprenden el neoliberalismo como un régimen de gubernamentalidad, que supera ampliamente un modelo económico, y en el que la forma de la empresa se extiende y transforma todas las esferas de la vida (Foucault, 2022). La racionalidad neoliberal supone una “reorganización de las relaciones sociales sobre la base de dispositivos de mercado” (Sztulwark, 2019, p.49), a través de la expansión de la lógica de competencia, que no constituye un dato de la naturaleza, sino de “un juego formal entre

desigualdades. No es un juego natural entre individuos y comportamientos” (Foucault, 2022, p.153).

Esta definición permite dar cuenta de una ruptura del neoliberalismo con el programa liberal del “*laissez faire*”. Si la competencia no es un dato natural, debe producirse, sostenerse y corregirse continuamente desde el exterior (Brown, 2016). Los mercados son frágiles y para funcionar requieren de la activa intervención estatal, “es preciso gobernar para el mercado y no gobernar a causa del mercado” (Foucault, 2022, p. 154). La desigualdad, “como premisa y resultado de la competencia” (Brown, 2016, p. 65), se vuelve legítima en todas las esferas y “deviene norma de todo vínculo” (Gago, 2020, p. 39). La “equivalencia” como norma del intercambio es desplazada: “la competencia reemplaza al intercambio; la desigualdad reemplaza a la igualdad” (Brown, 2016, p. 65).

Además del papel del Estado, el neoliberalismo redefine al *homo economicus* del liberalismo clásico. El mercado como principio regulador de la sociedad no se organiza en torno al intercambio de mercancías, sino desde los mecanismos de la competencia, “no una sociedad de supermercado: una sociedad de empresa” (Foucault, 2022, p. 182). El *homo economicus* neoliberal “es un empresario, y un empresario de sí mismo” (Foucault, 2022, p. 264). El sujeto es “su propio capital, su propio productor, la fuente de [sus] ingresos” (Foucault, 2022, p. 265). En este sentido, el neoliberalismo no designa un poder meramente exterior, sino “la voluntad de gobernar nuestros afectos” (Sztulwark, 2019, p. 61) que recurre a la “potencia del vitalismo emprendedor” (Sztulwark, 2019, p. 68).

Sin embargo, si en su “fase optimista-voluntarista” (Sztulwark, 2019, p. 69) el neoliberalismo opera mediante el *coaching*, la “libre” realización personal y la adhesión a una vida sin sufrimientos –de la mano de la construcción de un “imperativo de la alegría”, en términos de Ahmed (2019)– su lado represivo, activa un odio visceral frente a la amenaza que suponen las expresiones que desafían los modos de vida ajustados al mercado y establece una declaración de guerra a las “micropolíticas no liberales” (Sztulwark, 2019, p. 69).

Desde esta clave, proponemos reflexionar sobre las resistencias conservadoras al avance de la ESI y la impugnación a las luchas por hacer de las escuelas espacios cada vez más públicos y en los que se tensiona la “universalidad” que funda, evidenciando el carácter contingente y en disputa de los fundamentos que establece (Butler, 2001).

Para dar cuenta de estas movilizaciones en educación, utilizamos el término “conservadurismo” buscando subrayar la conexión entre estos movimientos y sectores sociopolíticos que abogan por la permanencia de valores y ordenamientos tradicionales y estructurantes de un cierto orden social, ubicado como permanente e inamovible (Serrano, 2020). Su uso no

desconoce que estos grupos producen actualizaciones y adaptaciones e, incluso, que en ocasiones son apoyadas por sectores progresistas y ubicados a la izquierda del espectro político. En este sentido, resulta relevante destacar que conservadurismo no es sinónimo de no transformación ni descripción de sectores estáticos, sino que procura dar cuenta del despliegue de diversas formas de acción –que incluye la reacción cuando el orden se considera desafiado– con el objetivo de defender las jerarquías sociales (Entre, 2019).

El trabajo se centra en expresiones conservadoras que son parte e inciden en el campo educativo. Nos detenemos particularmente en discursividades que colocan a la familia y la protección de la intimidad en el centro. La defensa de la familia es clave en esta articulación, su anudamiento se basa en una “responsabilidad familiar”, que intenta hacer frente al impacto de la reducción neoliberal de las políticas de protección social, y supone una transferencia de mecanismos de protección del Estado hacia las familias, que recae mayormente en las mujeres (Cooper, 2022).

La “restauración de la familia”, como parte del corazón del conservadurismo –que asegura el retorno de la labor de protección y cuidado a las familias cuando los Estados, bajo el impacto del neoliberalismo, reducen al mínimo las políticas de protección social– va de la mano de su empresarización (Cooper, 2022). En América Latina, la responsabilización neoliberal, sostiene Gago (2020), se traduce en el endeudamiento de los hogares de menores ingresos y el sostenimiento de las tareas de cuidado en las mujeres y cuerpos feminizados, como tareas obligatorias y no remuneradas. Al mismo tiempo, el conservadurismo construye un “aprovechamiento moral” de las consecuencias de la crisis, apoyando la reproducción social de la vida en los hogares.

Los procesos de reforma educativa que se fundamentan en la ampliación de la libertad de los padres para decidir la educación de sus hijos, a partir de una alineación con sus valores, o los sistemas de *vouchers* educativos financiados por el Estado para que las familias elijan en qué escuela utilizarlos, pueden constituir un ejemplo del planteo. En un contexto de desmantelamiento de lo social y de la participación política, la libertad se realiza en el campo moral.

A través de las expresiones conservadoras analizadas, proponemos reflexionar en torno a lo escolar como esfera de entrecruzamiento del programa del mercado y del orden social. Tras la centralidad de la familia que organiza las expresiones analizadas en este trabajo, no parece haber una preocupación por la construcción de espacios de participación democráticos, sino el fomento de mecanismos de privatización complejos y no siempre nítidos a través de los cuales se privatiza la relación entre familias y escuelas (Bellei y Orellana, 2015). Estas expresiones producen afectaciones en el carácter público de la educación porque alimentan perspectivas en las que se

articula una noción de educación en la que predomina el interés familiar o individual.

En el nombre del hijo... Reacciones conservadoras frente a los avances en educación sexual integral

La implementación de un programa de ESI en la órbita de la educación pública fue fuertemente resistida por organizaciones conservadoras, particularmente de matriz religiosa, tanto católicas como evangélicas. Inicialmente, estas reacciones fueron de oposición y rechazo a las propuestas educativas, y a los materiales de formación, como guías didácticas, que comenzaron a circular. Posteriormente, dieron un “giro afirmativo”, generando iniciativas propias en materia de educación sexual (Habiaga et al., 2022, p. 92). En 2017, la Iglesia Católica presentó *Aprender a Amar. Propuesta de educación afectivo-sexual para padres y docentes*, un curso virtual y gratuito definido como laico, pero “inspirado en valores cristianos”. Al presentar el curso, la psicóloga argentina que lo llevó adelante, expresó que, si bien la Iglesia Católica respeta las decisiones individuales, “promueve la abstinencia a los 14, 15 o 16 años” (*El País*, 16 de agosto de 2017).

También desde el neopentecostalismo se realizaron fuertes críticas a las guías didácticas y a las orientaciones del Gobierno en materia de educación sexual integral, centrando su argumentación en un discurso anti “ideología de género” y en la idea de que los padres son los únicos educadores legítimos de sus hijos. La Iglesia Misión Vida impulsó una campaña de iglesias evangélicas conservadoras de América Latina en contra de la educación sexual en las escuelas públicas, promoviendo el uso de balconeras con la frase “La educación de mis hijos la decido yo” (Milsev, 2020). Tanto en sus sermones¹ como en medios de prensa, el Pastor Márquez, fundador de dicha iglesia, fue un activo militante contra las políticas de defensa de los derechos sexuales y de la educación sexual.

A partir de 2017, año que ha sido identificado como de “condensación definitiva” de las políticas antigénero en Uruguay (Abracinskas et al., 2020), la resistencia conservadora se organiza a través de la movilización de padres que se oponen a la educación sexual en las escuelas (Habiaga et al., 2022). El colectivo “A mis hijos no los tocan” y, posteriormente, la “Red de

1 La investigación etnográfica de Magdalena Milsev en la Iglesia Misión Vida para las Naciones, permite profundizar en la producción discursiva del neopentecostalismo en Uruguay y acercarnos a su activismo político antigénero. Por ejemplo, en un sermón de 2018, el pastor Márquez expresó que “antes que existieran leyes, antes que existieran gobiernos, antes que existiera el Estado, nuestros hijos eran nuestros. Hoy en día hay fuerzas infernales que están tratando de darles a otros el derecho que nosotros tenemos a criar, a cuidar y a enseñar a nuestros hijos” (Milsev, 2020, p. 142).

Padres Responsables” adquieren visibilidad pública y sus reclamos llegan a las calles, a los medios de comunicación y al parlamento. Además, la laicidad va a quedar ubicada en el centro de la disputa en lo público y anudada a la denuncia de “proselitismo” y “adoctrinamiento” en las instituciones educativas.

La Red de Padres Responsables es una organización que tuvo, además, un papel activo en la campaña que intentó derogar la Ley Integral para Personas Trans, n° 19.684, aprobada en octubre de 2018. Se autodefine como un “grupo de padres y madres” que comparte la idea de que son ellos “quienes tienen el derecho y el deber de educar a sus hijos”,² basándose fundamentalmente en el artículo 68 de la Constitución, que garantiza la “libertad de enseñanza”, estableciendo que “todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros o instituciones que desee” (Uruguay, 1967). Entienden que el Programa de Educación Sexual, elaborado por la Comisión de Educación Sexual de la ANEP, está teñido por una visión única directamente identificada con la “ideología de género” y que es anticonstitucional por no respetar esa libertad.

En 2019 y 2020 su presencia en la agenda mediática va a quedar atada a la presentación del proyecto de ley “Educación Sexual en las instituciones educativas. Reglamentación” elaborado por la Red de Padres Responsables y presentado en el parlamento por los diputados Rodrigo Goñi (Partido Nacional), Valentina Rapela (Partido Colorado) y Daniel Peña (Partido de la Gente), en 2019. El proyecto³ busca configurar una serie de mecanismos para que los padres decidan cuáles serán las propuestas de educación sexual que se llevarán adelante en las instituciones educativas públicas y privadas, estableciendo la participación activa de padres o tutores durante el proceso de selección e implementación.

La iniciativa fue difundida como “Ley de los Padres”, lo que da indicios de la perspectiva adultocéntrica con la que fue construida. El derecho a la educación, y a la educación sexual en particular, así como referencias a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y por fuera de su condición de “hijos”, son significativas ausencias en el proyecto. Los significantes “padre” e “hijo” nos sitúan en la expresión más conservadora de la familia. Como mencionamos en otro trabajo, el uso del término “padre” para hacer referencia a las familias de los estudiantes remite más a un lugar de autoridad que a una generalización ingenua. Por su parte, el significante

2 Esta información fue extraída de su sitio web: <https://www.redpadresresponsables.com/quienes-somos>

3 El proyecto de ley no llegó a discutirse en las Cámaras, pero la Red de Padres Responsables participó en la Comisión de Educación y Cultura del Parlamento y expuso los motivos que los llevaron a su presentación.

“hijo” individualiza y enclaustra a la nueva generación en el ámbito privado (Sánchez, 2022).

Para la Red de Padres Responsables la incorporación de la educación sexual integral rompe el pacto entre familia y escuela, en la medida en que las alteraciones en los programas educativos y la Ley General de Educación (LGE), de 2009, introducen una mirada de la sexualidad que va más allá de “la biología y las posibles enfermedades de transmisión sexual” (Uruguay, Parlamento, 2019b, p. 2).

Además, sostienen que estos cambios son violatorios de la esfera de la intimidad de los individuos. En este sentido, consideran que “es muy grave que [...] el Estado se esté metiendo en lo más íntimo de la persona”, lo que implicaría “reconocer que ella no es dueña de nada, que no tiene derecho a su propia intimidad” (Uruguay, Parlamento, 2019b, p. 9). La intimidad aparece esencializada, ajena a atravesamientos políticos y sociales. En analogía con la propiedad privada, es percibida como una esfera cuyos límites pueden trazarse con precisión y dentro de los cuales rige la voluntad del propietario. Y hay intimidades que, como algunos bienes, están momentáneamente bajo tutela, como la de los niños, y corresponde a otros, padres o tutores, protegerla de usurpadores e intrusos, como el Estado o los docentes.⁴

Frente a un Estado que, de forma ilegítima, utiliza su poder y acceso a niños y niñas para propagar una perspectiva calificada como “ideología de género”, la familia emerge como guardiana de esa intimidad manipulable, la encargada de proteger la pureza de una esfera que busca ser pervertida, politizada. Las y los docentes son identificados como principales operadores ideológicos de ese “adoctrinamiento” y los niños y niñas considerados como sujetos a ser dirigidos y tutelados, poco capaces de comprender sus propios deseos y necesidades, “objeto de una información, jamás sujeto en una comunicación” (Foucault, 2009, p. 232). Desde este imaginario de intervención y control sobre los sujetos se densifican consignas como “con mis hijos no te metas” o “a mis hijos los educo yo”.

A mis hijos los educo yo... Libertad de enseñanza y laicidad en el centro de la cuestión educativa

La construcción discursiva de la Red de Padres Responsables, y del conservadurismo en educación, se apoya en dos nociones que nos interesa esbozar, un uso conservador de la laicidad y la libertad de enseñanza.

4 Con relación a la noción de intimidad, tanto en los documentos analizados como en el proyecto de ley, es utilizada como sinónimo de privacidad. Como ha señalado el filósofo José Luis Pardo (2004), esta confusión implica una “banalización de la intimidad”, al convertirla en objeto de negociación entre lo privado y lo público.

Próximos al programa neoliberal para la educación, tanto la Red de Padres Responsables como diversos grupos conservadores, construyen de un diagnóstico de “fracaso educativo” –en nuestro caso, ligado a la imposición ideológica que atraviesa las prácticas de escolarización– y trazan una solución que implica la limitación de la intervención estatal en la educación y la ampliación de la esfera de lo doméstico, centrándose en la libertad de elección. En el proyecto de ley mencionado, se propone que, si los docentes del centro educativo “no comparten las convicciones de los padres, conforme al parecer de estos, la educación estará a cargo de la persona que ellos propongan, con la remuneración que corresponda al docente referente ofrecido por la ANEP” (Uruguay, Parlamento, 2019a). De esta forma, la vigilancia sobre los contenidos educativos y las prácticas docentes se entrecruza con la generación de espacios dentro de las instituciones educativas públicas para la integración de organizaciones privadas, incluso religiosas, que podrían hacerse cargo de los contenidos vinculados a la educación sexual, alimentando un mercado educativo. Además de espacios de privatización, este proceso genera un debilitamiento en la configuración de lo común.

La laicidad, que ocupa un lugar fundamental en la tradición educativa uruguaya, es disputada desde estas discursividades. La Red de Padres Responsables recupera sentidos de la laicidad que provienen de tradiciones distintas, pero que se articulan en una perspectiva conservadora que atraviesa toda su propuesta. En primer lugar, asocian la laicidad a la neutralidad del Estado y de los educadores. Este sentido no es nuevo, se remite a los años 60 y 70 en los que este principio se disocia de su tradición batllista, entendida como la separación de la Iglesia y el Estado y la afirmación de una educación anti-dogmática, y se liga con la neutralidad en materia política, que a su vez se traduce en la abstención de abordar ciertas temáticas en el aula. En ese contexto, la laicidad se torna un instrumento de proscripción, de control individual de las conductas, que se plasma en la idea de “violación de la laicidad”.⁵

Para la Red de Padres Responsables “la educación, lo pedagógico, no es político: tiene un objetivo diferente: ayudar al descubrimiento libre de la verdad, el bien y la belleza. La visión de la educación como política es característica de los totalitarismos” (Red de Padres Responsables, 2019, pp. 16-17). La laicidad en educación es definida como la neutralidad del Estado y de sus representantes. Lo político y lo totalitario son asimilados entre sí y ligados a la imposición de objetivos ajenos a la “naturaleza” de los sujetos, lo

5 A pesar de este origen, se trata de un sentido que hoy se encuentra fuertemente instalado en la discusión pública y que es parte de discursos ubicados tanto a la derecha como a la izquierda del espectro político. Este aspecto es relevante porque da cuenta de su sedimentación y de cómo el conservadurismo ha logrado capturar el lenguaje educativo.

que se constituye como “adoctrinamiento”. La única posición libre de adoctrinamiento es, entonces, la que respeta la convicción de los padres. En esta operación discursiva, se anula la posibilidad de reconocer el carácter político de la educación, entendido como la desnaturalización de las intencionalidades y las relaciones de poder que atraviesan los procesos educativos.

La Red de Padres combina este uso de la laicidad con el que se expresa en el artículo 17 de la LGE que la define como “garantía de pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias” (Uruguay, 2008). Sin embargo, en el proyecto de ley, la pluralidad de opiniones se remite a las de las familias y no al tratamiento laico de los temas, como establece la LGE.

Además, se retoma la noción de laicidad vinculada a la separación entre el Estado y lo religioso, pero, para denunciar que la propuesta de educación sexual que propone el Estado, al tratarse de una “visión antropológica, filosófica y ética” que trasciende ampliamente “lo biológico” está imponiendo una visión equiparable a una visión religiosa (Red de Padres Responsables, 2019).

Otro rasgo característico de estas discursividades es el anudamiento discursivo entre educación sexual y abuso. En una entrevista televisiva, una integrante de la Red de Padres Responsables expresa a propósito de la Guía de Educación Sexual:

la línea entre lo que es enseñar una actividad y el abuso es muy delgada. No estoy diciendo que los docentes vayan a abusar, pero es darle a una persona con tanta autoridad, como es un maestro, un arma sobre un niño que es inocente. Yo siempre les enseño, nadie te toca, nadie te baja el pantalón, pero estamos hablando de una persona que tiene autoridad sobre los niños. [...] Yo no digo que los maestros van a abusar de los niños, pero ante la duda... [...] Las personas que tienen el derecho y la obligación de educar a sus hijos son los padres, como madre quiero que se me respete ese derecho, es mi libertad también (*Desayunos Informales*, 2018)

En este fragmento se expresan algunos aspectos que hemos presentado a lo largo del texto. La ubicación de los docentes como potenciales abusadores sexuales tensiona al máximo la desconfianza hacia sus prácticas. Aunque el ejemplo pueda resultar excesivo, pone en cuestión la intimidad del espacio áulico y lo que sucede “puertas adentro” de la escuela. Reducir la incertidumbre de ese tiempo que queda por fuera del control familiar, es planteado como un derecho y una libertad de los padres.

Para ampliar la incidencia familiar en la escuela, como espacio de lo público, el planteo invierte el cuestionamiento feminista a la división liberal entre el espacio privado de la familia y el de la vida pública, que se sintetizó en la consigna “lo personal es político”. El pensamiento feminista

instala en la intimidad la pregunta por el poder, poniendo de manifiesto la dimensión política de las relaciones asimétricas dentro de las familias y en la sexualidad y, en consecuencia, su contingencia y posibilidad de alteración. Además, traza un horizonte de transformación colectiva de problemáticas que quedaban arraigadas a la vida individual, como la violencia basada en género. En esa ampliación de la vida colectiva, la educación tiene un lugar fundamental, porque si las relaciones personales no son naturales y las causas de esas problemáticas son también estructurales, podemos imaginar otras formas de relacionamiento más próximas a la igualdad y a la justicia, y para ese futuro se educa.

El planteo de la Red de Padres Responsables es justamente el opuesto. La vida pública representa un “riesgo” y salvaguardar a la infancia supone fijar un límite a los intentos de construir lo común, a través de la ampliación de la esfera de protección que es la intimidad.⁶ La sexualidad no pertenece a la reflexión pública, sino a la privacidad. Como ya mencionamos, la intimidad es disociada de su dimensión política y cultural. Más allá del umbral de la vida privada, surge el peligro.

La relación entre “ideología de género” y abuso –pedofilia, perversión sexual, violación– ha sido permanentemente alimentada por los activistas antigénero. Este anudamiento discursivo se ve fortalecido frente a su modo de concebir a los niños, niñas y adolescentes y, en consecuencia, al estudiantado, como “víctima potencial”, bajo la amenaza permanente de ser “adoctrinado” (De Boni, 2020). Si el sujeto de la educación es “inocente”, ingenuo y pasivo, todas las miradas se dirigen al docente que, por oposición, se torna un “potencial adoctrinador”.

Un fantasma recorre el aula... Censura y autocensura en las prácticas docentes

Los modos en los que se desarrolla la discusión pública inciden en los modos de habitar las instituciones educativas. Cómo se retroalimentan en el aula esos debates y qué efectos genera en el ejercicio de la docencia no resulta sencillo de caracterizar, porque no parece acertado pensar en procesos unilaterales ni en consecuencias lineales. En la búsqueda de pistas para comprender, compartimos algunas reflexiones que surgen de la realización de un conjunto de entrevistas a docentes de distintas asignaturas y a Referentes

6 Lo cual no se corresponde con la realidad de la problemática de la violencia hacia niños, niñas y adolescentes, en la que se incluye maltrato emocional, negligencia, maltrato físico, abuso sexual y explotación sexual. Según un informe del 2020 del Sistema Integral de Protección a la Infancia y Adolescencia contra la Violencia, 9 de cada 10 agresores corresponden a familiares directos o integrantes del núcleo de convivencia de niñas, niños y adolescentes (SIPIAV, 2020).

de Educación Sexual, que desarrollan su tarea en educación media en Montevideo y el área metropolitana.

Más allá de la eficacia que los discursos conservadores tengan en relación con la transformación de los marcos normativos, la construcción de un clima de control y denuncia sobre los docentes instala procesos de censura y autocensura en el interior de las instituciones educativas. Aunque el proyecto de ley propuesto no se apruebe y el Programa de Educación Sexual continúe vigente, un conjunto de contenidos que hacen al derecho a la ESI, va perdiendo espacio en el aula. En varios relatos se manifiesta que la vigilancia entre docentes y el miedo a ser denunciadas por colegas, estudiantes o autoridades, llevó a transformar sus prácticas educativas. Algunas referentes de Educación Sexual, manifestaron que, a partir del cambio de administración y de lo que identifican como un clima de mayor hostilidad hacia su trabajo, desistieron de generar actividades en los liceos con organizaciones sociales dedicadas a visibilizar formas de violencia hacia las mujeres y disidencias, con las que trabajaban años anteriores. Además, se cuestionan qué grupos elegir, en función de los contenidos que corresponde abordar en cada grado, evitan desarrollar algunos temas considerados “polémicos”, como la interrupción voluntaria del embarazo, o los trabajan “en modo debate” evitando realizar puntualizaciones o conceptualizar frente a las opiniones de los y las estudiantes.

El uso del lenguaje inclusivo también fue mencionado como una forma en la que las docentes se sienten expuestas y enjuiciadas. Una docente cuenta que, en un liceo en el que trabaja, el director recibió una denuncia anónima de un padre porque el lenguaje inclusivo, que utiliza la docente, incomodaba a su hijo. A pesar de que el director se lo contó de forma “casi anecdótica”, ella dejó de utilizarlo en el grupo. En otro relato, una referente de educación sexual, narra que, en un liceo, una colega recibió un cuestionamiento del subdirector por una cartelera que decía “bienvenidos y bienvenidas” porque entendió que se estaba usando lenguaje inclusivo, y, aunque rápidamente intervinieron referentes de la Comisión de Educación Sexual y se explicitó el sinsentido del llamado de atención, la entrevistada destaca que “la docente tenía miedo”.

Otra docente Referente de Educación Sexual relata que una inspectora fue a visitar el liceo en el que trabaja y les prohibió utilizar el color violeta (en la cartelera y en un lazo que habían decidido utilizar) porque “es feminismo”. Frente al cuestionamiento que plantean a la Dirección General de Educación Secundaria, se expresó que “era un mal entendido y que sí se podía usar”, sin embargo, se valoró no hacerlo por posibles represalias. Aunque la orden se retira, sus consecuencias siguen operando.

Estos ejemplos permiten visibilizar cómo la discusión pública, y específicamente los sentidos conservadores sobre la educación que se

instalan en lo público, inciden en la escuela y en la relación pedagógica, incluso aunque no se alteren los marcos normativos.

El miedo saturó el relato en las entrevistas. En ocasiones, “ser denunciado” por la realización de algún movimiento que pudiera traspasar los límites de lo permitido es una presencia espectral que recorre las aulas y los pasillos, en otras, una materialidad que atraviesa la experiencia educativa docente. Las denuncias narradas en las entrevistas son efectuadas por estudiantes, familias, colegas, direcciones y algunas son anónimas. Sus consecuencias son múltiples y en la mayoría de los casos no llegan a ser judicializadas, pero marcan profundamente a los y las docentes. Incluso años después de lo sucedido, quienes cuentan las experiencias se reconocen atravesadas por los acontecimientos, “me hizo muy mal”, “me pongo nerviosa rememorando la situación”.

La autocensura es un efecto privatizador de las discursividades conservadoras en las aulas y en las instituciones educativas. Sus efectos suelen ser difíciles de establecer, porque implican el ejercicio contrafáctico de ubicar lo que queda por fuera del aula, o de dar cuenta de pequeños gestos de autovigilancia.

Reflexiones finales

La familia se articula como espacio discursivo desde el que orientar la educación hacia lo privado en la discusión pública y colocar en el centro de la cuestión educativa la voluntad familiar y la incidencia de sus propias formas de entender el mundo. El amor de los padres hacia sus hijos suele ser contrapuesto con las formas impersonales e imperativas de los sistemas educativos y sus docentes, lo que complejiza la posibilidad de cuestionar estos discursos. Para estas discursividades conservadoras, resulta incuestionable que el espacio privado de la familia es de dominio adulto y los niños se ven sometidos a un régimen de propiedad. Como expresa bell hooks “sin voz colectiva, ni derechos reconocidos, [los niños] son auténticas víctimas del terrorismo privado” (2021, p.45). Las relaciones familiares “tradicionales” se consideran instancias apolíticas, esenciales y ajenas a las normas de la vida pública. El manto de amor familiar busca inhibir la reflexión sobre esos vínculos desde la óptica de los derechos. Sin embargo, “sin justicia no puede haber amor” (hooks, 2021, p. 55) y la justicia no está dada, hay que hacerla posible, realizarla. En nombre del amor filial se inhibe el reconocimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes.

La libertad de enseñanza se coloca como principio regulador de la educación y como forma de desmontar las distintas formas de “adoc-trinamiento” a las que quedan sometidos las familias y en especial los niños y niñas. Esa elección familiar está ligada a la repetición de lo doméstico y

a una mirada neoliberal de la “elección”, que anuda al sujeto a su punto de origen. Por esta vía, la escuela pierde su potencia como puente hacia otros modos posibles de habitar el mundo y de relacionarnos con otros (Armella, 2018). Eso que llaman amor es una niñez menos libre.

Las expresiones de las disputas actuales sobre lo público en educación, los modos de concebir las relaciones entre familia y escuela y las lógicas de denuncia y vigilancia que emergen como parte del paisaje educativo, construyen narraciones que procuran totalizar la discusión y nos colocan en el pantano de la pérdida de todos los otros modos posibles. Si la crueldad educa, desafiar lo aprendido y resistir el magnetismo de lo dado abre caminos para inventar otra educación posible. Una educación amorosa es la que protege, potencia el encuentro y construye tramas compartidas, un lenguaje que poco tiene que ver con el conservadurismo pedagógico.

Referencias

- Abracinskas, Lilián; Puyol, Santiago; Iglesias, Nicolás y Kreher, Stefanie (2019). *Políticas antigénero en Latinoamérica. Uruguay, el mal ejemplo*. Montevideo: Mujer y Salud en Uruguay.
- Ahmed, Sara (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Armella, Julieta (2018). Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. *Praxis Educativa*, 22(2), 147-159.
- Bellei, Cristian y Orellana, Víctor (2015). Educación pública, educación privada y privatización: conceptos básicos. En Bellei, Cristián, *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- Broquetas, Magdalena y Caetano, Gerardo (2023). *Pasado reciente: legados y nuevas realidades*. Montevideo: Banda Oriental.
- Brown, Wendy (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Madrid: Malpaso.
- Butler, Judith (2001). Fundamentos contingentes: el feminismo y la cuestión del “postmodernismo”. *La Ventana*, 13.
- Cooper, Melinda (2022). *Los valores de la familia. Entre el neoliberalismo y el nuevo social-conservadurismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- De Boni, Ignacio (2 julio de 2020). Usos de la laicidad. *Brecha*. <https://brecha.com.uy/usos-de-la-laicidad/>
- Desayunos Informales* (5 de marzo de 2018). Red de Padres Responsables sobre educación sexual: “La línea entre enseñar una actividad y el abuso es muy delgada”. Canal Doce. <https://www.teledoce.com/programas/desayunos-informales/primera-manana/>

- red-de-padres-responsables-sobre-educacion-sexual-la-linea-entre-ensenar-una-actividad-y-el-abuso-es-muy-delgada/
El País (16 de agosto de 2017). Iglesia promueve abstinencia “a los 14, 15 o 16 años”. <https://www.elpais.com.uy/informacion/iglesia-promueve-abstinencia-a-los-14-15-o-16-anos>
- Entre (2019). *La reacción. Derecha e incorrección política en Uruguay*. Montevideo: Estuario.
- Foucault, Michel (2009). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2022). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gago, Verónica (2020). Lecturas sobre feminismo y neoliberalismo. *Nueva Sociedad*, 290, 34-44.
- Habiaga, Verónica; Rivero, Leonel; Viscardi, Nilia y Zunino, Malena (2022). Lo que el debate dejó. Laicidad, educación sexual y pugnas por los derechos de género en el Uruguay de hoy. *Crítica Contemporánea*, 11, 81-114.
- hooks, bell (2021). *Todo sobre el amor*. Buenos Aires: Paidós.
- Kessler, Gabriel (2019). Algunas reflexiones sobre la agenda de investigación de desigualdades en Latinoamérica, *Desacatos*, 59, 86-95.
- Martinis, Pablo y Rodríguez, Gabriela (2020). Ofensiva conservadora en educación en Uruguay. *Revista Temas em Educação*. 29(3). https://www.researchgate.net/publication/348225189_OFENSIVA_CONSERVADORA_Y_EDUCACION_EN_URUGUAY
- Milsev, Magdalena (2020). *Salvación y política en el final de los tiempos. Una etnografía de la iglesia neopentecostal Misión Vida para las Naciones*. Tesis de Maestría. Universidad de la República.
- Red de Padres Responsables (2019). *Por qué la propuesta educativa vigente viola los derechos constitucionales y principios fundamentales de la ley general de educación*. https://docs.wixstatic.com/ugd/226fc3_894e125d6fec483fb1f66ae90eb5735c.pdf
- Sánchez, Cecilia (2022) En el nombre del hijo. Familias y privatización de la educación. En Martinis, Pablo (coord.), *Disputas en torno al carácter público de la educación*. Montevideo: FHCE, Udelar.
- Serrano, Fernando (2020). Políticas antigénero en América Latina: una mirada panorámica. En Corrêa, Sonia. *Políticas antigénero en América Latina. Resúmenes de los estudios de caso nacionales*. Río de Janeiro: Observatorio de Sexualidad y Política. <https://sxpolitics.org/es/politicas-antigenero-en-america-latina-una-mirada-panoramica/5298>
- Sztulwark, Diego (2019). *La ofensiva sensible: neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Buenos Aires: Caja Negra.

- Uruguay (1967). Constitución de la República. <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>
- Uruguay (2008b). Ley N° 18437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay, Parlamento (2019a). Educación sexual en las instituciones educativas. reglamentación. Carpeta n° 3767 de 2019. https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/143046/ficha_completa
- Uruguay, Parlamento (2019b). Actas de la Comisión Parlamentaria de Educación y Cultura, 11 de setiembre. Versión taquigráfica n°2235. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/versiones-taquigraficas/representantes/48/2235/0/CAR>
- Vaggione, Juan (2005). Reactive Politicization and Religious Dissidence. The Political Mutations of the Religious. *Social Theory and Practice*, 31(2), 233-255

Estratégias das escolas do MST no enfrentamento à precarização da formação das juventudes com a reforma do ensino médio

Viviane Merlim Moraes

Universidade Federal Fluminense, Brasil
vivianemerlim@id.uff.br

Fecha de recepción: 19/2/2024
Fecha de aceptación: 20/5/2024

Resumo

O trabalho objetiva discutir a reforma do ensino médio no Brasil e seus efeitos sobre a garantia do direito à educação. Analisaram-se as estratégias adotadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como alternativas ao discurso do empreendedorismo, do projeto (individual) de vida subservientes aos interesses do capital e da elite que dominam o léxico da referida reforma, em curso no país desde 2016, quando a Medida Provisória nº 746 foi instituída. Além da pesquisa bibliográfica em fontes primárias e secundárias, realizaram-se inserções em seminários do Movimento, que abordaram a reforma do ensino médio e apresentaram propostas pedagógicas contra hegemônicas em curso. Tais espaços construíram dois encaminhamentos principais pelo MST: resistência à implantação da reforma e fomento às estratégias locais emancipatórias.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palavras-chave

1| direito à educação 2| políticas educacionais 3| reformas educacionais 4| ensino médio 5| MST

Cita sugerida

Moraes, Viviane Merlim (2024). Estratégias das escolas do MST no enfrentamento à precarização da formação das juventudes com a reforma do ensino médio. *Tramas y Redes*, (6), 133-152, 600h. DOI: 10.54871/cl4c600h



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Estrategias de las escuelas MST para enfrentar la precariedad de la educación juvenil con la reforma de la educación secundaria

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir la reforma de la educación secundaria en Brasil y sus efectos en la garantía del derecho a la educación. Se analizaron las estrategias adoptadas por el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) como alternativas al discurso del espíritu empresarial, del proyecto (individual) de vida subordinado a los intereses del capital y de la élite que dominan el léxico de la referida reforma, en marcha en el país desde 2016, cuando se instituyó la Medida Provisional N° 746. Además de la investigación bibliográfica en fuentes primarias y secundarias, se realizaron inserciones en seminarios del Movimiento, que abordaron la reforma de la educación secundaria y presentaron propuestas pedagógicas contrahegémicas en curso. Dichos espacios construyeron dos direcciones principales para el MST: la resistencia a la implementación de la reforma y la promoción de estrategias emancipatorias locales.

Palabras clave

1| derecho a la educación 2| políticas educativas 3| reformas educativas 4| educación secundaria 5| MST

Strategies of MST schools to confront the precariousness of youth education with the reform of high school

Abstract

This paper aims to discuss the reform of high school in Brazil and its effects on the guarantee of the right to education. The strategies adopted by the Landless Rural Workers' Movement (MST) were analyzed as alternatives to the discourse of entrepreneurship, of the (individual) project of life subservient to the interests of capital and the elite that dominate the lexicon of the aforementioned reform, underway in the country since 2016, when Provisional Measure No. 746 was instituted. In addition to the bibliographic research in primary and secondary sources, insertions were made in seminars of the Movement, which addressed the reform of secondary education and presented counter-hegemonic pedagogical proposals in progress. Such spaces built two main directions for the MST: resistance to the implementation of the reform and promotion of local emancipatory strategies.

Keywords

134 | 1| right to education 2| educational policies 3| educational reforms 4| high school 5| MST

Introdução

O presente artigo busca compreender o cenário educacional brasileiro após 2016, tendo como objeto a reforma do ensino médio, primeira modificação implementada na educação nacional pelo governo do presidente Michel Temer, por meio de Medida Provisória (MP nº 746/2016). Diante do cenário de desmonte das políticas educacionais desde então, urge a amplificação de propostas educacionais que se colocam em uma perspectiva contrária ao que propõe o capitalismo em seu atual estágio de acumulação, promovidas por movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Partimos da pesquisa em fontes primárias –legislações nacionais e documentos produzidos pelos setores do MST– e fontes secundárias –pesquisas sobre a trajetória do ensino médio na educação brasileira, bem como a importância das escolas na história do MST e da pedagogia do Movimento na organização do ensino médio nessas escolas. Para nos auxiliar no aprofundamento das análises iniciadas, valemo-nos da observação de plenárias e seminários do Movimento realizadas virtualmente no ano de 2022, que abordaram a reforma do ensino médio e as propostas pedagógicas contra hegemônicas realizadas em escolas do Movimento, em alguns estados brasileiros.

É importante destacar que apesar de pouco divulgadas, há inúmeras pesquisas e estudos acadêmicos que se dedicam a acompanhar as escolas públicas em áreas de acampamentos e assentamentos que levantam a bandeira e difundem a mística do MST, bem como seus fundamentos, currículo, a formação dos seus professores, entre outros temas (Caldart, 2000). Entendemos que muitos desses estudos estão centrados na questão da educação popular, na organização curricular e na perspectiva de uma educação que se contrapõe ao discurso capitalista, não se relacionando especificamente às formas que a pedagogia do MST pode se utilizar para fazer uma contraposição ao discurso da reforma do ensino médio, transformada na Lei nº 13.415, em 2017 –ainda em implantação na maior parte dos estados brasileiros– respaldada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹.

Cabe ressaltar que mesmo diante a eleição de um governo progressista no país em 2023, ainda não foi possível reverter vários retrocessos no campo educacional, como a própria reforma do ensino médio. Com a ampla mobilização de setores da sociedade –como o movimento estudantil, sindicatos e associações– o governo apresentou o Projeto de Lei nº 5.230, em

1 O artigo resulta de uma pesquisa realizada para o Instituto Lula no ano de 2022, intitulada “A importância da formação de identidades coletivas nas escolas de Ensino Médio do MST como enfrentamento às desigualdades sociais”.

outubro de 2023, com uma proposta conciliatória, modificando os principais elementos de cunho regressivo expressos nesta reforma.

Com base nos estudos realizados, compreendemos que esta pesquisa expõe algumas ações adotadas pelo MST como propostas alternativas ao discurso do empreendedorismo, do projeto (individual) de vida subservientes aos interesses do capital e da elite que domina nosso país. Compreende-se que ao tornar visíveis tais produções, pode-se romper com o discurso hegemônico, que coloca a reforma do ensino médio como único modelo possível ao desenvolvimento do país e à consequente inserção das juventudes brasileiras na sociedade.

O lugar do ensino médio na formação das juventudes brasileiras

Ao resgatarmos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/1961), podemos perceber o quanto a estrutura da educação brasileira se alterou ao longo dos anos. Caracterizava-se como ensino obrigatório a ser garantido pelo Estado apenas o de nível primário, com 4 anos de escolarização a partir dos 7 anos de idade. O ensino médio, subdividido em ginásial (4 anos) e colegial (3 anos), podia ser secundário (com ênfase em uma formação geral), técnico ou para a formação de professores. Grande parte da população não passava no exame de admissão ou não dispunha de recursos para pagar os estudos posteriores, não acessando o ensino ulterior ao primário. Também cabe destaque ao fato de que somente a partir desta legislação houve a equiparação entre o ensino médio de formação geral (secundário) e profissional (técnico e/ou de formação de professores) quanto ao acesso ao ensino superior.

No texto Constitucional de 1967, durante a ditadura empresarial-militar, a gratuidade passou a ser obrigatória para o Estado dos 7 aos 14 anos, gerando uma nova modificação na organização do ensino, realizada por meio da reforma de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971). As principais alterações tratam da fusão entre o ensino primário e ginásial no 1º grau, abrangendo a faixa etária obrigatória, e da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, que reforçou e legalizou a dualidade já existente no sistema educacional: aos estudantes pobres, caberia o caráter de terminalidade do ensino de 2º grau, profissionalizante; aos mais ricos, o acesso ao ensino superior estava garantido. Este mecanismo foi revogado – pelo menos formalmente – em 1982, pela Lei nº 7.044.

O ensino médio como etapa final da educação básica foi instituído pela atual Constituição Federal em 1988 e corroborada pela 2ª LDBEN, Lei nº 9.394/1996, que replicou a obrigatoriedade do Estado com a garantia do ensino apenas na etapa fundamental, de 7 aos 14 anos, e aos

que não tiveram acesso na idade própria.² É muito recente a ampliação da obrigatoriedade do ensino e de sua garantia por parte dos poderes públicos para a faixa etária entre 4 e 17 anos, passando a abranger as demais etapas da educação básica (parte da educação infantil e o ensino médio). Foi a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 que introduziu tal modificação no artigo 208 da CF, sendo tal prerrogativa efetivada pela Lei nº 12.796/2013.

A segunda metade dos anos de 1990 e o início dos anos 2000 foram um período de intensas modificações na organização da educação dos países em desenvolvimento, com base nas orientações neoliberais do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), firmadas a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Desde então, os países signatários se responsabilizaram por organizar planos decenais que priorizassem a educação básica e as necessidades básicas de aprendizagem, adequando a formação das novas gerações aos padrões de “desenvolvimento” do capitalismo internacional (Lamosa, 2020). No plano nacional, decretos, diretrizes e parâmetros curriculares foram aprovados para normatizar os pilares de Jaques Delors (1998, p. 85) na educação brasileira: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Vale um parêntese para destacarmos os conceitos de politecnia e formação omnilateral, que são contrários às orientações neoliberais que começaram a delinear as políticas educacionais do Brasil desde os anos de 1990, que mencionaremos em diferentes momentos no presente texto, e que são baseados nos estudos de Marx e da tradição marxista, principalmente em autores russos, como Shielgin, Krupskaya e Pistrak, que pensavam em uma escola fundamentada pelo trabalho, e não para ele (Pistrak, 2018). Destacamos o verbete elaborado por Frigotto (2012, pp. 277-278) para o *Dicionário de Educação do Campo*, no qual afirma que

Na perspectiva da superação das relações sociais capitalistas e no seio de suas contradições, Marx sinaliza três conceitos relativos à formação que estão intrinsecamente ligados, [...] o Trabalho como princípio educativo, ligado ao processo de socialização e de construção do caráter e da personalidade do homem novo [...]; a formação humana omnilateral (ver Educação omnilateral), ligada ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas, em contraposição à visão unidimensional de educar e formar para os valores e conhecimentos úteis ao mercado capitalista; e, finalmente, o de Educação politécnica ou tecnológica, ligada ao desenvolvimento das bases de conhecimentos que se vinculam ao processo de produção e reprodução da vida humana pelo trabalho, na perspectiva de abreviar o tempo gasto para

2 Em 2006 houve a inclusão de mais um ano no ensino fundamental, por meio da Lei nº 11.274.

responder às necessidades (essas sempre históricas) inerentes ao fato de o homem fazer parte da natureza e de ampliar o tempo livre (tempo de escolha, de fruição, de lúdico e de atividade humana criativa), no qual a omnilateralidade pode efetivamente se desenvolver.

Mais recentemente, na publicação do *Dicionário de Agroecologia e Educação*, em 2021, o verbete foi atualizado pelo referido autor em parceria com Roseli Caldart, agregando a importância de se pensar uma outra relação entre o homem e a natureza, mediatizada pelo trabalho, diferente daquela instituída pelo modo de produção capitalista.

Voltando ao contexto brasileiro do início dos anos 2000, cabe destacar que a extinção de muitos cursos técnicos e de cursos concomitantes foram alguns golpes contra uma perspectiva de formação mais orgânica que vinha sendo elaborada no ensino médio, etapa ainda não obrigatória à época. Com a chegada de um governo progressista à presidência, em 2003, houve um interregno neste ataque, entretanto sem abandono dos interesses empresariais quanto à organização desta etapa de ensino. Mesmo com a entrada do debate sobre a politecnia na formulação do Decreto nº 5.154/2004 –que trouxe novamente a figura dos cursos profissionais técnicos (concomitantes, subsequentes e integrados), muitas contradições foram vivenciadas neste período.

Foi neste contexto que mal tendo o prazo legal expirado para a adaptação dos estados e municípios à ampliação da obrigatoriedade da educação básica, chegamos em um ponto em que a política conciliatória se esgotou e as forças sociais entraram em profundo embate, redundando no chamado “golpe de 2016”, um processo onde muitos fatores contribuíram e que começou a ser gestado em um contexto não só conservador, como também baseado em pautas reacionárias.

Vejamos algumas delas: a apropriação das manifestações de 2013, que se iniciam com a pauta do transporte público e da mobilidade urbana, refluíram para reivindicações mais gerais, a respeito das condições de vida das pessoas, até serem apropriadas por movimentos ditos “apolíticos”;³ o fato do parlamento eleito no pleito de 2014 ter sido um dos mais conservadores desde 1964;⁴ o *impeachment* da presidenta Dilma ter se configurado como uma estratégia de instrumentalização das leis para deslegitimar e prejudicar um adversário; a implantação, à força, do projeto *Uma ponte para o futuro*, com Michel Temer alçado ao cargo de presidente da república após o referido golpe.

3 Sugerimos a leitura do livro *Manifestações de junho de 2013 no Brasil e praças dos indignados no mundo* da Maria da Glória Gohn para aprofundamento deste debate (2015).

4 Conforme afirma a matéria de 05/01/2015, do *Valor Econômico*: “Nova composição do Congresso é a mais conservadora desde 1964”.

Na educação todo esse pano de fundo teve muitos impactos. O fato de José Mendonça Filho, ministro da educação que assumiu a pasta na ocasião do golpe, receber membros do *Movimento Brasil Livre* –braço de atuação política e ideológica do Estudantes pela Liberdade (EPL), movimento fundado por líderes empresariais reunidos no Fórum da Liberdade, em 2012– e do *Movimento Revoltados Online* logo no início de seu trabalho, denotou o tratamento mercadológico que seria destinado à educação. Cabe ainda enfatizar que o MBL foi criado na onda das manifestações de 2013, com apoio financeiro de *think tanks* –laboratórios de ideias de grupos de direita, brasileiros e estrangeiros, como o Atlas Network, sediado nos EUA e capilarizado em mais de 90 países (Casimiro, 2018, p. 44).

Não foi ingênua, portanto, a publicação da Medida Provisória (MP) nº 746 em 22/09/2016. Tal medida autoritária e antidialógica estava em consonância com interesses ligados mais ao campo econômico que propriamente ao educacional, o que se corrobora pelo fato de ser acompanhada pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os gastos com a seguridade social à época. No ano seguinte a MP foi tornada lei (Lei nº 13.415/2017) no mesmo período em que a Reforma Trabalhista foi aprovada (Lei nº 13.467/2017), ratificando a lógica de formação das juventudes de maneira subalternizada para o mercado de trabalho, a partir de uma perspectiva individualizada e fragmentada, coerente com o cenário de desarticulação das formas de trabalho que passaram a ser permitidas desde então.

As principais alterações que primeiramente nos saltaram aos olhos na reforma do ensino médio diziam respeito à ampliação da carga horária mínima anual para 1.400 horas e a significativas mudanças curriculares, tais como: apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática passaram a ser obrigatórias nos três anos; tornou-se obrigatória apenas a língua inglesa como língua estrangeira; facultou-se o oferecimento de arte, educação física e outros idiomas; referenciou-se uma BNCC que à época sequer existia; e, por fim, estabeleceu-se itinerários formativos específicos, a serem definidos por cada sistema de ensino e com ênfase nas quatro áreas de conhecimentos, a saber: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, a eles se agregando um quinto itinerário, de formação técnica e profissional.

A centralidade das habilidades e competências, dentre elas as socioemocionais, na organização curricular para a formação do jovem no ensino médio também é merecedora de destaque, pois fomenta as bases das disciplinas e áreas que citamos anteriormente, induzindo os jovens, em seu processo formativo, a desenvolver características caras ao atual momento de acumulação capitalista. Cabe ressaltar que o formato curricular proposto se agrega à “escolha” dos estudantes pelo seu itinerário de preferência, contribuindo para a precarização da formação geral, integral, que é fundamental

para a inserção crítica na vida em sociedade. Colocamos a palavra escolha entre aspas, pois sabemos que a realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras não permitirá que muitos jovens oriundos das classes populares realmente tenham tal possibilidade.

Outros aspectos relevantes se referem à figura do profissional com “notório saber” –que poderia substituir o professor licenciado, sobretudo no itinerário de formação técnica e profissional–, e à perigosa brecha aberta pela lei no tocante ao uso de recursos do FUNDEB⁵ pelo setor privado, especificamente nas despesas para contratar educação a distância, que a lei passou a admitir como forma parcial para a integralização do currículo.

Vários autores têm se dedicado a estudar como a teoria do capital humano influenciou a organização do sistema educacional brasileiro, em diferentes momentos históricos e de acumulação capitalista (Motta e Frigotto, 2017). Não nos causa surpresa, portanto, a pressa em aprovar a atual legislação para o ensino médio. Não seria interessante que os mais pobres, público prioritário das escolas públicas, recebessem uma educação de qualidade e com a amplitude necessária à apreensão crítica da complexidade do cotidiano. Caberia a esses jovens um ensino mais simples, voltado às demandas emergenciais deste mercado, que hoje se encontra mais “flexível”, devido ao momento de financeirização da economia. Reestruturar-se-ia o currículo, tornando-o mais adequado e mais atraente aos estudantes, garantindo que estes tenham a possibilidade de “escolha” de seu percurso formativo, segundo o que foi traçado como seu “projeto de vida”, em uma lógica “empreendedora”. Daí a minimização das disciplinas e o discurso dos itinerários que, na prática, podem acabar por priorizar o profissionalizante, por meio de parcerias público-privadas, devido às questões vividas pelas escolas públicas na maior parte dos estados brasileiros e aos interesses privatistas –diretos e indiretos– na educação (Leher e Lamarão, 2020, p. 144).

A proposta da pedagogia do MST para o ensino médio

Em sua página eletrônica, o MST se apresenta atualmente capilarizado em 24 estados, nas cinco regiões, contemplando 450 mil famílias que conquistaram o direito à terra. Divide-se em 14 setores –frente de massas, formação, educação, produção, comunicação, projetos, gênero, saúde, finanças, relações internacionais, cultura, juventude e LGBT Sem Terra– tendo como instrumentos de luta a ocupação de terras, os acampamentos, as marchas,

5 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, instituído por meio da Emenda Constitucional nº 108/2020, e regulamentado pela Lei nº 14.113/2020.

as ocupações de prédios públicos, os acampamentos e manifestações nas cidades, a luta pela reforma agrária popular e a transformação social, dentre outros. Traz como principais bandeiras a reforma agrária popular, o combate à violência sexista, a democratização da comunicação, a saúde pública, o desenvolvimento, a diversidade étnica, o sistema político e a soberania nacional e popular (MST, 2022).

Resgatamos algumas publicações centrais que estruturaram o trabalho educativo do Movimento. O Caderno de Formação nº 18 (MST, 2005, pp. 31-34), apresenta os princípios do MST, a saber: formação da identidade, resgate da memória, importância da cultura popular, centralidade da formação militante e da relação respeitosa entre o ser humano e a natureza. Ao pensar a escola, o trabalho e a cooperação, o Boletim de Educação nº 04, de maio de 1994, apresentou a relação entre educação e a dimensão educativa do trabalho, mediatizada pela cooperação, pensada a partir da classe trabalhadora. Baseados em Pistrak (2018) e em alguns princípios da pedagogia soviética, o MST concebe o trabalho em seu sentido mais amplo, como fundamento para a vida social e princípio educativo, cabendo à escola proporcionar experiências reais de trabalho produtivo socialmente dividido (MST, 2005, p. 94).

Ao definir seus princípios filosóficos, o MST traz a relevância da educação para a transformação social, o trabalho e a cooperação, a formação das várias dimensões da pessoa humana, com/para os valores humanistas e socialistas, e como um processo permanente (MST, 2005, pp. 161-165). Os princípios pedagógicos se pautam na relação entre prática e teoria; na combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação; na realidade como base da produção do conhecimento; nos conteúdos formativos socialmente úteis; na educação para e pelo trabalho; no vínculo orgânico entre processos educativos e políticos, entre processos educativos e econômicos e entre educação e cultura; na gestão democrática; na auto-organização dos estudantes; na criação de coletivos pedagógicos; na formação permanente dos educadores e das educadoras; na atitude e nas habilidades de pesquisa; e, por fim, na combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 2005, pp. 161-179).

O MST define sua pedagogia como: “[...] jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele fazem parte” (MST, 2005, p. 200). Explica também a razão da expressão Sem Terra ser grafada como substantivo próprio, por entendê-la como identidade coletiva, como tentativa de formação das subjetividades, e não como uma designação social de pessoas a quem falta algo, no caso, a terra. Por fim, destacam o estudo, descrito como forma de compreensão mais ampla da realidade, apresentado em seu sentido social, a ser desenvolvido de diferentes formas: em ciclos

de formação, etapas ou em séries, por meio de disciplinas agrupadas em uma parte comum do currículo, no qual não se pode prescindir das ciências humanas (história, filosofia, língua estrangeira, sobre a qual se sugere o espanhol), e de uma parte diversificada, na qual constaria, por exemplo, agricultura, gestão rural, bem-estar e memória popular (MST, 2005, p. 226). Muito antes da reforma do ensino médio o MST já se contrapunha a um ensino pautado em padrões mínimos, direcionados aos interesses do mercado capitalista e do imperialismo.

Para falar sobre o ensino médio nas escolas do MST, pautamos principalmente no Boletim de Educação - Edição Especial, nº 1, que é composto por um caderno de textos que serviu de base para pensar seus princípios, como suporte teórico às discussões que se travaram antes do seminário que deu origem ao documento final “Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a juventude das áreas de Reforma Agrária. Documento final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária” (MST, 2006). Dividiu-se o documento em três partes, em que argumentam sobre a concepção de ensino médio para o MST, as proposições para implementação desta etapa nas áreas de reforma agrária e, por fim, as linhas de ação definidas coletivamente.

Na defesa da concepção de uma educação básica, defende a articulação do ensino médio com as demais etapas – educação infantil e ensino fundamental– e com a continuidade de estudos por parte dos educandos, seja na educação profissional ou superior. Retoma o que considera básico: a formação humana não simplificada e restrita à escolarização, que tem no espaço escolar um importante lugar; o reconhecimento da centralidade e especificidade dos diferentes momentos das vidas dos sujeitos no processo educacional; o projeto educacional de classe pensado a partir da formação integral dos trabalhadores e da práxis; a educação popular ligada ao projeto de reforma agrária que articula um novo projeto de país, superando as dicotomias entre campo/cidade, teoria/prática, corroboradas pela sociedade capitalista; as escolas do campo pensadas como referências socioculturais para a comunidade; a vinculação da escola com a realidade, sem reduzir a importância do seu papel formativo às demandas e ao pragmatismo do mercado capitalista; o entendimento do papel da escola na sociedade que temos e a busca pela configuração de um novo desenho para ela na sociedade socialista que se luta para construir; a compreensão das escolas do MST como escolas do campo, públicas, direito das famílias Sem Terra; e o entendimento da especificidade da educação do campo sem desconsiderar os princípios de classe da escola unitária (MST, 2006, pp. 8-12).

No que é pertinente ao formato que o MST pretende configurar para a educação básica no ensino médio, afirma que há um esforço para ampliar a oferta desta etapa, tendo em vista a precariedade do oferecimento

por parte do Estado. Ao mesmo tempo em que destacaram as juventudes como seu eixo central, também agregaram a este grupo os adultos e idosos, ou seja, aqueles que tiveram o acesso à educação formal historicamente negligenciado pelos poderes públicos. Reafirmam a importância de a oferta do ensino médio ser contemplada por meio de escolas públicas no campo e nas próprias áreas de reforma agrária, a contar com um quadro específico de profissionais conhecedores da realidade dos assentamentos.

Ainda no campo das concepções, ressaltaram a centralidade de pensar a formação para o trabalho a partir de uma concepção alargada, que prevê a profissionalização como possibilidade, mas não como destino, contrapondo-se à perspectiva dual de educação propedêutica para as classes dominantes, e profissionalizante, para as classes populares. Retomaram-se os conceitos de trabalho como princípio educativo e de educação politécnica, superando a oposição entre trabalho manual/intelectual.

A educação politécnica visa que os jovens percebam “[...] os fundamentos científicos que estão na base das diferentes tecnologias que caracterizam as relações de produção e os processos produtivos, bem como as tecnologias ou os conhecimentos tecnológicos que estão na base das diferentes técnicas [...]” (MST, 2006, p. 16), de maneira a efetivar a práxis, articulando escola e assentamento, tendo como temas de destaque a agroecologia⁶ e a cooperação (MST, 2006, p. 17). Contudo, não descartam a oferta de educação profissional por meio de cursos técnico-profissionais, que deveriam estar circunstanciadas às estratégias pensadas pelo Movimento, e não determinadas pelo Estado. Além da dimensão do trabalho, as dimensões da arte, cultura e esportes são explicitadas como fundamentais à educação das juventudes.

Ao observarmos as proposições constantes na segunda parte do documento, alinhavaram-se considerações em torno dos seguintes elementos: o tipo de escola –pública–, em áreas de reforma agrária, pensando-se também na lógica do ensino médio integrado, se possível com um currículo a ser elaborado em consonância com a realidade do campo, sem o determinismo da profissionalização.

Em diálogo com os elementos precedentes, as linhas de ação e orientações elencadas pelo Movimento em 2006 podem ser atuais ainda em 2024, ao abordarmos o estado atual da educação, a saber: a intensificação de mobilizações pela implantação de mais escolas públicas, as negociações com o governo federal para ampliação da oferta de ensino médio nas áreas de reforma agrária, a parceria com as universidades para implantação de

6 Sugerimos a leitura de Dicionário de Agroecologia e Educação (Dias, 2021), com ênfase no verbebo pertinente à prática agroecológica, constante entre as páginas 59 e 72.

licenciaturas e com a rede federal de escolas técnicas, para que os assentamentos sejam incluídos como áreas prioritárias em seus programas de expansão, além do desenvolvimento do protagonismo juvenil na construção do projeto político pedagógico do Movimento (MST, 2006, pp. 30-31).

Alternativas à reforma do ensino médio em curso nas escolas do MST

Ter acesso aos sujeitos que compõem a organicidade do Movimento se constituiu em um desafio adicional à pesquisa. O primeiro espaço onde nos inserimos foi a Plenária Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária para o ano de 2022, realizada virtualmente no dia 19 de março de 2022.⁷ Após a realização de uma análise conjuntural da educação brasileira, a partir das categorias campo, educação e políticas públicas, ressaltou-se a desestruturação das bases do Estado liberal a partir dos anos de 1990, a ascensão do conservadorismo e a legitimação da competição, do individualismo e do tecnicismo na educação, por meio do discurso das competências e habilidades, que enfatizam o praticismo em detrimento da formação humana. Destacou-se ainda a necessidade de organizar a luta no cotidiano, a importância de manter as disciplinas da área das ciências humanas, e de se pensar as horas pertinentes ao itinerário formativo de educação profissional em consonância com o fundamento do trabalho como princípio educativo, a partir de propostas emergentes do Movimento: agroecologia, trabalho no campo, agricultura familiar, sempre em diálogo com comunidades e universidades.

Os debates do Seminário Nacional sobre o Ensino Médio no MST foram realizados em 23/04/2022⁸ e tiveram início com o resgate do ensino médio como espaço de disputas e contradições, expressas em diferentes momentos da história da educação e em dispositivos legais no Brasil. Ao abordar as contradições vividas nos anos 2000 no encaminhamento das políticas nacionais, enfatizou as discussões realizadas pelo MST no período, que se relacionavam ao conceito de politecnia –entre os anos de 2006 e 2007–; à introdução do debate dos complexos de estudo na proposta pedagógica das escolas, em 2009; e à sua implementação, entre os anos de 2011 e 2013 (Sapelli, Leite e Bahniuk, 2019, p. 281).

Tal pressuposto é radicalmente diferente dos itinerários formativos apresentados pela reforma do ensino médio, detalhados após a publicação da BNCC desta etapa de ensino, em 2018, por meio da Portaria nº 1.432, daquele mesmo ano, definidos como “Conjunto de situações e

7 Disponível em: <https://m.youtube.com/channel/UCyzV0Bz3oZt2L1CbGsj0bRg>.

8 Disponível em: <https://youtu.be/rr6yd9iysg4>.

atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento” (Brasil, 2018). A portaria, ao propor a organização do currículo em itinerários formativos, baseia-os a partir de 4 eixos: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo, de maneira a viabilizar a associação das discussões escolares à realidade. Rompe-se a centralidade das disciplinas em favor das áreas e aprofunda o discurso das competências e habilidades no lugar da formação de conhecimentos complexos.

Além dos problemas trazidos no bojo das mudanças curriculares que corroboram com a precarização da formação das juventudes, foram apresentados outros perigos da reforma: a substituição de professores por pessoas com notório saber; a ampliação da jornada escolar, que pode ser viabilizada nos itinerários formativos sob a modalidade de educação à distância (EaD), favorecendo os interesses dos agentes privados que desejam se apropriar dos recursos públicos, seja por meio da venda de plataformas, materiais didáticos, ou mesmo de recursos diretos do FUNDEB. Nem de longe tal proposta lembra as discussões dos complexos de estudo, que demandam um envolvimento e conhecimento enorme do corpo docente em relação às disciplinas que devem aprofundar com os estudantes, tampouco a noção de trabalho socialmente necessário, que alinhava a relação teórico-prática da escola com a realidade dos acampamentos/assentamentos na qual se encontram inseridas. Ao contrário, sustentam-se sem a problematização do modelo capitalista, propondo-se soluções “[...] no marco do próprio sistema, por meio de ações individuais eticamente justificadas e colocadas em práticas” (Souza; Loureiro, 2020, p. 102).

Outro participante organizou sua fala em torno de três categorias centrais: ensino médio, educação do campo e formação humana, e a partir das legislações mais recentes: a Resolução nº 3/2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; a Resolução nº 4/2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM); e a Portaria nº 1.432/2018, já mencionada anteriormente.

Reafirmou os interesses privatistas na educação, que se fizeram presentes em diferentes momentos da história brasileira, e que se evidenciaram ainda mais nos momentos da aprovação das legislações supracitadas. Basta lembrar que o Movimento Todos pela Base é composto por um grupo de empresas com “responsabilidade social”. Ao historicizar o ensino médio e sua ligação com o que comumente se chama de “mercado”, Ramos (2006, p. 62) relembra que seu objetivo final nunca foi a formação integral dos sujeitos e sua emancipação, ao contrário, esteve sempre centrado no mercado de trabalho e na preparação para a vida, que se restringe, desde os anos de 1990 ao desenvolvimento de “[...] competências genéricas e flexíveis, de

modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo”.

O público foi provocado a pensar a respeito das implicações da reforma na formação da classe trabalhadora a partir de cinco contradições: o ensino médio como parte da educação básica que desconsidera o conhecimento e a formação omnilateral; o foco nas competências, que reafirmam a utilidade e nega o conhecimento enquanto práxis; a escola de tempo integral e formação unilateral que não contempla as diversas dimensões humanas; a flexibilização do currículo à escolha do estudante, que nos leva a questionar se este realmente escolhe ou recebe a única opção que lhe resta, como especialização precoce e precária; e a educação profissional na carga horária do ensino médio, que traz o trabalho pensado como finalidade do ensino, contrariando a perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Algumas perguntas foram realizadas pelos participantes, no sentido de se pensar estratégias coletivas para o enfrentamento à reforma. De forma bem geral, elas se centraram em duas possibilidades: na organização coletiva do MST, na sua tradição de estudos e discussões para a elaboração de uma estratégia unificada do Movimento; e, por dentro da ordem estabelecida, pensar alternativas que não fossem na perspectiva de adequação às propostas dos governos estaduais, devendo-se salvaguardar as matrizes e os princípios pedagógicos do MST. Seria, pois, importante ouvir o acúmulo de estudos que alguns estados já têm, buscando brechas na legislação vigente. Esta foi a orientação para a pauta do segundo encontro do Seminário.

O segundo encontro do Seminário ocorreu no dia 28/04/2022⁹, sendo desenvolvido em torno da experiência das escolas de ensino médio do Ceará. Foi apresentado por uma militante, que fez uma breve retrospectiva de seus 12 anos no MST daquele estado. Iniciaram o trabalho com cinco escolas naquela ocasião, e no momento contavam com 10 de ensino médio do campo, em dez brigadas diferentes, além de 2 escolas cuja construção estava em conclusão. A proposta pedagógica envolve temas como: gestão democrática, por meio da organização em coletivos e núcleos; tempos educativos; parte diversificada do currículo –que se subdivide em 3 partes: práticas sociais comunitárias, projetos de estudos e pesquisa, e organização do trabalho e técnicas produtivas; implementação dos complexos de estudos, com base em inventários da realidade; e sistema agroecológico como territorialização da agroecologia.

A lógica sustentada pelas escolas do Ceará não tolerava que nenhum conhecimento fosse retirado ou minimizado no currículo, e que o acesso à educação superior fosse bloqueado. Neste sentido, mantiveram

9 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xdd0r56buSI>

os dois idiomas –inglês e espanhol; não abriram mão dos três componentes integradores do currículo; recusaram a parceria com empresas do capital para oferecimento de disciplinas eletivas, e organizaram um catálogo com disciplinas eletivas do campo, que envolvem temas como gênero e diversidade; e também estavam em luta pela implementação da educação profissional do campo, a partir de duas propostas: agroecologia e administração.

Em 2022 implantaram no 1º ano do ensino médio a proposição da matriz curricular, com os educadores divididos em áreas e por meio de oficinas. O currículo ficou dividido entre unidades permanentes, formação geral básica e eletivas, sendo que naquele ano ainda não tinham implantado os itinerários formativos, que seriam dois: cultura camponesa e reforma agrária popular, com aprofundamento em linguagens e ciências humanas e sociais; e agroecologia com soberania alimentar, com aprofundamento em ciências da natureza e matemática. Recusaram-se a trabalhar a perspectiva do empreendedorismo, trazendo para seu lugar o debate sobre o trabalho como princípio educativo e o cooperativismo. Os conteúdos com maior facilidade de serem trabalhados sob o viés da discussão transversal foram para o campo das disciplinas eletivas.

No debate, foi colocada a preocupação com a não redução da formação básica dos jovens. Desta forma, mesmo que não se perdessem disciplinas na base comum (apenas houvesse a redução da carga horária), que se buscasse reverter tal situação nas unidades eletivas, sempre se pensa o currículo a partir das matrizes de formação do MST. Assim, seria possível subordinar as unidades curriculares a estas matrizes, e não o contrário.

Sem a pretensão de esgotar o debate: estratégias de resistência à reforma do ensino médio

Quando nos propomos à finalização deste texto, sabemos que a discussão segue em aberto e que pode ser alterada até a publicação do mesmo. Buscamos no MST elementos para pensar a possibilidade de pautar a educação escolar, sobretudo aquela oferecida na etapa final da educação básica, sob um viés em que os sujeitos sejam considerados, e não apenas os interesses do mercado. As condições objetivas não nos parecem favoráveis, pois ao buscarmos referências na história da educação brasileira não encontramos elementos de que em algum momento o Estado tenha subvertido a lógica dual de ensino destinada às classes dominantes e dominadas.

A análise e descrição de alguns documentos do MST, bem como de movimentos que se desenrolaram em plenárias e seminários nacionais, auxiliaram-nos a elencar algumas considerações que se colocam em direção contrária à reforma do ensino médio. De forma geral, o MST

se debruçou sobre sua própria história e produção a partir de 2022 para formular coletivamente uma contraproposta, nascida de sua organicidade e dos militantes, intelectuais orgânicos formados ao logo de sua existência. Ao mesmo tempo, buscou a articulação com outros coletivos, no sentido de estabelecer um maior espaço na correlação de forças para pressionar o novo governo, eleito no pleito de 2022, a revogar a matéria, assim como outras pautas caras ao campo educacional.

Diante a imensa pressão advinda dos estudantes, profissionais da educação, sindicatos e diferentes associações do campo educacional, o terceiro governo do presidente Lula, após a realização de uma consulta pública em 2023, elaborou o PL nº 5.230 para o Congresso Nacional, com o objetivo de redefinir as diretrizes para o ensino médio expressas na Lei nº 9.394/1996, alterada anteriormente pela Lei nº 13.415/2017. Dentre os pontos que sofreram modificações está a retomada do mínimo de 2.400 horas de formação geral básica sem a integração com curso técnico, distribuídas nas quatro áreas do conhecimento, que devem obrigatoriamente contemplar os seguintes componentes curriculares: língua portuguesa e suas literaturas; língua inglesa; língua espanhola; arte, em suas múltiplas linguagens e expressões; educação física; matemática; história, geografia, sociologia e filosofia; e física, química e biologia. Cabe destacar que a formação geral básica deve ser ministrada presencialmente.

Ainda nas proposições curriculares, há uma substituição da expressão *itinerários formativos* por *percursos de aprofundamento e integração de estudos*, que devem contemplar ao menos três das quatro áreas de conhecimento, sendo necessário que cada escola ofereça, pelo menos, dois dos quatro percursos. Mantém-se a proposta de um quinto percurso/itinerário, que é o de formação técnica e profissional. Neste caso há a possibilidade de realização de acordos de cooperação técnica entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente (mas, não obrigatoriamente) públicas (conforme § 21); é também possível uma permissão excepcional para que as redes ofereçam formação geral básica em 2.100 horas, desde que articulada com um curso técnico de, no mínimo, 800 horas (§ 22).

Indica-se ainda a elaboração de parâmetros nacionais para a organização dos percursos de aprofundamento e integração de estudos; a revogação da possibilidade de inclusão de profissionais não licenciados na categoria de profissionais do magistério, sendo possível a atuação por notório saber em caráter excepcional na educação básica, sem que se proceda a equivalência entre as funções destes profissionais.

O PL nº 5.230/2023 foi enviado ao Congresso em outubro de 2023, tendo o próprio governo solicitado a sua retirada da pauta de urgência constitucional, em dezembro do mesmo ano, após a indicação

do deputado Mendonça Filho (UNIÃO-PE) para a relatoria, sob o argumento da necessidade de construir consensos sobre o tema. Vale lembrar que Mendonça Filho foi ministro da educação na ocasião da publicação da MP que instituiu a reforma do ensino médio, em 2016. Também no mês de dezembro de 2023, após requerimento protocolado pela deputada Adriana Ventura (NOVO-SP), o PL passou a tramitar em regime de prioridade. Mesmo com as demandas das representações presentes na Conferência Nacional de Educação (CONAE) –realizada na segunda quinzena em janeiro de 2024– reafirmando o compromisso da sociedade contra todo o retrocesso vivido na educação desde o golpe de 2016, o governo não revogou o texto da reforma do ensino médio e a tramitação do PL nº 5.230 seguiu, sendo aprovado pela Câmara e remetido ao Senado Federal nos últimos dias de março de 2024.

Entendemos que não é possível uma proposta de conciliação, uma vez que está em jogo a formação das juventudes, principalmente daquelas oriundas das classes populares, público prioritário das escolas públicas brasileiras. Desta forma, a introdução de disciplinas como *empreendedorismo* e *projeto de vida* substituem, muitas vezes, o tempo destinado a outros componentes curriculares, e esvaziam o conteúdo coletivo e crítico-reflexivo das discussões pedagógicas. Ficamos, pois, cada vez mais distantes da proposta de formação omnilateral e politécnica.

Muitas foram as questões suscitadas no percurso desta pesquisa. Mais do que a lógica das competências, gestadas no âmbito desse Estado –que é engolido pelo “mercado” e que, por sua vez, exige que a escola forme indivíduos flexíveis, adaptáveis, competitivos, empreendedores e vencedores (Laval, 2019, p. 79)– que jovens nós, educadores, queremos formar? Com que tipo de educação comprometemo-nos? Estes questionamentos seguem em busca de respostas a serem forjadas na luta coletiva pela garantia do direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos, sem exceções.

Referências

- Agência Brasil (5 de janeiro de 2015). Nova composição do Congresso é a mais conservadora desde 1964. *Valor Econômico*. <http://www.valor.com.br/politica/3843910/nova-composicao-do-congresso-e-mais-conservadora-desde-1964>.
- Caldart, Roseli Salete (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Caldart, Roseli Salete; Frigotto, Gaudêncio (2021). Educação Politécnica e Agroecologia. Em Alexandre Pessoa Dias et al., *Dicionário de agroecologia e educação* (pp. 368-375). 1ed. São Paulo:

- Expressão Popular. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.
- Casimiro, Flavio Henrique Calheiros (2018). As classes dominantes e a nova direita no Brasil contemporâneo. Em Esther Solano Gallego (org.), *O ódio como política. A reinvenção das direitas no Brasil* (pp. 40-46). São Paulo: Boitempo.
- Delors, Jacques et al. (1998). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez.
- Dias, Alexandre Pessoa et al. (2021). *Dicionário de agroecologia e educação*. 1ed. São Paulo: Expressão Popular. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.
- Educação e Reforma Agrária Popular (MST) [Educaoereformaagraripop9131] (23 de abril de 2022) Seminário Nacional do Ensino Médio [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=rr6yd9iysg4>
- Educação e Reforma Agrária Popular (MST) [Educaoereformaagraripop9131] (28 de abril de 2022) Seminário Nacional do Ensino Médio [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=xdd0r56buSI>
- Frigotto, Gaudêncio (2012). Educação politécnica. Em Roseli Salette Caldart et al. *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 272-280). Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Gohn, Maria da Glória (2015). *Manifestações de junho de 2013 no Brasil e praças dos indignados no mundo*. 2 ed. Petrópolis/ RJ: Vozes.
- Hage, Salomão Mufarrej; Rocha, Maria Isabel Antunes e Michelotti, Fernando (2021). Formação por alternância. Em Alexandre Pessoa Dias et al., *Dicionário de agroecologia e educação* (pp. 429-437). 1ed. São Paulo: Expressão Popular. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.
- Laval, Christian (2019). *A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 1 ed. São Paulo: Boitempo.
- Lamosa, Rodrigo de Azevedo Cruz (2020). Fundamentos históricos da atuação do partido do capital na defesa do direito à educação na América Latina. Em Nívea Vieira e Rodrigo Lamosa, *Todos pela educação? Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas* (pp. 07-18). Curitiba: Appris.
- Leher, Roberto e Lamarão, Marco Vinícius Moreira (2020). A disputa pelos recursos educacionais e o movimento todos pela educação: antigas e novas formas de privatização. Em Nívea Vieira e Rodrigo Lamosa, *Todos pela educação? Uma década de*

ofensiva do capital sobre as escolas públicas (pp. 129-168). 1ed. Curitiba: Appris.

Medida Provisória nº 746 de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 22 de setembro de 2016. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>.

Motta, Vânia Cardoso e Frigotto, Gaudêncio (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, 38(139), 355-372. <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkkt/?lang=pt&format=pdf>.

MST (2005). *Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990-2001*. Caderno de Educação nº13. Edição Especial. São Paulo: Expressão Popular.

MST (2006). *Caminhos da Educação Básica de nível médio para a juventude das áreas de Reforma Agrária*. Documento final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de nível médio nas áreas de Reforma Agrária.

MST (2022). MST Educação. *MST*. 21/04/2022. <https://mst.org.br/educacao/>.

Pistrak, Moisey M. (2018). *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução por Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular.

Portaria nº 1.432 de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. 28 de dezembro de 2018 (p. 94). https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199

Ramos, Marise Nogueira Ramos (2006). O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. MST. Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária. *Boletim da Educação, Edição Especial*, (11), 61-68.

Ravenna, Monyse (2020). *Os sem terrinha*. Uma história da luta social no Brasil. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular.

Sapelli, Marlene Lucia Siebert; Leite, Valter de Jesus e Bahniuk, Caroline (2019). *Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra. 15 anos da escola itinerante no Paraná*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular.

Souza, Vanessa Marcondes e Loureiro, Carlos Frederico Bernardo (2020). Estratégias políticas e pedagógicas da Fundação Roberto Marinho em Paraty/RJ: a apropriação privada do direito à educação das caixaras. Em Nívea Vieira e Rodrigo Lamosa, *Todos*

pela educação? Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas (pp. 97-127). 1ed. Curitiba: Appris.

Vieira, Nívea e Lamosa, Rodrigo (2020). *Todos pela educação? Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas*. 1ed. Curitiba: Appris.

Direito à educação inclusiva do estudante autista

Disputas em torno de modelos

Cândida Beatriz Alves
Universidade de Brasília, Brasil
candida.alves@gmail.com

Fecha de recepción: 5/3/2024
Fecha de aceptación: 15/5/2024

Resumo

O autismo tem ganhado relevância no debate internacional nas últimas décadas, concomitantemente a um aumento no número de diagnósticos. Neste estudo, nos debruçamos sobre dois documentos brasileiros recentes, propagados como avanços na educação inclusiva, com o objetivo de compreender em que medida tais documentos propõem um retorno a um modelo biomédico de compreensão da deficiência. Os documentos escolhidos são o projeto de lei 3035/2020 e o parecer 50/2023, do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil. Os documentos analisados refletem uma realidade que não é apenas brasileira: a commoditização do autismo, a partir de produtos e serviços geradores de lucro que são colocados acima do direito a uma educação inclusiva por parte de pessoas autistas. O sujeito autista emerge como aquele que deve ser alvo de intervenções.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palavras-chave

1| transtorno do espectro autista 2| commoditização do autismo 3| educação inclusiva
4| pessoas com deficiência 5| direitos humanos

Cita sugerida

Alves, Cândida Beatriz (2024). Direito à educação inclusiva do estudante autista: disputas em torno de modelos. *Tramas y Redes*, (6), 153-169, 600i. DOI: 10.54871/cl4c600i



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Derecho a la educación inclusiva para estudiantes autistas: disputas en torno a modelos

Resumen

El autismo ha ganado relevancia en el debate internacional en las últimas décadas, concomitantemente con un aumento en el número de diagnósticos. En este estudio, nos adentramos en dos documentos brasileños recientes, promocionados como avances en la educación inclusiva, con el objetivo de comprender en qué medida estos documentos proponen un retorno a un modelo biomédico de comprensión de la discapacidad. Los documentos elegidos son el proyecto de ley 3035/2020 y el informe 50/2023, del Consejo Nacional de Educación (CNE) de Brasil. Los documentos analizados reflejan una realidad que no es solo brasileña: la mercantilización del autismo, a través de productos y servicios generadores de lucro que se colocan por encima del derecho a una educación inclusiva para las personas autistas. El sujeto autista emerge como aquel que debe ser objeto de intervenciones.

Palabras clave

1| trastorno del espectro autista 2| mercantilización del autismo 3| educación inclusiva
4| personas con discapacidad 5| derechos humanos

Right to inclusive education for autistic students: disputes around models

Abstract

Autism has gained relevance in the international debate in recent decades, concomitantly with an increase in the number of diagnoses. In this study, we delve into two recent Brazilian documents, advertised as advances in inclusive education, aiming to understand to what extent these documents propose a return to a biomedical model of understanding disability. The chosen documents are the bill 3035/2020 and the opinion 50/2023, from the National Council of Education (CNE) of Brazil. The chosen documents reflect a reality that is not only Brazilian: the commodification of autism, through profit-generating products and services that are placed above the right to inclusive education for autistic individuals. The autistic subject emerges as one who should be the target of interventions.

Keywords

1| autism spectrum disorder 2| commodification of autism 3| inclusive education 4| people with disabilities 5| human rights

O autismo tem ganhado relevância nos debates internacionais nas últimas décadas, concomitantemente a um aumento no número de diagnósticos (Rios et al., 2015; Roscigno, 2021). Uma das dimensões sociais envolvidas e afetadas pelo fenômeno é a educação. No Brasil, tem sido nomeada educação inclusiva a perspectiva, consolidada internacionalmente na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (2006), de que a escolarização de pessoas com deficiência –aí incluídos os autistas– deve ocorrer na escola comum.

Entretanto, investidas recentes de grupos defensores de tendências individualizantes e separatistas de pessoas com deficiência demonstram que o que é propagado como avanços na educação inclusiva é na verdade uma tentativa de retorno ao modelo biomédico e excludente da deficiência, o que representa a retirada de direitos e o reforço de uma perspectiva neoliberal, como já visto em outros momentos históricos (Kassar, 2011; Kassar, 2016; Pletsch; Souza, 2021). Não se pode negar o capacitismo estrutural que atua na sustentação de gramáticas patologizantes da deficiência, a partir do desvio a uma corponormatividade estabelecida (Campbell, 2001; Moreira et al., 2022).

Uma dessas investidas foi o Decreto 10502/2020, proposto pelo governo Bolsonaro, que propunha a volta das escolas especializadas. Este Decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, tendo por base a CDPD –que, no Brasil, tem *status* de Constituição– e, posteriormente, revogado pelo governo Lula. Neste estudo, nos debruçamos sobre dois outros documentos brasileiros, que tratam especificamente de estudantes autistas, com o objetivo de compreender em que medida eles propõem um retorno a um modelo biomédico de compreensão da deficiência. Os documentos escolhidos são o projeto de lei 3035, de 2020, e o parecer 50 de 2023, do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil. Com base neles, questionamos: qual direito à educação tem a pessoa autista? Quais argumentos têm sido construídos nas tentativas de consolidar mais um retrocesso nos pressupostos da educação inclusiva, educação essa calcada na compreensão da deficiência a partir do modelo social? Ainda que se trate de um estudo centrado no Brasil, a atuação de grupos ligados a indústria que vem se formando em torno do autismo tem sido sentida em diferentes países da América Latina (Broderick e Roscigno, 2021; Urrutia, 2022).

Educação de pessoas com deficiência: disputa de modelos e paradigmas

A educação de pessoas com deficiência tem dois importantes marcos recentes: a Declaração de Salamanca, de 1994, e a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), que, no Brasil, embasam a

Lei Brasileira de Inclusão (LBI). A Convenção marca um rompimento com o modelo biomédico de compreensão da deficiência, que enxergava a deficiência como algo exclusivo de um indivíduo, para o qual deveriam ser designados tratamentos médicos especializados.

Assim, é nas últimas décadas do século XX que disputas históricas em torno da compreensão da deficiência pavimentam a transição da compreensão biomédica da deficiência para o que se convencionou nomear modelo social ou sociopolítico da deficiência (Hahn, 1993). A esse modelo estão associados os Estudos da Deficiência como área de conhecimento e pesquisas (Barnes; Barton e Oliver, 2002; Diniz, 2003; Gesser, Nuernberg e Toneli, 2012) e a própria CDPD, ocorrida em 2006, que então consagra o modelo social como norma internacional de compreensão da deficiência.

De acordo com o modelo biomédico, a deficiência é compreendida no binômio saúde-doença, segundo o qual a deficiência enseja, necessariamente, tratamentos e intervenções visando sua cura. Ou seja, trata-se de um problema –centrado no campo estritamente biológico e médico– que deve ser corrigido. Como uma tragédia pessoal que se abate sobre um indivíduo e sua família, o suposto fato de uma deficiência se encerra no corpo do sujeito, devendo este se submeter, portanto, a tratamentos e cuidados visando o retorno à saúde (Diniz, 2007). A gestão neoliberal em torno de diagnósticos, recursos e serviços se alia a um olhar supostamente neutro sobre o sujeito com deficiência (Urrutia, 2022). Tal tendência a um olhar normalizador (Davis, 1995), a partir de um padrão de funcionamento psíquico, cognitivo e comportamental é o que podemos chamar de capacitismo. Fiona Campbell, em texto clássico, define capacitismo como “uma rede de crenças, processos e práticas que produzem um tipo particular de eu e de corpo (o padrão corporal) que é projetado como o perfeito, típico da espécie e portanto essencial e plenamente humano. Deficiência, então, é vista como um estado diminuído de ser humano” (2001, p. 44, tradução nossa).

Com a atuação de movimentos cada vez mais articulados de pessoas com deficiência, passa-se a uma disputa de modelos, com o modelo social tomando crescente notoriedade e relevância no âmbito internacional. Segundo este, a deficiência deve ser compreendida como um fenômeno socialmente construído, uma vez que esta se constitui enquanto tal a partir do encontro de uma característica do sujeito com barreiras do ambiente (Gesser; Nuernberg e Toneli, 2012; Hahn, 1993). Nesse bojo, não se trata de uma doença, mas de uma condição, cabendo tratamentos médicos que visem a um aumento da qualidade de vida, mas não no sentido de se corrigir algo concebido como um problema.

O modelo social, após sua disseminação, foi alvo de críticas e, sobretudo, ampliações. Algumas dessas foram propostas, por exemplo, pelos Estudos Feministas da Deficiência (Diniz, 2003; Garland-Thomson,

2005) –que questionaram o foco na noção de independência, dentre outras considerações com base na dimensão de gênero–, pelo modelo cultural da deficiência –que deu ênfase à construção social e cultural do binômio capacidade-deficiência (Roscigno, 2021)–, e pela *Crip Theory* (McRuer, 2006; Amato, Carvalho e Gesser, 2022) –que, a partir das aproximações com a Teoria *Queer*, sustenta o conceito de corponormatividade. De todo modo, é o modelo social que tira a deficiência do âmbito médico e da saúde e o traz para a arena de debates das ciências humanas, onde é tomado a partir da ótica dos Direitos Humanos (Pletsch e Souza, 2021).

Quando nos aproximamos da temática da educação de pessoas com deficiência, observamos que, historicamente, pessoas com deficiência estiveram excluídas da escola, o que não significou, estritamente, uma exclusão da sociedade (Mendes, 2010). A massificação da instituição escolar leva a um ranqueamento de habilidades e a divisão –*grosso modo*– entre pessoas aptas e não aptas para a aprendizagem nos moldes institucionais que se apresentavam (Patto, 1990). Vigoravam no Brasil, no início do século XX, o que Gilberta Jannuzzi (2012) expõe como os modelos médico-pedagógico e psicológico-pedagógico de ensino de pessoas com deficiência, segundo os quais, para o ensino de pessoas com deficiência, seriam os saberes médicos e psicológicos os responsáveis por informar e embasar as práticas pedagógicas, em uma relação de subalternidade de uma especialidade em reação a outra. Em outras palavras, aos professores cabia acatar os saberes da área da saúde, que seriam os saberes competentes quando se tratava dos processos de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência.

A partir da metade do século XX, a atuação de movimentos sociais passa a defender a entrada de pessoas com deficiência na escola comum, mas ainda a partir de uma ideia de que a deficiência diz respeito a um indivíduo, cabendo a este e a sua família o esforço para adaptação às condições existentes (Mendes, 2010; Pletsch e Souza, 2021). Grande avanço é representado pela Declaração de Salamanca, de 1994, ao propugnar que todas as pessoas –com ou sem deficiência– devem frequentar as mesmas instituições educacionais, a não ser que houvesse fortes motivos para não fazê-lo. Esses motivos, novamente, seriam localizados no sujeito, alimentando, ainda que em um texto progressista para a época, a ideia de que diante do fato da deficiência, não haveria o que pudesse ser feito a não ser o alijamento e a retirada de direitos.

Nesse sentido, a CDPD, ao dar ênfase às barreiras do ambiente e a produção da deficiência como fenômeno social, é revolucionária em seus fundamentos. Nela, estão contidas noções como a de acessibilidade e de desenho universal –compreensão segundo a qual produtos, ambientes, programas e serviços devem ser concebidos para serem utilizados por pessoas com as mais diferentes características–, que consolidam a ênfase em

um ambiente circundante que deve se envolver e se responsabilizar pela garantia de direitos (Pletsch e Souza, 2021).

Deve-se ressaltar, ainda, que negar o modelo médico como base para uma educação de pessoas com deficiência –ou seja, negar a entrada de propostas terapêuticas e intervencionistas na escola– não significa negar a importância da intersetorialidade, que se pauta no trabalho conjunto, integrado e horizontal entre políticas públicas de diferentes áreas. Desse modo, ainda que políticas de saúde dialoguem e até mesmo entrem na escola, não são elas que guiam ou pautam as ações pedagógicas, respeitando-se, assim, a autonomia e os saberes dos profissionais envolvidos. “A intersetorialidade é compreendida como uma relação entre uma ou várias partes de setores que tenham se organizado para atuar em um tema, com vistas a atingir resultados de uma maneira mais efetiva e sustentável do que poderia alcançar um setor agindo por si só” (Pletsch; Sá e Mendes, 2021, p. 14).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que versa sobre a educação de estudantes com deficiência, altas habilidades ou superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, defende que estes estejam inseridos na sala de aula regular ou comum. No período de contraturno, devem, em caso de necessidade pedagógica, frequentar o Atendimento Educacional Especializado, que tem por objetivo verificar barreiras à aprendizagem e necessidade de recursos de acessibilidade. A ênfase da PNEEPEI recai sobre a garantia de acesso, permanência e participação.

Nessa perspectiva a política de inclusão educacional compreende que os sujeitos com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender. Isso implica a combinação de três elementos: 1) o reconhecimento da diferença como constitutiva do humano; b) as especificidades no desenvolvimento dos sujeitos; e, 3) a convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos (Pletsch e Souza, 2021, p. 1288).

As escolas inclusivas são, portanto, resultado de um avanço histórico que deixa para trás o modelo biomédico de compreensão da deficiência, buscando romper com a individualização, o separatismo e a desresponsabilização da sociedade na produção de situações de exclusão e desvantagem (Lanuti e Mantoan, 2022; Pletsch e Souza, 2021). Apesar de estabelecida internacionalmente, a educação inclusiva ainda enfrenta dificuldades em diversos países latino-americanos para sua implementação, sobretudo no que diz respeito aos embates com grandes organismos internacionais que detêm interesses econômicos, à falta de implementação de políticas educacionais locais e à formação de professores (Bermúdez e Antola, 2020; Kassar, 2011; Pletsch e Souza, 2021; Urrutia, 2022, dentre outros).

Autismo: trajetória e apropriações

A compreensão do autismo como uma deficiência, consagrada no Brasil na Lei no 12.764 de 2012 –ou Lei Berenice Piana–, resulta de uma trajetória de ativismo político sobretudo de familiares de pessoas autistas, que buscavam garantir a estes direitos baseados na condição de autismo, para além do que era proposto como molde de tratamento em saúde mental pelo sistema público de saúde brasileiro a partir da Reforma Psiquiátrica. Há, portanto, um esforço de ênfase no diagnóstico, em contraposição à proposta baseada na singularidade do sujeito em sofrimento, que passara a vigorar na Rede de Atenção Psicossocial brasileira. De todo modo, esse movimento insere o autismo no campo de discussões da deficiência, dialogando com o modelo social de deficiência (Rios e Andrada, 2015). Trata-se, afinal, de características de um sujeito –para cuja conformação atua uma multiplicidade de variáveis– que, em interação com barreiras do ambiente, impedem a sua participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O autismo é uma condição caracterizada por dificuldades na comunicação social convencional, padrões repetitivos de comportamento, interesses restritos e uma gama de desafios sensoriais. Ao longo do tempo, o diagnóstico de autismo modificou-se significativamente, refletindo mudanças no entendimento da condição e nos critérios diagnósticos (Roscigno, 2021).

As origens do diagnóstico de autismo remontam ao início do século XX, embora a condição tenha sido formalmente reconhecida e descrita em meados do século XX. Leo Kanner, em 1943, cunhou o termo “autismo infantil precoce” para descrever uma condição que observou em uma série de crianças. As primeiras descrições de Kanner sobre o autismo enfatizavam a falta de interesse nas pessoas, a busca por padrões repetitivos de comportamento e a dificuldade na comunicação social. No entanto, a concepção inicial de Kanner era mais estreita do que os critérios em voga atualmente. Paralelamente, Hans Asperger, em 1944, descreveu uma condição semelhante à de Kanner, que mais tarde ficou conhecida como Síndrome de Asperger. Asperger observou características próximas às descritas por Kanner, porém em crianças com altas habilidades. A Síndrome de Asperger foi reconhecida como parte do espectro do autismo apenas mais tarde, após a publicação dos critérios diagnósticos revisados (Rosen, Lord e Volkmar, 2021).

Ao longo das décadas seguintes, o diagnóstico de autismo passou por diversas revisões. Em 1980, a terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III) marca uma mudança significativa nos fundamentos desse sistema classificatório (Rosen; Lord e Volkmar, 2021). Passa-se de uma proposta psicodinâmica, com ênfase nas causas e no funcionamento subjacente, para um sistema baseado na presença ou ausência de sintomas verificáveis, o que visava normatizar e padronizar

critérios usados por profissionais ao redor do mundo (Safatle, Silva Júnior e Dunker, 2021).

Desde então, as revisões subsequentes do DSM, como o DSM-IV e o DSM-V, ampliaram os critérios diagnósticos para abranger uma gama maior de sintomas e necessidades de suporte, culminando na concepção atual do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas mudanças diagnósticas estão relacionadas, dentre outros fatores, ao aumento do número de diagnósticos e a uma ampliação do que é compreendido dentro do Transtorno (Rios et al., 2015).

Paralelamente a isso, temos testemunhado, nos últimos anos, uma tendência: o surgimento de uma variedade de produtos e serviços associados ao autismo, bem como de profissionais especializados na oferta destes. O que poderia ser visto como algo positivo, tem se revelado como um processo no qual o autismo é tratado como uma mercadoria, sujeito às leis do mercado e à busca pelo lucro. A commoditização do autismo, como fenômeno complexo, reflete não apenas uma transformação nos serviços e produtos associados ao autismo, mas também uma exploração das vulnerabilidades familiares e a falta de apoio estatal e políticas públicas abrangentes. No cerne desse processo está a compreensão do autismo como uma condição que demanda, necessariamente, intervenções e tratamentos específicos. De forma crescente, temos visto a transformação do autismo em uma oportunidade de negócios, onde empresas buscam capitalizar em cima das necessidades e desafios enfrentados pelas pessoas autistas e suas famílias (Broderick e Roscigno, 2021; Grinker, 2018; Woods, 2017).

A indústria do autismo, impulsionada pelo neoliberalismo, opera em um contexto onde os princípios do livre mercado e da privatização dominam. Nesse cenário, os serviços e produtos associados ao autismo são tratados como commodities a serem vendidas e consumidas, em vez de direitos a serem garantidos e protegidos. Isso cria um ciclo perverso, onde as necessidades das pessoas autistas são subordinadas aos interesses lucrativos das empresas (Broderick & Roscigno, 2021; Grinker, 2018).

Além disso, vê-se um apagamento do modelo social de compreensão da deficiência, uma vez que é a um sujeito desajustado, sobre quem recaiu a tragédia do autismo, que são dirigidas as intervenções. É o indivíduo autista que deverá ser alvo de modificação comportamental, de intervenções medicalizantes e de tratamentos terapêuticos que chegam a dezenas de horas semanais. Ressaltamos, mais uma vez, que não se trata de negar a relevância de tratamentos médicos e psicológicos que visem um aumento de qualidade de vida do sujeito e, sim, de questionar uma concepção de deficiência segundo a qual esta é, necessariamente, um problema para o qual cabe a busca por um tratamento de caráter normalizador, ou seja, uma doença para a qual busca-se uma cura.

Um exemplo dessa dinâmica é a chamada terapia ABA (Applied Behavior Analysis, inglês para Análise do Comportamento Aplicada), que se tornou amplamente difundida como o tratamento padrão para o autismo, com foco na modificação de comportamentos (Rosignano, 2021; Wilkenfeld e McCarthy, 2020). Embora alguns indivíduos autistas possam se beneficiar da ABA, sua proliferação está mais relacionada à lucratividade do que à sua eficácia comprovada. Empresas e profissionais que oferecem terapia ABA muitas vezes se beneficiam financeiramente, enquanto as famílias enfrentam custos elevados e, em alguns casos, questionamentos éticos sobre os métodos utilizados (Anderson, 2023; Broderick e Rosignano, 2021; McGill e Robinson, 2020; Wilkenfeld e McCarthy, 2020).

Além disso, a figura do acompanhante terapêutico também se tornou uma peça central nesse cenário. Embora a presença de um profissional de apoio –que auxilie em questões de higiene, locomoção e comunicação– possa ser necessária para muitas pessoas autistas, a presença de um profissional que realiza uma intervenção terapêutica no espaço escolar deve ser questionada em termos de real benefício para a criança (Giangreco, 2010; Lopes e Mendes, 2023; Lanuti e Mantoan, 2022).

Se o autismo é frequentemente propagado como uma entidade despersonalizada que convoca para si, necessariamente, uma intervenção, a educação de pessoas autistas também é atravessada por essa lógica intervencionista (Rios et al., 2015). Trata-se, desse modo, de uma lógica capacitista em que a deficiência é vista como um problema que demanda um conserto.

O Plano do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) está previsto na legislação brasileira para materialização da educação inclusiva e é o que, como já falado, intenciona garantir a acessibilidade e a participação do estudante com deficiência em sala de aula. Por outro lado, muito tem se falado sobre um outro instrumento, denominado, em geral, de Plano Educacional Individual (PEI), que guarda afinidade com a abordagem ABA, em que o treino de comportamentos-alvo de forma sistemática e sucessiva é o principal mote do tratamento. O foco sai do ambiente e de suas barreiras e passa a ser o sujeito e suas características. Ou seja, fala-se em ensino, mas trata-se de uma abordagem terapêutica.

Método

Neste estudo, adotamos a análise documental, uma técnica de pesquisa qualitativa que envolve a análise sistemática de documentos relevantes relacionados ao tópico de estudo. Este método permite examinar e interpretar uma ampla gama de materiais escritos, incluindo políticas governamentais, legislação, relatórios institucionais, artigos acadêmicos, entre outros, a fim de

identificar padrões, tendências e perspectivas relacionadas ao nosso objeto de estudo (Lima Junior et al., 2021).

A análise dos dados seguiu uma abordagem indutiva, na qual os padrões e temas emergentes foram identificados a partir da leitura repetida e reflexiva dos documentos selecionados. Desse modo, propomos a análise de dois documentos elaborados recentemente no Brasil: Projeto de Lei 3035/2020 e o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 50/2023. Esses documentos foram escolhidos pela repercussão nacional e pela presença de normas que recaem sobre o estudante autista. A análise se pautou no objetivo estabelecido neste estudo e foi guiada pela busca de indicativos de vinculação dessas propostas a um modelo biomédico de compreensão da deficiência, o que pôde ser verificado na escolha de termos, nos instrumentos propostos, na relação estabelecida entre os profissionais e nas propostas de intervenções no ambiente escolar.

Documentos sobre educação de estudantes autistas: análise e discussão

O Projeto de Lei 3035 de 2020, de autoria do deputado Alexandre Frota do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) de São Paulo, “Institui a Política para Educação Especial e Inclusiva, para atendimento às pessoas com Transtorno Mental, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência Intelectual e Deficiências Múltiplas”. O Projeto tramita na Câmara dos Deputados do Congresso Nacional brasileiro em regime de urgência.

Em sua formulação original (ao qual estão sendo pensados projetos de lei similares), trata-se de projeto composto por 8 artigos e uma justificativa, na qual atesta: “A primeira grande premissa da proposição é, assim, o atendimento individualizado e a consideração de que cada indivíduo vive a condição de maneira única – e precisa ser atendido a partir dessa unicidade, a fim de exercer em plenitude seus direitos básicos”. Afirmção similar aparece também no art. 2º, ao estabelecer que um dos objetivos da Política é o de “I- oferecer oportunidades educacionais adequadas, por meio do provimento de atenção individualizada às necessidades dos educandos”. Ainda que a própria legislação brasileira ressalte a atenção individualizada, tratando-se de direitos básicos de todas as crianças, o que vemos ao longo do texto é a ênfase nessa individualização e especialização em detrimento à participação em uma coletividade.

Em termos de proposição, além da destinação de recursos para infraestrutura e formação de profissionais, a Política trata, no Art. 3º, parágrafo 3º, da obrigatoriedade da presença de dois professores por sala, sendo um deles especialista em educação especial, que será o responsável pela “aplicação efetiva do plano educacional individual do aluno construído

previamente pela relação da equipe multiprofissional e educadores”, o que não retira a possibilidade “de um mediador especialista quando necessário”. Chama a atenção a presença do instrumento PEI nesse projeto de lei, que, como vimos, não é um instrumento previsto na legislação nacional, além da menção vaga a um mediador especialista.

Ao esmiuçar a equipe multiprofissional, detalha-se, no caput do Art. 4o, que esta é “composta por profissionais das áreas de terapia ocupacional, de psicologia, de fonoaudiologia, de fisioterapia e de psicopedagogia [...] e com livre acesso no ambiente escolar”. Ao estabelecer o livre acesso de profissionais, retira-se a autonomia do espaço escolar sobre ele próprio, subjugando-o a decisões de outros campos. De fato, tal colonização de um saber por outro difere da defesa da intersectorialidade como interlocução entre atuações e serviços de diferentes áreas.

Ainda a respeito da atuação desses profissionais, o 2o parágrafo desse mesmo artigo estabelece a obrigatoriedade de provimento, por parte do poder público, de “psicólogos especialistas em protocolos de avaliação, que atuarão de forma itinerante, nos processos pertinentes à sua área de atuação, na orientação acerca dos direcionamentos desejáveis para trabalho educacional de qualidade para profissionais”. Neste trecho, destacamos a hierarquização profissional sugerida quando se estabelece que serão os psicólogos especialistas os responsáveis por orientar o trabalho educacional para os direcionamentos considerados desejáveis. O texto da justificativa se encerra afirmando que tais medidas promoverão o que eles chamam de “verdadeira inclusão”.

Passando agora para análise do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 50/2023, este versa sobre “Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista”. O relatório técnico que compõe o parecer foi redigido por uma equipe de 11 pessoas, algumas das quais defensoras públicas da Análise do Comportamento Aplicada (ABA). O parecer está em análise no Ministério da Educação e precisa ser homologado para ter vinculatividade jurídica. Apesar disso, já vem sendo divulgado como material orientativo, o que deve ser questionado tendo em vista sua não homologação. Intensas campanhas têm ocorrido nas redes sociais com *hashtags* como #homologacamilo ou #nãohomologacamilo, direcionadas ao ministro Camilo Santana, o que mostra a acirrada disputa em torno da proposta. Aqueles que são contrários ao parecer, alegam que ele foi formulado sem a presença de movimentos sociais de pessoas autistas, contando com forte lobby ligada à ABA.

Trata-se de um texto de 70 páginas que, inicialmente, retoma vários aspectos de legislações e políticas vigentes, como a CDPD, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). O parecer trata de aspectos

como acessibilidade, barreiras e desenho universal, mas, paulatinamente, vê-se o surgimento de postulados de caráter terapêutico e biomédico. Ou seja, imiscuída em meio a uma perspectiva de inclusão e respeito às diferenças, há a emergência de propostas que giram em torno de um tratamento encabeçado pela perspectiva biomédica e centrado no indivíduo, alvo de propostas terapêuticas no interior da escola.

Desde as considerações preliminares do relatório técnico intitulado “NORTEAR” (grifos do autor), observamos a presença de frases como “imperiosa necessidade de que os sistemas educacionais adotem Protocolos de Conduta” (p. 5) e apontamentos sobre a importância da formação do acompanhante especializado. Além disso, enfatiza-se a necessidade de atenção a “crianças em situação de risco para o Transtorno do Espectro Autista” (p. 5), revelando uma abordagem essencialmente médica e patologizante.

O PEI surge como proposta central, supostamente paralela ao Plano de Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, este é colocado como referente às Salas de Recursos Multifuncionais, quando, na realidade, esse plano já trata do estudante nos diferentes espaços da escola, inclusive na sala de aula comum. Há, portanto, a construção de uma narrativa segundo a qual a proposta da PNEEPEI seria insuficiente e os novos pontos trazidos viriam a complementá-la, o que não se sustenta (Lanuti e Mantoan, 2022). No trecho abaixo, ainda que se fale em evidências advindas de qualquer abordagem teórica ou conceitual, os pontos elencados coincidem com aqueles estipulados na proposta ABA (Ringdahl, Kopelman e Falcomata, 2023).

No que concerne a pessoas com Transtorno do Espectro Autista, o PEI deve ser escrito, então, para implementar práticas baseadas em evidências, de qualquer natureza teórica ou conceitual dentre todo o universo da literatura científica, escolhida livremente pela equipe escolar em atendimento ao preceito da liberdade pedagógica, mas sua estrutura formal deve conter, necessariamente, a) a identificação do estudante; b) a avaliação do estudante com um protocolo cientificamente validado; c) os programas de ensino do estudante, acompanhados das folhas de registro; d) o protocolo de conduta da escola em relação ao estudante; e) diretrizes de apoio para a adaptação de atividades e avaliações; e f) os recursos necessários para sua implementação (p. 37).

De acordo com o documento, o PEI deve conter as chamadas habilidades-alvo, “descritas de maneira mensurável, com o desempenho mínimo a ser alcançado a curto prazo. O documento deve conter o objetivo mínimo de cada habilidade-alvo e um conjunto de programas de ensino para alcançá-los” (p. 38). Observa-se que o PEI, enquanto instrumento de trabalho, deixa de estar voltado para garantir o acesso e a participação do

estudante no coletivo da sala de aula, e passa a se debruçar sobre o sujeito autista, alvo de intervenções específicas, às quais deve ser submetido em função de sua deficiência (Broderick e Roscigno, 2021). O PEI aparece, assim, como um instrumental de trabalho para a equipe docente, indicando “percurso viáveis, previamente selecionados” (p. 38).

A figura do acompanhante especializado é colocada como alguém que poderá se encarregar da educação do estudante autista: “ademais, o Acompanhante especializado compõe a equipe pedagógica que deve atuar, quando necessário, na educação do estudante com Transtorno do Espectro Autista” (p. 54). Trata-se de um profissional que não é da área da educação sendo convocado a atuar pedagogicamente junto a um estudante autista, o que diverge da legislação vigente (Lopes e Mendes, 2023).

A partir dos apontamentos acima, podemos destacar nas propostas de normativas expostas –tanto o Projeto de Lei 3035/2023 e quanto o Parecer do CNE 50/2023– que ambos dão ênfase a uma análise individualizada da pessoa autista e de sua presença na escola. O autista aparece como aquele que deve, necessariamente, ser alvo de intervenções em função de sua deficiência (Broderick e Roscigno, 2021).

O Projeto de Lei 3035/2023 e o Parecer do CNE 50/2023 representam supostamente tentativas legislativas e regulatórias para melhorar a educação e o atendimento às pessoas autistas. Contudo, ambos os documentos buscam inserir uma proposta terapêutica e patologizante para o estudante autista dentro da escola. Em um contexto onde o autismo é cada vez mais visto como uma oportunidade de negócio, impulsionada pelos princípios do neoliberalismo, ambos parecem enfatizar uma abordagem que favorece a perspectiva biomédica e a comercialização de serviços e produtos associados ao autismo (Broderick e Roscigno, 2021; Grinker, 2018). Isso se traduz em um foco sobre o sujeito como alvo de intervenções terapêuticas, em detrimento da promoção de uma educação inclusiva, que se fundamente na participação em uma coletividade, em um contexto que deve se responsabilizar pela eliminação de barreiras e pela valorização da diferença (Pletsch e Souza, 2021).

A ênfase na abordagem individualizada tende a desconsiderar o pertencimento da pessoa autista a um grupo e comprometer o princípio fundamental da inclusão. Ao localizar os déficits no indivíduo, esses documentos correm o risco de ignorar o contexto social, educacional e econômico em que as pessoas autistas estão inseridas. O cerne da inclusão educacional reside na criação de ambientes que reconheçam e valorizem a diversidade, promovendo a participação plena e igualitária de todos os alunos (Kassar, 2016; Pletsch e Souza, 2021). Isso implica não apenas atender às necessidades individuais, mas também eliminar barreiras e criar estruturas e práticas que

permitam a participação ativa e significativa de todos os alunos, incluindo alunos autistas (Lanuti e Mantoan, 2022).

É crucial, portanto, reconhecer as implicações mais amplas da commoditização do autismo e da exploração neoliberal na formulação de políticas e diretrizes relacionadas à educação e ao atendimento às pessoas autistas. Trata-se de apoiar uma abordagem que não trate a deficiência como uma doença a ser curada, mas a construção de comunidades escolares inclusivas que valorizem a diversidade e promovam a participação de todos (Broderick e Roscigno, 2021; Kassar, 2016; Pletsch e Souza, 2021).

Considerações finais

O capacitismo estrutura a sociedade a partir de uma gramática corponormativa, que patologiza seus desvios. Os documentos analisados –Projeto de Lei 3035/2020 e o parecer do Conselho Nacional de Educação 50/2023– refletem uma realidade que não é apenas brasileira: a da commoditização do autismo, a partir de produtos e serviços geradores de lucro que são colocados acima do direito a uma educação inclusiva por parte de pessoas autistas. O sujeito autista emerge como aquele que deve ser, necessariamente, alvo de intervenções, terapias e tratamentos, em que saberes advindos de áreas da saúde devem se sobrepor aos saberes pedagógicos, negando os princípios da intersetorialidade.

Dessa forma, discursos propagados como avanço em educação inclusiva são, antes, retrocessos a modelos já superados de compreensão da deficiência, distorcendo o sentido da inclusão de gerar acesso, permanência e participação. Ainda que o modelo social da deficiência tenha sido, nas últimas décadas, alvo de críticas a ampliações, é ele que insere a deficiência no âmbito dos direitos humanos, responsabilizando a sociedade para a garantia de participação e inclusão, para além do modelo médico que trata a deficiência como uma doença a ser curada por meio de intervenções constantes.

Diante desse cenário, é fundamental uma abordagem crítica que questione as práticas e políticas que perpetuam a commoditização do autismo e a comercialização de serviços e produtos associados. É necessário um compromisso com a defesa dos direitos das pessoas autistas e o estabelecimento de políticas públicas que garantam acesso igualitário a serviços de qualidade e apoio adequado. Para isso, são importantes pesquisas empíricas que explorem, nos ambientes educacionais, as disputas de modelos em voga.

Referências

- Amato, Bruna; Carvalho, Lina Ferrari de e Gesser, Marivete (2022). As teorias queer e crip no rompimento das epistemologias hegemônicas da Psicologia. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 56(3), 1-20. <https://www.redalyc.org/journal/284/28473958007/28473958007.pdf>
- Anderson, Laura K. (2023). Autistic experiences of applied behavior analysis. *Autism*, 27(3), 737-750. <https://doi.org/10.1177/13623613221118216>
- Barnes, Colin; Barton, Len e Oliver, Michael (eds.) (2002). *Disability studies today*. Cambridge: Polity.
- Bermúdez, María Martha e Antola, Ignacio Navarrete (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1). <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>
- Broderick, Alicia A. e Roscigno, Robin (2021). Autism, inc.: the autism industrial complex. *Journal of Disability Studies in Education*, 2(1), 77-101. <https://doi.org/10.1163/25888803-bja10008>
- Campbell, Fiona A. K. (2001). Inciting legal fictions-disability's date with ontology and the ableist body of the law. *Griffith L. Rev.*, 10, 42. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/griffith10&div=8&id=&page>
- Davis, Lennard J. (1995). *Enforcing normalcy: disability, deafness, and the body*. Nueva York: Verso.
- Diniz, Débora (2003). Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série-Anis*, 28(1), 1-8. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15250>
- Diniz, Débora (2007). *O que é deficiência*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Garland-Thomson, Rosemarie (2005). Feminist disability studies. *Signs: Journal of women in Culture and Society*, 30(2), 1557-1587. <https://doi.org/10.1086/423352>
- Gesser, Marivete; Nuernberg, Adriano Henrique e Toneli, Maria Juracy Filgueiras (2012). A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 557-566. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>
- Giangreco, Michael F. (2010). One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: is conventional wisdom wrong? *Intellectual and developmental disabilities*, 48(1), 1-13. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.1.1>
- Hahn, Harlan. (1993). The political implications of disability definitions and data. *Journal of Disability Policy Studies*, 4(2), 41-52. <https://doi.org/10.1177/104420739300400203>

- Jannuzzi, Gilberta D. M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. São Paulo: Autores Associados.
- Kassar, Mônica D. C. M. (2011). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 41-58. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>
- Kassar, Mônica C. M. (2016). Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. *Educação & Sociedade*, 37, 1223-1240. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157049>
- Lima Junior, Eduardo B. et al. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(44).
- Lopes, Mariana Moraes e Mendes, Enicéia Gonçalves (2023). Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280081. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>
- Mantoan, Maria Teresa E. e Lanuti, José Eduardo D. O. (2022). *A escola que queremos para todos*. Curitiba: CRV.
- McGill, Owen e Robinson, Anna (2020). “Recalling hidden harms”: autistic experiences of childhood applied behavioural analysis (ABA). *Advances in Autism*, 7(4), 269-282.
- McRuer, Robert (2006). *Crip theory: cultural signs of queerness and disability*. Nueva York: NYU press.
- Mendes, Eniceia G. (2010). Breve historia de la educación especial en Brasil. *Revista Educación y pedagogia*, (57), 93-109. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>
- Moreira, Martha et al. (2022). Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. *Ciencia & saúde coletiva*, 27, 3949-3958. <https://doi.org/10.1590/1413-812320222710.07402022>
- Patto, Maria H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Texas: Universidade de Texas.
- Parecer 50/2023 de 2023. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 5 de dezembro de 2023.
- Pletsch, Márcia. D.; Sá, Mírian R. C. D. e Mendes, Geovana M. L. (2021). A favor da escola pública: a intersetorialidade como premissa para a educação inclusiva. *Revista Teias*, 22(66), 11-26. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.58619>
- Pletsch, Márcia D. e de Souza, Flávia F. (2021). Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 16(2), 1286-1306. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>

Projeto de Lei 3035 de 2020. “Institui a Política para Educação Especial e Inclusiva, para atendimento às pessoas com Transtorno Mental, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência Intelectual e Deficiências Múltiplas”.

Ringdahl, Joel E.; Kopelman, Todd e Falcomata, Terry S. (2023). Applied behavior analysis and its application to autism and autism-related disorders. Em Johnny L. Matson (ed.), *Handbook of applied behavior analysis for children with autism: clinical guide to assessment and treatment* (pp. 37-58). Cham: Springer International Publishing.

Rios, Clarice et al. (2015). Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 19, 325-336.

Rios, Clarice e Andrada, Barbara Costa (2015). The changing face of autism in Brazil. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 39, 213-234. <https://doi.org/10.1007/s11013-015-9448-5>

Roscigno, Robin (2021). Critical autism studies, race, gender, and education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1604>

Rosen, Nicole E.; Lord, Catherine e Volkmar, Fred R. (2021). The diagnosis of autism: from Kanner to DSM-III to DSM-5 and beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4253-4270. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04904-1>

Safatle, Vladimir; da Silva Junior, Nelson e Dunker, Christian (2021). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. São Paulo: Autêntica Editora.

Urrutia, Jorge Alfaro (2022). Estudiantes con discapacidad entre inclusión e integración: Revisión sistemática de 10 años de tensiones y contradicciones. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 152-180. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1211>

Wilkenfeld, Daniel A. e McCarthy, Allison M. (2020). Ethical concerns with applied behavior analysis for autism spectrum disorder. *Kennedy Institute of Ethics Journal*, 30(1), 31-69. <https://10.1353/ken.2020.0000>

Woods, Richard (2017). Pathological demand avoidance: my thoughts on looping effects and commodification of autism. *Disability & Society*, 32(5), 753-758. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1308705>

A terceirização da formação profissional de nível médio no Brasil e o impacto no direito à educação

O caso do estado de São Paulo

Nora Krawczyk

Universidade Estadual de Campinas, Brasil
norak@unicamp.br

Sergio Feldemann de Quadros

Universidade Estadual de Campinas, Brasil
sergiofquadros@gmail.com

Rogério Souza Silva

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, Brasil
rogeriosrq@gmail.com

Fecha de recepción: 6/3/2024
Fecha de aceptación: 20/5/2024

Resumo

A partir de uma contextualização histórica do conceito de direito à educação e os diferentes modelos de expansão do ensino médio profissional no Brasil, o artigo mostra a historicidade da relação educação e trabalho como campo de disputa de posições. Apresentam-se, a partir de pesquisa empírica, dois casos de parcerias em escolas públicas da rede estadual de São Paulo que oferecem o Itinerário Formativo Técnico Profissional, modalidade implantada com a atual Reforma do Ensino Médio. Observa-se um protagonismo quase determinante do empresariado em toda a formação do ensino médio e uma degradação do direito à educação, sobretudo para os jovens estudantes da formação profissional, alicerçada tanto em formas de terceirização do trabalho docente –que se insere nas formas precarizadas de trabalho– quanto na formação dos jovens trabalhadores; ambos em marcha na fase atual do capitalismo.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palavras-chave

1| formação técnica 2| ensino médio 3| reforma educacional 4| Brasil 5| terceirização

Cita sugerida

Krawczyk, Nora; Quadros, Sergio Feldemann de y Silva, Rogério Souza (2024). A terceirização da formação profissional de nível médio no Brasil e o impacto no direito à educação: o caso do estado de São Paulo. *Tramas y Redes*, (6), 171-188, 600j. DOI: 10.54871/cl4c600j



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

La terciarización de la formación profesional de nivel medio en Brasil y el impacto en el derecho a la educación: el caso del estado de São Paulo

Resumen

A partir de una contextualización histórica del concepto de derecho a la educación y de los diferentes modelos de expansión de la educación secundaria técnica en Brasil, el artículo muestra la historicidad de la relación entre educación y trabajo como campo de disputa de proyectos. A partir de investigaciones empíricas, se presentan dos casos de asociaciones con empresas en escuelas públicas de la red estatal de San Pablo que ofrecen el Itinerario de Formación Técnico Profesional, modalidad implementada con la actual Reforma de la Educación Secundaria. Se observa un papel casi decisivo del sector empresarial a lo largo de la educación secundaria y una degradación del derecho a la educación, especialmente para los jóvenes estudiantes de formación profesional, basada tanto en formas de subcontratación de la labor docente –que forma parte de formas de trabajo precarias– como en la formación de los trabajadores jóvenes; ambos en marcha en la fase actual del capitalismo.

Palabras clave

1| formación técnica 2| educación secundaria 3| reforma educativa 4| Brasil
5| subcontratación

The outsourcing of vocational high school education in Brazil and its impact on the right to education: the case of São Paulo state

Abstract

By providing a historical background to the concept of the right to education and to the various models to expand vocational high school education in Brazil, this article presents the historic nature of the education-work relationship as a field of disputed positions. Based on empirical research, we present two cases of partnerships with public state schools in São Paulo aimed at offering the Vocational Technical Formative Journey, a modality implemented as part of the current High School Reform. We see that there is a virtually overt role for entrepreneurs in the entire high school education system and an erosion of the right to education, especially for young people in vocational training, rooted both in the outsourcing of teaching work –which falls under precarious work– and in the training of young workers, both of which are on the rise in the current phase of capitalism.

Keywords

1| vocational education 2| high school 3| education reform 4| Brazil 5| outsourcing

A educação básica foi declarada no Brasil como um direito de todos e obrigação dos poderes públicos na Constituição de 1934. No entanto, foi apenas na Constituição de 1988 que a educação se tornou “mais que um direito civil, um direito social próprio da cidadania” (Cury, 2005, p.25). Embora nem todas as promessas tenham se efetivado, o registro dos compromissos com e na norma constitucional estabeleceu “uma tradição virtuosa da busca do direito do cidadão e da cobrança do dever do Estado” (p. 25).

O dever do Estado na oferta da educação, desde a Constituição, e a obrigatoriedade de matrícula na escola para crianças e jovens dos 4 aos 17 anos, desde 2009, tornaram-se bases jurídicas, para que as organizações da sociedade civil pudessem cobrar sua consolidação.

Após a Segunda Guerra Mundial, fez-se necessário criar mecanismos de reconstrução da Europa Ocidental sob novos alicerces ideológicos. A educação (formal) foi reconhecida como importante para edificar uma hegemonia em torno dos valores do novo estágio do capitalismo, imprescindível perante a guerra simbólica entre os dois blocos de poder. No ideário liberal, a educação foi nomeada como condição prioritária para a realização dos seres humanos e, a partir dos anos de 1960, certificou-se o mérito como princípio fundador da organização societária capitalista.

Foi um momento em que um conjunto de economistas se debruçou para avaliar as “externalidades positivas” da educação e da pesquisa, formulando o conceito de capital humano (Schultz, 1973). Atrelado a uma noção economicista de educação, o desenvolvimento de capital humano passou a ser o primeiro objetivo do Estado, para o desenvolvimento econômico; e dos indivíduos, para a mobilidade social. Com a terceira revolução industrial, a noção de capital humano ganhou força, compondo um conjunto de finalidades para a educação ao lado de outras noções como competências cognitivas e socioemocionais, empregabilidade, entre outras.

A conquista das políticas sociais, das regulações econômicas e da moderação do capital foi obra de sucessivas lutas de sindicatos e movimentos sociais. Reformas políticas necessárias para a sobrevivência da democracia e do Estado de direito.

Cury, Horta e Brito (1997) reiteram que a educação deve estar assegurada em um amplo marco jurídico, de modo que potencialize não só sua garantia legal, mas, principalmente, sua garantia material, pois o usufruto desse direito representa criar condições individuais e coletivas para desenvolver a consciência sobre a realidade em que se vive e sobre as relações nos contextos, nos quais os sujeitos são históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos.

Referindo-se ao universalismo da forma jurídica, Catini argumenta que a universalidade dos direitos sociais se funde num todo indiferenciado “por meio das quais as condições de vida das diferentes classes

sociais são abstraídas do ponto de vista do Estado, que as considera em situações de igualdade perante a lei” (2013, p. 200).

A luta pelo direito à educação, no contexto de uma democracia, é para que a igualdade educacional seja reconhecida, de fato, e não só de direito. Isto é, transformar a igualdade formal em igualdade real. No entanto, as políticas educacionais que predominam atualmente em alguns países mudam, em nome do direito à educação, a noção de igualdade pela de equidade, argumentando que, ao tratar igualmente os desiguais, produzem-se injustiças, geram-se inequidades; situação que já estava posta no conceito de igualdade real (Saviani, 1998). Esvazia-se, dessa forma, o sentido da luta pela igualdade de fato.

Saviani nos oferece, a partir de uma caracterização histórica do conceito de equidade, uma tese contrária. Afirma que o uso do termo equidade é um recurso que “vem a justificar as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulação do Direito, possibilitando tratamentos diferenciados e aumentando sem precedentes, a margem de arbítrio dos que possuem o poder de decisão” (1998, p. 28).

Sendo a educação uma prática social, o direito à educação longe de ser um conceito neutro e a-histórico, carrega conflitos, tensões e relações de poder de sua configuração histórica. A partir de distintos referenciais teóricos, os autores citados revelam desafios na luta pelo direito à educação diante do estágio do capitalismo atual e da ideologia neoliberal que o sustenta/legítima.

A controversa construção do direito à educação no ensino secundário brasileiro

No Brasil, a educação adquire o *status* de Direito Público Subjetivo na Constituição (CF88) promulgada após 21 anos de Ditadura Civil-Militar e apelidada de constituição cidadã. Ela estabelece a educação como o primeiro dos direitos sociais, afirma a gratuidade do ensino público e reafirma o dever do Estado sob os princípios de universalidade e isonomia. Num cenário de fortes disputas políticas pela redemocratização da sociedade brasileira, foi uma conquista dos setores progressistas na sua luta para construir uma educação democrática. Afirma Oliveira que

A Constituição de 1988 é a expressão, no térreo legal, do mais próximo que já estivemos de um Estado de Bem-Estar Social. É isso que a torna tão combativa pelos conservadores. A combinação do Estado Democrático de Direito e declaração de direitos sociais na periferia do capitalismo assunta ao *status quo* (Oliveira, 2018).

De fato, à medida que no Brasil, durante a década de 1980, criavam-se mecanismos político-democráticos de regulação da dinâmica capitalista, em âmbito mundial, esses instrumentos “[...] perdiam vigência e tendiam a ser substituídos pela ideologia neoliberal, pela desregulamentação, pela flexibilização e pela privatização, elementos inerentes à mundialização (globalização) operada sob o comando do grande capital” (Netto, 1999, p. 77).

A educação nos projetos político-econômicos no s. XX

A preocupação do Estado brasileiro com a educação formal foi muito tardia em comparação com países da região. Os primeiros indícios de expansão da educação pública surgiram apenas a partir da década de 1930, quando o Estado impulsionou a expansão da base industrial, tornando essencial implantar um sistema escolar público (Bittar e Bittar, 2012). Nesse momento, a relação educação e trabalho, como um campo de disputa de posições e interesses, começou a se expressar, disputa que se mantém até hoje.

Nesse contexto, a educação secundária no Brasil e sua modalidade profissional mostraram-se bastante expostas diante das desigualdades sociais. Em meados da década de 1940, criaram-se os sistemas nacionais de formação de mão de obra (SENAI) em compartilhamento da responsabilidade entre o Estado e o patronato, sobretudo da Indústria e do Comércio (SENAC). A qualificação da classe trabalhadora foi assumida pelo empresário brasileiro com a contribuição do governo federal nos diferentes níveis de escolarização.

Constituiu-se, assim, um sistema dual de ensino com duas modalidades: uma delas voltada à promoção do ensino propedêutico, visando ao ingresso na universidade; e outra, terminal, voltada à capacitação profissional, que, pelo seu caráter discriminatório e de seletividade educacional e social, foi um campo de luta permanente entre o setor empresarial e a academia (Franco et al., 2004).

A educação profissional, uma vez integrada ao nível secundário na década de 1960, com o mesmo *status* da formação geral, passou por várias reformas, as quais têm mostrado que o Ensino Médio (EM) no Brasil e sua modalidade profissional são bastante vulneráveis às demandas do mercado de trabalho e aos interesses do capital e, portanto, sensíveis às desigualdades sociais.

Com a consolidação da sociedade urbano-industrial, durante o período da ditadura militar (1964-1985), houve uma mudança na organização do ensino. O ensino de primeiro grau passou a ter oito anos, a ser obrigatório e se tornou compulsória a formação profissional no 2º grau com

três anos (atual EM), conferindo aos alunos um certificado de habilitação profissional.

De novo, o ensino técnico de nível médio estava no meio de um fogo cruzado entre uma formação geral e uma meramente profissionalizante, reforçando sua característica de dualidade e de assistencialismo.

Com o alto grau de desigualdade social no Brasil, a profissionalização compulsória se tornou uma “diferenciação dissimulada”, pois as escolas privadas fugiam da exigência de ensino técnico, focando na formação geral e na preparação para o vestibular. Houve forte reação dos estudantes das escolas públicas contra a introdução de disciplinas profissionalizantes no lugar de disciplinas importantes para os exames vestibulares (Cunha, 2005, p.197).

O intento de profissionalizar compulsoriamente não se efetivou, porque os sistemas de ensino não tinham condições de colocá-la em prática, tendo sucesso apenas nas escolas do SENAI e SENAC.

Na década de 1980, começou no Brasil um processo que parecia evidenciar a reinvenção da educação básica pública brasileira, tendo como referência e aliada as lutas pelo direito à educação. Foi um sopro de esperança, que, contudo, resultou em frustração pela ofensiva neoliberal que logrou se tornar politicamente hegemônica a partir de 1990.

Com a inclusão do EM de 3 anos na educação básica,¹ uma das disputas mais acirradas foi no âmbito da educação profissional. Grande parte dos movimentos sociais e de pesquisadores defendiam uma proposta pedagógica baseada no conceito de politécnica. Um modelo de educação humanista, capaz de integrar diversos conhecimentos em prol de uma formação omnilateral, integrada e interdependente, enquanto empresários e os organismos multilaterais defendiam a ampliação da formação profissionalizante.

O neoliberalismo no Brasil se consolidou na década de 1990 como estratégia de dominação da classe burguesa e de seus aliados. Um ícone desse período foi a reforma do aparelho de Estado, em 1995, e a consequente consolidação de um bloco político hegemônico de poder em torno do projeto neoliberal, atendendo à pressão dos organismos financeiros internacionais, como o FMI e o Banco Mundial (Galvão, 2003). Deixou marcas na gestão das políticas educacionais com a terceirização das funções da burocracia estatal; “o fatiamento da política educacional num conjunto de programas, nem sempre articulados, sustentados com diferentes financiamentos externos”; e a criação da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), “que abriu a torneira de recursos públicos para entidades

1 De acordo com a LDB/1996, a educação básica passou a ser composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e a obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos.

privadas e para a modalidade Parceria Público-Privada (PPP) de gestão da educação” (Gonçalves et al., 2022, p. 20).

A baixa oferta no ensino fundamental, ainda presente na década de 1990, limitava a demanda pelo EM. Ao serem expandidas vertiginosamente as matrículas do ensino fundamental –de 19,5 milhões em 1975 para 36 milhões em 1999– surgiram os problemas derivados da permanência e da conclusão. A correção do fluxo no ensino fundamental, o reordenamento das políticas internacionais e as demandas sociais por maior empregabilidade levaram o EM a uma enorme expansão de matrículas até 2004.

Em mais uma reformulação do ensino técnico, o EM manteve seu caráter propedêutico, e o ensino técnico com habilitação profissional passou a ter uma organização própria e independente, destinada aos alunos matriculados ou egressos do EM. O caráter conservador dessa reforma fica evidente pela busca ao atendimento imediato do mercado e, principalmente, pelo favorecimento da gestão da formação técnica ao setor privado, por meio de parcerias (Zibas, 2007).

Com a ascensão do governo do PT, novas configurações de disputa entraram em jogo, sem diminuir o espaço galgado pelo setor privado. O empresariado passou a ter um novo tipo de protagonismo nas políticas públicas, sobretudo com a criação do grupo empresarial-educacional Todos Pela Educação em 2007 (Martins e Krawczyk, 2018). Contrariando a tendência do governo anterior, o EM integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio passou a ser mais valorizado e expandido, aproximando-se da proposta pedagógica da politécnica, principalmente nos Institutos Federais de Educação, criados em 2008.

O governo que emergiu do golpe jurídico-parlamentar de 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff deu início a um processo político com um recuo democrático e a regressão dos direitos sociais. A volúpia privatista irrompeu-se com força até então não registrada. Empreendeu com maior virulência uma sistemática política de destruição da escola pública sob o ideário neoliberal dos 1990 e do legado da constituição cidadã.

No âmbito educacional, uma nova reforma do EM, atualmente em curso, gerou transformações feitas “por alto” por meio de conciliações e concessões mútuas, sem a participação orgânica da sociedade. Estratégias que, como afirma Fernandes (1976), marcaram o processo de modernização nos países latino-americanos.

A velocidade da assinatura de uma medida provisória (MP 746/2016) pelo presidente Michel Temer e a sua transformação em lei se explica porque seu conteúdo básico já estava pronto três anos antes no projeto de lei 6840/2013, elaborado por uma comissão especial no Congresso Nacional, que respondia às demandas do empresariado que, por conta dos baixos níveis de rendimento educacional e alta evasão, pressionava por novas

mudanças urgentes. Diversas disputas foram travadas e, com a mobilização de pesquisadores, entidades de classe e movimentos sociais, a proposta foi transformada em um projeto substitutivo que nunca foi votado até que reapareceu na forma de Medida Provisória (MP) (Silva e Krawczyk, 2015)

A principal palavra de ordem durante as poucas audiências públicas para discutir a MP foi flexibilização, expressando a disputa ideológica em torno da responsabilidade e atribuições do Estado e da sociedade e as relações de trabalho docente. A educação profissional igualmente ocupou um lugar de destaque e, utilizando como referências a experiência da Itália e Alemanha, cujas matrículas no ensino técnico são cerca de quatro vezes mais que no Brasil, reivindicavam um itinerário profissional destinado essencialmente para a formação ao mercado de trabalho (Quadros, 2020).

O modelo de organização e gestão flexível influenciou fortemente a aprovação da Lei 13 415/2017, que deu origem à atual reforma do EM. A desregulamentação da estrutura e da organização curricular permitiram reduzir a carga horária e disciplinas da formação geral básica e criar itinerários formativos, entre eles o itinerário formativo técnico- profissional (IFTP) e a flexibilização da gestão com o setor privado (Krawczyk e Ferretti, 2017). No caso de São Paulo, a expansão da formação profissional com a Reforma se deu promovendo parcerias com o setor privado.

Pesquisas realizadas nas escolas públicas no estado de São Paulo mostram, entre outras consequências, a fragmentação do currículo e o aprofundamento da dualidade (de fato) na formação dos estudantes. Fortes manifestações de estudantes surgiram pela reivindicação, semelhantes às da década de 1970, de uma formação sólida, sem perda dos conteúdos básicos para o ingresso na universidade. Os docentes também foram fortemente afetados, porque, com a inclusão de novos componentes curriculares nos itinerários formativos e a diminuição da carga horária das disciplinas básicas, viram-se obrigados a assumir o ensino em outras áreas, nas quais nem sempre são habilitados, para não ter perda salarial (REPU, 2022).

As parcerias em ação: avanço não envergonhado do empresariado

Esta parte do artigo apresenta dois casos de parcerias em escolas médias do estado de São Paulo. Uma é com uma empresa privada lucrativa, a Proz Educação, e a outra escola, com a FIEC, fundação de uma prefeitura, sem fins lucrativos.

As análises a seguir apresentam resultados parciais da pesquisa, discutindo tendências e contradições na formação da juventude que frequenta escola pública estadual em São Paulo.

A escola, chamada *Escola A*, está situada num pequeno município, próximo à cidade de San Roque, com menos de 20 mil habitantes. É a única que oferece EM público, atendendo, no início de 2023, 620 estudantes aproximadamente. Em 2022, passou a ofertar o EM integral de 7 horas nos períodos matutino e vespertino e continuou oferecendo o EM regular de 5 horas no noturno e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os professores do EM integral, que compõem um corpo docente fixo, trabalham nove horas por dia na escola. A pesquisa foi realizada, valendo-se de entrevistas com estudantes, gestores da escola e da Diretoria de Ensino e documental no *site* da empresa Proz.

Foram analisados relatos publicados no site de reclamação RECLAME AQUI, observações na instituição e entrevistas com professores, gestores e alunos durante os anos de 2023 e 2024.²

A escola chamada *Escola B* localiza-se numa periferia do município de Campinas, um grande município com mais um milhão de habitantes, duas diretorias de ensino estaduais que supervisionam mais de 100 escolas de EM, incluindo escolas de cidades satélite (tanto em tempo parcial quanto integral). Essa escola atende em tempo regular alunos do EM das 7 às 12h35 e, no período vespertino, oferece ensino fundamental. No período matutino, o EM oferece 2 itinerários de aprofundamento e o Itinerário da Formação Técnica e Profissional (IFTP); já no vespertino, 2 itinerários de aprofundamento e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os dados apresentados são parte de uma pesquisa de cunho etnográfico com estudantes do curso técnico em Recursos Humanos e envolveu coleta de dados por meio de observações de aulas e de eventos na escola, predominantemente do IFTP; conversas com professores, gestores e alunos; e entrevistas e grupos focais com alunos selecionados.³

O Proz educação e a escola A

Na escola A, o IFTP foi oferecido em 2023 pela *Proz Educação*. A Proz é uma organização empresarial, fundada em 2020 a partir da fusão de estabelecimentos escolares que atuavam na área de educação profissional em São Paulo e Minas Gerais. “Embora a Proz seja uma marca nova, nascemos a

2 São resultados parciais da pesquisa intitulada “Novos dispositivos escolares no Ensino Médio e a Diversificação da Oferta Escolar em São Paulo”, coordenada pela profa. Nora Krawczyk. A pesquisa começou em 2023 e está sendo realizada em duas escolas em Campinas e duas em São Roque, através de observações, participação nas ATPC, questionários aplicados aos professores e estudantes de segundo e terceiro ano e entrevistas individuais a professores e a grupos de estudantes.

3 Essa coleta de dados é parte da pesquisa de doutorado realizada por Sérgio F. de Quadros, sob orientação de Nora Krawczyk.

partir da união das melhores escolas de ensino profissional dos estados em que estamos presentes, a ESSA (SP) e a Enferminas (MG)” (Proz Educação).

Dentre os acionistas da empresa, verificou-se que alguns deles têm experiências na área organizacional e de finanças, com dedicação à gestão educacional somente nos últimos anos; um deles fundou a Associação Parceiros da Educação, entidade que atua desde 2014 na educação pública de São Paulo e que gere e/ou desenvolve atividades de ensino em diferentes escolas (Palhares, 2023).

Sobressai-se a vitória da Proz na contratação do governo de São Paulo (SEDUC-SP) por atender quase 10 mil estudantes com cursos de habilitação no IFTP e de qualificação profissional de curta duração, mesmo a empresa atuando somente em três estados brasileiros (São Paulo, Minas Gerais e Paraná), com número pequeno de estabelecimentos e educandos atendidos. O rol de cursos técnicos ofertados por ele não é amplo. Apenas nas áreas de saúde (basicamente enfermagem), informática e gestão. Destarte, no primeiro semestre de 2021, uma empresa recém-criada iniciou suas atividades junto à maior rede estadual de ensino do país –o estado de São Paulo.

Para contratar os professores que iriam trabalhar nas escolas no IFTP, a Proz Educação recorreu a uma prática denominada “pejotização”, ou seja, o trabalhador abre uma empresa e passa a ser contratado como pessoa jurídica, sem direitos trabalhistas básicos. No *site* Reclame Aqui,⁴ há muitas queixas de ex-funcionários, afirmando que a empresa não tem plano de carreira e a contratação se dá fora do escopo da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT):⁵ “Eu não recomendo trabalhar no projeto Novotec (IFTP) deles pois era uma zona e tudo estava em atraso e [o] profissional paga [o] pato”; “Falta um plano de carreira com vínculo a CLT”; “Registro não é CLT”.

A proposta pedagógica do Proz

No portfólio da Proz, há uma crítica à educação brasileira, alicerçada num ensino aprendizagem teórico, distante das demandas do mercado do trabalho e, por conseguinte, sem garantia de emprego aos seus estudantes. Ela, por sua vez, objetiva alterar esse quadro, propondo uma educação de qualidade, voltada à prática, que capacita os estudantes para obter um emprego real: “Combinamos a educação e o mundo do trabalho num mesmo lugar, derrubando as barreiras entre a teoria e a prática, entre o ensino e o mercado

4 RECLAME AQUI. Proz Educação Profissional. Plataforma de conflito entre consumidores e empresas e entre ex-funcionários e empresas.

5 A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) é o conjunto de leis que regulamenta as relações trabalhistas no Brasil. Estabelece direitos e deveres dos empregadores e trabalhadores, abrangendo temas como salário mínimo, jornada de trabalho, férias, 13.º salário, entre outros.

profissional. Somos a rede de escolas onde se aprende na prática”.⁶ Em 2023, a Proz Educação ofereceu cursos técnicos para 8719 alunos da rede estadual de São Paulo no IFTP.

A Proz encanta os estudantes e desencanta os gestores

Nas entrevistas aos estudantes, aparece com certa clareza que eles gostam das aulas dos cursos técnicos oferecidos pela Proz. Relatam que não faltam nos dias em que elas são oferecidas e um dos alunos chegou a manifestar o desejo de ter apenas aulas do técnico. Mas reclamaram que as aulas de formação profissional demoraram em começar e só tiveram início a partir de abril desse ano.

Visão diferente tinham gestores e docentes. Eles declararam estar descontentes com o trabalho da Proz Educação nos anos de 2021 e 2022. Primeiro, ressaltaram que os professores contratados pela empresa demoraram para iniciar as aulas, e isso prejudicou o planejamento escolar, descumprindo a legislação maior do país que propõe os 200 dias letivos na educação básica. Em alguns casos, o gestor viu-se obrigado a buscar um profissional para os educandos não ficarem sem aula no segundo semestre dos respectivos anos, pois o primeiro e o segundo bimestres ficaram comprometidos. Segundo, as aulas foram organizadas em blocos, obrigando os discentes a ficarem com o mesmo professor durante uma manhã ou tarde inteira.

Os dirigentes esclareceram não terem influência nos termos e deliberações sobre as parcerias, realizadas nos cursos técnicos; aliás, tampouco acesso aos contratos com as instituições prestadoras de serviço, já que as parcerias resultam de editais e acordos entre os altos setores do governo estadual, principalmente com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE); preterindo, dessa forma, as DE e ignorando o princípio da gestão democrática e participativa.

Em suma, os gestores e professores assinalaram um descontentamento com a Proz Educação. Em meados de 2023, a SEDUC-SP consultou a rede estadual sobre a atuação dessa instituição, e a reclamação em diferentes Diretorias de Ensino (DE) se assemelharam. Especialmente sobre a demora para enviar profissionais e a pouca integração com o restante da escola.

A Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura (FIEC) e a escola B

Na *escola B*, o IFTP é oferecido pela Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura (FIEC). Ela surgiu em 1985 e se consolidou como “[...] uma

6 Ver “Proz Educação. Quem somos?” <https://prozeducacao.com.br/quem-somos/>.

instituição pública municipal, com receitas do próprio município [de Indaiatuba], de convênios com os governos estadual e federal, de parcerias com empresas e de cursos pagos”.⁷ Por sua condição de fundação pública, a FIEC faz parte da administração pública, mas de modo indireto, ou seja, embora tenha autonomia administrativa para gerir seus recursos e seus programas educacionais e para estabelecer contratos e licitações, submete-se à fiscalização do Tribunal de Contas e à equiparação dos seus empregados aos funcionários públicos, devendo contratá-los por regime CLT. Apesar de não ter fins lucrativos, ela pode realizar a oferta de cursos pagos.

Em Indaiatuba, a Fundação possui uma sede própria equipada e estruturada com laboratórios diversos, oferecendo cursos de técnico em farmácia, análises clínicas, administração, automação industrial, *design* de interiores, edificações, eletrônica, enfermagem, gastronomia, informática, nutrição, química, mecânica, *marketing*, meio ambiente, segurança do trabalho, como também tecnólogo em processos químicos e cursos de qualificação curta pagos nas áreas de educação financeira, liderança, inglês etc.

Entre receitas orçamentárias e extraorçamentárias, a empresa operou com cerca de 30 milhões de reais no ano de 2022. Segundo informações da própria Fundação,⁸ os contratos com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo para implementar os cursos técnicos nas escolas estaduais começaram em 2022, em nove cidades. Diferentemente do Proz, a FIEC tem uma abrangência bastante ampla no estado de São Paulo. A partir de janeiro de 2024, foi firmado um terceiro contrato, dessa vez em parceria com a SEDUC, contemplando 31 cidades, em 11 Diretorias de Ensino (DE), 87 escolas, 159 turmas e, aproximadamente 5300 alunos, ofertando nas escolas estaduais os seguintes cursos: administração; agronegócio; desenvolvimento de sistemas; enfermagem; logística; *marketing*; recursos humanos; sistemas de informação e vendas.

As regras para as parcerias entre as prestadoras de cursos técnicos e a SEDUC-SP não estabelecem uma única forma de contratação dos docentes que promovem a formação profissional. Os professores respondem diretamente à empresa contratante, têm salários e contratos diferentes dos da rede pública e não estão sob o controle pedagógico exacerbado que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo vem exercendo sobre os docentes, sobretudo a partir do ano de 2023.

Diferente da Proz, os professores da FIEC são contratados por meio de processos seletivos específicos para trabalhar nas escolas públicas

7 Disponível em <https://www.fiec.com.br/site/noticia/2100/ver.do>

8 Ver “Parceria entre a Fiec e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo avança para 31 Municípios”. <https://www.fiec.com.br/site/noticia/5257/ver.do>

do estado de São Paulo, em regime celetista (CLT) por dois anos, podendo ser prorrogáveis por mais dois anos. Os valores são de R\$ 35,00 por hora-aula com acréscimo de 40%, o que chega a R\$ 49,00 por hora-aula.⁹

De acordo com o último processo seletivo, aberto em janeiro de 2024, não é exigido dos candidatos a professores do IFTP qualquer formação ou complementação pedagógica, nem há maiores pontuações para candidatos com esses requisitos. As formações exigidas são graduação ou pós-graduação (mestrado ou doutorado) nas áreas de administração de empresas, *marketing* ou análise de sistemas, ciência da computação, engenharia da computação, informática em geral ou curso tecnólogo na área de informática.

Ainda que a FIEC não seja uma empresa privada e com viés lucrativo direto, a parceria realizada com o Estado se caracteriza como uma forma de terceirização do trabalho docente, bem como de precarização, ao contratar apenas por processos seletivos temporários.

A FIEC e sua relação com a comunidade escolar

A oferta do IFTP na escola B por meio dessa parceria começou em 2022. A matriz curricular da turma que cursa o IFTP está organizada da seguinte forma: um dia por semana no primeiro ano do EM; dois dias no segundo; e três dias no terceiro, “espremendo” a formação geral nos dias restantes.¹⁰ A despeito de a FIEC possuir laboratórios bem estruturados na sua sede, os alunos das escolas regulares das parcerias não aproveitam sua infraestrutura.

Os professores da FIEC evitam emitir opiniões sobre o conteúdo trabalhado, mesmo quando confrontados pelos alunos. Esta atitude parece condizer com o que se espera de um trabalhador de Recursos Humanos nas empresas e, seguramente, responde a uma diretriz da empresa contratante (FIEC) para os professores.

Os estudantes têm um bom aproveitamento do conteúdo nas aulas. Em várias ocasiões, foi possível observá-los, mesmo aqueles com mais dificuldades, debatendo os temas com propriedade, inclusive conteúdos complexos como de legislação trabalhista.

Tanto quanto na escola A, os estudantes valorizam mais as aulas da formação profissional, o que se manifesta tanto nos seus discursos quanto pela sua presença nas aulas.

Os saberes sobre legislação trabalhista aprendidos pelos jovens são constantemente valorizados por eles como possibilidades de conhecer os

9 A título de comparação, os professores do núcleo geral contratados em caráter temporário no estado de São Paulo recebem cerca de R\$28,00 a hora-aula.

10 Essa organização foi utilizada apenas para as duas primeiras turmas. A partir de 2023, o estado de São Paulo mudou a organização dessa grade curricular.

seus direitos, seja como futuros trabalhadores, seja pela sua posição social. Muitas vezes esclarecem seus amigos ou familiares com informações sobre direitos trabalhistas que não sabiam possuir.

Ao mesmo tempo, os conteúdos são apresentados sob uma premissa de neutralidade, evidente pela forma como os professores evitam se posicionar, como também pela descontextualização e deshistoricização das leis e relações trabalhistas. Isso limita o potencial que esses saberes poderiam gerar na compreensão da posição de classe a que esses jovens pertencem e na crítica à estrutura social e às relações de poder no campo do trabalho.

Esse processo de transmissão implica em uma espécie de fetichismo de tais saberes, como pontua Willis: uma “comunicação fracassada em relação a sua própria origem e história e as relações sociais e o trabalho embutido que a produziu” (2000, p. 55, trad. livre). Ainda que sua essência seja puramente social e histórica, as leis e as relações trabalhistas são apresentadas como “coisas”: “o que está na lei” (fala recorrente dos professores).

Os alunos têm duas matrículas na escola, uma para o profissional e outra para o geral e recebem um certificado de qualificação a cada ano do ensino médio e um diploma de técnico, ao se formarem no terceiro ano do curso. As turmas do técnico dessa escola sofrem com muita evasão. Muitos desses alunos, como afirmado em entrevistas, alegaram que, embora apreciem muito o itinerário técnico, optaram por trabalhar no período diurno e cursar o ensino médio noturno, quando não há oferta de IFTP. Outros alunos que permanecem no IFTP afirmaram que, caso encontrem um emprego que não lhes permita conciliar o trabalho e os estudos no período matutino também irão optar pelo ensino médio noturno. Isso mostra que muitos desses jovens, embora apreciem o curso técnico, tem como primeira opção o trabalho. Não é incomum que esses alunos trabalhem sem vínculo formal de trabalho ou em programas de estágio em empresas privadas ou em instituições da administração pública. A turma estudada teve 44 matrículas em 2022, 24 rematrículas em 2023 e começou o ano de 2024 com só 12 estudantes.

A divisão do Currículo se apresenta ainda de outras formas e impacta fortemente na produção de sentido dos estudantes sobre os conhecimentos trabalhados na escola. Por exemplo, a formação em Recursos Humanos, como também em outros cursos técnicos, contempla diversos conhecimentos que são objetos das ciências sociais e que poderiam ser tratados de forma integrada e interdisciplinar com as disciplinas da formação geral, mas isso não acontece.

A inexistência de um projeto pedagógico comum

Da mesma forma que na escola A, nesta escola não há prestação de contas da empresa à escola sobre o trabalho realizado, nem acesso da escola

aos programas de ensino. As atividades coletivas de Trabalho Pedagógico (ATPC) nas escolas investigadas ocorrem sem a presença dos professores das respectivas empresas. Contudo, usufruem do espaço e dos equipamentos da escola para suas atividades.

Em ambas as escolas há uma forte cisão entre a parte geral e o IFTP. Os docentes do técnico e do regular pouco interagem entre si. Não há combinados ou acordos em relação ao espaço que professores podem ficar no intervalo, mas, de maneira espontânea, os docentes do regular usam a sala dos professores, enquanto os das parcerias costumam se encontrar na copa e se relacionam por meio de uma identidade de trabalharem sob o mesmo formato em diversas escolas da região.

A autonomia entre os professores se diferencia substancialmente. Os docentes das parcerias respondem diretamente à empresa contratante, recebem salários e têm contratos diferentes dos professores da rede pública e não estão sob o controle exacerbado que a SEDUC vem exercendo sobre os docentes, sobretudo a partir do ano de 2023. Além disso, muitos professores da formação geral acabam assumindo disciplinas que não são da sua área de formação e são nesses dias que problemas como troca e falta de professores e dispensas das aulas ocorrem com maior frequência, o que é difícil acontecer nas aulas do técnico.

Reflexões finais. A desconfiguração do direito à educação

A expansão do EM, ainda que bastante tímida, provocou amplas disputas em torno da educação profissional. No entanto, o empresariado, apesar de participar das políticas educacionais desde os anos 1930, tem mudado a forma e o protagonismo de suas ações nas três últimas décadas.

O discurso alarmista em torno da ineficiência da escola a partir da década de 1990, sobretudo na preparação para o mercado de trabalho, foi marcante na defesa da Reforma pelos empresários e burocratas. Essa é uma estratégia usada para mascarar a falta de consenso sobre qual seria o rumo ideal do EM, procurando justificar mudanças curriculares e estruturais que vão desde uma organização fragmentada até a exclusão de conteúdos, entre outros (Krawczyk e Ferretti, 2017).

O montante de dinheiro destinado pelos governos estaduais e federal às parceiras educacionais nas últimas décadas foi tão volumoso que resultou na proliferação de empresas recém-criadas ou de organizações educacionais de pequeno porte para participar dos certames e abocanhar parte dos recursos públicos.

Segundo o Relatório Anual do Governo de São Paulo (2022, p. 149) em 2021, as parceiras com o Centro Paula Souza, FIEC, Senac, Proz

e Sequencial atenderam no total mais de 30 mil jovens, e 16 mil vagas foram abertas para ingressantes na primeira série do EM, e com previsão de atendimento de 53 mil matriculados em 2023 (São Paulo, 2023, p. 204). Só a Proz atendeu, em 2023, 8719 alunos da rede estadual de São Paulo no IFTP, contribuindo assim para o avanço da implantação do Novo EM.

Essas parcerias põem em marcha uma organização curricular que sonega os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos consolidados pela humanidade, uma formação técnica que se rende às condições de trabalho cada vez mais precárias e é descontextualizada em relação aos reais desafios contemporâneos, consubstanciando uma traição aos jovens que vivem do trabalho.

Tanto o discurso da flexibilização (diga-se desregulamentação) quanto a materialidade da implementação da reforma no estado de São Paulo impelem a uma leitura no contexto do golpe parlamentar e das reformas estruturantes, das quais a desvinculação de receitas e a reforma trabalhista e da previdência se destacam.

As demandas do mercado de trabalho oriundas da acumulação flexível (Harvey, 2012) foram atendidas pelas reformas de Temer. A Lei que deu origem à reforma do EM em curso procura favorecer a expansão da formação profissional, tanto pela facilitação das parcerias quanto pela flexibilidade do currículo e da exigência de formação dos professores (ao incluir o dispositivo do “notório saber”). A reforma trabalhista de 2017, por sua vez, pode ser vista como um ponto fundamental no processo das flexibilizações das relações laborais no Brasil, facilitando as formas de terceirização na contratação dos docentes do IFTP.

Essas parcerias retiram do espaço público o debate sobre o Currículo, os conhecimentos e sua forma de transmissão, que ficam a cargo da empresa contratada, como também se manifestam numa cisão entre a formação geral e técnica, por diversas formas que foram aqui apresentadas.

Portanto, além de uma privatização por dentro da escola pública, as parcerias mostram-se uma forma de precarizar as condições de trabalhos do corpo docente. Isso representa sérias implicações na democratização educacional e no direito a educação, já que, em uma sociedade atravessada pela luta de classes e seus interesses antagônicos, a primazia das propostas dos empresários nas reformas educacionais pode significar perdas importantes na educação escolar dos filhos dos trabalhadores, como apontado pelas divergências e pelas resistências de pesquisadores e de movimentos sociais.

Assim, a célebre frase de Marx “tudo que é sólido se desmancha no ar” faz eco nos dias em que além de assistirmos à degradação dos direitos sociais históricos da classe trabalhadora e da formação crítica e emancipatória da sua juventude –sentido pelo qual se firmou a luta pelo direito a

educação-, vemos ainda se descaracterizarem tais direitos em prol dos anseios da financeirização e de um mercado em crise estrutural cada vez mais aguda.

Referências

- Bittar, Marisa e Bittar, Mariluce (2012). História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum*, 34(92), 157-168.
- Catini, Carolina de Roig (2013). *A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista* [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cunha, Luiz A. (2005). *Ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 [Const]. Presidência da República. Casa Civil.
- Cury, Carlos R. J.; Horta, José O. B. e Brito, Vera L. A. de (1997). *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Cury, Carlos R. J. (2005). A Educação nas constituições brasileiras. Em Maria Stephanou e Maria Helena C. Bastos (orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Fernandes, Florestan (1976). *Poder e contra-poder na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fernandes, Florestan (1981). *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fiec (2024). Parceria entre a Fiec e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo avança para 31 Municípios. <https://www.fiec.com.br/site/noticia/5257/ver.do>
- Franco, Maria L. B. et al. (2004). *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal, raízes históricas e panorama atual*. Campinas: Autores Associados.
- Galvão, Andreia (2003). *Neoliberalismo e reforma trabalhista no Brasil* [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Governo do Estado de São Paulo (2022). *Relatório anual do Estado de São Paulo, exercício 2021*.
- Governo do Estado de São Paulo (2023). *Relatório anual do Estado de São Paulo, exercício 2022*.
- Gonçalves, Josilaine et al. (2022). Quando tudo começa ... ou (re)começa: pegadas a caminho da reforma do Ensino Médio. Em Nora Krawczyk e Dirce Zan (org.), *A Reforma do Ensino Médio em*

- São Paulo: *a continuidade do projeto neoliberal* (pp. 11-45). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Harvey, David (2012). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola.
- Krawczyk, Nora e Ferreti, Celso (2017). Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, 11(20), 33-44.
- Martins, Érica e Krawczyk, Nora (2018). Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento “Todos pela Educação”. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 4-20.
- Oliveira, Romulado P. (2018). *Portela de: Boletim ANPED*.
- Palhares, Isabela (2023). Tarcísio nomeia sócio de empresa com contratos no governo para Conselho de Educação. 21/09/2023.
- Paulo Netto, José (1999). FHC e a política social. Em I. Lesbaupin (org.), *O desmonte da nação: Balanço do Governo FHC* (pp. 75-89). Petrópolis: Vozes.
- Quadros, Sérgio F. de (2020). *A influência do empresariado na reforma do ensino médio*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Rede Escola Pública e Universidade (2022). Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: REPU.
- Saviani, Dermeval (1989) *Sobre a concepção de Politecnia*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio.
- Saviani, Dermeval (1998) ¿Equidad o igualdad em educación? *Revista Argentina de Educación*, 41(69), 27-32.
- Schultz, Theodore W. (1973). *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Silva, Monica R. e Krawczyk, Nora (2015). Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. *Carta na Escola* (97 ed.).
- Willis, Paul (2000). *The ethnographic imagination*. Cambridge: Polity Press.
- Zibas, Dagmar (2007). Uma visão geral do ensino técnico no Brasil: a legislação, as críticas, os impasses e os avanços. *Difusão de ideias*. Fundação Carlos Chaga.

Transformações nas formas de controle do trabalho docente no contexto de recrudescimento da nova direita brasileira

Laís Vieira Pinelli

Universidade de Brasília, Brasil
pinelli.lais@gmail.com

Silvia Cristina Yannoulas

Universidade de Brasília, Brasil
silviayannoulas@unb.br

Fecha de recepción: 11/3/2024
Fecha de aceptación: 14/5/2024

Resumo

Este artigo tem como objetivo central analisar de qual forma o processo de recrudescimento da nova direita (ND) tem afetado os mecanismos de controle do trabalho docente na educação básica brasileira no período de 2010 a 2022. Para esta pesquisa usou-se como fonte de dados 10 (dez) documentos elaborados por entidades representativas da categoria profissional no Brasil, Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); e 8 (oito) entrevistas semiestruturadas aplicadas aos dirigentes dessas entidades. Observou-se a existência de três tendências que relacionam a ND e o controle do trabalho docente no contexto da educação básica brasileira. A partir disso compreendeu-se que há um processo de radicalização dos mecanismos de controle do trabalho docente que afeta as políticas educacionais e se insere também no cotidiano escolar.

Palavras-chave

1| nova direita 2| trabalho docente 3| política educacional brasileira 4| controle do trabalho docente 5| educação básica

Cita sugerida

Pinelli, Laís Vieira y Yannoulas, Silvia Cristina (2024). Transformações nas formas de controle do trabalho docente no contexto de recrudescimento da nova direita brasileira. *Tramas y Redes*, (6), 189-203, 600k. DOI: 10.54871/cl4c600k



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NonCommercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Transformaciones en las formas de control sobre el trabajo docente en el contexto del resurgimiento de la nueva derecha brasileña

Resumen

Este artículo analiza cómo el recrudecimiento de la nueva derecha (ND) afecta los mecanismos de control del trabajo docente en la educación básica brasileña en el período de 2010 a 2022. Para esta investigación utilizamos como fuentes de datos 10 (diez) documentos elaborados por entidades representativas de la categoría profesional en Brasil, la Asociación Nacional para la Formación de Profesionales de la Educación (Anfope) y la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE); y 8 (ocho) entrevistas semiestructuradas con los directivos de estas entidades. Nótese la existencia de tres tendencias que relacionan la ND y el control del trabajo docente en el contexto de la educación básica brasileña. Así, entendemos que hay un proceso de radicalización de los mecanismos de control del trabajo docente que afectan las políticas educativas y también forman parte de la vida escolar cotidiana.

Palabras clave

1| nueva derecha 2| trabajo docente 3| política educativa brasileña 4| control del trabajo docente 5| educación básica

Transformations in the forms of control over teaching work in the context of the resurgence of the Brazilian new right

Abstract

This article analyzes how the recruitment process of the new right (ND) affected the control mechanisms of teaching work in Brazilian basic education in the period from 2010 to 2022. For this research we used as a data source 10 (ten) documents prepared by entities representing the professional category in Brazil, the National Association for the Training of Education Professionals (Anfope) and the National Confederation of Education Workers (CNTE); and 8 (eight) semi-structured interviews applied to the directors of these entities. Note the existence of three trends that relate ND and the control of teaching work in the context of Brazilian basic education. Taking this into account, we understand that there is a process of radicalization of the control mechanisms of teaching work that affect educational policies and are also part of everyday school life.

Keywords

1| New right 2| teaching work 3| brazilian educational policy 4| control of teaching work 5| basic education

Introdução

Esse artigo apresenta resultados parciais de Tese de Doutorado,¹ cujo objetivo central foi o de analisar de qual forma o recrudescimento da nova direita (ND) tem afetado os mecanismos de controle e regulação do trabalho docente na educação básica brasileira,² e de qual forma as entidades representativas da categoria profissional tem interpretado e enfrentado essa questão.

Para alcançar tal objetivo, foram analisados 10 (dez) documentos elaborados pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)³ entidades vinculadas ao Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), e foram entrevistados 8 (oito) dirigentes das entidades mencionadas.⁴ Os documentos referem-se ao período de 2010 a 2022. Os dados foram analisados a partir de quatro eixos: análise conjuntural e política educacional, relação entre ND e educação, estratégias de enfrentamento, e mecanismo de controle do trabalho docente –este último, objeto deste artigo.

Partimos do pressuposto de que a ND se caracteriza como ideologia e amálgama entre neoconservadorismo e neoliberalismo (Pereira, 2016; Yannoulas, 2024). A ascensão da ND no Brasil encontra seu apogeu com o governo Bolsonaro (2018-2022), mas tem suas bases consolidadas a partir do impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016. Compreendemos, no entanto, que a ND não se restringe a governos e/ou partidos políticos, mas se constituiu como projeto societário, cumprindo função na reprodução das relações sociais a fim de responder determinadas necessidades e/ou interesses. Tal projeto societário não é novo “temporalmente”, mas novo pela junção entre neoconservadorismo e neoliberalismo, que diante das novas necessidades da reprodução do capital, se unem e se diluem, tornando-se

LAÍS VIEIRA PINELLI
SÍLVIA CRISTINA YANNOULAS

1 O artigo apresenta resultados parciais da Tese de Doutorado em Política Social de autoria de Laís Vieira Pinelli, orientada por Sílvia Cristina Yannoulas e desenvolvida no contexto dos projetos: “Antes da Pandemia: três décadas de propostas político-pedagógicas restauradoras no Brasil (1990-2020)” e “Sujeitos antagônicos e políticas públicas na América Latina: confrontando as propostas político pedagógicas da nova direita”, apoiados pelo CNPq (Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Tecnológicas) e pelos Decanatos de Pós-graduação e de Pesquisa e Inovação da Universidade de Brasília. A tese recebeu apoio do Programa de Excelência Acadêmica da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e foi defendida perante banca examinadora internacional no dia 27/02/2024. Agradecemos aos professores membros da banca pelos comentários e sugestões.

2 Educação Básica no Brasil corresponde a Educação Infantil (0 - 5 anos), Ensino Fundamental (6 - 14 anos) e o Ensino Médio (15 - 17 anos), é legislada com base na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996) sendo obrigatória (dos 4 aos 17 anos), gratuita dever do Estado.

3 Caderno de resoluções dos congressos nacional da CNTE (2011, 2014, 2017, 2022) e os Documentos Finais dos Encontros Nacionais da Anfope (2010, 2012, 2014, 2016, 2018 e 2020).

4 5 (cinco) da CNTE e 3 (três) da Anfope.

síntese entre ideologias historicamente diferentes. Isso significa que a forma pela qual a ND tem se manifestado nos últimos anos nas políticas sociais não é necessariamente “nova”, mas recrudescida em razão das condições sócio históricas: no caso brasileiro, como reação às conquistas progressistas e como resposta às crises permanentes do capital (Pereira, 2020).

Buscamos identificar a relação entre o processo de recrudescimento da ND com as formas de controle do trabalho docente –a princípio centradas nas experiências de assédio e perseguição contra professoras,⁵ que recuperam técnicas coercitivas de controle. No entanto, no decorrer da pesquisa observou-se que a ND como ideologia possibilitava novos contornos à regulação e ao controle do trabalho docente, não apenas por recuperar estratégias coercitivas de controle, mas também por radicalizar propostas anteriores.

A fim de nos aprofundar nessa discussão, primeiramente propõe-se recuperar de qual forma o controle do trabalho docente na educação básica tem sido interpretado e analisado pelos especialistas, para posteriormente identificar os fundamentos discursivos das formas de controle do trabalho docente na interpretação da ND; para, enfim, delinear os quais tendências são identificadas a partir dos dados coletados e analisados.

Controle do trabalho docente na educação básica

A revisão bibliográfica sobre controle do trabalho docente na educação básica permitiu identificar a existência de duas linhas interpretativas, com enfoques específicos, ainda que complementares. A primeira das linhas enfatiza as reformas educacionais no Brasil e na América Latina na década de 1990, utilizando conceitos e/ou categorias como regulação pós-burocrática (Krawczyk, 2005), estado avaliador (Afonso, 2007) e reforma gerencial do Estado (Hypolito, 2010). Para essa linha interpretativa, o controle acontece por indução, através de políticas externas à instituição escolar relacionadas com as avaliações internacionais massificas e currículos unificados, e com base no controle subjetivo por meio da cultura dos resultados e do desempenho. A segunda linha interpretativa inspira-se nas teses da proletarização docente (Enguita, 1991)⁶ e/ou desprofissionalização, com ênfase na diminuição da autonomia das professoras por meio da desqualificação –simplificação dos processos de trabalho e afastamento dos fundamentos pedagógicos.

5 Conforme sugerido por Yannoulas (2013), usaremos o gênero gramatical feminino ao tratar das profissionais da educação básica, considerando que sua grande maioria são mulheres.

6 Não se ignoram as críticas à tese da proletarização docente, popularizada no Brasil por Enguita (1991), como por exemplo as de Alves (2022) –a concepção de qualificação sem considerar os determinantes e os processos históricos do trabalho– e as de Tumolo e Fontana (2018) –uso do termo proletário considerando que o trabalhador docente não é produtor de mais-valia.

Debates atrelados incluem tecnicismo e neotecnicismo (Freitas, 1992), pedagogia das competências (Ramos e Paranhos, 2022), e fetiche da profissionalização (Shiroma e Evangelista, 2003). O controle se daria por meio da uniformização das práticas educacionais, predominantemente idealizadas por sujeitos externos, programas curriculares, protocolos de avaliação e/ou uso do sistema de apostilamento e pacotes educacionais (Apple, 2002).

Ambas as linhas interpretativas apontam mecanismos de controle do trabalho docente associados à reestruturação produtiva. A inserção tardia do neoliberalismo é conceito estratégico para analisar os mecanismos de controle que surgem a partir de 1990 no caso brasileiro. Avaliação massificada,⁷ tentativas de implementar políticas de desempenho docente, programas de profissionalização docente são questões basilares nas análises sobre o processo de precarização, proletarização e intensificação do trabalho docente; e tem sido questionadas pelas entidades representativas e gerado tensionamentos na elaboração das políticas educacionais. As correlações de forças, especialmente com o setor empresarial, têm sido tensionadas, especialmente nos espaços de participação democrática tais como comitês, conferências e conselhos nacionais. No desenvolvimento da pesquisa, observou-se que com o recrudescimento da ND e o enfraquecimento dos meios de participação democrática, esse conjunto de mecanismos de controle de trabalho docente típico das reformas educacionais dos anos 1990 assume novos contornos, intensificando seus aspectos mais antissociais; e traz à tona métodos mais coercitivos como a vigilância, assédio e geração de insegurança.

Controle do trabalho docente na educação básica e nova direita

Identificamos nos dados coletados três tendências relacionadas aos discursos da ND: 1) o controle curricular por meio da Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica e (BNC-FP); 2) o controle tecnológico por meio da plataformização da educação básica; e 3) o controle comportamental por meio da autocensura. Tais tendências se sustentam em discursos não necessariamente novos, mas que apresentam maior potencialidade de impactar nas práticas concretas na atualidade: (i) a desmoralização e o questionamento da qualificação e da autonomia das professoras, aferindo

7 Citamos por exemplo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) exame aplicado de dois em dois anos, em âmbito nacional, em turmas da 5ª e 9ª ano da rede pública de ensino, visando avaliar o nível de conhecimento em português e matemática. Em específico ao trabalho docente, já se propôs em 2002 a criação de um Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores; atualmente há o Exame Nacional Avaliação do Magistério da Educação Básica.

assim a necessidade de mecanismos mais eficientes para o controle do trabalho docente, com uma maior capacidade de inserção no cotidiano da sala de aula –zona até então pouco sujeita ao controle direto; e (ii) a moralização dos resultados e da qualidade escolar, que pavimenta o discurso da crise educacional permanente, às vezes justificada pela ausência de praticidade e objetividade dos conteúdos ensinados, às vezes pelo suposto teor ideológico. Ambos os discursos se relacionam com a falácia da neutralidade pedagógica –seja por meio do neotecnicismo e da pedagogia das competências, seja na exclusão de conteúdos considerados ideológicos. Observa-se que tais discursos se sustentam em fundamentos tanto neoconservadores –pânico moral, ceticismo em relação a ações coletivas– quanto neoliberais –adequação das escolas e do currículo às novas demandas do mercado, incluindo a formação docente e os parâmetros de qualidade educacional.

BNCC e a Reforma do Ensino Médio: aperfeiçoamento dos mecanismos de padronização curricular

A primeira medida no campo das políticas educacionais do governo golpista de Michael Temer foi a Reforma do Ensino Médio (2017), aprovada sob decreto, sem mediação com as entidades representativas e movimentos populares da educação. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (segmento do ensino médio) foi estruturada considerando essa reforma inconsulta e por decreto. É importante recuperar que a proposta de uma base curricular nacional estava prevista na Constituição Federal de 1988, e teve como principal motivação eliminar os resquícios educacionais do período ditatorial brasileiro (1964-1985) (Andrade, 2020). Sua obrigatoriedade aparece na Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996) e desde então foram desenvolvidas propostas impulsionadas por diferentes segmentos da sociedade.⁸ Tal pauta tem sido capturada especialmente pelo setor empresarial, representado por entidades como Todos pela Educação,⁹ alegando a necessidade de transformar o sistema educacional brasileiro. As políticas curriculares são de interesse estratégico desses setores, e incluem o desenvolvimento de sistemas avaliativos mais eficientes. Tal questão é discutida pela Anfope (2018) e também comentada por Natan (Anfope):

8 Algumas propostas incluem, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (2000), Programa Currículo em Movimento (2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) (2010).

9 Trata de uma organização não governamental sem fins lucrativos criada em 2006 por grupo de empresários que visavam “transformar a educação brasileira”.

O único objetivo definido pelo MEC, para suas ações, é o de promover a adequação dos currículos [...] mirando as provas nacionais e fortalecendo a avaliação individual de estudantes [...] e dos professores, [...] e o consequente ranqueamento das escolas “produtivas”, premiadas e recompensadas [...] (Anfope, 2018, p. 52).

Sobre a educação de um modo geral, atendendo a esses interesses dos exames em larga escala, faltava fechar alguns zeros [...] eles não tinham uma padronização curricular que desse para fazer uma comparação entre estados, entre escolas [...] E eles vêm, então, com a formatação da formação, circunscrita à BNCC (Natan, Anfope).

Desta forma, o advento das avaliações massificadas têm levado a padronizar e reduzir os conteúdos curriculares, facilitando a criação de um sistema de avaliação estratégico para essas novas formas de regulamentação da educação, e potencialmente permitindo novas modalidades de ensino, como a educação domiciliar.

Outra questão importante é a relação dessas iniciativas com o desenvolvimento de um projeto educacional compatível às novas formas de reprodução da vida capitalista, especialmente no âmbito do trabalho, que se torna cada vez mais incerto, instável e precarizado. De acordo com Yannoulas (2024):

A reforma do ensino médio é a tentativa de substituir o conceito de trabalho em seu sentido ontológico como princípio educacional, pelo conceito de “ocupação empreendedora”, flexibilizando trajetórias educacionais para futuros ocupacionais incertos em um mundo pós-salarial (Yannoulas, 2024, p. 29).

Desta forma, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio visam reforçar saberes alinhados com as novas demandas do mercado, ou seja, mais técnicos, neutros e utilitaristas. Tal tendência não possui apenas efeitos na aprendizagem, mas tem grande potencialidade de desprofissionalização docente. Segundo CNTE (2022):

Reforma do Ensino Médio e BNCC: ambas se estruturam em princípios utilitaristas, mercadológicos, amparados em competências tecnicistas, sem garantir a formação integral dos estudantes. A organização dos itinerários formativos e a distribuição da carga horária aprofunda a formação minimalista dos estudantes voltada para os interesses do mercado, bem como contribui para a desprofissionalização da profissão docente, entre outros motivos, pela introdução do Notório Saber (CNTE, 2022, p. 48).

A figura do Notório Saber surge com a Reforma do Ensino Médio,¹⁰ significando a inserção de outros profissionais sem formação pedagógica no quadro de trabalhadoras docentes, sob argumento de suprir as novas disciplinas técnicas. Gustavo (CNTE) questiona a respeito “mesmo o notório saber precisa ter a habilitação. Se a gente for abrir pra todo notório saber pra vir dentro da escola, então pra que você precisa da escola?”. Maria relaciona tal questão com a:

Desqualificação do trabalho docente [...] ou seja, nós lutamos a vida inteira para que a profissão fosse valorizada, para que as pessoas que fossem trabalhar na educação tivessem formação para isso. O professor não fosse qualquer um, tá certo? (Maria, CNTE).

O notório saber é um subproduto do projeto educacional da ND, sustentado na perspectiva de desmoralização do saber pedagógico específico, através de uma onda de ataques contra às instituições de formação de professoras e a negação do saber especificamente pedagógico.

Em síntese, identificamos que a discussão sobre BNCC orbitou em torno da padronização, prescrição e aperfeiçoamento das políticas de avaliação massificada. De forma articulada, podemos observar um processo de desprofissionalização do trabalho docente por meio da desqualificação, radicalizado pela negação da especificidade pedagógica e a supressão da obrigatoriedade de certificação de competências pedagógicas para desenvolver trabalho docente. Tal questão é manifesta, dentre outros meios, com a “tutorização”, o trabalho voluntário, e o ocultamento ou falseamento da especificidade da relação discente-docente na mediação ensino-aprendizagem.

Consequência do novo “normal” educacional: controle por meio de plataformas educacionais

De acordo com Silva (2022), a plataformização é manifestação do “neotecnicismo digital”, que aliado ao pragmatismo educacional, retira a centralidade da relação discente-docente nos processos de ensino-aprendizagem, e a substitui por soluções tecnológicas ofertadas por grandes empresas. O neotecnicismo não é um conceito novo, é inclusive já fora utilizado por Freitas (1992) afim de descrever a padronização e ampliação do controle através das avaliações externa de larga escala. Há ainda experiências e estudos sobre o uso de materiais didáticos e sistemas de apostilamento (Apple, 2002; Adrião et al., 2009). Entretanto, a plataformização em larga escala torna-se

10 Após alterações, na LDB (1996) consta: “Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública, ou privada, ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36”.

socialmente viável com o desenvolvimento e expansão das tecnologias de informação e comunicação, e destacadamente possível com o ensino remoto emergencial no período pandêmico. Nesse sentido, a CNTE identifica que a omissão do Estado no desenvolvimento de alternativas educativas no contexto pandêmico abriu “uma janela de oportunidade” para “às fundações empresariais e grandes conglomerados e plataformas educacionais, que [...] passaram a ser utilizados pelas secretarias e gestores educacionais” (CNTE, 2022, p. 26).

Nos documentos analisados, o termo plataformização surge em 2021 (Anfope, 2021), relacionado não apenas aos interesses do mercado, mas também com a desqualificação do trabalho docente “agora substituído por programas auto instrutivos em grandes plataformas” (Anfope, 2021, p. 17). Nesse sentido, a desqualificação não se reduz apenas a simplificação dos processos de ensino, mas como produto da subordinação dos professores a um modelo educacional idealizados por sujeitos externos ao cotidiano escolar, mas exercendo controle quase total sobre os conteúdos, metodologias de ensino e avaliação, e assim reduzindo a autonomia em relação à idealização do seu trabalho. Gabriela sintetiza essas questões desta forma:

E aí, nós perdemos muito, por exemplo, com a organização curricular nas escolas, né? O professor perdeu sua liberdade de cátedra, no sentido de ter essa autonomia no espaço da escola. E isso temos muito com uma organização, com uma demanda do mercado, quando esse modelo conservador, porque esse modelo, eu acho que ele chega junto com o processo de mercantilização e privatização da escola pública. Porque junto disso, a gente tem os pacotes prontos que os governos compram, plantam no espaço da escola, e que traz já um modelo, uma organização curricular que define, que traz o conceito de projeto deles. Então, engessa toda essa organização curricular do espaço da escola, e o professor apenas tem que executar, por meio de um método apostilado, ou seja, pelas plataformas digitais (Gabriela, CNTE).

Os entrevistados comentaram também a capacidade das plataformas para vigiar de forma mais acurada o trabalho docente. Isso seria tecnicamente possível permitindo o acompanhamento em tempo real do tratamento dos conteúdos e das aulas ministradas, afetando não apenas as trabalhadoras docentes, mas também as atividades discentes ao identificar dados como quantidade de acesso, frequência e tempo utilizado. Os entrevistados apontam que a sala de aula, ao deixar de ser “física” e se tornar “virtual”, facilita intervenção de sujeitos externos e gravações com intenções escusas. Tais questões se relacionam com a tentativa de exercer controle sobre a sala de aula, espaço até então pouco sujeito ao controle externo, mas que é afetada definitivamente pelas plataformas com base em estratégias de vigilância e consequente geração de insegurança para docentes. Desta forma,

ainda que a plataformização seja apenas uma tendência,¹¹ ela seria capaz de instrumentalizar propostas mais radicais de controle, como discutiremos a seguir.

Censura, perseguição e assédio: efeitos do Movimento Escola Sem Partido (MESP)

O MESP foi um movimento social cujo principal objetivo era impedir a suposta ideologização ou doutrinação de esquerda promovido por professoras e instituições formadoras. Criado em 2003, o movimento foi inserido de forma significativa nas discussões sobre políticas públicas de educação apenas em 2014, afetando principalmente os debates em torno do novo Plano Nacional de Educação. Destacam-se as estratégias de criminalização e assédio contra as professoras desenvolvidas pelo MESP,¹² como o incentivo aos alunos a gravar aulas para expor e denunciar professoras que “usufruíram da escuta cativa” para trazer temas muito “ideológicos” e pouco “científicos”¹³ (Yannoulas, Afonso e Pinelli, 2022). Segundo Raul:

Nós passamos a viver um período de medo. Os alunos filmando a aula, filmando as aulas dos professores, para depois mostrarem aos pais, para saber se aquilo era alguma coisa que estava dentro dos princípios da educação dos bolsonaristas ou se era alguma coisa que era doutrinação (Raul, CNTE).

O MESP foi sujeito estratégico na introdução de formas de assédio, perseguição e vigilância das trabalhadoras docentes, por evidenciar que os novos mecanismos de controle do trabalho docente são mais complexos

11 É importante mencionar que a plataformização como instituição escolar possui desafios para sua implementação diante da falta de regulamentações – questão que já está sendo discutida no Brasil, sendo de especial interesse para as EdTechs, empresas que desenvolvem soluções tecnológicas para a oferta de serviços educacionais. Aqui fica evidente o papel da BNCC para a regulamentação de serviços educacionais.

12 O que se tem observado é que ao longo da trajetória do MESP as propostas e estratégias se modificaram; se em um primeiro momento a proposta de lei promovida pelo MESP consistia em garantir o direito da família sobre conteúdos ministrados, visando legalmente a proibição de qualquer conteúdo que fosse em desconforto com os “valores da família”; a segunda proposta de lei incluía a obrigatoriedade de câmeras em sala de aula, centrando suas estratégias na geração de insegurança por meio da intensa vigilância, provocando assim o silenciamento (Yannoulas, Afonso e Pinelli, 2022).

13 O MESP em seus primeiros anos pautava-se no combate ao “marxismo cultural”, alegando existir uma hegemonia cultural do pensamento marxista, presente nas universidades, nas mídias e no governo. Posteriormente se apropriou da falácia “ideologia de gênero”, questão amplamente discutida desde a elaboração do Plano Nacional da Educação. O MESP foi largamente abraçado por candidatos da extrema-direita, caracterizando-se como uma espécie de “capital político” na conquista de votos. Para se aprofundar no assunto, sugere-se leitura de Penna (2016) e conteúdos produzidos pelo Movimento Professores Contra Escola Sem Partido. <https://profscontraoesp.org/>.

do que apenas tentativas de “judicializar” a censura contra professoras e conteúdo. O MESP teve suas atividades limitadas em 2020, quando Supremo Tribunal Federal declarou inconstitucional a Lei “Escola Livre” já aprovada no Estado de Alagoas, o que não alterou seus efeitos moralizadores no cotidiano escolar.

O forte nexos entre controle do trabalho docente e o MESP é evidente nos documentos analisados, que denunciam o cerceamento de expressão e/ou liberdade de cátedra: “Com mobilização de alunos e pais, instalam, também, o controle dos professores em suas salas de aula, mediante iniciativas como a da “escola sem partido.” (Anfope, 2016, p.16) e “A laicidade e o pluralismo de ideais dão lugar a projetos de Lei da Mordaza (Escola sem Partido), que pretendem perseguir profissionais da educação e impor a ditadura do pensamento único nas escolas” (CNTE, 2017, p. 38).

O MESP também é analisado como produto da articulação entre “forças conservadoras e liberais”. Nesse sentido, nos documentos é possível observar a forte relação entre o controle e o estabelecimento do governo Bolsonaro e sua agenda educacional. A respeito Anfope (2018) afirma:

Nesse cenário vemos o aprofundamento do desmonte do Estado brasileiro, em especial na educação, e a ampliação de uma intensa articulação de forças conservadores e liberais na disputa por maior controle político e ideológico da escola básica e da Universidade, a par do cerceamento da livre expressão e da repressão aos profissionais da educação, suas entidades e movimentos (Anfope, 2018, p. 25).

É interessante observar que o controle político e ideológico também se manifesta como estratégia discursiva para justificar a redução de gastos em instituições formadoras de docentes, como as Universidades Federais e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),¹⁴ evidenciando interesses econômicos que ultrapassam as pautas morais tipicamente associadas ao neoconservadorismo.

O ataque à liberdade de cátedra foi identificado pelos interlocutores como um “novo” tipo de controle do trabalho docente. De acordo com Natan (Anfope), ainda que houvessem propostas de controle externo como currículo, material didático e avaliações em larga escala, a sala de aula estava menos sujeita ao controle direto. O “chão da escola” é então afetado por mecanismos de vigilância, gerando sensação de insegurança e cautela sobre os temas discutidos.

Esses elementos todos trouxeram uma novidade pra dentro da sala de aula. A gente combatia ou temia, os processos de controle da gestão,

14 Entidade que, entre outras atividades, é responsável pela oferta de cursos de aperfeiçoamento e formação continuada para as trabalhadoras docentes.

né? Da gestão mais próxima da própria escola, da rede, enfim. A gente temia esse controle, né? Ou pelos exames [...], mas hoje a gente tem outro elemento [...] isso tem trazido uma tensão muito grande dentro das escolas. Como outro elemento que coloca mais perversidade e adoecimento sobre quem está lá na frente, né? (Natan, Anfope).

A esse respeito, Sartori (2021) tem identificado a “autocensura” como fenômeno crescente entre as trabalhadoras docentes. Caracterizado como evitação, silenciamento ou abordagem superficial de determinados assuntos (em geral, pautas progressistas), a autocensura tem ultrapassado a sala de aula, se instalando em espaços, em tese, privados como as redes sociais. Nesse sentido, diferente dos mecanismos de controle sustentados na construção de consensos –como “auto intensificação” (Hypólito, 2010)– a autocensura indica um controle mais coercitivo, pautado na vigilância, insegurança e medo capaz de alterar o comportamento das trabalhadoras docentes fora da sua inserção institucional. Essa questão ainda se intensifica diante dos vínculos de trabalho cada vez mais precarizados, induzindo gradativamente um maior silenciamento e evitação de conflitos.

Conclusão

Este artigo aborda de qual forma o recrudescimento da nova direita (ND) afetou mecanismos de controle e regulação do trabalho docente na educação básica brasileira, e como as entidades representativas tem interpretado esse fenômeno. Os mecanismos de controle do trabalho docente se aperfeiçoaram e radicalizaram porque tecnologicamente surgiram formas mais eficientes de recuperar formatos mais coercitivos. Tais mecanismos são utilizados pela ND para desmoralizar e negar a especificidade do trabalho profissional docente. Também a cultura da crise permanente da educação permitiu construir discursos sobre uma suposta necessidade de novo modelo de ensino, seja para a adequação às novas demandas do mercado de trabalho, seja para a restrição de conteúdos críticos.

Identificaram-se três tendências que se relacionam com a proposta educacional da ND: (i) o controle curricular por meio da BNCC-Formação e a Reforma do Ensino Médio, que além da implementação da pedagogia das competências, possibilitou a pormenorização dos conteúdos, dando margem ao um controle mais eficiente por meio de avaliações massificadas; (ii) o controle tecnológico por meio da plataformação da educação, evidenciando que a mediação de terceiros na relação ensino-aprendizagem se radicaliza, e diminui a autonomia das professoras ao definir os conteúdos, processos avaliativos e metodologias de ensino; e (iii) o controle comportamental por meio da autocensura motivada por formas de assédio, vigilância e geração de insegurança, e sendo identificado pelas entidades

representativas como fenômeno recente e possivelmente manifestação mais concreta dos mecanismos de controle da Nova direita.

Para concluir, é importante destacar que as diferentes vertentes ou tendências do projeto educacional da ND, expresso de forma exemplar nas propostas do MESP, propõem uma diversidade de formas de controle direto das atividades pedagógicas e conteúdos tratados em sala de aula, afetando significativamente não apenas o trabalho docente, mas também com retrocessos notáveis quanto ao direito à educação. A educação básica defendida pelos setores vinculados à ND é uma educação pragmática, baseada em conteúdos técnicos, sem desenvolver a capacidade crítica ou emancipatória dos discentes. No cotidiano escolar do chão da escola e na arena das disputas pelos rumos da política educacional, os coletivos docentes interpelados por nossa pesquisa resistem às propostas simplificadoras e desqualificadoras do trabalho docente, por entender que essas propostas não apenas desvalorizam o trabalho docente –reduzindo esse complexo trabalho à uma transmissão de conteúdos supostamente neutros, como colocam em xeque o próprio direito a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

Referências

- Adrião, Theresa et al. (2009). Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, 30(108), 799-818.
- Afonso, Almerindo (2007). Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, 7(01), 11-22.
- Andrade, Maria Carolina (2020). *Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro* [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Rio De Janeiro.
- Anfope (2021). Documento final do XX encontro nacional da Anfope “Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: (contra)reformas e resistências”.
- Anfope (2018). Documento final do XIX encontro nacional da Anfope “Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: (contra)reformas e resistências”.
- Anfope (2016). Documento final do XVIII encontro nacional da Anfope “Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos”.
- Anfope (2014). Documento final XVII encontro nacional da Anfope “Políticas nacionais de formação no sistema nacional de educação.

- Base Nacional Comum para a Educação Básica e a formação de professores”.
- Anfope (2012). Documento final XVI encontro nacional da Anfope “Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, sistema nacional na CONAE/2014 e fóruns permanentes de apoio à formação docente”.
- Anfope (2010). Políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação no contexto dos anos 2000-2010 da Anfope.
- Apple, Michael (2002). “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, 2(1), 55-78.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília
- Brasil (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília
- CNTE (2022). 34º congresso da CNTE: Centenário Paulo Freire: Educação transforma pessoas. Pessoas transformam o mundo.
- CNTE (2017). 33º congresso do CNTE: Paulo Freire: Educação Pública, Democracia e Resistência.
- CNTE (2014). 32º congresso do CNTE: Educação, Desenvolvimento e Inclusão Social.
- CNTE (2011). 31º congresso da CNTE. O PNE na visão dos(as) trabalhadores(as) em educação.
- Enguita, Mariano Fernández (1991). A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, (4), 41-61.
- Freitas, Luís Carlos (1992). Conseguiremos escapar do neotecnicismo? Em Magdar. B. Soares, Sonia Kramer e Menga Ludke (pp. 147-157), *Escola Básica. Anais da VI Conferência Brasileira de Educação*. São Paulo: Papirus.
- Hypolito, Álvaro (2012). Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: Teoria e Prática*, 21(38), 59-78.
- Iamamoto, Marilda (2015). *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez.
- Krawczyk, Nora Rut; Vieira, Vera Lúcia (2012). *Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990*. Brasília: Liber Livro.
- Krawczyk, Nora Rut (2005). Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação & Sociedade*, 26(92), 799-819.
- Penna, Fernando de Araujo (2016). Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. Em Carmen Teresa Gabriel; Ana Maria Monteiro, e Marcus L. B Martins (org.) *Narrativas*

- do Rio de Janeiro nas aulas de história (pp. 43-50). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Pereira, Camila Potyara (2016). *Proteção social no capitalismo: crítica a teorias e ideologias conflitantes*. São Paulo: Cortez.
- Pereira, Potyara (2020). Reestruturação perversa dos fundamentos éticos da política social: do ethos solidário à moral egoísta. Em Potyara Amazoneida Pereira (org.), *Ascensão da Nova direita e colapso da soberania política: transfigurações da política social* (87-118). São Paulo: Cortez.
- Pinelli, Laís (2024). *Política educacional e controle do trabalho docente em tempos de recrudescimento da nova direita* [Tese de Doutorado]. Universidade de Brasília.
- Pinelli, Laís; Yannoulas, Silvia (20-23 de setembro de 2023). Nova direita e política educacional no Brasil: controle do trabalho docente em foco. *XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO “Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente. Existir, resistir y construir nuevos horizontes*. Buenos Aires, 2024 (em prelo).
- Ramos, Marise; Paranhos, Michelle (2022). Contrarreforma do ensino médio. *Retratos da Escola*, 16(34), 71-88.
- Sartori, Bruna (2021). *Onda conservadora na educação pública: (auto)censura e resistência entre os profissionais do magistério do Município de São Paulo* [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal do ABC, São Paulo.
- Shiroma, Eneida.; Evangelista, Olinda (2003). A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 7-24.
- Silva, Paula (2022). *Edtechs e a plataformação da educação* [Tese de Doutorado]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Yannoulas, Silvia (org.) (2013). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré.
- Yannoulas, Silvia; Afonso, Sophia e Pinelli, Laís (2021). Propuestas político pedagógicas neoconservadoras: falacias de la “ideología de género” y del movimiento “escuela sin partido”. *Debate Público: Reflexión de Trabajo Social*, 11(21).
- Yannoulas, Silvia (2024). Chaves analíticas para a compreensão do projeto educacional da nova direita: estratégias essenciais e particularidades brasileiras. *Educación, Política y Sociedad*, 9(1), 8-41 (no prelo).

ARTÍCULOS

the \mathbb{R}^n is the n -dimensional Lebesgue measure.

Let \mathcal{A} be a σ -algebra of subsets of \mathbb{R}^n . A μ -measurable function $f: \mathbb{R}^n \rightarrow \mathbb{R}$ is called μ -integrable if

$$\int_{\mathbb{R}^n} |f| d\mu < \infty.$$

Let $f, g: \mathbb{R}^n \rightarrow \mathbb{R}$ be μ -measurable functions. Then $f + g$ is μ -integrable if and only if both f and g are μ -integrable, and

$$\int_{\mathbb{R}^n} (f + g) d\mu = \int_{\mathbb{R}^n} f d\mu + \int_{\mathbb{R}^n} g d\mu.$$

Let $f: \mathbb{R}^n \rightarrow \mathbb{R}$ be a μ -measurable function. Then f is μ -integrable if and only if f^+ and f^- are μ -integrable, and

$$\int_{\mathbb{R}^n} f d\mu = \int_{\mathbb{R}^n} f^+ d\mu - \int_{\mathbb{R}^n} f^- d\mu.$$

Let $f: \mathbb{R}^n \rightarrow \mathbb{R}$ be a μ -measurable function. Then f is μ -integrable if and only if f^+ is μ -integrable, and

$$\int_{\mathbb{R}^n} f d\mu = \int_{\mathbb{R}^n} f^+ d\mu - \int_{\mathbb{R}^n} f^- d\mu.$$

Let $f: \mathbb{R}^n \rightarrow \mathbb{R}$ be a μ -measurable function. Then f is μ -integrable if and only if f^+ is μ -integrable, and

$$\int_{\mathbb{R}^n} f d\mu = \int_{\mathbb{R}^n} f^+ d\mu - \int_{\mathbb{R}^n} f^- d\mu.$$

Let $f: \mathbb{R}^n \rightarrow \mathbb{R}$ be a μ -measurable function. Then f is μ -integrable if and only if f^+ is μ -integrable, and

$$\int_{\mathbb{R}^n} f d\mu = \int_{\mathbb{R}^n} f^+ d\mu - \int_{\mathbb{R}^n} f^- d\mu.$$

Let $f: \mathbb{R}^n \rightarrow \mathbb{R}$ be a μ -measurable function. Then f is μ -integrable if and only if f^+ is μ -integrable, and

$$\int_{\mathbb{R}^n} f d\mu = \int_{\mathbb{R}^n} f^+ d\mu - \int_{\mathbb{R}^n} f^- d\mu.$$

Let $f: \mathbb{R}^n \rightarrow \mathbb{R}$ be a μ -measurable function. Then f is μ -integrable if and only if f^+ is μ -integrable, and

$$\int_{\mathbb{R}^n} f d\mu = \int_{\mathbb{R}^n} f^+ d\mu - \int_{\mathbb{R}^n} f^- d\mu.$$

Let $f: \mathbb{R}^n \rightarrow \mathbb{R}$ be a μ -measurable function. Then f is μ -integrable if and only if f^+ is μ -integrable, and

$$\int_{\mathbb{R}^n} f d\mu = \int_{\mathbb{R}^n} f^+ d\mu - \int_{\mathbb{R}^n} f^- d\mu.$$

Let $f: \mathbb{R}^n \rightarrow \mathbb{R}$ be a μ -measurable function. Then f is μ -integrable if and only if f^+ is μ -integrable, and

$$\int_{\mathbb{R}^n} f d\mu = \int_{\mathbb{R}^n} f^+ d\mu - \int_{\mathbb{R}^n} f^- d\mu.$$

Let $f: \mathbb{R}^n \rightarrow \mathbb{R}$ be a μ -measurable function. Then f is μ -integrable if and only if f^+ is μ -integrable, and

$$\int_{\mathbb{R}^n} f d\mu = \int_{\mathbb{R}^n} f^+ d\mu - \int_{\mathbb{R}^n} f^- d\mu.$$

Transgresiones familiares, transparentesco y vivencia del cuidado

María Isabel Erazo Cortés

Universidad Sergio Arboleda, Colombia
maisera@gmail.com

Fecha de recepción: 11/02/2023
Fecha de aceptación: 24/11/2023

Resumen

Para las personas transfemeninas, la trayectoria vital suele estar anclada a realidades de exclusión y marginación; la necesidad de aunarse con otras mujeres trans en este caso es fundamental. El presente trabajo explora una de estas dimensiones: el cuidado asociado a la figura del transparentesco que trasciende lo meramente biológico, para constituirse en una posibilidad instrumental, simbólica y afectiva que les permite acompañarse y apoyarse. Se realizó una investigación de metodología cualitativa, con diseño hermenéutico, contando con la participación de nueve mujeres adultas con distintos roles dentro del transparentesco: madres, hijas, hermanas, usando metodologías de recolección de datos como la entrevista en profundidad y la observación participante. Los datos se analizaron mediante el sistema de codificación de datos propuesto por Strauss y Corbin (2002). El propósito del trabajo es dar cuenta de la manera en que se perciben las dimensiones relacional y comunitaria del cuidado en la experiencia del transparentesco construido y vivido por un colectivo de mujeres trans de la ciudad de Bogotá

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palabras clave

1| mujeres trans 2| transparentesco 3| cuidado

Cita sugerida

Erazo Cortés, María Isabel (2024). Transgresiones familiares, transparentesco y vivencia del cuidado. *Tramas y Redes*, (6), 207-220, 600I. DOI: 10.54871/cl4c600I



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución- NoComercial- CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Transgressões familiares, transparentesco e experiência de cuidado

Resumo

Para as pessoas transfemininas, a trajetória de vida costuma estar ancorada em realidades de exclusão e marginalização. A necessidade de união com outras mulheres trans neste caso é fundamental. O presente trabalho explora uma dessas dimensões: o cuidado que será compreendido associado à figura do transparentesco que transcende o meramente biológico, para se tornar uma possibilidade instrumental, simbólica e afetiva que permite acompanhar e apoiar-se mutuamente. Foi realizada uma investigação metodológica qualitativa, com desenho hermenêutico, com a participação de nove mulheres adultas com diferentes papéis dentro do transparentesco: mães, filhas, irmãs, utilizando metodologias de coleta de dados como entrevistas em profundidade e observação participante. Os dados foram analisados utilizando o sistema de codificação de dados proposto por Strauss e Corbin (2002). O objetivo do trabalho é dar conta de como as dimensões relacionais e comunitárias do cuidado são percebidas na experiência de transparentesco construída e vivida por um grupo de mulheres trans da cidade de Bogotá.

Palavras-chave

1| *mulheres trans* 2| *transparentesco* 3| *cuidado*

Family transgressions, trans kinship and experience of care

Abstract

For transfeminine people, the life trajectory is usually anchored to realities of exclusion and marginalization. The need to unite with other trans women in this case is fundamental. The present work explores one of these dimensions: the care that will be understood associated with the figure of trans kinship that transcends the merely biological, to become an instrumental, symbolic and affective possibility that allows them to accompany and support each other. A qualitative methodology investigation was carried out, with a hermeneutic design, with the participation of nine adult women with different roles within trans kinship: mothers, daughters, sisters, using data collection methodologies such as in-depth interviews and participant observation. The data was analyzed using the data coding system proposed by Strauss and Corbin (2002). The purpose of the work is to account for the way in which the relational and community dimensions of care are perceived in the experience of trans kinship constructed and lived by a group of trans women from the city of Bogotá.

Keywords

1| *trans women* 2| *trans kinship* 3| *care*

Introducción

En el presente trabajo se pretende revisar un caso específico que implica una nueva configuración familiar. Las formas en que se han dado las prácticas de cuidado entre sus integrantes, sus dimensiones comunitarias y la manera en que el cuidado se reconoce al interior del modelo hacen indispensable la construcción de redes de apoyo y afecto para la sobrevivencia misma, la adaptación a territorios sociales complejos y el relacionamiento social. Muchas veces estos vínculos trascienden la relación amistosa, convirtiendo a sus integrantes en verdaderos referentes familiares (como madres, hijas o hermanas), lo que muestra nuevas formas de organización del parentesco que no se limita a lo biológico y lo consanguíneo. Esta configuración familiar puede comprenderse como una organización social del cuidado.

Este artículo cuenta la experiencia de haber realizado varias acciones de investigación e intervención durante los últimos seis años junto a un grupo de mujeres trans que se constituyen en una apuesta cultural llamada Red de apoyo y Afecto Mujeres T Diversas, organización social de base, que tiene como propósito la promoción de expresiones culturales y folclóricas. Esta red funciona en la ciudad de Bogotá, en un barrio de alta complejidad que se llama Santafé, perteneciente a la Localidad Mártires.

La zona que compone el territorio donde está centrado el análisis queda localizada en el centro de la capital, entre las calles 19 y 26, entre las carreras Caracas y 24, que como se explica más adelante se constituye como una de las zonas de alto impacto de la capital.¹ Es un territorio complejo, particular, denso y siempre en la mira de las autoridades y de la sociedad civil. Esta realidad hace que sea una de las zonas donde se presenta más marginación y dinámicas de exclusión que ponen a quienes moran allí en los límites simbólicos y efectivos del sistema social (Erazo, 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, vale la pena referir que en el presente texto se espera poder dar cuenta de la manera en que se perciben las dimensiones relacional y comunitaria del cuidado en la experiencia del trans parentesco construido y vivido por un colectivo de mujeres trans de la ciudad de Bogotá.

Recorrido metodológico

A continuación, se compartirán algunos elementos asociados a la metodología de investigación usada en el último ejercicio llevado a cabo con la

1 Una zona de alto impacto, según la normativa de la ciudad de Bogotá, se entiende como aquellos espacios reconocidos por el Plan de Ordenamiento Territorial en los cuales se pueden ejercer y acceder a los servicios de alto impacto de diversión y esparcimiento de escala metropolitana, relacionados con el trabajo sexual (Alcaldía Mayor der Bogotá, 2009).

comunidad. Luego de considerar aspectos como los antecedentes de trabajo en conjunto, la apropiación teórica, las necesidades y realidades de la comunidad y los intereses de la investigadora, se construyeron los objetivos de trabajo que guiaron el desarrollo del proyecto: profundizar aspectos relacionados con la construcción de las redes vinculares entre las integrantes del grupo y las prácticas de cuidado que se dan en su interior.

La pregunta de investigación para este caso fue: ¿cómo se da la construcción de la identidad de género de un grupo de jóvenes mujeres trans que habitan o transitan el barrio Santafé en la ciudad de Bogotá, a partir de la incidencia del rol de la madre trans? El objetivo del trabajo es, entonces, analizar la manera en que se perciben las dimensiones relacional y comunitaria del cuidado en la experiencia del trans parentesco construido y vivido por un colectivo de mujeres trans de la ciudad de Bogotá.

El tipo de investigación con la cual se decidió trabajar fue la metodología cualitativa (Flick, 2004) y se usó el diseño narrativo, en el que se recolectaron datos sobre las experiencias de las personas, describiéndolas y analizándolas. Es de igual interés en este diseño tanto la persona como su entorno y los acontecimientos (en tiempo, forma y lugar); las interacciones de la persona y la secuencia de eventos también resultan importantes (Salgado, 2007).

La población participante del presente estudio fue de siete mujeres trans jóvenes que habitan o transitan el barrio Santafé, en la ciudad de Bogotá (transformistas, travestis o transexuales) entre 18 y 28 años, que corresponden a la categoría de joven según la Ley 1622 de 2013: Estatuto de Ciudadanía Juvenil. Todas ellas reconocieron como referente a una mujer nombrada como “madre trans”. Vale la pena decir que se entrevistó también a tres madres identificadas para complementar la percepción de este rol.

La investigación usó la entrevista en profundidad como principal estrategia de recolección de datos y la observación participante Flick (2015). Para el análisis de los datos en esta investigación se utilizó el sistema de codificación de Strauss y Corbin que se define como un “procedimiento de análisis de datos, el cual consiste básicamente en un conjunto de operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y se vuelven a reunir de nuevas maneras” (2022). En este momento de la investigación se estudiaron de manera minuciosa las unidades de texto que corresponden a las transcripciones de las entrevistas, bitácoras de observación, escenarios de diálogo realizados durante la investigación. En un segundo momento, se hicieron comparaciones entre las unidades de texto, así como las unidades de sentido y posteriormente se pudieron establecer relaciones entre las categorías, las unidades de texto y el cuerpo teórico que dio encuadre a la investigación. Para complementar el trabajo se usaron técnicas de codificación

como “el uso de preguntas”, el “análisis por medio de comparaciones” y el “microanálisis” (Ballas, 2008).

A partir de los datos recolectados y los distintos análisis que ellos permiten, pudo establecerse una categoría emergente de exploración de las “acciones de cuidado” que se llevan a cabo dentro del marco simbólico (e instrumental) del parentesco que viven estas hijas, madres y hermanas trans.

Reconocimiento de características sociodemográficas

En este acápite, vale la pena describir las características socio demográficas y otras categorías identitarias que se pudieron identificar en las personas que conformaron la población. Muchas de las mujeres trans con quienes se trabajó son migrantes internas. Cada una de ellas llegó a la ciudad de Bogotá, porque en sus imaginarios, consideraban que la capital del país podría traerles mejores oportunidades de desarrollo para sus vidas. Las condiciones socio económicas en el lugar de origen no les permitieron ubicarse en un lugar de privilegio, por ello, al ser muchas de ellas menores de edad, salieron de sus hogares para buscar “mejores oportunidades”. Para algunas de ellas, los oficios de “puta” o “peluquera” eran la única opción y prefirieron vivir en lugares distintos a los de su origen.

Especialmente quienes se dedicaron al trabajo sexual sentían que estaban menos expuestas a la sanción de la familia o comunidad de origen si lo hacían en una ciudad distinta. Otras razones de la migración a temprana edad están asociadas a la búsqueda de independencia y autonomía personales que facilitarían especialmente la construcción libre de la identidad de género y el encuentro de espacios donde expresarla. Para la mayoría de ellas, vivir el proceso de tránsito dentro de sus familias de origen resultó difícil por el rechazo abiertamente expresado a esta decisión. Esto, en muchos casos generó dinámicas familiares de violencia muy fuertes. Golpeadas, injuriadas, humilladas, minimizadas, salieron de lo que consideraban sus hogares huyendo de estas realidades.

La condición de migración determina profundamente la experiencia de ciudadanía de una persona, su tránsito por los territorios sociales, sus interrelaciones y afecta la percepción de sí misma y de los demás. Una de las áreas que más se impactan con la migración tiene que ver con la vincular. En una nueva ciudad, que puede ser bastante hostil, es necesario construir y reforzar redes de apoyo y afecto que faciliten la experiencia de la vida. Las personas trans, especialmente las mujeres en el territorio de Santafé, se encuentran y se vinculan muy intensamente, pues es necesario para la sobrevivencia misma.

Estos vínculos facilitan aprendizajes de elementos clave para moverse dentro del territorio (con quién se puede o no hablar; qué roles ejercen los diferentes actores sociales, qué riesgos existen, cómo gestionarlos o prevenirlos, qué zonas del territorio están habilitadas para ellas y qué zonas deben evitar, entre otros elementos que pueden ser clave para mantenerse a salvo). Así mismo los vínculos establecidos satisfacen las necesidades de pertenencia, membresía, intercambio de afecto y posibilidad de ejercer incidencia entre pares, que como refiere Montero (2004) son elementos mínimos en la construcción de la experiencia y el sentido de comunidad.

Para cerrar este apartado resulta necesario aclarar, es que se hace referencia a las mujeres trans usando pronombres femeninos, pues con quienes se ha trabajado, se identifican como mujeres, no como personas no binarias. Este es un asunto importante frente al reconocimiento de quienes desarrollaron el ejercicio y al propio lugar de enunciación.

Referentes teóricos

Familia

Ahora, para poder desarrollar el caso que se quiere en el presente texto, vale la pena revisar algunas referencias sobre la familia. “El concepto clásico de familia parte de un sustrato biológico ligado a la sexualidad y la procreación. La familia es la institución social que regula, canaliza y confiere significado social y cultural a estas dos necesidades” (Jelin, s.f., p. 2). Además de las dos dimensiones anteriores está la de la convivencia, que suele asociarse al concepto. Histórica y tradicionalmente se asoció la familia con la imagen y la lógica patriarcal, monogámica, de provisión masculina, compuesta por figura de padre, luego jerárquicamente situada la madre y en último lugar, los hijos y las hijas; ubicados en el escenario de acción lo doméstico y lo privado. Esta concepción remite a esa familia nuclear y neolocal “que conlleva una concepción particular de la moralidad (cristiana) y la normalidad” (Jelin, s.f.).

Sin embargo, la misma autora plantea que “siempre existieron formas alternativas de organización de los vínculos familiares, otras formas de convivencia, otras sexualidades y otras maneras de llevar adelante las tareas de la procreación y la reproducción” (Jelin, s.f., p. 3), y esto resulta fundamental para comprender que existen otras formas de parentesco y organización familiar que se constituyen por las necesidades humanas instrumentales, las de intercambio de afecto, de apoyo mutuo y por supuesto, de cuidado.

Vale la pena tener en consideración que, si bien la familia nuclear tradicional era la forma socialmente aceptada, ahora ha pasado a ser sólo una de las diversas modalidades familiares existentes, ya que hay una gran pluralidad: la familia nuclear, extensa, familia de unión de hecho,

familia reconstituida, adoptiva, subrogada, monoparental, homoparental, familias de acogida, sin hijos y otro tipo de familias (Aguado, 2010).

Resulta fundamental considerar que parte del hacer de distintas disciplinas es plantear alternativas para la comprensión de la filiación humana más allá de las ideologías, representaciones y prácticas reproductivas. John Borneman (1997) plantea la reivindicación del parentesco entendiéndolo como un proceso ontológico: “el cuidar y ser cuidado” que resulta además una necesidad humana fundamental. Sobre la línea anterior, Judith Butler explica: “las prácticas de parentesco serán aquellas que surjan para cuidar de las formas fundamentales de la dependencia humana: nacimiento, la cría de los niños, las relaciones de dependencia emocional y de apoyo, los lazos generacionales, la enfermedad, la muerte y la defunción” (Butler, 2006, p. 150).

Transgrediendo la figura de la familia: transparentesco

En estos vínculos estrechos que se establecen entre las mujeres trans con quienes se desarrolló el ejercicio de investigación se puede reconocer una figura denominada la “madre trans”. Butler en 1993 habla acerca de su experiencia frente a las nuevas configuraciones familiares en la escena trans del Nueva York de la década del 80. Ellas se organizan en colectivos que llaman “houses”. Sobre ello refiere: “las familias son encabezadas por alguien, no siempre más viejo, que adopta, cuida y vela por los demás. Viven en comunidades o no, pero cargan el apellido del jefe de la familia” (en Porchat, 2019). Sobre las constituciones familiares trans, Bastidas, Díaz y Villamarín refieren:

Inicialmente, las recién llegadas iban a casas administradas por trans cuya edad oscila entre los 50 y 60 años, a las que llaman madres, quienes gracias a su experiencia en el sector y en el trabajo sexual, saben muy bien como desenvolverse en la calle, con los clientes, frente a la delincuencia, las drogas, la policía y los transeúntes. Por eso ellas pueden proteger a sus hijas adoptivas y enseñarles cómo defenderse y qué hacer frente a la hostilidad de la ciudad, de la calle, y de la noche, pues paradójicamente. Dentro de la misma zona de tolerancia tampoco son completamente aceptadas (2018).

La familia trans es otra organización familiar de pertenencia, que cumple funciones de nutrición relacional, protección, cuidado e incluso, socialización. Es una familia elegida, a la cual se integran las jóvenes buscando ser contenidas y acompañadas en el proceso de tránsito. Una de las enormes ventajas y además, característica de estas configuraciones, es que está integrada por personas que comparten distintas identidades asociadas a la construcción y expresión de género, por lo que pueden entender con una

perspectiva fenomenológica todo lo que ocurre en el proceso de las jóvenes (Erazo, 2021).

Si bien lo nutricional puede hacer referencia a temas de proveer lo necesario para la vida (en términos instrumentales), también cobra una dimensión simbólica poderosa, asociada a lo relacional. En el vínculo entre madres, hijas y hermanas hay una diversidad de saberes que se intercambian, que entran en diálogo para fortalecer la experiencia de la vida y del tránsito mismo. Las funciones asignadas a la familia de reproducción social y cultural se hacen muy claras en los trans parentescos.

La satisfacción de necesidades de protección y seguridad las suple el grupo al acompañar y apoyar a sus miembros cuando están en situaciones de vulnerabilidad, riesgo o carencia. En estas acciones se expresa entonces “el cuidado” en esta comunidad.

El cuidado

Las autoras Fisher y Tronto han definido el cuidado como todo lo que hacemos para reparar, mantener y continuar con nuestro mundo para que podamos habitarlo de la mejor forma posible. Este mundo incluye nuestro cuerpo, nuestro ser, nuestro ambiente, todo lo que buscamos entretejer en la compleja red que sostiene la vida” (1990) y la complejidad de esta definición muestra como el cuidado está inscrito en todas partes como lo refiere la misma Tronto.

Debe decirse que, romantizando el término, el cuidado es absolutamente necesario para sostener la vida, pero desde un punto de vista práctico tiene que ver con el sostén del sistema económico imperante y también con las estructuras sociales que nos soportan hasta ahora. Debe concederse que las acciones de cuidado y los agentes que pueden ser proveedores del cuidado aún no han desnaturalizado la condición de obligatoriedad del cuidado que recae sobre las distintas construcciones de lo femenino (mujeres, niñas y jóvenes cisgénero, pero también transgénero).

Como refieren Esquivel, Faur y Jelin:

A pesar de la diversidad de ámbitos y modalidades de recompensa existe un patrón social claro, basado en la división sexual del trabajo: sea en el hogar o fuera de él, sea sin remuneración o con ella, se espera que sean las mujeres las que se dediquen y se responsabilicen por las tareas del cuidado (2012, p. 20).

Las mismas autoras han señalado que las actividades de cuidado implican patrones de desigualdad social tanto en las relaciones de género como en las dinámicas del poder, que se puede evidenciar con toda claridad en las disparidades que puede implicar la categoría de clase.

Discusión

El cuidado como dimensión de fortalecimiento comunitario

La autora Arango-Gaviria, a partir de su trabajo investigativo sobre los trabajos estéticos como parte de las prácticas de cuidado, especialmente en mujeres afrodescendientes, facilita algunos elementos de análisis que en este texto son pertinentes. La idea de “reevaluar el cuerpo y la belleza de las personas afrodescendientes en la sociedad” puede estar asociada con las realidades de las mujeres trans y los procesos de cuidado que se dan en las configuraciones de trans parentesco.

La tensión que produce la corporalidad, el cuerpo y sus posibilidades resulta una constante en el proceso de reconocimiento y tránsito de género de las mujeres trans. Debe recordarse que la construcción de la identidad está íntimamente asociada a la corporalidad. El punto más importante de la comunicación y la socialización de su identidad es intervenir su propio cuerpo. En el diálogo de saberes que se establece entre ellas, para la socialización de prácticas estéticas, de belleza, de modificación corporal está sin duda implícito la reparación simbólica comunitaria de la identidad de género, la transmisión de información que más adelante permitirá a todas estas mujeres el poder transformar, transitar y construirse corporalmente de un modo que permita sentirse más cómodas e identificadas con su experiencia subjetiva.

Las acciones o tareas de cuidado corporal en la comunidad trans, que se extienden a una dimensión psicológica y subjetiva, además de la estética, (que implica una dimensión simbólica y de fortalecimiento de las identidades personal y colectiva) se constituye en un trabajo de cuidado que tiene una enorme potencia reparadora y reivindicadora para quienes lo viven.

Se puede referir que la dimensión simbólica implicada en las acciones de cuidado estético y corporal, tiene que ver el ejercicio que se gesta de manera colectiva para transformar las representaciones negativas que se tienen sobre el colectivo, que pueden ser de orden individual o grupal y que están presentes en los tránsitos de género, pero también se movilizan las representaciones de otros actores sociales dentro del mismo territorio que ellas habitan y transitan y con otros sectores de la sociedad.

Sobre esta dimensión comunitaria y compartida del cuidado, expresada en la transmisión de saberes, prácticas conjuntas y compartidas para la modificación artesanal de los cuerpos, debe referirse, que esto va aparejado con la necesidad de la comunidad trans de “responder” a estereotipos de género que siempre están presentes y que atraviesan sus experiencias vitales. Arango refiere: “Así, el cuidado de la apariencia puede significar la afirmación de fronteras de género y fortalecer una clara delimitación

entre las identidades masculinas y femeninas o propiciar la transgresión de las distinciones de género, edad, raza y sexualidad” (2015, p. 110). Acciones más puntuales asociadas al cuidado, desde estas aristas ética, comunitaria y vincular, tienen que ver con poder aunarse frente a categorías identitarias comunes, compartidas y reconocidas por los grupos y/o trans parentescos.

Experiencia feminizada del cuidado entre las mujeres trans

Una característica común a las realidades asociadas al cuidado es la feminización de las tareas y ocupaciones y a su vez, la idea de que cuando es no remunerado y en el escenario doméstico, es realizado por miembros de la familia, generalmente mujeres. Esta idea se traslada de una generación a otra y se convierte en mandatos sociales y familiares a los que resulta difícil renunciar. Se debe reconocer que esto se extiende también a las identidades transfemeninas, a quienes se les traslada en la familia de origen las tareas de cuidado, pues presentan “características femeninas”.

La asignación obligatoria de estas acciones de cuidado a las figuras femeninas y su naturalización justificada desde lo biológico ha devenido en la sacralización de la figura de la madre, quien se supone *fuentes de amor inagotable*, que *voluntaria y gustosamente asume todos los esfuerzos* que se requieran por el grupo familiar y sus miembros. Se puede observar entonces como pauta cultural sumamente enquistada que, quien resulta “mejor” para asumir los cuidados (sean ellos directos o indirectos) es una mujer. Bien lo señalan Esquivel, Faur y Jelin: “Como si el tiempo, la ‘devoción’ y el ‘amor’ de las mujeres fuera ilimitado y a la vez razón suficiente para asumir la responsabilidad del cuidado de todo/a aquel que lo requiere” (2012, p. 37). La forma en que se comprende y se organiza el cuidado invisibiliza las inequidades en las relaciones de género. En la mujer, operadora del cuidado en el ámbito privado y doméstico, se puede reconocer cómo se asigna a la familia la obligación del cuidado.

Algunas de ellas terminan ocupándose del cuidado de familiares cuando hay enfermedad o por otras necesidades, pues, a pesar de los conflictos que pudo generar esta construcción de la identidad de género, parece que los mandatos sociales correspondientes a los estereotipos de género se apropián fácilmente cuando de asuntos del cuidado se trata.

Ahora bien, dentro de los trans parentescos, también se instala con fuerza la familiarización del cuidado; esto implica asumir tareas domésticas no remuneradas al interior de hogares propios o ajenos, atendiendo a “hermanas, madres, hijas” que se encuentran enfermas, incapacitadas, discapacitadas o incluso en tránsito a la muerte. Acciones como la búsqueda de alimentos y elementos de sustento, la preparación de alimentos, higiene y

saneamiento de la persona, el espacio y el vestuario, tareas de atención de la enfermedad y primeros auxilios están incluidas. Así mismo, se evidencian acciones asociadas a la dimensión relacional, emocional y psicológica, que contienen, acompañan y apoyan a sus “familiares” en los momentos en que deben ser acogidas y atendidas.

Una forma que extiende el cuidado es hacerse cargo de la persona que muere, de su cuerpo, de las acciones para dar sepultura (incluyendo las gestiones legales que eso implica), disponer de sus pertenencias, organizar y acompañar los rituales funerarios, y esto se realiza porque muchas veces la familia de origen no está o no le interesa hacerlo. Como refiere la maestra María Ángeles Durán: “lo que no cubre el Estado, lo cubre la familia y, por ende, no se ha podido desfamiliarizar y desfeminizar el cuidado” (2018).

No es un asunto menor que una persona heterosexual, binaria, que adhiere a la lógica patriarcal y que está inserta en el mercado formal del trabajo puede gestionar permisos para atender situaciones familiares de emergencia (en Colombia se denomina “permiso por calamidad familiar”); en el caso de las mujeres trans, esto no ocurre pues ellas no suelen estar insertas en el mercado laboral por líneas formales que les asignen esas licencias; por tanto, el dedicar un día al cuidado de una “hermana, madre o hija” implica no gestionar y recibir dinero “del diario” lo que las deja aún más marginadas, expuestas a las vulnerabilidades mayores que implica la pobreza. En todo caso, aún si alguna de ellas está vinculada a un trabajo formal, al no ser familia consanguínea de la “hermana trans” y no haber vínculos legales entre ellas tampoco se puede acceder a estos beneficios.

A modo de conclusión

El barrio Santafé de la ciudad de Bogotá reviste unas particularidades y realidades que deben conocerse y reconocerse para poder comprender de qué manera el territorio ejerce una influencia fuerte sobre sus habitantes y genera una impronta sobre la construcción de la identidad. Los vínculos en este territorio son sólidos y entre sus habitantes pueden verse acciones solidarias de cuidado. Resulta de mucho interés esta experiencia del cuidado de orden colectivo y común, ya que son formas de organización social del cuidado presentes en las diversas culturas de Latinoamérica.

En países de tantas desigualdades sociales como los latinoamericanos, los Estados no generan ni políticas públicas ni acciones afirmativas contundentes que balanceen la prestación de las acciones de cuidado. Lo refiere Faur: “las familias y las organizaciones sociales operan amortiguando los vacíos de la intervención estatal y los vaivenes del mercado (2014, p. 41). Se comparte con la autora que no es suficiente el análisis desde el “diamante del cuidado” (Razavi, 2007 citada en Rodríguez, 2016), sino que se requiere una

mirada desde la “organización social y política del cuidado”, es decir, “entender la configuración que surge del cruce de las instituciones que regulan y proveen servicios de cuidado y los modos en que los hogares de distintos niveles socioeconómicos y sus miembros se benefician de las mismas” (Faur, 2009).

En un país tan profundamente conservador como Colombia, el movimiento emancipatorio de las de mujeres sigue avanzando de manera muy lenta. Se considera necesario seguir construyendo desde distintos escenarios sociales, comunitarios, académicos para que se visibilicen las profundas diferencias en los roles de género que son asignados y perpetuados, como bien se sabe, desde la socialización primaria. Es posible que, a través de procesos educativos, de diálogo, de reflexión entre mujeres (y hombres comprometidos con el proceso emancipatorio de las mujeres) puedan movilizarse estos elementos performativos característicos en la construcción de la identidad de género. Una vez puedan problematizarse prácticas sociales, culturales y políticas profundamente arraigadas, en los escenarios privados y también públicos, será posible la apropiación de una lógica del cuidado más equitativa, igualitaria y reivindicativa de quienes se ocupan de esta importante función social.

Se evidencian en esta comunidad fuertes redes de apoyo y cuidado que deberían ser valoradas y tenidas en cuenta también por el Estado para garantizar el bienestar de todas las personas; se hace necesario problematizar sus estereotipos y roles de género, cuestionar los privilegios de género y clase. Que la academia se apropie de estas reflexiones resulta un asunto innegociable.

Es necesario reconocer que las categorías de análisis en términos del cuidado son binarias, y esto hace que las reflexiones perpetúen las lógicas heteronormadas que han generado inequidades; por lo tanto, existe una enorme necesidad de ampliarlas, de modo que estas se ajusten a las realidades de los tiempos, de las comunidades, los territorios y las personas.

De igual forma, vale la pena tener en consideración en los análisis del cuidado, que no para todas las personas las acciones y tareas del cuidado implican una “sujeción” o una situación impuesta. Cuando se pone en juego la dimensión afectiva del cuidado, pueden observarse significados y re significaciones articulados al vínculo afectivo que dotan de un sentido amable y generoso a estas tareas.

Cuando el cuidado sea valorado y remunerado, cuando la dependencia no sea una obscenidad y la interdependencia sea la regla, solo entonces podremos hacer mella en la pobreza

(Fraser y Gordon, citado por Esquivel, Faur y Jelin, 2012, p. 19).

Referencias

- Aguado, Lucía (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696766>
- Arango-Gaviria, Luz Gabriela (2015). Cuidado, trabajo emocional y mercado: los servicios estéticos y corporales. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 7, 99-120.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2002). Decreto 188 de 2002: Por el cual se modifica el Decreto 400 de 2001, en lo relativo a las condiciones de localización y funcionamiento de los establecimientos destinados al trabajo sexual y otras actividades ligadas. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=5149&dt=S>
- Bastidas, Luis; Díaz, Daniela y Villamarín, Valentina (2018). *Entre la calle y el cementerio. Prácticas, rituales y religiosidad de las trabajadoras sexuales transgénero del barrio Santafé*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Borneman, John (1997). Cuidar y ser cuidado: el desplazamiento del matrimonio, el parentesco, el género y la sexualidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 154.
- Ballas, Claudia (2008). *Análisis de datos cualitativos: Técnicas y procedimientos de Análisis de acuerdo con la Teoría Fundamentada*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.
- Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Editorial Paidós.
- CLACSO (2019). *Curso Internacional Joan Tronto*. <https://www.youtube.com/watch?v=5e--Wf7FRLM&t=2s>
- Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167.
- Departamento Nacional de Estadística (DANE) (2021). *Boletín Técnico, Encuesta Nacional de Uso del Tiempo (ENUT) 2021*. <https://img.lalr.co/cms/2021/11/18163828/Bolet%C3%ADn-ENUT.pdf>
- Erazo, Ma. Isabel (2016). *Representaciones sociales sobre ciudadanías diferenciadas en mujeres trans en ejercicio de prostitución*. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Erazo, Ma. Isabel (2021). "Madre no hay sino una": estudio sobre la construcción de identidad de género de un grupo de jóvenes mujeres trans que habitan o transitan el barrio Santafé en la ciudad de Bogotá a partir de la incidencia del rol de la madre trans. Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires.

- Esquivel, Valeria; Faur, Eleonor y Jelin, Elizabeth (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES.
- Faur, Eleonor (2014) *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Ediciones Morata.
- Jelin, Elizabeth (s.f.). *Clase 2. Transformaciones en las familias. Desafíos para el cuidado*. <https://es.scribd.com/document/517442772/Clase-2-Transformaciones-en-las-familias-Desafi-os-para-el-cuidado>
- Jelin, Elizabeth (2017). Familia, un modelo para desarmar. En Faur, Eleonor (comp.), *Mujeres y varones en la Argentina de hoy. Géneros en movimiento* (pp. 51-73). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Montero, Maritza (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Porchat, Patricia (2019). Elementos para reflexionar acerca del trabajo psicoanalítico con familias que “salen del armario”. *Topia*. <https://www.topia.com.ar/articulos/elementos-reflexionar-acerca-del-trabajo-psicoanalitico-familias-que-salen-del-armario>
- Presidencia de la República de Colombia (2013). Ley 1622, Ley Estatutaria de Ciudadanías Juveniles. *Diario Oficial de la República de Colombia* 48776. <http://www.colombiajoven.gov.co/atencionaljoven/Documents/estatuto-ciudadania-juvenil.pdf>
- Rodríguez Enríquez, Corina y Marzonetto, Gabriela (2016). Organización social del cuidado y desigualdad: el déficit de políticas públicas de cuidado en Argentina. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas* 4(8), 103-145. https://www.researchgate.net/publication/303507166_Organizacion_social_del_cuidado_y_desigualdad_el_deficit_de_politicas_publicas_de_cuidado_en_Argentina
- Salgado, Ana (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, 13, 71-78. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2766815.pdf>
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Figuraciones trans en el audiovisual documental mexicano

Omara Corona Ramírez

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México
omara.corona.r@gmail.com

Fecha de recepción: 11/02/2023
Fecha de aceptación: 10/10/2023

Resumen

Este ensayo pretende dar cuenta de cómo lo trans ha sido presentado por el género audiovisual documental mexicano reciente, pensado como producción simbólica que dialoga con la emergencia de dicha disidencia sexo-genérica en la esfera pública. Se argumenta que la impronta de estos filmes está ligada a la figuración de lo trans como una alteridad minoritaria, y que los hechos audiovisuales producen sus propias narrativas y operaciones significantes en correlación con los procesos de politización. Privilegiando una concepción de representación como poder simbólico, planteamiento central de los estudios culturales latinoamericanos, se analiza la particularidad del género documental mediante casos concretos considerados como soportes de significado relevantes. El presente texto expone y condensa las principales líneas argumentativas de la tesis de maestría de la cual deriva.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palabras clave

1| transgénero 2| cine documental 3| representación 5| alteridad 6| México

Cita sugerida

Corona Ramírez, Omara (2024). Figuraciones trans en el audiovisual documental mexicano. *Tramas y Redes*, (6), 221-237, 600m. DOI: 10.54871/cl4c600m



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución- NoComercial- CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Figurações trans no documentário audiovisual mexicano

Resumo

Este ensaio pretende dar conta de como o trans tem sido apresentado pelo recente gênero documental audiovisual mexicano, pensado como uma produção simbólica que dialoga com a emergência da referida dissidência gênero-sexo na esfera pública. Argumenta-se que a marca desses filmes está ligada à figuração transgênero como uma alteridade minoritária, y que os eventos audiovisuais produzirão suas próprias narrativas e operações significativas em correlação com os processos de politização. Privilegiando uma concepção de representação como poder simbólico, abordagem central dos estudos culturais latino-americanos, a particularidade do gênero documental é analisada por meio de casos específicos considerados relevantes. Este texto expõe e condensa as principais linhas argumentativas da dissertação de mestrado da qual deriva.

Palavras-chave

1| transgênero 2| documentário 3| representação 4| alteridade 5| México

Trans figurations in the Mexican audiovisual documentary

Abstract

This essay aims to analyze how the trans issue has been represented by the recent Mexican audiovisual documentary genre, considered a symbolic production that dialogues with the emergence of said gender-sex dissidence in the public sphere. It is argued that the imprint of these films is linked to the trans figuration as a minority otherness, and that audiovisual events will produce their own narratives and significant operations in correlation with the politicization processes. Privileging a conception of representation as symbolic power (a central approach by Latin American cultural studies) the particularity of the documentary genre is analyzed through specific cases considered relevant. This text exposes and condenses the main argumentative lines of the master's thesis from which it derives.

Keywords

1| transgender 2| documentary film 3| representation 4| otherness 5| Mexico

Introducción: lo trans y el audiovisual

El desarrollo de una identidad transgénero políticamente activa en nuestro país es patente desde hace algunos años; entre sus expresiones más concretas se puede mencionar una serie de acontecimientos jurídicos resultado de la articulación entre un contexto de políticas de identidad y activismos que luchan por habilitarlas. En 2014 fue aprobada la iniciativa para modificar el código civil de la Ciudad de México que permite a cualquier persona levantar una nueva acta de nacimiento por reconocimiento a la identidad de género. Esta modificación permite que, sin mediación de peritaje médico ni necesidad de levantar un juicio, fuera posible cambiar tanto el indicador de “sexo” como el nombre en dicho documento otorgando una nueva identidad legal. Se puede considerar este episodio jurídico como la mayor conquista en la esfera pública de la minoría sexo-genérica trans,¹ también es cierto que esa relevancia se sostiene y tuvo continuidad por el efecto de propagación que desencadenó.² Conuerdo con Alba Pons Rabasa (2016) en que la crisis de legitimación del sistema político está íntimamente vinculada con la emergencia de lo transgénero en la Ciudad de México y el resto del país. Esta necesidad política fue el germen de lo que después serán ciclos de acción colectiva para lo trans y su activismo: una izquierda mayoritaria en el gobierno; otras luchas en torno al cuerpo/sexo (como la Ley de Sociedades de Convivencia o la Interrupción Legal del Embarazo); académicos especialistas aliados y una amplia red de organizaciones de la sociedad civil. La lucha trans en México hace las veces de una lucha social que aspira al cambio cultural y que se acompaña de políticas de identidad para el cambio institucional. Más que un movimiento social articulado, lo trans en México se ha establecido como una lucha heterogénea y a momentos divergente, susceptible de los vaivenes

1 Lo *trans* se configura hoy como un término cuya pericia es recoger una multiplicidad de vivencias de la variabilidad humana en el entramado del género sin implicar un sujeto universal claramente definido ni el encasillamiento taxonómico de las expresiones de género. Lo destacable es que las identidades trans (como el mismo término), no son fijas sino contingentes y situadas, hacen referencia a personas que se distancian del género asignado al nacer atravesando los límites simbólicos y hegemónicos construidos entre sexo y género (Pons y Garosi, 2018). Con base en lo anterior, en este trabajo usaremos alternativamente trans y transgénero apelando a su sinonimia y se hará referencia a otros términos, como “transexual”, para puntualizar en casos que así lo requieran. En esa misma trayectoria acá se piensa en términos que van más allá de señalar un débil espesor cuantitativo, siendo lo minoritario del sujeto trans más bien una posición simbólica no hegemónica respecto del orden cisnormativo.

2 A la fecha de escritura de este texto (2023) más de la mitad de los estados de la República Mexicana han tenido en consideración el reconocimiento de la identidad de género permitiendo legalmente su modificación en los documentos oficiales mediante procedimientos administrativos con sus respectivas discrecionalidades. En la mayoría de los casos este trámite está reservado a mayores de 18 años.

políticos y obligada a mimetizarse con ellos, aprovechando coyunturas y alianzas.

Ahora bien, poco antes de 2015, pero especialmente poco después de esa fecha comienzan también a aparecer en el campo audiovisual mexicano producciones documentales cuyo tema central son las realidades trans. Entre estas obras se encuentran: *Morir de pie* (2011) de Jacaranda Correa y *Quebranto* (2013) de Roberto Fiesco, en tanto pioneras. *Made in Bangkok* (2015) de Flavio Florencio y la serie *Trans* (2016) de la productora Vice del mismo director. *Las gardenias de Tepito* (2016) también de Vice; *Club Amazonas* (2016) de Roberto Fiesco; *Viviana Rocco. Yo trans* (2016) de Daniel Reyes; *Casa Roshell* (2016) de Camila José Donoso; *El remolino* (2016) de Laura Herrero; *Salir* (2016) de Luis Villa; así como “Transexuales” y “Transiciones de género en adultos mayores” que son parte de la serie *Diversos somos* (2017) producida por Canal Once entre algunas otras.³ Estos filmes circulan de dos maneras principales: algunos fueron presentados en festivales de cine o proyectados por la Cineteca Nacional y pueden hallarse en plataformas *online* como FilminLatino; mientras que otros se encuentran subidos en sitios como *YouTube*, tal es el caso de los producidos por Vice.

Es en la expectación por este momento coyuntural que conecta los episodios jurídicos y el campo audiovisual, donde este opúsculo encuentra una ruta de reflexión. Me interesa indagar cómo el ámbito audiovisual mexicano ha figurado lo trans, concretamente en el marco del documental. Se pretende un entendimiento del proceso por el cual, en tanto tema para este género filmico, se establecen diálogos con la emergencia pública de dicha minoría. Una premisa de partida es que la elaboración simbólica que estos filmes presentan o habilitan lo trans como una forma de *alteridad* en el marco de los campos cinematográfico-audiovisual, sociocultural y político mexicanos. Los documentales transitan del problema de la constitución identitaria a su colectivización, de historias de vida extraordinarias a colectividades pauperizadas pero pujantes al estar conscientes de su diferencia y reclamarla dentro del espacio social. Las interacciones con el Estado-nación adquieren relevancia en la medida que “la homogeneidad como discurso único de la nación ya no es redituable ideológica ni políticamente. Los Estados-nación asumen políticas de identidades, hacen ventriloquia de agencias no gubernamentales y de ciertos movimientos sociales por

3 La eclosión de aproximaciones no ha parado. En tiempos más recientes pueden mencionarse *La felicidad en la que vivo* (2020) de Carlos Morales; *Las flores de la noche* (2020) de Omar Robles y Eduardo Esquivel; *Identificación perdida* (2020) de Axel González; *El compromiso de las sombras* (2020) de Sandra Luz López Barroso; *Infancias trans: Documental sobre la identidad de género* (2020) de Sebastián Marín y Antonio Badillo; *Sigues aquí* (2021) de Andrea Hornedo y *Llámenme puta* (2021) de Digenia Alejandrina Mejias Contreras. Como se ahondará más adelante la eferescencia social trans dialoga con el género documental de modo particular.

el reconocimiento y la ampliación de derechos” (Rufer, 2012, p. 26). Como se mencionaba al inicio, lo trans mantiene una nítida relación con el poder estatal en el contexto actual de políticas de identidad. Cabe mencionar que moviliza mi reflexión la pretensión de comprender la tensa encrucijada entre cultura y poder privilegiada por los estudios culturales (de raíz en Birmingham y sus convergencias latinoamericanas) y que en este contexto se desarrolla a través de una producción cultural, en este caso audiovisual, como plataforma privilegiada para reconocer configuraciones sociales de alteridad contemporáneas.

Esta dinámica, en que una identidad da lugar a una lucha social y política entramándose con una producción simbólica específica, generando resonancias diversas, permite formular preguntas orientativas: ¿cómo el despliegue de estrategias audiovisuales da cuenta de lo trans como una alteridad? ¿Qué relación se da entre la emergencia del sujeto político trans y su representación documental? Para los fines de este trabajo, conviene subrayar el eje problematizador acerca de que la presentación que hacen los documentales sobre el tema configura, con distintas estrategias, una alteridad. Este concepto se concibe aquí no como mera sinonimia del “Otro”, entendido como diferencia radical o extrema, sino como la posibilidad de inteligibilidad o reconocimiento de la diferencia de ese “Otro” en su heterogeneidad. Para invocar con Mabel Moraña la polisemia y posibilidades del concepto:

de a ratos distante, silencioso, reticente, en otras ocasiones provocadoramente cercano e invasivo, siempre deseado y rechazado, el Otro alienta a un tiempo nuestra paranoia y nuestra esquizofrenia: nos persigue, altera nuestra percepción de la realidad y desorganiza el mundo. Al mismo tiempo, es la única razón por la que este puede adquirir sentido (2014, p. 263).

De este modo, por proceso de alteridad quiero convocar tanto la “otricación” y generación de sujetos abyectos o precarizados, como sus posibilidades otras en los marcos de las relaciones de poder. Estos son aspectos que no pueden comprenderse o hacerse plenamente inteligibles sin la participación de una producción cultural que complementa íntegramente la alteridad. A partir de este emplazamiento es posible hablar del “poder en la representación: poder de marcar, asignar y clasificar; del poder simbólico, el de la expulsión ritualizada... el poder de representar a alguien o algo de cierta forma dentro de cierto ‘régimen de representación’” (Hall, 2010, p. 431). Si bien la “diferencia” es ambivalente en el sentido de que puede ser positiva o negativa, también es fundamental para el significado cultural. La dimensión de confrontación y el filo político aparecen cuando se representa a sujetos, la diferencia entre ellos es construida, “trabajada”, y no es un reflejo. Stuart Hall (2010) hace énfasis en la arbitrariedad del sentido en la representación y en el hecho de su convención porque lo que puede tener un cierto sentido o

significado en un momento histórico y una cultura determinada, puede no tenerlo en otros.

En el marco de este ensayo se revisará cómo la representación audiovisual del documental contemporáneo genera operaciones de alteridad particulares bajo las coordenadas socioculturales mexicanas. El dispositivo audiovisual opera implicando una elaboración de ambivalencia, tensiones y capas de sentido heterogéneas a partir de su despliegue en cada documental con sus respectivas marcas creativas. Para desarrollar el argumento se abordará primero un panorama de lo trans en su dimensión de fenómeno sociopolítico en el marco mexicano, ello con el fin de situar, en el campo audiovisual, algunos filmes en general y dos en particular cuya relevancia en la cuestión permite un anclaje concreto. Así, se analizarán *Club Amazonas* de Roberto Fiesco y “Víctimas de la vanidad” de Flavio Florencio.

Alteridad: lo trans y su emergencia pública

La cuestión de la administración de la diferencia por parte del Estado-nación, es el marco más amplio en que se pretende articular acá con lo cinematográfico y audiovisual. Para activar esta analogía quiero hacer eco de varias de las intuiciones del análisis genealógico sobre el sujeto homosexual en México de Rodrigo Parrini, prolongables al sujeto trans, cuando refiere el paso de la diferencia como amenaza a la diferencia como mimesis, o sea, el paso de una percepción como alteración al orden público y moral nacionales, a ser una identidad diferente y minoritaria en el marco de los discursos democráticos, modernizantes y de matriz multicultural, que, sin embargo, siempre lo parcializan: “implica que los sujetos homosexuales [y trans] son ‘reconocidos’ a partir de su diferencia y que, a su vez, son clausurados en ella” (2012, p. 211) ¿En qué medida los documentales continúan esta operación estatal y la llevan a su propio ámbito? No en el sentido de una gestión de la diversidad como tal pero sí de la reverberación de sentido de la misma, dejando entrever resonancias discursivas y hasta tensiones y negociaciones; y es que los documentales mismos, al presentar explícitamente el complejo fenómeno trans no logran, por ejemplo, movilizar el sentido de su accionar político en toda su potencia: la mayoría de los documentales obliteran aspectos como el trabajo sexual vinculado a las condiciones socioeconómicas desventajosas de las personas trans femeninas; el activismo y los episodios jurídicos quedan descentrados, como si sus personajes carecieran de agencia institucional. Resulta análogo el tratamiento de los procesos identitarios y su expresión cuando, al tiempo que se da reconocimiento a la disidencia de género, se la explora citando la norma hegemónica desde el lenguaje audiovisual mismo, construyendo y visibilizando ambivalentemente. El sujeto trans es, en su figuración, parcializado. Dar cuenta de este proceso resulta

especialmente interesante cuando se tienen en cuenta las coordenadas discursivas de un género audiovisual como el documental.

Para Siobhan Guerrero (2021), la historia del sujeto político trans en México atraviesa actualmente periodo de institucionalización, cuya vigencia se corresponde con lo planteado acá. Nos adherimos a lo señalado por la investigadora acerca de que el caso del sujeto trans vuelve clara la relevancia de los efectos emanados del Estado, en los que, sin dejar atrás su transfobia latente, se puede reconocer el trazo de una política persecutoria a una de reconocimiento, derechos y agendas propias. Esta integración se dio a través de una ampliación de derechos que implicó e implica operaciones de mimesis en las que el sujeto trans “negocia” su parcialización, su alteridad. De la mano de Alba Pons (2016) retomo algunos ejemplos: la primera modificación jurídica en la que el sujeto trans hace aparición tácita fue la de 2008 que permitió la posibilidad de, mediante un juicio y diagnóstico médico, la rectificación del acta de nacimiento por “concordancia sexo-genérica”; en la concepción de las iniciativas que presentaron los activistas trans hicieron un uso estratégico del discurso médico en la medida que este carga con una legitimidad científica que se traduce en legitimidad jurídica; así, el glosario de las iniciativas incluyó definiciones médicas como la de que la identidad de género es inamovible, yendo a contrapelo no sólo de los debates sociológicos más actuales sino de la propia convicción de los activistas. Por otro lado, la iniciativa de 2014 antes mencionada, sólo tuvo luz verde una vez que los activistas accedieron a no incluir en ella lo respectivo a las infancias trans, por el costo político que se jugaba para los servidores públicos involucrados. Se agrega que en los días previos a la presentación de la iniciativa se lanzó una campaña gráfica que invadió los vagones del metro capitalino donde se promovió la imagen de las personas trans como el “ciudadano ideal” de la democracia liberal, se apeló a un sujeto articulado con “la formación universitaria, el éxito profesional, la capacidad adquisitiva (...) la familia, la convivencia, la maternidad” (Pons, 2016, p. 104); como era de esperarse las trabajadoras sexuales⁴ trans criticaron la campaña alegando la incompatibilidad de esas imágenes y su propia condición. De esta manera podemos trazar líneas de lo trans como una alteridad en el marco de su relación con la gubernamentalidad que implica esa parcialización, pero también un horizonte de inteligibilidad y reconocimiento en los marcos.

4 Según la investigación *La situación de acceso a derechos de las personas trans en México* (2019), la más completa hasta la fecha sobre condiciones estructurales llevada a cabo por un equipo de trabajo académico y de activistas y financiada por la Embajada de Estados Unidos en nuestro país, el porcentaje mayoritario de las mujeres trans en México (numéricamente mayoritarias respecto de los hombres trans) se dedican a la informalidad del trabajo sexual y este está circundado por una serie de factores culturales primero y socio-económicos después, que lo convierten en una suerte de “destino” o “círculo vicioso”.

El campo audiovisual mexicano y narrativas documentales sobre lo trans

Una genealogía de lo trans que considere la producción cultural en torno suyo permite reconocer su impacto en la formación de su proceso de alteridad. Al centrar su atención en el ámbito del audiovisual documental, en el espacio de este trabajo no es posible agotar la cuestión; sin embargo, vale asentar la existencia de un régimen de representación previo que configura cierto paradigma, un imaginario social sobre lo trans que es rastreable en instancias como la literatura, el periodismo o el mismo cine y que es antecedente e implica una serie de coordenadas sobre las que operan los documentales. En esa línea resulta iluminadora la investigación de Antoine Rodríguez en la que hace un seguimiento de las narrativas literarias mexicanas de la figura de *la loca* y de *la trans* comenzando a finales del siglo XIX y llegando a la primera década del siglo XXI. La loca es la “imagen del individuo abyecto contra el cual se define, no sólo el hombre viril heterosexual, sino el homosexual masculino socialmente aceptable” (2018, p. 142) y se ubica en una diversidad de textos. Para el autor, las descripciones están atravesadas por una mirada heterocentrista fascinada y divertida, aunque también “asqueada” y de rechazo sobre estos personajes. En los textos más recientes y de corte autobiográfico, la identidad de la loca es asumida por los protagonistas que van figurando a la trans. La figura de la trans sería la del personaje que tiene clara su adscripción al género femenino, pero esa pertenencia no es percibida como coherente con el cuerpo-sexo, porque en la sociedad, el género se concibe a través del sexo, desatando, entonces, situaciones de violencia transfóbica y privilegiando una mirada cis-heterocentrista. La relevancia de estos registros se vincula con los materiales audiovisuales en la medida que delinean un proceso de *otrificación* con que los documentales dialogan en la construcción de sus narrativas y operaciones de sentido buscando, incluso, allanar tales antecedentes.

Ahora bien, la configuración de un campo audiovisual mexicano de cara a la tematización de lo trans tiene vasos comunicantes con un cine que ha querido ser denominado “cine-gay”, “cine queer” o “cine elegbetero”, etiquetas ambivalentes pero sugestivas. Más que un movimiento consolidado es un corpus desigual y disperso de películas, dentro de una producción más extensa, que muestran en la pantalla circunstancias sobre minorías sexuales desde hace ya varias décadas, muchas veces sin una exploración profunda de sus personajes (Rich, 2018; Castellanos, 2014). En el horizonte del género cinematográfico que acá interesa, puede apuntarse que existe una tradición del documental en México de larga data sobre la que no es posible abundar, pero que adquiere relevancia porque ayuda a visibilizar su elección como vehículo expositivo desde el cual los realizadores, cuyas obras interesan, abordan lo trans. Aludiendo a un cine documental

contemporáneo, que se distancia del estilo militante y prescriptivo de los años sesenta y setenta, para Elena y Mara Fortes, los documentalistas se inclinan hacia modalidades nuevas y frecuentemente abordan problemáticas desde la periferia, privilegian la ambivalencia, la incertidumbre, la artificialidad cronológica, se alejan de la autoridad discursiva, y “trazan el retrato de un México contemporáneo, donde nociones tan extremas y contradictorias como la violencia y la comunidad, la tradición y la revolución, la riqueza y la pobreza, forman parte de la vida cotidiana” (2014, p. 10). De este modo el documental contemporáneo se apropia de ciertos temas produciendo acercamientos diversos a partir del lenguaje audiovisual y las propiedades, propuestas y recursos que le son propios (Nichols, 2013).⁵

En este espacio estoy pensando el género audiovisual documental como forma privilegiada de indagar acerca de esa minoría sexo-genérica. Desde mi punto de vista y sin afán de plantearlo categóricamente ni concluyentemente distingo que el documental mexicano contemporáneo participa, por un lado, de la vocación indigenista y rural nacional, y por otro, se ha dispuesto a la exploración de otras grandes cuestiones nacionales (como la desigualdad social y la violencia) a través de la precariedad urbana. Hay un movimiento doble: la exploración de los márgenes, de lo olvidado con sus resistencias propias; y el encuentro con los intersticios, lo que está ahí pero tan cercano o intestino que nos es invisible. Estas dos grandes vertientes contribuyeron a fertilizar el campo audiovisual mexicano para el surgimiento de lo trans con una fuerza antes inusitada. Ahora bien, si el documental “da voz” a quien no la tiene, explora las realidades urbanas y rurales “desconocidas”, se decanta por lo polémico y busca la empatía, tiene la misión de reconstrucción del tejido social, denuncia, se compromete y retrata lo contemporáneo, entonces lo trans resulta un tema más que apropiado, idóneo. En esa línea, no es casualidad el encuentro entre una lucha que se activa en la esfera pública, con el ejercicio de una práctica audiovisual no ficcional en cuyo seno se agita el interés por la eferescencia social, política y cultural del México contemporáneo.

En esta tónica y como se mencionó líneas atrás, surgen tres documentales cuyo motor narrativo será el de las vidas excepcionales: *Morir de pie* (2011) de Jacaranda Correa, *Quebranto* (2013) de Roberto Fiesco y *Made in Bangkok* (2015) de Flavio Florencio. Lo que me importa asentar,

5 La teorización y las tipologías sobre el documental son ya cuantiosas, por lo que profundizar en ellas excede los objetivos de este trabajo. Del mismo modo, más que adherirse a tal o cual teoría, el trabajo procede habilitando la premisa general sobre que el cine de no ficción/documental, como el de ficción, es un discurso creativo y construido mediante convenciones que le son propias. Por tanto, está lejos de ser simplemente transparente en su transmisión de lo real: para decirlo en pocas palabras, me aproximo al documental en tanto práctica signifiante, como un género y no como una propiedad audiovisual.

es que el tema trans viene precedido de inquietudes autorales que no dejan de dialogar con los procesos de “época”. Quiero argumentar aquí que los episodios jurídicos y políticos en la esfera pública no simplemente impulsaron la realización audiovisual con temática trans, sino que en esta suerte de “bum” de documentales también atestiguan un impacto en las narrativas: después del logro jurídico más trascendental en 2014, se pasa de los relatos en clave de experiencias de vida extraordinarias a una mostración en clave colectiva de las experiencias minoritarias. Por tanto, considero que no es una mera coincidencia, antes bien, es una expresión de cómo la esfera pública se relaciona con la producción audiovisual. Los tres largometrajes antes mencionado se encuentran en ese primer momento biográfico previo a 2014, hacen presentación de los procesos de subjetivación, dialogan con lo trans a partir de la construcción de género de sus personajes, centrándose específicamente en la transición⁶ y la convierten en el eje de sus estrategias narrativas y audiovisuales.⁷ *Morir de pie* presenta la historia de vida de Irina Layevska, antes un militante comunista mexicano a la Che Guevara, su transición se muestra como ruptura, metáfora de la *muerte* del revolucionario, sirviendo esa revelación como punto álgido de la película. *Quebranto* regresa a la pantalla a Coral Bonelli, antes actor infantil de la Época de Oro, otra historia que se “quiebra” cuando la protagonista decide transicionar, proponiendo una tensión insalvable y nostálgica entre pasado y presente. *Made in Bangkok* se apropia de la narrativa del “cuerpo equivocado”⁸ para construir la suya: Morganna Love, mujer transexual, viaja a la capital de Tailandia para ganar un concurso de canto cuyo premio monetario le permitiría someterse a la cirugía de reasignación sexual que la hará “renacer”. Estas tres películas importan porque figuran lo trans como biografías que impregnan las narrativas de sujetos *otros*, prácticamente desmarcados de la vida ciudadana y con objetivos y deseos individualizados, cerrados en su propia identidad. La figuración de la alteridad trans se ofrece al espectador a través de la emocionalidad de unas vidas descentradas de la esfera pública. Las tres propuestas fílmicas privilegian tanto la aproximación intimista que no abarcan un panorama mayor y en esa medida operan parcializando lo trans. La lucha LGBTI en *Morir de pie*, la alusión a la dinámica del trabajo

6 Se le conoce como “transición” tanto a la decisión personal de vivir en el rol de género autopercebido como al proceso de cambios físicos y sociales implicados que una persona trans lleva a cabo.

7 Sobre este punto resulta iluminador el análisis que despliega Kani Lapuerta Laorden (2018).

8 Antes hegemónico debido a su adscripción psicomédica, este relato propone que el “malestar” trans reside en el cuerpo y que la “solución” es transformarlo a toda costa y a todos niveles. Hoy está siendo desplazado por su carga patologizante y la obliteración que implica de la estigmatización social.

sexual en *Quebranto*, la existencia de una “comunidad trans internacional” en *Made in Bangkok*, anuncian la dimensión político-colectiva sin atenderla, figurando alteridades concretas, pero socialmente deslindadas. Lo colectivo será un desplazamiento que ocurrirá después, como se verá.

Figuraciones de alteridad trans en dos documentales

Ahora bien, un segundo momento lo marcan los audiovisuales posteriores al 2015, lugar que habitan las narrativas de los siguientes cortometrajes sobre los que habilitaré un análisis. *Club Amazonas*, en sus 21 minutos, despliega el testimonio de las dos protagonistas, Jessica Mavissa y Anyela Sharlot, mujeres trans y migrantes centroamericanas. El filme empieza y termina con dos series de cortinillas negras, una prologal⁹ y otra epilodal¹⁰, que explican la situación y arrojan datos estadísticos e institucionales sobre la migración y su composición LGBT, haciendo énfasis en el clima de violencia que atraviesa esta población. Las primeras dos imágenes nos ubican, sin ambages, geográficamente: dos carteles nos dan la “bienvenida” a Tenosique y nos hacen saber que estamos en la frontera entre México y Guatemala. Todos estos elementos abonan al pacto realista o de verosimilitud propiamente documental. Hay que llamar la atención sobre el hecho de que la película tiene a dos protagonistas trans, y no a un sujeto singular y singularizado como en los materiales antes revisados. Esto ya remite a lo colectivo, tiene lugar un diálogo que va más allá de lo individual, las protagonistas hablan desde una subjetividad socialmente inteligible que ya les permite resignificar la violencia y la discriminación en un marco de derechos desde un yo colectivo trans. El lenguaje audiovisual aprovecha todo ese relato de expulsión para centrar también a sus emisoras. Sólo en ellas recae la mayor variedad de encuadres desde el *long-shot* hasta el plano detalle. Estos sugieren una indagación

9 “Violencia, discriminación y falta de oportunidades fomentan el fenómeno migratorio en el Salvador, Guatemala y Honduras, en este escenario la población de la diversidad sexual emprende un éxodo con características particulares respecto de otras personas migrantes. Entre 2009 y 2014 se produjeron 170 crímenes de odio documentados en Honduras con la población LGBTTTI. No existe tipificado el delito por crimen de odio, se por identidad de género o por orientación sexual. Estos crímenes son dirigidos contra las mujeres transexuales, en su mayoría trabajadoras sexuales en territorios controlados por el crimen organizado, cometidos por personas desconocidas y en lugares públicos, situación que provoca la migración forzada a México”.

10 “Entre enero y noviembre de 2014, 109.750 migrantes provenientes de Guatemala, Honduras y El Salvador, permanecieron en alguna Estación Migratoria en México, un aumento del 43,53% respecto al mismo periodo del año 2013. En los últimos 5 años las peticiones de refugio al gobierno mexicano aumentaron 90,5%. Sin embargo, pocos logran obtener la calidad de refugiados. 4 de cada 10 peticiones son de hondureños y salvadoreños. De 2009 a 2014, la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) recibió la solicitud de refugio de 6114 personas de diferentes nacionalidades, pero de éstas sólo aceptó al 22,58%”.

audiovisual sobre los cuerpos trans y proponen un tropo de intimidad. Ello, al parecer, no deja de ser un motivo significativo (aunque sí ha dejado de estar en el centro). La transición, de hecho, funciona como prólogo en su testimonio y es también un momento de intimidad porque describe sus afectos familiares, pero pierde trascendencia por su brevedad. Son, justamente, las tomas que las muestran juntas las que parecen pensadas para dar el énfasis colectivo porque son las más elaboradas. En el minuto 03:18 un *long-shot* de varios segundos de duración muestra una composición equilibrada: dividida en tres tercios gráficos, la imagen las coloca al centro, en el umbral de una vivienda pintada de rosa, y a cada lado dos viviendas blancas. En el minuto 04:26, un *medium long-shot* en ángulo superior las capta sentadas tomando un helado mientras el espejo del local vacía las “duplica” y ya no son dos sino “cuatro” trans. En el minuto 05:03, una toma de seguimiento las capta en la noche de Tenosique mientras ocupan el espacio público junto al resto de los habitantes que las ven pasar, pero sin interacción alguna. Las tomas de los carteles de bienvenida (como los del inicio) son gestos entre irónicos, empáticos y críticos cuando se está hablando de migración forzada. En el minuto 06:23 se aprovecha la profundidad de campo para colocar a las trans en tercer plano y bien centradas mientras beben cerveza en un bar a solas, en segundo plano el letrero “les da la bienvenida”. Aunque es dificultoso reconocer un discurso de ficción tajante en *Club Amazonas*, Fiesco hace del color, el encuadre y la puesta en escena (maquillaje, vestuario, cabellos teñidos de rubio y locaciones) una intervención que se antoja poco fortuita y cargada de sentido. Las trans no dejan de lucir contrastantes, llaman la atención, son las protagonistas, pero ¿podemos intuir en esta estrategia una operación en que el reconocimiento de la diferencia también la fija? La representación de lo trans que he venido siguiendo se materializa en esos rasgos formales, así involucra las complejidades propias de la operación de alteridad, en la medida que la diferencia es fundamentalmente fabricada: considero que el lenguaje cinematográfico desplaza lo trans en su vivencia performática, en su presencia colectiva y social, bajo la excesiva codificación de la imagen cinematográfica. El documental deviene mirada sobre una diferencia parcializada, en este caso, de sus relaciones sociales inmediatas. El filme, ambivalentemente, tematiza la colectividad trans encapsulándola. Son estas capas de sentido las que evidencian la heterogeneidad de la aproximación documental que realiza la película de Fiesco.

Trans se presenta como una serie documental sobre la comunidad en México: “En TRANS buscamos entender el mundo clandestino, la fiesta y los costos físicos y morales de lo que implica ser trans en México, donde pocas veces se reconoce a nuevos sujetos y difícilmente se le otorgan espacios y derechos a un pensamiento diferente” dice la descripción del tráiler. Uno de los rasgos más notorios de la serie (y que es un sello de los

audiovisuales de Vice) es que Flavio Florencio participa directamente, interactúa con todos los personajes, él mismo es el personaje que más aparece. Su modo de involucramiento va más allá de seguir a los sujetos y entrevistarlos ya que provoca las situaciones. Ese despliegue es una de las diferencias fundamentales con *Club Amazonas*, que además figura un tipo de público pretendidamente diferente por más amplio, aquel que utiliza YouTube, frente a un público como el del otro documental que asiste a un festival internacional de cine o utiliza plataformas para ver un cine alternativo respecto del más industrial. “Víctimas de la vanidad”, capítulo 2 de la serie, golpea a la audiencia en sus primeros segundos con una imagen potente: la escena nos muestra en el centro del cuadro el cuerpo femenino semidesnudo de una mujer trans, un médico está tentando su trasero con un dedo que luego pasa hacia las piernas mientras explica: “Todo esto es daño causado por el aceite, si ustedes ven el tejido aquí, está necrosado el tejido interno, está muerto, vean las venas cómo están”. Flavio Florencio le pregunta al personaje céntrico si alguna vez un médico le advirtió que el daño de ese procedimiento era irreversible y ella contesta que no. La escena apuntala lo que tratarán los casi veinte minutos que dura el capítulo: las consecuencias de salud del uso de implantes y aceites modelantes para feminizar el cuerpo por parte de mujeres trans. Mediante primeros y primerísimos planos, las protagonistas explican cómo llegaron a practicar sobre sus cuerpos esos procedimientos tan invasivos.

Con recursos de cámara y un montaje más rústico el peso figurativo recae en los diálogos y la banda sonora efectista como portadores del relato. Asistimos a las consultas médicas de Palmira y Melody en las que sus cuerpos son examinados por médicos que revisan el nivel de daño; y a una entrevista con Italia donde cuenta sus “razones”. Son tres tipos de voces las que hablan: la de Florencio, que guía la narración con preguntas; la de las mujeres trans que dan testimonio de sus padecimientos separados por secuencias y la de los médicos que portan el discurso experto y que explican los pormenores de salud. En ese entrecruzamiento de voces se configura el modo de presentación porque los sentidos son guiados hacia un lugar específico en el que, como anuncia determinantemente el título, ellas fueron víctimas de su vanidad. Me parece que este audiovisual intenta establecer su estrategia a partir de testimoniar íntimamente la vida de tres personajes trans y empatizar con sus fuertes experiencias. Sin embargo, pienso, no lo logra, ya que el mismo audiovisual no permite que sean ellas las que hilvanen su relato porque es constantemente intervenido o fragmentado por el conductor: todas las preguntas las hace él y en su mayoría solo demandan como respuesta los monosílabos sí o no. Florencio es la figura con el poder de controlar lo filmado e incluso lo dicho. Por su parte, los médicos, aunque se limitan a explicar el padecimiento de salud, no pueden evitar emitir juicios

de la mano del mismo Florencio. Al intentar revertir cierto estereotipo trans mediante un llamado de empatía y al entendimiento, el corto termina, creo, revictimizando a sus sujetos y reforzando su ambivalencia negativa y asociada al pecado como sintagma. Es ruidoso que no exista una sola mención al trabajo sexual (que podría haber aparecido si los relatos trans no fueran tan acotados) muy presente entre la población trans, el cual implica, por su propia dinámica, que ellas busquen tener un “capital erótico” y dicho trabajo, a su vez, se configura como una de las pocas opciones laborales en el estado marginal y de indefensión en que se hayan una parte mayoritaria de las trans. En otras palabras, las intervenciones corporales no obedecen únicamente a una decisión personal, sino que están estrechamente vinculadas a dinámicas más amplias, el deseo es anulado en el filme, lo reprime.

Como plantea Robert Stam (2001) los medios de comunicación de masas constituyen una compleja red de signos ideológicos localizados en posiciones socialmente multiplicadas. Se encuentran ahí discursos dominantes y antagónicos, por lo que se dan la mano, a un tiempo, posturas progresistas y retrógradas, impidiendo juicios maniqueos. El teórico nos recuerda que la noción de *tacto discursivo* ayuda a establecer que no existen ni textos, ni productores ni espectadores unitarios “sino una heteroglosia conflictiva presente en el productor, el texto, el contexto y en el lector/espectador. Todas las categorías se ven atravesadas por fuerzas centrípetas y centrífugas, tendencias hegemónicas y opositoras” (Stam, 2001, p. 355). Para tener tacto con “Víctimas de la vanidad” habría que poner atención en sus propiedades autorales, el guion testimonial pero intervenido, las estrategias televisivas, hasta la plataforma en que se visualiza que privilegia la brevedad, los ritmos rápidos y fragmentados. Como se estableció antes, los discursos sobre la alteridad se convierten en dispositivos de poder, un poder que va más allá de la violencia o la coerción, y que halla sus más complejas posibilidades en la autoridad para representar a un otro poco conocido pero exótico. Esta serie es relevante porque también es cierto que sus mensajes llegaron a públicos amplios y se atrevió a enturbiar el campo audiovisual colocando temas sobre lo trans nunca antes explorados fuera de los ámbitos más especializados. Es un hecho filmico que hace una aportación intensa al régimen de representaciones y configura el campo audiovisual mexicano articulando las tensiones entre las sujeciones de los actores sociales, la cultura de masas, el discurso progresista de derechos, incluso los avances en materia jurídica. Tensiones propias de la dimensión paradójica entre la autonomía artístico-creativa y su función social.

Algunas líneas finales

Como se intentó dar cuenta, los documentales elaboraron sus propios procesos dialógicos con los hechos políticos: irán del reconocimiento emocionalmente exacerbado de la diferencia trans (las narrativas de vidas excepcionales) a otras que anuncian su dimensión social. Hasta cierto grado los filmes se politizaron junto con la esfera pública, sin necesariamente proponer un cambio radical, sino más bien un reconocimiento que no alcanza la propuesta política rotunda ni el desmontaje del dispositivo sexo-género. Se les puede reconocer como estrategias de recodificación para generar mensajes “progresistas” que enturbian el imaginario social, aunque con resultados disímiles. Tales corolarios son unas figuraciones audiovisuales que van a privilegiar ciertos aspectos emborronando otros y así construir lugares de enunciación concretos que por ello mismo son parciales y parcializan la alteridad trans.

Una modalidad de lo anterior aparece cuando se retiene la contestación política radical y abierta evadiendo ciertas coordenadas temáticas. Para decirlo con más contundencia, y para utilizar contrastes, aún no tenemos filmes que propongan como tema central el activismo político, materia en que la producción documental de otros países de la región ha destacado.¹¹ No estoy simplemente reclamando las ausencias sin más, pero sí quiero hacer notar la manera en que lo trans en México es resultado de una negociación de los significados sociales que termina por parcializarlo también en las expresiones filmicas, incluso a contrapelo de las premisas de un género como el documental. Se atestigua también un esfuerzo por generar significado al interior del campo audiovisual mismo al reformular qué es o puede ser el documental como género, proponiendo en cada material una figuración de lo trans distinta, aunque con puentes de intertextualidad que expresan un contexto específico. En esa línea cabe admitir la búsqueda emotiva y las marcas de ficción como las fórmulas más originales de la apuesta por eficacia simbólica que aportan al campo documental el abordaje de lo trans en las narrativas contemporáneas, respecto de otros tópicos y temas. El desarrollo de este trabajo permite asumir que las prácticas simbólicas no son un mero reflejo del campo social: a pesar de la relación patente que hay entre trabajo sexual (u otros aspectos) y los activismos, los filmes no los repiten o trasladan mecánicamente al campo audiovisual. De alguna manera son enunciados que hilvanan la densidad simbólica de los cambios políticos en los que emergen nuevos actores sociales con su impacto en la cultura tradicional y de la manera en que los medios capitalizan ciertos temas con relevancia social.

11 Sólo por mencionar algunas: *La primavera trans* (2018, Colombia); *Putas o peluqueras* (2011, Colombia) *Mala, Mala* (2014, Puerto Rico), *Meu corpo é político* (2017, Brasil).

Referencias

- Castellanos Cerda, Vicente (2014). Tensiones culturales y diversidad sexual en el cine mexicano contemporáneo. En Parrini, Rodrigo y Brito, Alejandro (coords.), *La memoria y el deseo. Estudios gay y queer en México*. México: UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género.
- Embajada de los Estados Unidos en México (2019). *La situación de acceso a derechos de las personas trans en México: problemáticas y propuestas*. México: Embajada de los Estados Unidos.
- Fortes, Elena y Fortes, Mara (2014). Arquitecturas de la experiencia: documental mexicano contemporáneo. En Curiel de Icaza, Claudia y Muñoz Hénonin, Abel (coords.), *Reflexiones sobre cine mexicano contemporáneo: documental* (pp. 9-20). México: Cineteca Nacional.
- Guerrero McManus, Siobhan (2021). Identidad y diversidad sexogenérica en México. Historias, narrativas y políticas. En Loeza Reyes, Laura (coord.), *Políticas de identidad en el contexto de la crisis de la democracia* (pp. 109-139). México: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Guerrero, Siobhan y Muñoz, Leah (2018). Ontopolíticas del cuerpo trans: controversia, historia e identidad. En Raphael de la Madrid, Lucía y Gómez Cíntora, Antonio (coords.), *Diálogos diversos para más mundos posibles* (pp. 71-94). México: UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Hall, Stuart (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Lapuerta Laorden, Kani (2018). La representación de lo trans* en cine documental mexicano actual (2010-2017): hacia unas nuevas gramáticas cinematográficas trans. En Pons, Rabasa, Alba y Shioban Guerrero Mc Manus (coords), *Afecto, cuerpo, e identidad. Reflexiones encarnadas, en la investigación feminista*, (pp. 131-151) México: UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Moraña, Mabel (2014). *Inscripciones críticas. Ensayos sobre cultura latinoamericana*. Santiago: Cuarto Propio.
- Nichols, Bill (2013). *Introducción al documental*. México: UNAM-Centro Universitario de Estudios Cinematográficos.
- Parrini, Rodrigo (2012). La nación invertida. Genealogías del sujeto homosexual, México siglo XX. En Rufer, Mario (coord.), *Nación y diferencia. Procesos de identificación y formaciones de otredad en contextos poscoloniales* (pp. 207-240). México: Itaca.
- Pons Rabasa, Alba (2016). *De las transformaciones sociales a las micropolíticas corporales: un archivo etnográfico de la normalización de*

*lo trans** y los procesos de corposubjetivación en la Ciudad de México. Tesis de doctorado en ciencias antropológicas. México: UAM-Iztapalapa.

Pons Rabasa, Alba y Eleonora Garosi (2018). Trans. En Moreno, Hortensia y Eva Alcántara (coords), *Conceptos clave en los estudios de género. Vol. 1*. México: UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género.

Rich, B. Ruby (2018). *Nuevo Cine Queer*. México: Osífragos.

Rodríguez, Antoine (2018). De la loca a la trans: espejismos de género en la literatura mexicana dentro y fuera de la comunidad LGBTI. En Desmas, Devy y Marie Agnés Palaisi (coords), *Tendencias disidentes y minoritarias de la prosa mexicana actual* (pp. 139-166). París: Mare & Martin.

Rufer, Mario (2012). Introducción. En Rufer, Mario (coord.), *Nación y diferencia. Procesos de identificación y formaciones de otredad en contextos poscoloniales* (pp. 9-43). México: Ítaca.

Stam, Robert (2001). *Teorías del cine. Una introducción*. Barcelona: Paidós.

Condiciones de vida de las transfeminidades migrantes de Mar del Plata, Argentina

Cristian Alejandro Darouiche

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
cristiandarou@gmail.com

Fecha de recepción: 18/01/2023
Fecha de aceptación: 28/11/2023

Resumen

El siguiente trabajo tiene por objetivos presentar y problematizar las condiciones de vida y los motivos de migración de transfeminidades y travestis que realizan sexo comercial en la ciudad de Mar del Plata, Argentina. La siguiente investigación fue realizada por medio del trabajo de campo etnográfico, incorporando las herramientas metodológicas de la observación participante y las entrevistas en profundidad. A modo de conclusión se afirma que, en la ciudad, las transfeminidades aún sufren discriminación y marginación social. Además, resulta alarmante la intensa criminalización que viven, traducida en violencia física, persecución y requisas violentas por parte de la policía provincial por la creación de la categoría narco-travesti.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palabras claves

1| transfeminidades 2| migración 3| condiciones de vida 4| sexo comercial 5| etnografía

Cita sugerida

Darouiche, Cristian Alejandro (2024). Condiciones de vida de las transfeminidades migrantes de Mar del Plata, Argentina. *Tramas y Redes*, (6), 239-256, 600n. DOI: 10.54871/cl4c600n



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Condições de vida das transfeminilidades migrantes em Mar del Plata, Argentina

Resumo

O seguinte trabalho tem como objetivo apresentar e problematizar as condições de vida e os motivos da migração de transfeminilidades e travestis que praticam sexo comercial na cidade de Mar del Plata, Argentina. A seguinte pesquisa foi realizada por meio de trabalho de campo etnográfico, incorporando as ferramentas metodológicas da observação participante e entrevistas em profundidade. Como conclusão, afirma-se que na cidade, as transfeminilidades ainda sofrem discriminação e marginalização social. Além disso, a intensa criminalização que vivenciam é alarmante e se traduz em violência física, perseguições e buscas violentas por parte da polícia provincial para a criação da categoria narco-travesti.

Palavras-chave

1| transfeminilidades 2| migração 3| condições de vida 4| sexo comercial 5| etnografia

Living conditions of migrant female transgender in Mar del Plata, Argentina

Abstract

The following work aims to present and problematize the living conditions and reasons for migration of female transgender and transvestites who perform commercial sex in the city of Mar del Plata, Argentina. The following research was carried out through ethnographic fieldwork, incorporating the methodological tools of participant observation and in-depth interviews. As a conclusion, it is stated that in the city, female transgender still suffer discrimination and social marginalization. Furthermore, the intense criminalization they experience is alarming, and is translated into physical violence, persecution and violent searches by the provincial police for the creation of the narco-transvestite category.

Keywords

1| transfeminities 2| migrations 3| living conditions 4| commercial sex 5| ethnographic

Introducción

En los años noventa, al calor de las discusiones feministas, la aparición del VIH/Sida, y los reclamos por la despatologización de la homosexualidad, se inaugura un campo de investigaciones dedicado a las identidades transfemeninas¹ dentro de los estudios de género en ciencias sociales. Esas primeras indagaciones elaboraron diferentes líneas de reflexiones; por ejemplo, una de ellas fue la construcción de sus identidades y las distinciones entre transgéneros y travestis (Silva, 1993; Kulick, 1998; Berkins, 2003; Fernández, 2004; Benedetti, 2005; Barbosa 2010), otra fue la prostitución, su sociabilidad y la vida en esquina (Silva, 1993, Kulick, 1998); también aparecieron investigaciones en relación a la construcción de su corporalidad y cuestiones referidas a la salud (Bento, 2006) y los modelos preventivos de HIV (Barreda y Isanrdi, 2004); y por último, se abordaron ejes sobre su organización política y activismo (Klein, 1998; Kulick y Klein, 2003; Cutuli, 2015). Este interés –en especial de la antropología– se relaciona con la irrupción y visibilización de los movimientos de diversidad sexual en reclamo por la despatologización y la descriminalización de sus identidades y su sexualidad. El siguiente trabajo se inscribe dentro de ese campo de exploraciones, recuperando algunos planteos, principalmente aquellos basados en la línea de la prostitución y la sociabilidad para luego intentar reconstruir y actualizar algunos datos sobre las condiciones de vida de las personas transfemeninas y travestis de la ciudad de Mar del Plata.

Los datos presentados fueron obtenidos por medio de una investigación mayor² que tenía por objetivos: relevar las condiciones de vida de las transfeminidades y travestis que realizan la actividad de sexo comercial;³

1 En este texto vamos a hablar solo de las identidades transfemeninas (travestis, transgéneros, transexuales). Es decir aquellas personas que deciden y se autoperceben como travestis, mujeres trans, transgéneros, transexuales, entre otras categorías vinculadas principalmente al espectro del género femenino. La historia y las problemáticas de las transmasculinidades si bien coinciden en algún momento con las transfeminidades, tienen un propio campo de reflexión e investigación.

2 Este artículo se desprende de una investigación realizada para la elaboración de una tesis de Licenciatura en Sociología en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. También fue un proyecto financiado por el Consejo Interuniversitario Nacional dentro del programa Becas de Estimulación a la Vocación Científica para alumnos de grado. Periodo 2018-2019.

3 Este trabajo no va a entrar en la discusión de los términos de “trabajo sexual” o “prostitución”, que lleva a los debates de abolicionismo –perspectiva que propone abolir toda forma de explotación sexual–, reglamentarismo –perspectiva que propone una reglamentación y reconocimiento laborales a quienes realizan la actividad de sexo comercial– y, prohibicionismo –perspectiva que propone prohibir determinadas formas de ejercicio y relaciones comerciales–. Se utiliza la categoría “sexo comercial” primero para recuperar la voz de quienes no se reconocen como trabajadoras sexuales, y segundo para reconocer determinadas prácticas sociales de intercambio de servicios sexuales (o no) por recursos económicos.

analizar y describir las formas y tipos de relaciones sociales entre ellas, a partir de la detección de los conflictos, solidaridades y negociaciones que estructuran esas relaciones; y por último, identificar y analizar los vínculos de parentesco o nociones de familia, referidos al cuidado, el afecto y la sobrevivencia que se originan de esas formas de sociabilidad.

La investigación se realizó por medio de metodología cualitativa, por considerarla la mejor estrategia para captar la realidad en su contexto natural y cotidiano, intentando interpretar los significados que le otorgan las protagonistas a su universo social. Dentro de las posibilidades que ofrece el abordaje cualitativo se eligió el trabajo de campo de corte etnográfico, por ser el más adecuado para comprender las formas en las que las nativas interactúan, se presentan y crean sus relaciones sociales en su espacio cotidiano.

El trabajo de campo etnográfico se estructuró en dos instancias: en la primera se realizaron visitas a la *zona*⁴ de sexo comercial con actividades de prevención y promoción de salud sexual⁵ destinadas a quienes realizaban la actividad de sexo comercial. El *estar ahí* (Guber, 2012) permitió participar de la cotidianeidad de sus actividades y de las dinámicas propias que se juegan en el espacio social. En esa instancia además se mantenían conversaciones etnográficas con el fin de obtener algunas informaciones y establecer los primeros contactos con las personas que ofrecían servicios sexuales.

La segunda instancia del trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas en profundidad a siete transfeminidades de la ciudad. En esta instancia el objetivo era profundizar sobre algunas aristas de la investigación y corroborar y/o contrastar las notas de campo obtenidas en las observaciones participantes y en las conversaciones etnográficas.

En el siguiente trabajo se va problematizar sobre la realidad que viven las transfeminidades que realizan la actividad de sexo comercial en la ciudad de Mar del Plata. En primera medida se harán algunos comentarios sobre las particularidades que presenta la ciudad, para luego presentar algunas características sobre sus condiciones de vida ponderadas en los siguientes tópicos: a) acceso a la vivienda, b) acceso a la salud y c) las dificultades que tienen que enfrentar en la ciudad. Se puede afirmar que muchas

4 *Zona* es una categoría emic, que hace referencia al barrio donde las personas van a ofrecer sus servicios sexuales y consiguen clientes. Por “zona” entendemos un espacio urbano social delimitado, creativo, dónde conviven diferentes prácticas sociales (legales e ilegales), entre ellas, el ejercicio de la actividad de sexo comercial (Darouiche, 2019).

5 Cuando nos referimos a actividades de prevención y promoción de salud sexual, hacemos referencia a la entrega de profilácticos y materiales gráficos sobre la transmisión de las ITS. El desarrollo de esta actividad fue una decisión estratégica para poder participar en esos espacios y ser aceptado por las nativas, ya que es muy difícil circular por las zonas de sexo comercial y ser un simple observador, debido a la desconfianza que produce la presencia de “extraños”.

de las condiciones precarias de vida de quienes ejercen la actividad de sexo comercial son producto de la criminalización y la marginalidad en la que se encuentran con respecto a la propia actividad que realizan, y también producto de sus identidades y su origen migratorio. Los argumentos aquí planteados apuntan a señalar que a pesar de que en Argentina exista una ley que reconoce las identidades de género, y políticas públicas destinadas a la población trans*, todavía hoy conviven mecanismos represivos y punitivos que aparecen bajo nuevos discursos –como la categoría *narco-travesti*– para criminalizar y estigmatizar a las personas transfemeninas. Esta estigmatización produce efectos materiales en las condiciones de vida de las transfeminidades migrantes y que ejercen la actividad de sexo comercial (se reconozcan o no trabajadoras sexuales).

Antecedentes significativos

La visibilización de las personas transfemeninas en la sociedad argentina se da a finales de los noventa para denunciar las detenciones arbitrarias y la violencia que ejercía la policía por medios de los edictos policiales (Fernández, 2004; Cutuli, 2015). Vale la pena aclarar que los edictos policiales fueron un instrumento judicial persecutorio heredado de las últimas dictaduras militares. Los edictos policiales brindaban a la policía la posibilidad de llevar detenidas a las personas sin intervención de jueces ni abogados. Fue un gran instrumento de regulación del espacio público. Existían dos edictos muy específicos destinados a las trabajadoras sexuales, prostitutas y miembros del colectivo LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans*). Esos dos edictos eran motivos de extorsión y de persecución hacia varones gays, transfeminidades y mujeres prostitutas.

En cierta medida, la visibilización y agrupación en esa época se da por hombres gays, pero las transfeminidades no tardaron en agruparse y generar un espacio propio y reclamar las problemáticas que sufrían: la discriminación familiar, la imposibilidad de vivir su identidad libremente, los asesinatos en manos de clientes y civiles, y la violencia policial (encarcelamientos y cobro de coimas) (Fernández, 2004; Cutuli, 2015).

Sin embargo, podemos afirmar que las problemáticas de las transfeminidades comenzaron a tener mayor relevancia en la sociedad cuando esas organizaciones lograron gestar una articulación y alianza con movimientos de derechos humanos, organismos públicos, el movimiento feminista y espacios universitarios (Berkins, 2003). Esa estrategia permitió visibilizar no solo las violencias cotidianas, sino que, además, con la colaboración de esos espacios, se realizaron dos estudios exhaustivos sobre las condiciones de vida en general de las personas trans (Berkins, 2005; 2007).

Esos dos informes arrojan algunos datos alarmantes: la expectativa de vida del colectivo es de 35 años; la mayoría son expulsadas de sus hogares y discriminadas por sus familias; más del 90% son detenidas arbitrariamente en la vía pública y tienen como su único ingreso la prostitución; se les niega el acceso a la salud; el 70 % tiene sus estudios primarios incompletos debido a la intolerancia en los espacios educativos, y más del 80% viven en condiciones precarias de vivienda, en hoteles o pensiones (Berkins, 2005; 2007).

Luego de esas publicaciones, dentro de las organizaciones y los espacios académicos, surgen consignas concretas de reclamo: el reconocimiento de su identidad; la no discriminación y un freno a la violencia policial; la elaboración de políticas públicas destinadas a las personas trans; acceso a la salud; inclusión en los espacios educativos, entre otros (Cutuli; 2015).

En el año 2012 finalmente, en la Argentina se aprueba la Ley de Identidad de Género (Ley 26.743). Esta ley significó un avance importantísimo para la comunidad de las personas trans*,⁶ fruto de un proceso que se gestó con mucha convicción y lucha. Sumado a esto, la ley fue vanguardia en el mundo, ya que reducía el cambio identitario a un trámite administrativo. Leyes de otros países aprobadas anteriormente, a diferencia de la argentina, exigen para acceder al cambio de identidad, pasar por pericias médicas, psiquiátricas y psicológicas. La ley en Argentina encarnó un fuerte avance para la elaboración de una agenda de políticas públicas propia para este colectivo.⁷

Sin embargo, aún falta desarrollar con plenitud este cambio de paradigma que inaugura la ley. Según lo demuestran algunos informes (CEDAW, 2016; RedLacTrans, 2018; Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) todavía existe discriminación y una pobreza estructural dentro del colectivo. También persiste la dificultad para acceder a los derechos humanos básicos como vivienda, salud y educación, sumado a que en la actualidad se articulan nuevas problemáticas, por ejemplo: la migración y la discriminación interseccional (ser una persona trans migrante); los regionalismos culturales de cada provincia del país y los desafíos dentro de cada territorio en relación al acceso de los derechos; las nuevas formas de estigmatizar y perseguir a las identidades transfemeninas en cada

6 En este caso se usa el termino trans* como un término paraguas para abarcar tanto las transfeminidades y las transmasculinidades.

7 Como por ejemplo La Ley de cupo laboral trans* aprobada en diferentes partes del país (municipios, provincias, universidades); la elaboración de “consultorios amigables”, espacios de salud destinados a la población de la diversidad sexual sobre todo a personas trans; y la creación de Bachilleratos Populares de educación secundaria básica destinados a la diversidad sexual.

territorio; la necesidad de profundizar sobre las vejeces y las trayectorias biográficas; entre otras.

Esta investigación pretende contribuir a este campo para entender mejor la realidad de las identidades transfemeninas y poder mostrar cómo aún existiendo un régimen de sexualidad amparado en el reconocimiento de los derechos humanos y en la inclusión, hoy existen nuevas exclusiones y nuevos mecanismos de marginalización sobre el colectivo de mujeres trans y travestis.

Condiciones de vida de las transfeminidades de Mar del Plata

La ciudad de Mar del Plata es la quinta ciudad más importante del país. A mitad de siglo XX, esta ciudad se definía como una villa balnearia de las clases altas porteñas. Sin embargo, durante los últimos años fue cambiando su mapa social y urbano para convertirse en una ciudad de masas (Pedetta, 2015; Lucero, 2021). En la actualidad la ciudad posee una economía industrial y pesquera, como a su vez, en los últimos años ha ido creciendo en su economía frutihortícola y en su actividad comercial, atrayendo a diferentes corrientes migratorias de países limítrofes y de otras provincias del país. Otras de las características de la ciudad es la fuerte inversión inmobiliaria y comercial vinculada al turismo de verano. Al respecto, Iris Lucero define la historia de la ciudad de la siguiente manera:

[...] Mar del Plata es una ciudad que ha nacido y crecido como un reflejo inacabado de la Capital Federal de la República Argentina. Desde sus orígenes en la segunda parte del siglo XIX, la instalación del saladero en la actual zona costera de Punta Iglesias debido a la mudanza de tal actividad desde el sur de Buenos Aires por la epidemia de fiebre amarilla, dio lugar al punto central de la aglomeración. Las sucesivas olas de inversiones inmobiliarias y comerciales vinculadas al uso del tiempo de ocio de las clases altas porteñas hasta las primeras décadas de los años 1940, junto a las corrientes migratorias de pobladores permanentes atraídos por los mercados laborales tan activos, Mar del Plata se ha formateado sobre un símil imperfecto de la ciudad primacial del país (2021, p. 21)

En concreto, la ciudad de Mar del Plata puede clasificarse como una aglomeración de tamaño medio, con una dimensión poblacional inferior al millón de habitantes, pero con una fuerte dinámica económica en varias ramas industriales, tecnológicas y agrícolas, pero también con dinámicas sociales cambiantes referidas al turismo y la población permanente (Lucero, 2021). Tranquilamente, podríamos considerarla como un aglomerado de esos que se llaman *ciudades cosmopolitas*.

Al ser considerada como un aglomerado de tamaño medio, la ciudad también despliega algunas características socio-culturales referidas a la vivencia de la sexualidad, la identidad de género, y las organizaciones sociales feministas y de diversidad. En la actualidad, existen varios movimientos y organizaciones de diversidad sexual que posibilitan experiencias interesantes para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas LGBT. También existen ámbitos de sociabilidad como boliches, bares y espacios públicos en los cuales las personas LGBT realizan actividades y fortalecen las relaciones sociales entre ellxs.

A pesar de todas esas características no existen informaciones concretas –y oficiales– o antecedentes referidos a un relevamiento integral de las condiciones de vida de personas transfemininas. En una búsqueda bibliográfica se encontraron solamente tres experiencias:

- a. Una primera investigación en la que se relevaron algunas informaciones por medio de una encuesta, publicadas en uno de los primeros informes previos a la ley de identidad de género (Berkins, 2007).
- b. Una pesquisa sobre el acceso a la salud de las personas trans en lo que se conoció como *consultorios amigables*,⁸ espacios de salud públicos destinados a la diversidad sexual. Este trabajo argumenta la falta de información y capacitación por parte del personal de salud, como a su vez la falta de acceso a la salud por parte de la comunidad LGBT (Antoniucci, 2016).
- c. Un pequeño análisis exploratorio sobre la movilidad social de las transfeminidades y travestis. Esta investigación aborda el análisis de tres políticas destinadas a la inserción laboral de las personas trans*: el cupo laboral trans implementado por la Universidad Nacional de Mar del Plata; la creación de una cooperativa textil; un curso de formación profesional de cuidadoras destinado para las personas trans* ofrecido por PAMI y la Universidad Nacional de Mar del Plata (Darouiche, 2017). La conclusión de este trabajo es que estas personas, aún, no consiguen realizar una movilidad social ascendente en el trayecto de su vida debido a la falta de inserción en trabajos formales.

8 Los *consultorios amigables* fue una política pública llevada a cabo por el Ministerio de Salud de la Nación y consistía en la creación de espacios amigables para la diversidad sexual con una perspectiva integral de la salud (ver Antoniucci, 2016).

Estas pequeñas investigaciones pueden considerarse como contribuciones ya que abordan algunas aristas de la problemática trans, pero no abordan de manera integral, ni arrojan algo de luz sobre las condiciones de vida, particularidades y problemáticas que se presentan en la ciudad, por ejemplo, el acceso o no a derechos como la vivienda y la salud. Es por ese motivo que surge la intención de presentar este trabajo que intenta aportar mayor información reconstruyendo algunos ejes referidos las condiciones de vida.

Las transfeminidades y travestis hablan por sí mismas

Migraciones y criminalización

Para cumplir con uno de los objetivos del trabajo, se comenzará describiendo y problematizando las particularidades que se presentan en la ciudad. Lo primero que se puede afirmar, al realizar los recorridos en la zona, es la gran presencia de transfeminidades y travestis migrantes latinas. La mayoría son personas originarias de Perú, Ecuador, República Dominicana y Paraguay. Sus edades rondan entre los 20 a los 35 años y comienzan sus desplazamientos migratorios a la edad promedio de 18 años. Antes de arribar a la ciudad algunas viven en otras ciudades de sus países o en la Ciudad Buenos Aires y luego deciden instalarse en Mar del Plata. Algunas viven en Mar del Plata hace más de 10 años, mientras que otras llegaron hace un mes.

Eligen la ciudad de Mar del Plata por diferentes motivos: preferencias en relación al paisaje que propone la ciudad (el mar); otras porque es más pequeña y en cierta manera tiene un ritmo social y urbano más calmo y tranquilo que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; y otras porque directamente ya conocen a alguien que vive acá y puede recibir las.

Se relevó que el proceso migratorio siempre se realiza *en cadena* o redes de conocidas y amigas. Con esta definición me refiero a que son recibidas por amigas que ya viven en la ciudad y que les brindan un lugar para vivir, las presentan en la zona, les dan consejos sobre cuestiones legales, las ayudan con sus papeles migratorios y las hacen conocer la ciudad.

[...]E: Yo llegué a la ciudad cuando tenía 20 años por una amiga que conocí en Lima y me dijo que viniera. Ella ya vivía aquí hace dos años y ya tenía su casa y trabajaba en la zona. Ella me recibió, me presentó a las compañeras de la zona y me paró en su esquina. Me convenció de venir porque me dijo que aquí era más tranquilo que Perú y se hacía plata más rápido (Fragmento de una entrevista a una transfeminidad oriunda de Perú).

Vale recordar que las personas transfemeninas son una de las poblaciones que más acude a la migración en el trayecto de su vida, ya que

puede significar un ascenso social o un escape a la discriminación (Pelúcio, 2005). Es por eso que se ha creado el concepto de “migraciones trans*” (Vartebedian, 2014) para describir esos movimientos poblacionales realizados por las personas trans*, con algunas particularidades respecto de las migraciones de mujeres y/o varones cis.⁹

Cuando se escribe sobre migraciones trans*, se intenta construir y visibilizar los motivos que obligan a las personas trans* a migrar. Entre ellos se encuentran: a) escapar del control familiar; b) poder vivir su identidad libremente; c) buscar países que reconozcan sus identidades; d) buscar una sociedad y un mercado sexual que sea rentable y poder ganar dinero para las modificaciones corporales y el envío de remesas a algún familiar o a alguna amiga (Vartebedian, 2014; Darouiche, 2019)

En el trabajo de campo de esta investigación, las particularidades en referencia a la migración trans*, citadas más arriba, aparecen en el relato de las entrevistadas. Narraban que en sus países eran discriminadas por sus comunidades, sus familias, y no podían ejercer el comercio sexual ya que no existía mucho mercado.

[...]E: Decidí quedarme en Argentina porque me gustó el país. Aquí hay una mayor apertura de mente que en Perú, sumado a que se hace buena plata, es decir podés trabajar. Allá en la calle no se consume tanta prostitución como aquí. A los argentinos les encantan *las traviesas* (hacer referencia a las travestis y las transfeminidades) (Fragmento de entrevista a una transfeminidad oriunda de Perú).

Una crítica importante al concepto de migraciones trans* es que toda la literatura científica existente fue escrita en referencia a los desplazamientos de las personas que migran desde Latinoamérica a Europa. Existen algunas informaciones sobre migraciones regionales o migraciones internas dentro del propio país (Fernández, 2004), pero estos desplazamientos no son nombrados bajo ese concepto.

En este trabajo se pretende contribuir al campo de las migraciones trans* teniendo en referencia los nuevos desplazamientos realizados dentro del propio continente de América Latina. Europa sigue siendo un destino, pero su importancia y su fervor comenzó a ser discutido por las propias sujetas.

En el trabajo de campo se abordó el tópico de las migraciones continentales, preguntándoles por qué no decidían migrar a Europa. Ellas responden que Europa ha perdido un poco el protagonismo que tenía años

9 Las personas cis son aquellas personas que no son trans, es decir, aquellas personas cuya identidad de género tiene coherencia con su sexo biológico asignado al nacer (haciendo referencia a la genitalidad).

anteriores dentro de la comunidad debido al endurecimiento de las políticas migratorias y sobre todo con respecto a personas que migran del sur global.

Las nuevas migraciones trans*, que deciden migrar a países vecinos, se dan particularmente debido a los procesos sociales que están viviendo algunos países de Latinoamérica con respecto a la diversidad sexual. Nuestro país es considerado como una vanguardia por la aprobación de políticas como la Ley de Identidad de Género, la creación de una agenda de políticas públicas específicas sobre la comunidad trans, entre otras.

Otras de las características de estas migraciones trans* latinoamericanas es que al migrar a países del mismo continente posibilita, además, mantener contactos y retornos más habituales a sus países.

[...]: ¿Por qué no te fuiste a Europa?

E: Primero porque Europa ya no es *fuego*¹⁰ como era antes, ahora las que están allá están volviendo porque ya no se hace tanta plata como antes, es más ahora te deportan y te llevan presas. Segundo, por mi familia, si me iba a Europa no la iba a ver tan seguido, en cambio estando aquí puedo viajar cada tanto a verla, y tercero porque aquí en Argentina o países como Brasil te aceptan, ya no es como en los años anteriores (Fragmento de entrevista a una transfeminidad oriunda de Paraguay).

La libertad de vivir sus identidades lejos del control familiar y la de realizar el comercio sexual es mayor en la ciudad de Mar del Plata, aunque también existen algunos peligros que se acrecientan cada vez más. El mayor y el más relatado es la fuerte persecución policial.

Los despliegues violentos llevados a cabo por la policía en las zonas de sexo comercial son moneda corriente. En esos controles ellas son requisadas y desnudadas en la vía pública, son maltratadas por los agentes y hasta víctimas de violencia física.

Se considera que, pasados los antiguos edictos policiales de nuestro país con los cuales la policía ejercía poder, en la actualidad, la persecución policial hacia las transfeminidades, y sobre todo a aquellas que realizan sexo comercial, se realiza bajo la invención mediática y social de la *narco-travesti* y se relaciona fuertemente con los paradigmas y políticas estatales de la guerra contra el narcotráfico (Malacaza, 2017, Darouiche, 2019).

[...]: E: La policía todos los días nos para en la zona, nos revisa, nos desnuda y nos trata mal, porque piensan que todas vendemos [se refiere a la droga]. No nos dejan trabajar tranquilas. Tampoco podés reclamarles nada ni decirles nada porque te llevan detenida por averiguación de

10 *Fuego* es una categoría emic y se usa para hacer referencia al éxito o lo extraordinario en un sentido positivo.

antecedentes o por rebelarte. Piensan que todas las que estamos aquí en la zona somos narcos (Fragmento de entrevista a una transfeminidad oriunda de Ecuador).

El ejercicio del sexo comercial callejero para las transfeminidades y travestis es riesgoso, debido a que las zonas siempre son categorizadas como lugares urbanos en donde se llevan a cabo prácticas legales e ilegales, como la venta de estupefacientes. Pero aseguramos que existe un ensañamiento con la población transfemenina, debido a las representaciones sociales creadas por los medios de comunicación sobre la venta de droga y la difusión de noticias relacionadas a la población en las zonas rojas de la ciudad. Siguiendo a Cutuli (2017) afirmamos que hoy en día la figura mediática de la *narco-travesti* se relaciona fuertemente con la persecución a personas que ejercen el sexo comercial callejero y a personas transfemeninas migrantes que sufren las consecuencias de encarcelamientos, violencia policial, y discriminación por parte de la policía.

Condiciones de vida y percepción de sus vidas en la ciudad

En este apartado la idea es poder describir algunos tópicos sobre las condiciones de vida de las transfeminidades, ponderadas en el acceso a la vivienda y el acceso a los espacios de salud. También es interesante poder elaborar una descripción sobre la percepción que ellas tienen en el trato que les brinda la sociedad. Los datos fueron extraídos de las entrevistas en profundidad realizada a transfeminidades y travestis de la ciudad. En las entrevistas se abordaron preguntas como, por ejemplo, ¿qué tan difícil es conseguir una vivienda? Si lo es, ¿existen restricciones por el hecho de ser una persona trans? ¿En qué sistema de salud se atiende: público o privado? ¿Ha sufrido discriminación? ¿Cómo percibe el trato por parte de la sociedad civil?, entre otras.

En líneas generales se puede establecer que, si bien existen algunos avances en relación con un intento de inclusión y mejoramiento de la calidad de vida por parte del Estado con políticas públicas y de las organizaciones sociales, también es cierto que aún quedan muchos resabios de una modalidad de discriminación y marginación como, por ejemplo, los malos tratos en instituciones. A su vez aparecen nuevas problemáticas y nuevos focos de exclusión como por ejemplo el rechazo a las transfeminidades migrantes. Como muestran informes post-ley de identidad de género (CEDEW, 2017; RedLacTrans, 2018; Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017), ellas todavía siguen sufriendo distintas situaciones de expulsión y discriminación por prácticas de distintos agentes estatales y por parte de civiles.

Ocupándose de las problemáticas que atañen a la ciudad, afirmamos que el acceso a la vivienda, según la voz de las entrevistadas, sigue

siendo una imposibilidad, debido a discriminaciones –o directamente negativas– por parte de propietarios particulares y/o agentes inmobiliarios. Un factor que limita mucho es la falta de papeles (garantías inmobiliarias, recibos de sueldo, entre otros) que se piden para poder alquilar.

Si bien la falta de acceso a la vivienda por parte de la comunidad es una problemática estructural (Darouiche, 2019), aquellas que ejercen la actividad del sexo comercial son las más afectadas al no tener ningún derecho laboral ni registral. Estas, si consiguen algo, es un espacio sumamente precario, en barrios segregados, sin urbanización y además abonando un precio excesivo por el lugar.

[...]E: Para una chica trans es muy difícil conseguir una vivienda. Te piden papeles que vos no tenés, como recibos de sueldos, o garantías de propiedad. Otra de las cosas que pasan es que, si te ven trans y migrante directamente te dicen que no, que el lugar ya está ocupado o que no pueden alquilártelo. Cuando conseguís algo es siempre por una amiga que ya conoce.

I: ¿Y los precios?

E: Mejor ni hablemos de eso (risas) son terribles los dueños, te cobran carísimo por unos lugares horribles, alejados, y que algunas veces ni el baño anda bien (Fragmento de entrevista a una transfeminidad oriunda de Perú).

Otro de los factores que limita el acceso a la vivienda es la fuerte estigmatización y discriminación producto de la categoría *narco-travesti*. Ellas aseguran que al ser una persona que trabaja a la noche y que está en la zona y que es trans (y migrante) pasan a ser directamente criminales y vendedoras de estupefacientes. Propietarios y agentes inmobiliarios se han negado explícitamente a alquilarles al saber que eran trans y de otros países. La fuerte estigmatización que se crea mediáticamente sobre ellas no sólo es una forma de control del espacio urbano, sino que también impacta directamente en las condiciones materiales de vida.

En relación a los espacios de salud, sienten que, si bien la aprobación de la Ley de Identidad de Género fue una mejora en algunas condiciones, como por ejemplo que las llamen por su nombre y que las respeten, también aseguran que todavía falta mucho por mejorar.

Una de las principales problemáticas es la llegada a los espacios de salud. Para ellas es muy difícil porque estos no ofrecen horarios variados de atención. Si bien esto no es un condicionante desconocido por otros grupos sociales, en las personas transfemeninas y travestis cobra relevancia por la relación que se puede trazar entre esta situación y las estadísticas de sus expectativas de vida. Todavía no mejoran estos indicadores ofrecidos por informes, y el acceso a la salud sigue siendo uno de los factores más importantes a prestar atención.

El acceso a los espacios de salud también se ve condicionado por las prácticas de algunos profesionales y algunas personas administrativas. Ellas aseguran que aún continúan con malos tratos para con ellas, sobre todo en relación a su condición de migrantes y a la estigmatización sobre su actividad laboral y la supuesta sospecha de ser *narco-travestis*.

[...]E: Con respecto a los espacios de salud yo veo que sí, ahora te atienden con tu nombre y todo, pero sabés qué, es muy difícil llegar. Tenés que ir a pedir turno a las 7 de la mañana, y para mí que me acuesto a las 3 es difícil, directamente no tengo que dormir. Deberían pensar en otros horarios. Igual lo que yo percibo mucho con mis compañeras, que ahora nos discriminan por ser migrantes, por ser de otros países. Te tratan mal, te dicen de forma despectiva la peruana esta o la inmigrante. Igual algunas personas, en el hospital te sigue tratando mal por ser trans y peor si sos migrante (Fragmento de entrevista a una transfeminidad oriunda de Perú).

Para ellas frecuentar las instituciones de salud muchas veces significa pasar por una situación de vulnerabilidad o de discriminación. Aseguran que muchas veces sus visitas son realizadas de manera colectiva, acompañadas por alguna amiga “que sabe o la tiene más clara”, para poder afrontar las diferentes negativas, o prolongaciones de atención, que ofrecen los profesionales y administrativos de las instituciones.

Por último, sobre la percepción del trato que ofrece la sociedad marplatense y argentina, ellas afirman que aquí se vive mejor, y sobre todo en la ciudad, en comparación a sus comunidades y países, pero que todavía continúan algunas discriminaciones, algunas violencias en la calle, y algunas estigmatizaciones.

[...]E: Aquí vivís mejor, obvio, que en Perú. Pero en la zona te quieren robar, te insultan y hasta te quieren violar. Los vecinos algunas veces te tratan mal, y ni hablar de la policía. También me ha pasado en la calle que se han dado cuenta que soy migrante y te insultan te dicen que venís por la ley, y que te vuelvas a tu país. Algunas veces es difícil ser trans y vivir en otro país. Pero a Perú no me quiero volver, porque estaría peor (Fragmento de entrevista a una transfeminidad de nacionalidad peruana).

Aseguran que la sociedad muchas veces la ve mal y las discrimina por su condición de migrantes y por el estigma que hoy en día existe en relación a la categoría *narco-travesti*. Las insultan, les dicen que ellas están haciendo las cosas mal, que se vuelvan a sus países, y que están degenerando el barrio y la sociedad. Esto les genera mucho miedo de que escale a agresiones físicas por parte de los vecinos o de las personas, por eso deciden no habitar el espacio público y recluirse entre sus conocidas y amigas.

Es importante remarcar está interseccionalidad en la discriminación, ya que, si bien en Argentina se vive un avance en relación a materia de derechos de las identidades trans, esta convivencia se da con nuevas formas de exclusión y con nuevas formas de discriminación. Las transfeminidades migrantes y que ejercen la actividad de sexo comercial callejero en la ciudad de Mar del Plata, son aquellas personas señaladas como las extranjeras, las delincuentes, las que tienen mala vida. Según el relato de las entrevistadas, sienten que son vistas por parte de la sociedad –y hasta de algunas organizaciones– como aquellas personas que viven de la droga, de la noche, y de malas conductas.

Se puede asegurar que son muy pocos los intentos en la ciudad de generar formas y acciones y políticas de integración e inclusión a las transfeminidades migrantes (y que ejercen la actividad de sexo comercial) a la vida cultural, social y política de la ciudad y de la agenda activista.

Consideraciones finales

En este trabajo intentamos problematizar las condiciones de vida que hoy en día tiene la población de las personas transfemeninas migrantes que realizan la actividad de sexo comercial en la ciudad de Mar del Plata. Presentamos algunas particularidades referidas a la ciudad y actualizamos algunos datos sobre las condiciones de vida ponderadas en el acceso a la vivienda, el acceso a la salud y la percepción del trato brindado por la sociedad.

En cuanto a las particularidades de la ciudad, reflexionamos sobre la presencia de personas migrantes allí e intentamos presentar algunos análisis sobre los procesos migratorios de la comunidad trans. Expusimos los motivos por los cuales deciden llegar a la ciudad. También abordamos la fuerte persecución y criminalización que viven las personas trans en la ciudad bajo la aparición de la categoría *narco-travesti* y cómo esta tiene efectos materiales sobre la vida de estas personas.

Compartimos datos y relatos sobre la imposibilidad del acceso a la vivienda, el acceso a la salud y los avances y retrocesos que sufren en la sociedad actual. A estos tópicos también los abordamos desde la relación entre la identidad trans, la identidad migrante y, sobre todo, la relación con la actividad del trabajo sexual.

Queremos afirmar que, si bien nuestro país es un lugar que recibe grandes corrientes migratorias de transfeminidades, a las migrantes aún se les hace difícil vivir una vida plena y ejercer sus derechos humanos básicos, ya que sigue existiendo discriminación y cierta marginación social para con esas *sujetas*. Es menester continuar abordando y produciendo conocimientos sobre las nuevas problemáticas que se presentan dentro del

colectivo teniendo en cuenta diferentes marcadores sociales como la migración, la realización del sexo comercial, entre otros.

Referencias

- Antoniucci, Melina (2016). *El acceso a la salud de las personas trans: el caso del CADS de la ciudad de Mar del Plata* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Mar del Plata]. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/537>
- Barbosa, Bruno (2010). *Nomes e diferença, uma etnografia dos usos das categorias travesti e transexual* [Dissertação de Mestrado Universidade de São Paulo]. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-09032010-115929/pt-br.php>
- Barreda, Victoria e Isnardi, Victoria (Octubre, 2004). Travestismos y prevención del VIH/sida: reacomodando algunos conceptos [Ponencia]. *II Congreso Nacional de Sociología, VI Jornadas de Sociología de la UBA y pre ALAS 2005*. Buenos Aires.
- Benedeti, Marcos (2005). *Toda feita: o corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Bento, Berenice (2006). *A reivindicação do corpo. Sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Berkins, Lohana (2003). Itinerario Político del travestismo. En Maffia, Diana (ed.), *Sexualidades Migrantes: género y transgénero* (pp. 127-137). Buenos Aires: Feminaria Editora.
- Berkins, Lohana (2005). *La gesta del nombre propio: informe sobre la situación de la comunidad travesti en Argentina*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.
- Berkins, Lohana (comp.) (2007). *Cumbia, copeteo y lágrimas. Informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgénero*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.
- Cutuli, Soledad (2012). *Entre el escándalo y el trabajo digno. Etnografía de la trama social del activismo travesti en Buenos Aires* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4610/uba_ffyl_t_2015_909398.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cutuli, Soledad (2017). La travesti permitida y la narco travesti: imágenes morales en tensión. *Cuadernos Pagu*, (50). <https://doi.org/10.1590/18094449201700500003>
- Darouiche, Cristian (Junio, 2017). Transformando la estructura de oportunidades. Una exploración sobre las desigualdades sociales, las oportunidades, la movilidad social del colectivo trans y la ilusión de un mejoramiento de las condiciones materiales de la

vida [Ponencia], *V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina*. Universidad Nacional de La Plata.

- Darouiche, Cristian (2019). *Condiciones de vida, sociabilidad y vínculos de parentesco entre las mujeres trans que realizan sexo comercial en la ciudad de Mar del Plata* [Tesis de Licenciatura en Sociología Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata]. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/922>
- Evaluación sobre el cumplimiento de la Convención para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres (CEDAW) (2016). *Informe: Situación de los derechos humanos de las travestis y trans en la Argentina*. https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/ARG/INT_CEDAW_NGO_ARG_25486_S.pdf
- Fernández, Josefina (2004). *Cuerpos desobedientes: travestismo e identidad de género*. Buenos Aires: Edhasa.
- Guber, Rosana (2012). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hélio, Silva (1993). *Travesti: a invenção do feminino*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Klein, Charles (1998). From one Battle to another: the making of a travesti political movement in a Brazil city. *Sexualities*, 1(3), 327-342.
- Klein, Charles y Kulick, Don (2003). Scandalous acts: the politics of shame among Brazilian travesty prostitutes. En Hobson, Barbara (ed), *Recognition Struggles and social movements: contested identities, agency and power* (pp. 215-238). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kulick, Don (1998). *Travesti: Sex, gender, and culture among Brazilian transgendered prostitutes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lucero, Patricia Iris (2021). El mapa social de Mar del Plata. *Una tomoGEOgrafía computarizada de las desigualdades territoriales contemporáneas*. Mar del Plata: EUEM.
- Malacaza, Laurana (2017). “Narcotravestis”, proceso creciente de criminalización de mujeres trans y travestis. En Radi, Blas y Pecheny, Mario (coords.), *Travestis, mujeres transexuales y tribunales: hacer justicia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (pp. 157-164). Buenos Aires: Poder Judicial de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017). *La revolución de las mariposas. A diez años de la gesta del nombre propio*. Buenos Aires: Poder Judicial Ciudad de Buenos Aires.

- Pedetta, Marcelo (2015). La trayectoria histórica de Mar del Plata en perspectiva urbana. En Canestraro, María Laura y Paiva, Verónica (coords.), *Mar del Plata y su espacio público. Usos, disputas e interacciones* (pp. 9-24). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata; Estudios Sociodemográficos.
- Pelúcio, Larissa (2005). Na noite nem todos os gatos são pardos. Notas sobre a prostituição travesti. *Cuadernos Pagu*, 25, 217-248.
- Red Latinoamericana y el Caribe de Personas Trans (RedLacTrans) (2018). *Esperando la muerte. Informe Argentina 2016-2017*. https://issuu.com/redlactrans/docs/regional_cedostalc
- Vartabedian, Julieta (2014). Migraciones trans: travestis brasileñas migrantes trabajadoras del sexo en Europa. *Cuadernos Pagu*, 42, 275-312.

Los científicos emigrados y el Sistema Nacional de Investigadores en México

Sylvie Didou Aupetit
Instituto Politécnico Nacional, México
didou@cinvestav.mx

Fecha de recepción: 18/09/2023
Fecha de aceptación: 07/02/2024

Resumen

La migración internacional de científicos ha sido documentada, en México, principalmente en sus conexiones con la fuga de cerebros. No obstante, aun en esa línea de investigación, se constata la existencia de ángulos muertos. Uno de esos concierne los perfiles de los mexicanos que realizan labores de investigación fuera de México. Considerando que el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) los incluye entre sus miembros, en este artículo, exponemos sus características, con base en el Padrón 2023. Aunque reducida, la información permite identificar algunos rasgos del colectivo de referencia, contribuir a la discusión sobre la circulación de la materia gris y avanzar algunas ideas sobre el papel del SNI como mecanismo de relacionamiento entre los científicos nacionales y la diáspora.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palabras clave

1| migración científica 2| México 3| Sistema Nacional de Investigadores 4| diáspora 5| inserción profesional

Cita sugerida

Didou Aupetit, Sylvie (2024). Los científicos emigrados y el Sistema Nacional de Investigadores en México. *Tramas y Redes*, (6), 257-275, 600o. DOI: 10.54871/cl4c600o



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Os cientistas emigrados e o Sistema Nacional de Pesquisadores em Mexico

Resumo

A migração internacional de cientistas tem sido documentada, no México, principalmente no que diz respeito à fuga de cérebros. No entanto, mesmo nessa linha de pesquisa, a existência de pontos cegos é confirmada. Considerando que um deles diz respeito aos perfis dos mexicanos empregados como pesquisadores fora do México e que o Sistema Nacional de Pesquisadores (SNI) os inclui entre seus membros, neste artigo, expomos suas características, com base nos dados do Registro Anual 2023. Embora limitadas, as informações permitem conhecer o grupo de referência, contribuir para a discussão sobre a circulação da cientistas e avançar algumas ideias sobre o papel das S.N.I como mecanismo de relacionamento entre cientistas nacionais e a diáspora.

Palavras-chave

1| *emigração científica* 2| *México* 3| *Sistema Nacional de Pesquisadores* 4| *diáspora*
5| *inserção profissional*

Mexican scientists abroad and the National System of Researchers in Mexico

Abstract

The international migration of scientists has been documented, in Mexico, mainly with respect to brain drain. However, even in this line of research, the existence of blind spots is confirmed. Considering that one of them concerns the profiles of Mexicans employed as researchers outside Mexico and that the National System of Researchers (SNI, by its Spanish acronym) includes them among its members, in this article, we expose their characteristics, based on the Annual Registry (2023). Although limited, the information allows us to identify some characteristics of the reference group, contribute to the discussion on the circulation of highly skilled scientists and advance some ideas on the role of the SNI as a mechanism of relationship between national scientists and the diaspora.

Keywords

1| *scientific emigration* 2| *Mexico* 3| *National System of Researchers* 4| *diaspora*
5| *professional placement*

Introducción: el contexto

En México, la circulación internacional de los académicos y profesionistas atrajo la atención desde los años ochenta del siglo pasado. En la pasada década, con el refuerzo de la migración altamente calificada en los flujos entrante y saliente, los demógrafos se interesaron por la de los científicos. Los especialistas en ciencias de la educación (sociólogos, pedagogos), analizaron la movilidad estudiantil, como indicador de internacionalización. Debido a su inclinación por el prisma “fuga de cerebros” como matriz interpretativa (Pedone y Alfaro, 2018; Lozano y Gandini, 2009) enfatizaron sus efectos negativos en el bienestar social y económico y en la producción de conocimientos. Al igual que sus colegas en Argentina, Chile, Brasil o Ecuador, contrapusieron emigración y desarrollo.

Estudiaron más los desplazamientos de los migrantes científicos (dirección o causas), en una perspectiva de geopolítica, que sus condiciones y aspiraciones. Aún los especialistas, interpelados en los enfoques circulatorios, difundidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y otros organismos internacionales a principios del siglo XX, dieron cuenta de flujos más que de situaciones y relaciones, salvo excepciones (Alarcón, 2016). Dilucidaron los hitos temporales y los encuadres jurídicos de la emigración, en busca de inserción profesional. Indagaron los mecanismos que la facilitaron o inhibieron (programas de incorporación a universidades u otorgamiento de visados). Describieron las pautas de integración profesional en el país destino, los aportes al conocimiento disciplinario o a la construcción de instituciones. Los historiadores propusieron biografías de figuras ilustres, de corte tradicional, que remitían a las épicas institucionales sobre los padres fundadores.

Pese al repunte de la migración entrante y saliente de los talentos y a la apropiación del tema por las agendas de investigación y política, en los 2000 (Solimano, 2013), México carece todavía de datos duros, en acceso libre, sobre cuántos científicos nacionales producen conocimientos, en y fuera del país, así como sobre sus redes y colaboraciones. Los interesados en el tópico suelen recurrir a datos censales producidos en los países receptores, principalmente en Estados Unidos y España, a encuestas propias o a recuentos bibliográficos sobre coautorías (Marmolejo y Pérez, 2015; Robles, 2021),

Así, la información sobre el colectivo de los emigrantes altamente calificados raras veces los abarca en su conjunto (el Instituto para los mexicanos en el Exterior- IME produce desde 2017 datos sobre ellos por país, pero sólo referidos a los que tienen registro consular). Esos datos, pese a ser incompletos, contribuyen a develar las interconexiones entre globalización y neocolonialidad, evidencian la geoestrategia de la movilidad estudiantil y profesional y ponen en perspectiva programas de cooperación para la prosperidad del Sur global (Gómez, et al., 2021). El Consejo Nacional de

Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) encargó reportes sobre sus becarios en diversas fechas. Más que en actualizaciones (Delgado y Chávez, 2022; Luchilo, 2009), los balances se tradujeron en aportes originales pero difíciles de comparar sobre la coyuntura. No desembocaron en la difusión de datos que constituyeran una línea base para monitorear las evoluciones de la política, a mediano plazo. La secretaría de Educación Pública (SEP), aun cuando solicita a las instituciones de educación superior (IES) informar sobre los lugares de formación de sus plantillas, no sintetiza ni difunde las respuestas vertidas en el formato 911. Solo proporciona información parcial, insuficiente para rastrear los esquemas vigentes de movilidad profesional.

Se ignora, por ende, en qué medida la tipología de la internacionalización científica, propuesta en la primera década del siglo XXI, mediante la identificación de circuitos disciplinarios de formación afuera y de emigración de los portadores de saberes, es todavía válida (Didou y Gérard, 2011). Descansaba, en aquel periodo, en los científicos mexicanos radicados en el exterior (diáspora), en una capacidad mediana de atracción de doctores extranjeros por parte del sistema nacional de ciencia y tecnología (captación de talentos no mexicanos mediante programas federales de invitación) y en el retorno y la reinserción de mexicanos con doctorados obtenidos en el exterior. Urge poner al día ese diagnóstico y otros (Chávez y Alfaro, 2018), después del COVID-19, de varios años de castigo financiero a la educación superior, que se tradujeron en un encogimiento de los programas de becas y de retorno.

Habida cuenta de ello, nuestro objetivo principal, en ese artículo, es dar cuenta de algunos rasgos de los científicos miembros del colectivo diaspórico, precisando sus características e identificando sus espacios de inserción laboral sean o no universitarios.¹ Se sitúa en un escenario nacional de escasez relativa de trabajos sobre emigración científica, siendo las aportaciones sobre los académicos extranjeros en México o sobre los académicos nacionales graduados en el extranjero (Sordo, 2022; Izquierdo, 2021) son relativamente numerosas.

Metodología

Desde 1984, el SNI evaluó la trayectoria de los investigadores, y los ubicó en distintas categorías jerárquicas. Contribuyó a reordenar la carrera de investigación (Rodríguez et al., 2017) y la gobernanza del sistema científico nacional (Gil y Contreras, 2017). Agrupaba en 2022-2023 el 9% del personal

1 Ver en el sitio web de CONAHCYT sus reglamentos anteriores: <https://conahcyt.mx/sistema-nacional-de-investigadores/archivo-historico/reglamentos-antteriores/>

docente (UNAM-SIIES, 2023) con un incremento reciente fuerte (de 23.321 miembros en 2015 a 41.364 en 2023). Históricamente, buscó aminorar la fuga de cerebros o la circulación de competencias (Tena y Martínez, 2023), al mejorar los ingresos de sus miembros, ya que el CONAHCYT paga un incentivo a la productividad a los titulares de la distinción. Suministra datos sobre los investigadores mexicanos en México y sobre los que eligieron candidatear al SNI, pese a laborar afuera.

Trabajamos la versión del padrón publicada el 24 de febrero de 2023. Reporta la ubicación por categoría del SNI de los científicos mexicanos emigrados, su adscripción institucional, su grado más elevado de escolaridad, su disciplina, su línea de trabajo y su país de residencia.² No informa respecto de su fecha y lugares de obtención del diploma de mayor rango, de su edad o del puesto específico desempeñado. Pese a ello, permite discutir algunos predictores de la movilidad científica actual y deducir rasgos de la identidad profesional de los emigrantes científicos.

El artículo, de corte descriptivo, fue elaborado después de revisar la estadística del Instituto de los Mexicanos en el Exterior (IME) sobre los emigrantes mexicanos por nivel de estudios/ocupación³ y la literatura focalizada en los científicos. La estadística indica que las cifras de estudiantes y profesionistas son significativas en el flujo total, sobre todo en destinos no tradicionales de movilidad y migración. La literatura especializada considera a los científicos como personas en situación de traslado voluntario a otro país y que procuran colaborar con su país de origen. La voluntariedad del desplazamiento, independientemente de sus razones, diferencia sus condiciones de las de los exiliados políticos, en situaciones opuestas de ruptura o de mantenimiento de vínculos constantes con sus lugares de origen (Yankelevich, 2020).

El estado del arte mostró, no obstante, que, con la información del S.N.I, era imposible abordar asuntos relevantes, como los diferenciales de ventaja entre los puestos académicos abiertos a los migrantes en sus países de origen y de destino, la relevancia del bono a la escolaridad propuesto por ciertos países receptores, o los circuitos transgeneracionales de movilidad académica y de emigración científica. Eso hubiese exigido levantar encuestas o entrevistas para obtener información cualitativa sobre recorridos y redes. Analizamos, en cambio, las adscripciones disciplinarias y las rutas migratorias del grupo foco y nos percatamos de algunas semejanzas entre

2 Disponible en el sitio web de CONACHCYT: <https://conahcyt.mx/sistema-nacional-de-investigadores/padron-de-beneficiarios/>

3 Disponibles en el sitio web del IME: <https://ime.gob.mx/estadisticas>

sus perfiles y los de los científicos que se quedaron en el país, respecto de sus áreas de formación o su género.

El padrón del SNI sistematiza la misma información para todos sus miembros y arroja a 504 investigadores residentes en el extranjero. Esos representan el 1.2% de los miembros ubicados en México (independientemente de sus lugares de origen y de formación). Algunos más fueron descartados por no haber llenado los rubros sobre institución de afiliación y país de residencia.

El estado del arte sobre emigración científica en México

El estado del arte arrojó que la condición social y profesional de los investigadores mexicanos en el extranjero representa una línea menor en la investigación educativa nacional. Los especialistas centraron sus enfoques, sobre todo, en la descripción de por qué salieron del país quienes lo hicieron y de cómo valoraban el sistema académico-científico en su país de origen. Detectaron sus motivaciones de partida antes que sus aspiraciones respecto de su carrera profesional en el exterior.

Por periodo, la frecuencia de esos análisis disminuyó a principios del siglo XXI cuando estuvo de moda la interpretación, promovida por organismos internacionales (Banco Mundial - CEPAL), sobre la circulación internacional de las competencias en una perspectiva de compartición de saberes y capacidades. Aunque los investigadores en América Latina no adhirieron masivamente a esa perspectiva, igualmente dejaron de indagar acerca de quiénes se habían ido. Una parte importante mantuvo la percepción de que la emigración resultaba de esquemas de intercambios desequilibrados entre el Sur y el Norte: no representaba un haber, sino que resultaba de un pillaje imperialista de recursos. Enfatizaban, en consecuencia, sus costos negativos para las naciones en desarrollo, conforme con lógicas capitalistas de concentración y de extracción de recursos, materiales e intelectuales, y con el eurocentrismo, en sentido amplio.

En paralelo, los demógrafos y los economistas, sobre todo, advirtieron que el peso de la emigración mexicana altamente calificada en el flujo migratorio total aumentó recientemente (Delgado y Chávez, 2022), incluso pese a la pandemia. Señalaron que su partida obedecía a crisis coyunturales, profesionales o de seguridad en el país de origen pero también a elecciones en beneficio propio ante los diferenciales de absorción de los distintos sistemas académico-científicos y a las oportunidades dispares de profesionalización que brindaban. Los sociólogos y especialistas en ciencias de la educación apuntaron asimismo que la percepción societal y las imágenes

de los migrantes altamente calificados estaban en transición (Alcántara y Trejo, 2023).

Ante el alza de los volúmenes de la emigración altamente calificada y la creciente diferenciación de sus condiciones, todos los estudiosos procuraron dar cuenta de asuntos nuevos, por ejemplo las potenciales ventajas de los intercambios fundamentados en la existencia de diásporas, la diversificación de los trayectos migratorios en una perspectiva de transnacionalismo o de diplomacia científica, por ejemplo, del Sur al Sur, con base en matrices ideológicas o religiosas comunes o debido a programas de intercambios preferentes, fundamentados en la cercanía espacial o cultural. Eso, aun cuando los desplazamientos más frecuentes obedecían a dinámicas de supeditación entre bloques y países, conforme con un orden internacional fundamentado en la desigualdad de las naciones, manifiesta en la reducida portabilidad de las credenciales educativas.

Si bien se introduce como novedad la ruptura de la idea monolítica de los flujos sur-norte, considerando otro tipo de movimientos más variados y fluidos, se generalizan, al mismo tiempo, posturas acrílicas y eufemísticas de la naturaleza de estos desplazamientos, es decir, posiciones que terminan por ocultar, a través de otras denominaciones, su sentido migratorio. Desde esta perspectiva se tiende a vincular el crecimiento de la movilidad de académicos/as y científicos/as con el aumento de las cooperaciones e interdependencias entre universidades y centros de investigación a nivel mundial, asumiendo una movilidad sin restricciones y una fácil integración laboral debido a la mejora de los currículos (Gómez et al., 2021, p. 10).

La heterogeneidad creciente en las valoraciones de la migración hizo que los investigadores se involucren en debates sobre, por ejemplo, la desvalorización profesional de los migrantes, con diplomas expedidos por un país del Sur. En una perspectiva opuesta a la dominante, algunos resaltaron al respecto que la integración laboral de los académicos mejoró en los países que requerían compensar sus déficits de mano de obra en áreas estratégicas (ingenierías o salud). Al aplicar a esos colectivos criterios preferenciales para que se asentaran profesionalmente en ellos, algunos gobiernos extranjeros incrementaron el premio a la educación, en forma limitada y sesgada, beneficiando a ciertas categorías laborales y, sobre todo, a quienes encadenaron movilidad estudiantil y profesional y cumplían con el perfil nacionalmente predeterminado del “buen migrante”. Ese mejoramiento fue sin embargo focalizado y se combinó con una descalificación de segmentos supernumerarios entre los emigrantes científicos, a pesar de que todos poseían altas credenciales escolares.

Los profesionales también se benefician con privilegios en el proceso migratorio (visado preferencial, mayor movilidad) porque la migración muchas veces contribuye a reforzar el capital simbólico ya

existente en esos migrantes. Bauder (2015) demuestra que algunos grupos de trabajo privilegiado adoptan la movilidad para acumular formas de capital beneficiosas. (Ramírez y Tigau, 2019, p. 6).

A escala global y nacional, Tigau y Ramírez (2022, p. 100) señalaron que la coexistencia de esquemas de reconocimiento diferencial de las habilidades y credenciales en los países de envío y de recepción beneficiaba principalmente a los detentores de ventajas competitivas. Aminoraba, de manera puntual, la descalificación relativa, las desventajas salariales y la devaluación profesional padecida normalmente por los migrantes en su conjunto (Banerjee, et al., 2019; Lozano, et al., 2015).

Ante las desigualdades en las condiciones de inserción en los países receptores de los muy educados, el gobierno mexicano ensayó mecanismos innovadores de relacionamiento con el colectivo, desde hace más de dos décadas. El IME organizó diásporas profesionales e incrementó el número de los capítulos nacionales de la Red Global de Científicos Mexicanos en el Extranjero, fuera de Estados Unidos. Apoyó dispositivos como el Observatorio de México en España (Santillán y Márquez, 2022) y fomentó la colaboración en sectores estratégicos para el desarrollo (industria automotriz). Brindó posibilidades a los jóvenes mexicanos para que cursen estudios a distancia en una red de universidades nacionales o bien obtengan becas para inscribirse en las IES del país destino, para contrarrestar sus bajos desempeños escolares, principalmente en Estados Unidos (Tinley, post 2008). Auspició espirales de desarrollo conjunto, sumando esfuerzos organizativos de la sociedad civil, de la industria y de las IES. Promovió “la vinculación de los migrantes con México a la par de un reconocimiento de su transaccionalidad y la necesidad de apoyar su integración en su país de destino” (Délano, 2016, s/p.).

Ante la ingente variación de los esquemas de recorrido profesional de los científicos mexicanos en los mercados de empleo, en Estados Unidos o en los cerca de sus 50 países de acogida, según el SNI, los expertos, además de explorar sus condiciones laborales, procuraron conocer su calidad de vida, cuantificar su productividad e identificar sus colaboraciones (Anzures, 2020; Gaspar y Chávez, 2019; Ramírez y Tigau, 2019) y los cambios acarreados por transformaciones estructurales y coyunturales.

Los patrones migratorios van cambiando sus características en función de las necesidades de los patrones de acumulación, los que “se van modificando a partir de las crisis estructurales de la economía, resultado del desgaste de los modelos que obliga a su reestructuración”. Estos procesos de ajuste modifican las condiciones de los mercados laborales y los patrones migratorios responden a las necesidades de nuevos perfiles laborales, de ahí sus características cambiantes a lo largo de la historia migratoria (Aragónés y Salgado, 2022, p. 2).

En sus conclusiones señalaron la importancia de indagar en dimensiones adicionales para explicar y regular las migraciones científicas (Mendoza, 2022), en un marco de diplomacia científica orientado a sortear cuellos de botella en los mercados de trabajo en el país de envío. Recomendaron fomentar formas inéditas de asociacionismo y multiplicar foros, redes y plataformas de intercambio para acelerar la circulación de los conocimientos.⁴ Apuntaron que, pese a que los intercambios científicos siguieran expresando una división internacional de la riqueza globalmente desigual, las diásporas y el aumento de los capitales viajero y cultural (Bourdieu, 1986) de los sujetos incrementaron sus oportunidades de profesionalización en el exterior (Gómez et al., 2022).⁵

El caso de estudio: ¿qué podemos conocer sobre el universo estudiado?

La característica más llamativa de los científicos mexicanos, miembros del SNI en el exterior, es que sólo un 38% de ellos estaba ubicado en Estados Unidos, a diferencia de la altísima proporción de migrantes que allí radicaban (91.7% de los migrantes mexicanos en su conjunto (11.750.000 de 12.145.143 en 2021) según (Gómez et al., 2022, s/p):

According to the Mexican National Council of Science and Technology (CONACyT), between 1990 and 2015 around 1.2 million Mexicans with graduate and postgraduate degrees left in search of better opportunities abroad (OECD, 2020 cited in Rogozinski, 2020). This is a significant number considering that around 80 percent of the Mexican population does not hold a university degree (OECD, 2020 cited in Rogozinski, 2020). The main “receiver” of these migrants is the USA (Gómez et al., op. cit, s.p.).⁶

Ese 38% representaba, no obstante, la proporción de agrupación más elevada entre los investigadores mexicanos reclutados en un país

4 En el sitio web del Centro Cultural de España en México puede verse el programa y los objetivos de las primera Jornadas de Diplomacia Científica en México de junio de 2023: <https://ccemx.org/evento/i-jornadas-de-diplomacia-cientifica-en-america/>

5 El capital cultural puede ser adquirido, en cierta medida, dependiendo del periodo, de la sociedad y de la clase social, con independencia de una inculcación deliberada y a veces del todo inconsciente. Siempre queda marcado por sus condiciones tempranas de adquisición, mediante las marcas más o menos visibles que esas dejan (por ejemplo, en la pronunciación característica de una clase o una región) y ayuda a su valoración diferencia (Bourdieu, 1986, p. 18, trad. propia).

6 “De acuerdo con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en México, entre 1990 y 2015, cerca de 1.2 millones de mexicanos con posgrados o postdoctorados dejaron el país en busca de mejores oportunidades afuera (OECD, 2020 citado por Rogozinski, 2020). Los principales “receptores” de esos migrantes es Estados Unidos” (trad. propia).

extranjero. Otras comunidades, cuantitativamente numerosas, aunque reducidas respecto de la estadounidense, estaban localizadas en España, Gran Bretaña (Inglaterra, Reino Unido y Escocia), Francia, Canadá y Alemania. El resto se distribuía en 43 destinos. La emigración científica hacia América Latina era reducida, pese a los incesantes discursos de organismos de integración regional de fortalecer la movilidad estudiantil entre países de América Latina y El Caribe. Las cifras más altas de migración profesional se encontraban en Chile y en Colombia. En cambio, eran reducidas en Argentina o en Brasil, aunque esos países recibieran estudiantes mexicanos en número creciente. Puntualmente, investigadores mexicanos estaban radicados en Japón o en los Países Bajos y, como casos aislados, en Ecuador, Estonia, Eslovaquia, Qatar, Indonesia, Islandia, Israel, Malasia, Noruega o Tailandia, en tanto destinos incipientes.

La participación de mujeres entre los investigadores residentes era mayor que en promedio en el SNI Constituían 40,7% del grupo cuando representaban 39,2% de los integrantes en total, corroborando la inclinación de las mujeres a la migración internacional (Gandini, 2019).

El peso de los graduados de doctorado en el exterior era ligeramente superior al de los miembros del S.N.I en general (97% contra 96,2%). Los demás se definían por su condición disciplinaria y profesional (medico, biólogo, ingeniero) y no precisaban su máximo nivel de escolaridad.

Por categoría en el S.N.I, 30% de los investigadores radicados en el extranjero se ubicaba en la de candidatos, 60% en la 1, el 8% en la 2 y menos del 2% en la 3. En el S.N.I, en su totalidad, esas categorías reunían respectivamente 23%, 56%, 14% y el 7% de la membresía (SIIES, 2023).

Por área de conocimiento, 12% de los investigadores estudiados pertenecía al área de Física, Matemáticas y Ciencias de la Tierra en vez de 13% en total. 17% a Biología y Química en lugar del 16%. 11% a Medicina y Ciencias de la Salud –similar al 11,1% general. 2% a Ciencias de la Conducta y Educación –igual que el caso anterior. 14% a Humanidades contra 13,4% global. 19% a Ciencias Sociales contra 18,1%. 10% a Ciencias de la Agricultura, Agropecuarias, Forestales y de Ecosistemas –porcentaje similar. y 14% a Ingenierías y Desarrollo Tecnológico respecto de 15,99%. Los procedentes del área interdisciplinaria no llegan al 1% (0,99% en el S.N.I).

Por espacio laboral de inserción, podemos sospechar que las universidades de los países receptores son la fuente de empleo más importante para los investigadores mexicanos que trabajan afuera. Solo un puñado señalan hacerlo en empresas de alta tecnología o en industrias de otro tipo, en clústeres de innovación. Sin embargo, los datos de la Base del SNI sobre su adscripción en el extranjero deben ser revisados por el CONAHCYT para sustentar la interpretación: apenas un 5% de los informantes en 2023 refiere el indicador a su país de residencia o menciona una no adscripción.

El resto pone en la columna “país de residencia” uno extranjero y en la de “institución de adscripción” una IES mexicana. Sea en México o afuera, los informantes, en su mayoría, especifican que están empleados en organismos de educación superior o en instancias de la administración pública (secretaría de Salud en México). Sólo en contados casos, reportan una adscripción a empresas o a instituciones de educación superior privadas (Universidad de los Andes en Colombia).

Finalmente, el identificar las entidades federativas de procedencia de los miembros del S.N.I en el país (35.360 con datos completos) y en el extranjero (504) muestra que casi el 50% de investigadores S.N.I que laboran en o fuera de México provienen del conurbado Ciudad de México-Estado de México más el Estado de Puebla. Las entidades que lo siguen son Jalisco y estados colindantes con la frontera con Estados Unidos (Nuevo León, Baja California, Sonora, entre otros). Su peso entre los científicos del S.N.I, con adscripción laboral en el extranjero, supera el que tiene entre los ubicados en México. Así, los sonorenses representan 2,8% de la plantilla nacional del S.N.I pero 4,15% de la expatriada y los bajacalifornianos 3,4% y 4,15% más que de los estados fronterizos.

Análisis y discusión

Los datos antes mencionados evidencian que los rasgos de los investigadores SNI que construyeron su carrera profesional en el extranjero coinciden parcialmente con los de los que se quedaron en México. Habría que contar con datos más coherentes para profundizar en varios aspectos: con relación a la adscripción, por ejemplo, las razones por las que el 95% de los informantes la refiere a México deben ser aclaradas por el CONAHCYT, y la pregunta, reformulada.

Habría, asimismo que contar con información adicional para verificar si los contextos nacionales de los países receptores constituyen un gancho para su atracción y distribución profesional y confirmar la relevancia de los criterios aplicados en los países receptores para seleccionar a los aspirantes a la migración. Por ahora, la información disponible sólo muestra una dispersión territorial creciente de los emigrantes mexicanos altamente calificados por destino geográfico y una diferenciación de sus lugares de asentamiento, pese a la persistente predominancia de los polos tradicionales de concentración, situados en el Norte. Indica asimismo una desvinculación entre la movilidad formativa y la profesional, patente sobre todo en los países de destino con escasos puestos profesionales, recorridos de inserción tardados y condiciones de desempeño laboral insatisfactorias. Los datos del IME sobre estudiantes y profesionistas ocupados dejan vislumbrar que la

sucesión entre lugar de graduación y de empleo se da esencialmente en países desarrollados y atractivos.

Buena parte de los académicos que, laborando en el extranjero, fueron admitidos o renovaron su membresía en el SNI en 2023 está, al parecer, en etapas tempranas de la carrera. El SNI los ubica en proporciones altas en sus categorías bajas, correspondiente a una productividad científica incipiente, probablemente en tanto son recién egresados de doctorado o de posdoctorado en busca de estabilidad profesional. Faltaría contar con la fecha y el lugar de obtención del último grado obtenido para verificar si las solicitudes de inclusión en el SNI proceden de personas que inician su carrera en el ámbito científico y si son consecutivas a la movilidad internacional estudiantil.

Podríamos inferir, aunque carezcamos de elementos suficientes para afirmarlo, que, en parte, cierta proporción de los que candidatearon al SNI alberga la expectativa de reinsertarse en México. Solicitar su admisión en ese dispositivo ayuda a apuntalar un eventual retorno a México, sea este temporal, cíclico o definitivo y reunir elementos a favor de la contratación del académico así distinguido por parte de una institución nacional, en un entorno de alta competición para el acceso a puestos estables de investigación. El porcentaje de SNI en la plantilla es, en efecto, un indicador de prestigio, institucionalmente útil cuando los establecimientos solicitan recursos extraordinarios a la SEP o al CONAHCYT.

Respecto de la composición del colectivo “investigadores expatriados”, su alto nivel de formación escolar comprueba la normalización de sus perfiles educativos sobre normas internacionales y una estandarización de sus modalidades de inclusión en la profesión científica sobre las imperantes globalmente. Ese alineamiento favorece tanto su incorporación a un mercado laboral globalizado, regido por criterios compartidos de alta formación escolar, publicaciones tempranas e inserción en redes disciplinarias, nacionales o multilaterales, como su eventual retorno profesional y, por consiguiente, la internacionalización bidireccional de la profesión académica, en el país y desde fuera.

Otra cuestión, debatida en las discusiones sobre las causas de la emigración mexicana altamente calificada, concierne a las áreas disciplinarias. Si bien las proporciones de los integrantes de las áreas 1 y 2 que laboran fuera respecto de cada área son elevadas conforme con el interés expresado por los gobiernos receptores de contratar a investigadores extranjeros del área STEM, los porcentajes de egresados de ciencias sociales y humanidades son significativos, por lo que la adscripción disciplinaria constituye una ventaja competitiva pero no un impedimento a la migración.

Sería necesario contar con información complementaria (académica y demográfica) para sustentar mejor los resultados obtenidos mediante

ese barrido de datos y ampliarlos. Si el SNI distribuyera información anónima sobre la edad, el país de residencia y la institución de escolaridad afuera o el puesto ocupado en el organismo de afiliación profesional, permitiría discutir en qué medida el campo y el lugar de formación incide en el acceso a puestos de trabajo y, eventualmente, establecer cuántos y qué perfiles tienen los científicos interesados en revincularse con México y cuál ha sido su proceso de adaptación para superar el choque cultural de la adaptación a espacios profesionales ajenos.

Conclusiones: temas pendientes respecto de la emigración científica

Así, el padrón del SNI es, potencialmente, un insumo valioso para documentar mejor las condiciones y las expectativas de los científicos mexicanos en el extranjero, mediante una batería de instrumentos cualitativos y cuantitativos. Para optimizar su utilidad, habría que poner a disposición de los interesados los descriptores que, por ahora, son de circulación reservada. Los datos disponibles, aunque insuficientes, permiten, sin embargo, formular cuestiones específicas o generales

Entre las primeras, destaca la de la suficiencia de las políticas de acompañamiento a los migrantes, en cuanto a diseño, radio de captación y oferta de plazas. Al respecto, haría falta evaluar conjuntamente los programas para su (re)inserción académica y los de vinculación con las diásporas y analizar las preferencias de reclutamiento de las instituciones. No hay por ahora unanimidad sobre los resultados alcanzados.

Mientras unos especialistas señalan el carácter pionero de esos programas, otros deploran que México ha incentivado poco el retorno de sus investigadores graduados en el extranjero. Desde 1997 hasta 2013, se otorgaron recursos públicos para 10.234 becas de estudios de doctorado en el extranjero y, según datos del SNI, en 2017 sólo había 6.630 integrantes de ese sistema que, habiéndose graduado en el extranjero, se encontraban laborando en México. De aquí podemos inferir que una buena proporción de los que migraron al extranjero ya no regresaron (García, et al. 2020, s/p).

Sobresale igualmente la necesidad de saber en qué medida la pandemia desalentó la emigración profesional de los científicos mexicanos. Una comparación entre el padrón 2019 y el 2023 indica que su proporción respecto del total había disminuido (en relación con la membresía total del SNI) durante el periodo (del 1,7% del total de integrantes al 1%) pero ignoramos las causas de esa reducción.

Otros asuntos a investigar conciernen:

- Los circuitos geográficos y disciplinarios de migración profesional y sus conexiones con las rutas de movilidad estudiantil. Antes de la pandemia, los flujos de movilidad estudiantil mexicana en América Latina se habían fortalecido, aunque los que iban hacia América del Norte y Europa continuaban siendo mayoritarios (UNESCO, 2023). El redespiegue espacial de la movilidad estudiantil no se había reflejado en las rutas de emigración profesional, pero eventuales cambios requieren ser monitoreados, así como las condiciones de asentamiento laboral de la diáspora científica mexicana. Será preciso ver qué ocurre ahora.
- La propensión, regionalmente sesgada, a una migración transfronteriza, sus perfiles disciplinarios, sus condiciones regionales y los acuerdos cooperativos en los que se sostiene (Chávez Flores, 2019)
- La pertinencia de las iniciativas emergentes de recuperación de talentos. México ha instalado programas, cuya continuidad, prioridades y efectos deberían ser supervisados para anticipar o controlar focos rojos y medir su efectividad en términos de su incidencia general o en grupos prioritarios.
- La reducción de los impactos negativos de la movilidad y la emigración principalmente interculturales y económicos (Vásquez y Domínguez, 2018; Murphy-Lejeune, 1998 y 2002). Esa labor implicaría diseñar nuevas prácticas dialógicas y organizativas y elevar la correspondencia entre las categorías de la carrera científica y las contrataciones accesibles en los países de envío y de recepción. En entornos científicos estructurados por lógicas y valores de desigualdad, esas determinan las condiciones de transferibilidad de los conocimientos, las líneas de investigación y el bienestar de los sujetos.
- Las repercusiones de los programas de conexión con las diásporas. Inciden en la factibilidad de que México consolide proyectos de cooperación internacional solidaria y de coproducción científica en condiciones de interés mutuo o, incluso, de reciprocidad, por lo que es preciso cotar con datos sobre sus resultados.

Referencias

- Alarcón, Rafael (2016). Los mexicanos con estudios universitarios y el debate sobre el sistema de admisión de inmigrantes calificados en Estados Unidos, *Norteamérica*, 11(1), 131-157. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35502016000100131&lng=es&nrm=iso
- Alcántara, Armando y Trejo, Alma (2023). *Movilidad y migraciones en contextos actuales de la educación superior*. México: UNAM-ISSUE.
- Anzures, Tonatiuh (2020). *Opening Pathways, Building Bridges Skilled Migration of Mexican Scientists and Engineers to the UK*. Nueva York: Peter Lang.
- Aragón Ana-María y Salgado, Uberto (2022). Migración de talentos mexicanos: mitos y realidades. *Equidad y Desarrollo*, 38(1), 1-25, <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss38.1>
- Banerjee, Rupa; Verma, Anil y Zhang, Tingting (2019). Brain gain or brain waste? Horizontal, vertical, and full job-education mismatch and wage progression among skilled immigrant men in Canada. *International Migration Review*, 53(3), 646-670. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0197918318774501>
- Bourdieu, Pierre (1986). The forms of capital. En Richardson, I., *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 14-29). Westport: Greenwood Press. https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf
- Chávez, Mónica y Alfaro, Yolanda (2018). Trayectorias profesionales de la diáspora mexicana calificada. *Sociedad y Economía*, 34. <https://www.redalyc.org/journal/996/99657914004/html/>
- Chávez, Pedro (2019). *La cooperación transfronteriza educativa en la región Tijuana-San Diego: un análisis de redes para el desarrollo de la educación binacional*. Tesis de Maestría Universidad Autónoma de Baja California. <https://repositorioinstitucional.uabc.mx/server/api/core/bitstreams/c58fe5e3-487d-4389-be1c-275881ccfc1a/content>
- Délano, Alexandra (2016). ¿Un puente hacia la integración? Las políticas mexicanas de vinculación con la diáspora. *Revista Mexicana de Política Exterior*, 107, 65-87. <https://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/rmpe/article/view/348>
- Delgado, Raúl y Chávez, Mónica (2022). Migración calificada: entre la pérdida de talento y la oportunidad de transformar a México con innovación. *Revista Mexicana de Política Exterior*, 109-127. <https://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/rmpe/article/view/368>
- Didou, Sylvie, y Gérard, Etienne (2011). El Sistema Nacional de Investigadores en 2009. ¿Un vector para la internacionalización de

- las élites científicas? *Perfiles Educativos*, XXXIII(132), 29-47. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13218510003.pdf>
- Gandini, Luciana (2019). Las explicaciones de la migración calificada: el papel de las mujeres desde la experiencia norteamericana. Estereotipos, sesgos y desafíos. *Norteamérica*, 14(1), 369-390. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-1184/2019/1/369-390
- García, Luis, Ramírez, Jorge y Yurén, María-Teresa (2020). La política y las condiciones de repatriación de investigadores en México (1991-2017). *Perfiles Educativos*, 42(170), 135-152. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-2698/2020/170/135-152
- Gaspar, Selene, y Chávez, Mónica (2019). Migración mexicana calificada y altamente calificada: 1990-2015. En Calva, José Luis (Coord.), *Migración de mexicanos a Estados Unidos, derechos humanos y desarrollo* (pp. 523-553). Ciudad de México. Juan Pablo Editor. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/1749/1/CALVA%20VOL%2020-22-GASPAR%20Y%20CHAVEZ.pdf>
- Gil, Manuel y Contreras, Leobardo (2017). El Sistema Nacional de Investigadores: ¿espejo y modelo? *Revista de La Educación Superior*, 46(184), 1-19. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-2760/2017/004/00001&script=sci_abstract&tlng=pt
- Gómez, Paulina et al. (2022). Mexican Scientist Diaspora in North America: A Perspective on Collaborations with México. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frma.2022.898896/full>
- Gómez, Carmen; Pedone, Claudia y Alfaro, Yolanda (2021). Introducción. En Gómez, Carmen y Pedone, Claudia (Coord.), *Los rostros de la migración calificada: estudios interseccionales en América Latina* (pp. 9-16). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar:8080/bitstream/CLACSO/11543/1/Rostros-migracion-cualificada.pdf>
- Izquierdo, Isabel (2021). Científicas y científicos de América Latina y el Caribe en México. Posibilidades y peripecias en el proyecto migratorio. En Gómez Martín, Carmen y Pedone, Claudia (Coord.), *Los rostros de la migración calificada: estudios interseccionales en América Latina* (pp. 99-122). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lozano, Fernando y Gandini, Luciana (2009). Tendencias recientes de la emigración calificada de América Latina y El Caribe. Entre la fuga de cerebros y el desperdicio de talentos. *Acta Académica*

del XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-062>

Lozano, Fernando; Gandini, Luciana y Ramírez, Telésforo (2015). Devaluación del trabajo de posgraduados en México y migración internacional los profesionistas. *Migración y Desarrollo*, 25, 61-89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66046497003>

Luchilo, Lucas (2009). Los impactos del programa de becas del CONACYT mexicano: un análisis sobre la trayectoria ocupacional de los ex becarios (1997-2006). *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 5(13), 175-205. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-00132009000200010&script=sci_arttext&tlng=pt

Marmolejo, Rafael y Pérez, Miguel Ángel (2015). Mobility and International Collaboration: Case of the Mexican Scientific Diaspora. *Plos One*, 10(6). <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0126720>

Mendoza, Cristóbal (2022). Migración internacional y carrera académica. Análisis comparativo de dos colectivos de inmigrantes académicos en México y España. *Migraciones. Revista del Instituto Universitario de Estudios Sobre Migraciones*, 55, 1-20. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/16448Murphy>

Murphy-Lejeune, Elizabeth (1998). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel "étranger" aspects de l'adaptation interculturelle des étudiants européens*. Tesis de doctorado. Université de Nancy.

Murphy-Lejeune, Elizabeth (2002). Chapter 7. An Experience of Interculturality: Student Travellers Abroad. En G. Alred; M. Byram y M. Fleming (Ed.), *Intercultural Experience and Education* (pp. 101-113). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596087-0>

Pedone, Claudia y Alfaro, Yolanda (2018). La migración cualificada en América Latina: una revisión de los abordajes teóricos metodológicos y sus desafíos. *Periplos. GT-CLACSO Migración Sur-Sur*, 2(1), 3-18. Buenos Aires. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/177239>

Ramírez, Telésforo y Tigau, Camelia (2019). Migración y trabajo calificado de mexicanos especialistas en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas inmigrantes en Estados Unidos. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 3(6), 1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668072603011>

Robles, Eduardo (2021). Movilidad y migración en el Sistema Científico y Tecnológico en México. *Revista Internacional de Estudios*

- Migratorios (RIEM)*, 11(1), 110-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8675096>
- Rodríguez, Jorge; González, Claudia y Maqueda, Gabriela (2017). El Sistema Nacional de Investigadores en México: 20 años de producción científica en las instituciones de educación superior (1991-2011). *Investigación Bibliotecológica*, 31(SPE), 187-219. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2017000400187&script=sci_abstract&tlng=pt
- Santillán, José y Márquez, Ulises (2022). *México en España. Dos décadas de investigación científica 2000-2020*. Madrid: Centro de Investigación España. https://www.researchgate.net/publication/369475239_Mexico_en_Espana_Dos_decadas_de_investigacion_cientifica_2000-2020
- Solimano, Andrés (2013). *Migraciones, capital y circulación de talentos en la era Global*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Sordo, Juan (2022). Foreign-trained scholars: Contributions to social sciences development in North. *Education Policy Analysis Archives*, 30(176), 1-26. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7441>
- Tena, Edgar y Martínez, Ariadna (2023). Investigadores mexicanos en psicología miembros del SNI: Treinta años de producción científica. *Revista de La Educación Superior*, 52(205), 103-126. <http://189.254.1.230/ojs/index.php/resu/article/view/2373>
- Tigau, Camelia (2019). México en el mercado mundial de competencias. En Tigau Camelia (Ed.), *Riesgos de la fuga de cerebros en México: construcción mediática, posturas gubernamentales y expectativas de los migrantes* (pp. 21-50). Ciudad de México: Centro de Investigaciones sobre América del Norte, UNAM. https://ru.micisan.unam.mx/bitstream/handle/123456789/21579/L0097_0021.pdf?sequence=1
- Tigau, Camelia y Ramírez, Telésforo (2022). Intelectuales estadounidenses en México: mediaciones culturales y aportaciones académicas. En Ebrard, Marcelo y Márquez, Guillermo (Coord.), *El sueño mexicano* (pp. 95-109). Ciudad de México: S.R.E.-INEGI.
- Tinley, Alicia (s.f. post. 2008). *La situación educativa de los mexicanos en Estados Unidos: aprendizajes para orientar las políticas públicas de migración*. CONAPO; https://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/migracion_internacional/politicaspublicas/08.pdf
- UNESCO (2023). *Estadísticas de movilidad estudiantil internacional (2020)*. Paris: UNESCO-UIS.

- Vázquez-Maggio, Laura y Domínguez-Villalobos, Lilia (2018). La inserción laboral de migración contemporánea de mexicanos profesionistas a EU: un análisis comparativo. *Sociedad y Economía*, 34, 27-49. <https://www.doi.org/10.25100/sye.v0i34.64>
- Yankelevich, Pablo (2020). Argenmex. Itinerarios del exilio argentino en México. *Istor*, 80, 77-102. <https://istor.cide.edu/files/revistas/ISTOR80v4.pdf>

¡Por dicha ya voy de viaje!

Estudio del cortometraje *Cinema Alcázar*: el uso del testimonio para la construcción de memoria de las personas que habitaron el cine entre 1972-1999

Carmen Valeria Morales Pacheco
Universidad Centroamericana, Nicaragua
valeriamorales.pa@gmail.com

Fecha de recepción: 16/11/2023
Fecha de aceptación: 11/03/2024

Resumen

En la búsqueda de narrativas para la construcción de memoria todavía existen voces que no han sido escuchadas; entre ellas, las de las personas que viven en situación de calle. Este artículo procura estudiar el cortometraje *Cinema Alcázar* de Florence Jaugey de 1996. La pieza se centra en el testimonio de Rosa, una señora de la tercera edad quien, a través de su relato, da cuenta de las familias que habitaron en los escombros del cine durante 27 años en Managua, Nicaragua, luego de que este fuera destruido por el terremoto de 1972. El objetivo es analizar el espacio público, el contexto sociohistórico y las condiciones de vulnerabilidad, desde una perspectiva de las memorias subterráneas, del testimonio, el silencio y la amnesia en la construcción de memoria urbana.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palabras clave

1| Memorias subterráneas 2| testimonio 3| personas en situación de calle 4| memoria urbana

Cita sugerida

Morales Pacheco, Carmen Valeria (2024). ¡Por dicha ya voy de viaje! Estudio del cortometraje *Cinema Alcázar*: el uso del testimonio para la construcción de memoria de las personas que habitaron el cine entre 1972-1999. *Tramas y Redes*, (6), 277-294, 600p. DOI: 10.54871/cl4c600p



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Já estou a caminho! Estudo da curta-metragem Cinema Alcázar: o uso do testemunho para a construção da memória das pessoas que habitaram o cinema entre 1972-1999

Resumo

Na busca de narrativas para a construção da memória, ainda há vozes que não foram ouvidas; entre elas, as das pessoas que vivem nas ruas. Este artigo procura estudar o curta-metragem Cinema Alcázar, de Florence Jaugey, de 1996. A peça centra-se no testemunho de Rosa, uma mulher idosa que, através do seu relato, conta a história das famílias que viveram nos escombros do cinema durante 27 anos em Manágua, Nicarágua, depois de este ter sido destruído pelo terramoto de 1972. O objetivo é analisar o espaço público, o contexto sócio-histórico e as condições de vulnerabilidade, na perspetiva das memórias subterrâneas, do testemunho, do silêncio e da amnésia na construção da memória urbana.

Palavras-chave

1| memórias subterrâneas 2| testemunho 3| pessoas sem-abrigo 4| memória urbana

I'm on my way! Study of the short film Cinema Alcazar: the use of testimony for the construction of memory of people who inhabited the cinema between 1972-1999

Abstract

In the search of narratives for the construction of memory, there are still voices that have not been heard, among them the homeless people. This article seeks to study Florence Jaugey's 1996 short film Cinema Alcázar. The film focuses on the testimony of Rosa, an elderly lady who testified about the families who lived in the rubble of the cinema for 27 years in Managua, Nicaragua after it was destroyed by the 1972 earthquake. The objective is to analyze the public space, the socio-historical context, and the conditions of vulnerability from a perspective of underground memories, testimony, silence, and amnesia in the construction of urban memory.

Keywords

1| underground memories 2| testimony 3| homeless people 4| urban memory

Introducción

La situación de calle en América Latina se agravó en los años ochenta y noventa ya que muchos países experimentaron crisis sociales tan violentas que propiciaron que el espacio público fuera un lugar de trabajo principalmente para niñas, niños y adolescentes. Hoy en día es una problemática social compleja que está atravesada por dimensiones históricas, políticas, sociales, económicas y culturales. Si bien la *calle* se constituye como un espacio público de supervivencia para las personas en extrema pobreza, también significa una ruptura de vínculos sociales, laborales y familiares que dificultan la satisfacción de necesidades materiales, simbólicas y afectivas. Al vivir en situación de calle, las personas se ven expuestas a múltiples vulneraciones que se intersecan entre sí, primero, por la situación de pobreza y, después, por las características propias del conjunto etario, social, racial, de género y orientación sexual al que pertenezcan.

En Nicaragua no existe un censo nacional de personas en situación de calle. Un acercamiento a esta problemática es la última medición de pobreza nacional realizada en el año 2016 por el Instituto Nacional de Información de Desarrollo (INIDE), utilizando un indicador de consumo por hogar. Para ese año, según el informe, la pobreza general alcanzó un 24.9% y la pobreza extrema un 6.9%, esto es que “de cada 100 nicaragüenses, 25 estaban en pobreza y 7 de estos estaban en condición de pobreza extrema” (INIDE, 2016, p.7). En contraste, la Fundación Nicaragüense para el Desarrollo Económico y Social arrojó que para el 2021 habría un aumento en la pobreza con una tasa del 29.9%, representando al menos 2 millones de nicaragüenses viviendo con U\$S 1.77 o menos al día, la situación se agrava hasta cinco veces más en la zona rural (FUNIDES, 2020, p.12). Asimismo, si se analizan los datos sobre el costo de vida básico en el país versus el salario mínimo, nos encontraremos con una disparidad. Por un lado, el INIDE estimó que, para enero del 2024, el precio de la canasta básica rondaba los C\$ 19.855,77, mientras que el salario mínimo, que se mantiene desde el primero de marzo del 2023, se ubica entre C\$ 5.196,34 (sector agropecuario) y C\$ 11.628,95 (sector de construcción, establecimientos financieros y seguros) afirma Business Law Partners (2023). Es decir, el precio de la canasta básica supera al salario mínimo en el mejor de los casos, y en el peor, existe una discrepancia grave.

Al respecto, la última encuesta de la firma CID Gallup realizada entre mayo y junio del 2023 a 1.215 personas mayores de 16 años a nivel nacional, reveló que el 55% de los encuestados aseguró no tener dinero para comprar comida al menos una vez al mes. De acuerdo con el medio independiente Artículo 66 (junio 2023), el porcentaje indica un aproximado de 3 millones 760 mil nicaragüenses que en algún momento de la semana o en el mes padecen de hambre por falta de poder adquisitivo. El medio toma

como referencia el último censo poblacional del Banco Mundial del 2021, que rondaba los 6 millones 540 habitantes. Cabe aclarar que, dentro de estos análisis, no se incluye a personas que viven en pobreza extrema; la crisis económica, la miseria y la precariedad de los servicios públicos, simplemente rebasaría cualquier estimación.

Sin embargo, el fenómeno de situación de calle no es nuevo en el país. Por tal motivo, este trabajo de memoria busca analizar el cortometraje *Cinema Alcázar* dirigido por Florence Jaugey en el año 1996, ya que documenta la vida de las familias que habitaron el cine Alcázar en ruinas durante 27 años, luego de que quedara en abandono por el terremoto de 1972. Para la comprensión del tema, en primer lugar, se sintetiza una aproximación a los estudios de memoria para la reconstrucción del pasado desde el presente y la relevancia de las memorias subterráneas. En segundo lugar, se analizan los elementos que enmarcan el testimonio plasmado en la pieza cinematográfica como el contexto histórico, el uso del espacio público y las condiciones de vulnerabilidad. En tercer lugar, se procura comprender la reconfiguración del cine Alcázar a partir de los proyectos de vida de sus habitantes y el significado que tiene en la construcción de memoria urbana. Finalmente, se comparten breves reflexiones.

Aproximación a los estudios de memoria

Desde mediados del siglo XX se fue consolidando en las ciencias sociales un interés en los *estudios de memoria* para comprender las causas y consecuencias de las violaciones de derechos humanos en las dictaduras militares y crisis sociales, con el objetivo de darle sentido al pasado desde el presente y pensar en el futuro. Para la socióloga e investigadora argentina Elizabeth Jelin, el acto de recordar nace por una interrogación del pasado como un “ejercicio subjetivo, activo y construido socialmente a través del diálogo” que presupone tener una experiencia pasada que se activa en el presente por un deseo o sufrimiento, unidos a veces con la intención de comunicar (2002, p. 27).

Mucho antes, el sociólogo Maurice Halbwachs describió en su obra póstuma *La mémoire collective* publicada en 1950, que la memoria es una *reconstrucción selectiva del pasado* que opera por líneas ya marcadas. De ahí, Halbwachs enfatiza que cuando se habla de una *memoria colectiva* se alude a *puntos de referencia* como lugares, fechas y personajes históricos que estructuran nuestra memoria y la organiza en costumbres y tradiciones (en Pollak, 2006, p. 17). En otras palabras, según el autor, existe un proceso de *negociación* para acercar la memoria colectiva con las memorias individuales y que resulten en *memorias comunes*.

No obstante, para muchos autores, la noción de “*memoria colectiva*” planteada por Halbwachs presenta serios problemas porque contiene una perspectiva de *datos* de la memoria. Uno de ellos, es el sociólogo austríaco Michael Pollak (2006) quien señala que ya no se trata de lidiar con los hechos sociales como cosas, sino de analizar cómo los hechos sociales se hacen cosas, cómo y quién los solidifica. Así, el autor analiza la relación entre memoria, poder e identidad y centra la atención en los *procesos de construcción de memoria, silencios y olvidos*, lo que implica pensar en otros actores sociales como los excluidos, marginados y las minorías. A estas memorias las denomina “*subterráneas*” porque se oponen a las memorias hegemónicas u *oficiales* y realizan un trabajo de *subversión y resistencia*. El sociólogo explica que cuando éstas invaden el espacio público, existe una disputa por la definición de memoria legítima en un tiempo-espacio determinado (Pollak, 2006, p.18).¹

Si bien Pollak trabaja las *memorias de las minorías* como experiencias traumáticas de situaciones límites (sobrevivientes del Holocausto, personas deportadas), la investigadora Ana Cervio manifiesta que “la potencia analítica que despunta la aprehensión del sufrimiento y del dolor de los sujetos que portan estas vivencias devenidas recuerdos/olvidos puede extrapolarse a otras situaciones y condiciones de expulsión social y corporal (2010, p. 75)”. Tal es el caso de las personas que viven en situación de calle pues forman parte de un grupo social que sufre exclusión y marginalización urbana. Su experiencia en la *construcción de memoria* se ve mermada por sus *modos de gestión de la identidad* y por las condiciones de vulnerabilidad.²

Pollak considera que fuera de los momentos de crisis, las memorias subterráneas son difíciles de identificar como formas específicas de conflictos y violencias, lo que exige recurrir a la historia oral como método y al testimonio para la construcción de memoria (2006, p. 28).

Cinema Alcázar: el testimonio como huella del pasado

Para centrar el análisis sobre las memorias de personas en situación de calle, se eligió el cortometraje *Cinema Alcázar* porque contiene el testimonio de Rosa, una señora de la tercera edad que, en apenas once minutos, va elaborando relatos de su vida soportado por recuerdos, situaciones del

1 Pollak considera hablar de “memoria encuadrada” en lugar de “memoria colectiva”, en concordancia con Henri Rousso, pues el trabajo de encuadramiento de la *memoria de un grupo* tiene límites que definen y refuerzan sentimientos de pertenencia (2006, p. 25).

2 Pollak refiere como “modos de gestión de la identidad” de los grupos alternos o minoritarios, el silencio y el olvido (2006, pp. 16 y 58).

presente, la vida de sus compañeros de habitación y sus deseos. Vale aclarar que se trabajará con un único testimonio y que el mismo está mediado por la cinematografía.

La pieza *Cinema Alcázar* fue elaborada por la actriz, directora y productora de cine, de origen francés, Florence Jaugey. En el año 1989 fundó la productora cinematográfica independiente Camila Films, junto al camarógrafo y cineasta nicaragüense Frank Pineda. El interés de la productora es documentar y contar la realidad social y cultural de Nicaragua y otros países centroamericanos. En su larga trayectoria han realizado diversos cortometrajes y documentales que, en su mayoría, muestran los *modos* de vida de los sectores marginados de la sociedad. Jaugey junto a Camila Films han sido reconocidos internacionalmente por su trabajo en obras como *La isla de los niños perdidos* (2001), *La Yuma* (2010) y *Girasoles de Nicaragua* (2017). Por su parte, el cortometraje *Cinema Alcázar* estrenado en el año 1997 también recibió gratas críticas y fue ganador del premio Oso de Plata de 1998 en el Festival Internacional de Cine en Berlín, Alemania.

El corto fue filmado en el año 1996 en las ruinas del cine Alcázar situado en la ciudad de Managua. El cine, antes de ser destruido por el terremoto de 1972, fue uno de los símbolos de modernidad en los años cincuenta. Inaugurado en 1951, estaba ubicado sobre la calle Candelaria, cerca de la Catedral, el Parque Central y el Palacio Nacional; esta zona se conoce actualmente como “centro histórico”. El edificio tenía capacidad para 1.500 espectadores, contaba con butacas de lujo, aire acondicionado y un moderno equipo de proyección. Para Mairena (2019), era el mejor teatro de Centroamérica y un *legítimo orgullo* para Managua.³ Todo cambió cuando el terremoto del 23 de diciembre de 1972, en vísperas de Navidad, dejó la capital en ruinas. El sismo alcanzó una magnitud de 6.2 en la escala de Richter y duró treinta segundos. Se estimaron más de 10.000 muertos, 20.000 heridos, 280.000 personas damnificadas y 500.000 construcciones que quedaron en escombros. Rosa habla y dice:

[00:01:43.14] Cuando yo vine a vivir aquí, despuecito del terremoto, esto era ¡puros escombros! Dicen que aquí era un cine.

3 En su inauguración, el cine se llamó Salazar, cinco años después fue vendido a Películas Mexicanas de Centroamérica S.A (Pelimex), cambiando de nombre a Cine Alcázar. En el año 1970 se fundó la empresa Productora Cinematográfica Nicaragüense (Producine) que realizaba material audiovisual como noticieros sobre el país, propaganda oficial del régimen y filmes didáctico-militares del gobierno de Somoza. Así, el cine de la época encuadró una memoria oficial, al producir y reproducir materiales propagandísticos. Esas producciones se realizaron desde 1967 hasta 1979, cuando la empresa Producine fue confiscada por los sandinistas y pasó a ser Instituto Nicaragüense de Cine (INCINE) (Cortés, 2011, pp. 267-272).

[00:01:56.09] ¡Ay mamita!, las cosas que pasan, llevo años metida en este cine y nunca en mi vida vi ni una sola película.

Rosa rememora su pasado anclado al terremoto de 1972, una herida que marcaría la memoria urbana de Managua. Al menos el 90% de las casas en el radio central se derrumbaron. Los servicios básicos de agua potable y energía eléctrica escasearon. Las enfermedades proliferaron, los empleos disminuyeron; los hospitales, escuelas, iglesias, bancos y edificios quedaron soterrados, lo que causó múltiples desplazamientos internos como un proceso de readaptación del espacio público. Todo ello, mientras se procedía a la demolición de estructuras dañadas, se registraban incendios, réplicas y se buscaban cadáveres en los escombros. En sus primeras líneas, Rosa recuerda que llegó a vivir al lugar después del terremoto, cuando el bloque ya estaba dañado. Sabe –a partir de terceros– que el lugar era un cine pero que nunca en su vida vio una película, seguramente porque la *modernidad* y la *cultura* estaban limitadas para aquellas personas con poder adquisitivo.

[00:02:32.15] Bueno, después de mí llegaron *algotros* más y después siguieron llegando y llegando.

Para el especialista en investigación histórica Frances Kinloch, en los años setenta el régimen de Somoza estaba en crisis por factores económicos, sociales y políticos. La débil respuesta y la malversación de fondos internacionales para la atención del sismo de 1972, provocó que los grupos afectados se manifestaran contra el régimen. Además, había un aumento de la represión, tensión social y crisis socioeconómica. Bajo la presión nacional e internacional y con más de 35 mil muertos, 110 mil heridos y 40 mil niñas y niños huérfanos, Somoza renunció en junio de 1979 (Kinloch, 2012a, pp. 236-302).⁴

A pesar del fin del régimen de Somoza en la década de los ochenta, en el país todavía gobernaba el caos social. El Frente Sandinista para la Liberación Nacional (FSLN) llamó a diversos sectores políticos y sociales para conformar la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional (JGRN) que gobernaría desde 1979 hasta 1985. La JGRN contemplaba proyectos sociales como campañas de alfabetización, vacunación, saneamiento ambiental y construcción de viviendas, pero, en la práctica, hubo un descontento social porque las políticas de planificación económica se centralizaron en

4 El pueblo celebró la renuncia de Somoza el 19 de junio de 1979 en la llamada Plaza de la Revolución. La *Plaza de la República* pasó a llamarse *Plaza de la Revolución* en 1979, pero en 1991 cuando el Frente Sandinista para la Liberación Nacional (FSLN) perdió las elecciones presidenciales, volvió a conocerse como *Plaza de la República* y luego en 2007, cuando Daniel Ortega retomó el poder, regresó a llamarse *Plaza de la Revolución* (Dávalos, 2020, p.103). Esto es una disputa por la memoria y una *superposición de narrativas* en el espacio público.

el Estado. Para 1985 “un 69% de los nicaragüenses vivía en condiciones de pobreza y el Estado se vio obligado a recortar sustancialmente sus inversiones en servicios públicos, como salud y educación” de acuerdo a Kinloch (2012b, p. 330). En agosto de 1989, por presión nacional e internacional, el FSLN convocó a diversos partidos políticos a un Diálogo Nacional. Para ese momento el descontento social y la violencia ya sumaba 30.865 víctimas y 31.019 personas heridas o mutiladas.

La inestabilidad social de los años 70 y 80 mantuvo a muchas personas en condiciones vulnerables, sin casa, sin empleo, sin educación y con hambre, lo que empujó a muchas personas a vivir en situación de calle. Todo esto tiene sentido cuando Rosa dice que después de que ella llegó a habitar el cine en escombros, más personas siguieron llegando.

[00:02:44.06] ¡Esa! Esa es la que manda aquí, la que manda en todo. Es un imperio esa doña cuando se enoja. El marido es un borracho. ¡Ah! Hace poco se cayó de arriba y se malmató, bueno, pero, pero se salvó y ahí sigue y sigue bolo.

[00:03:37.08] Abajo está instalado su otro hijo. Esos no están tan mal, se pegaron al poste de luz y hasta televisión tienen ahora.

Rosa dice –y se presenta en el corto– que una señora es la que organiza todo en el bloque. Que hay que tenerle cuidado cuando se enoja. Cuenta que la pareja de la señora es alcohólica, esto es relevante porque tanto el alcohol como la inhalación de pega quedan retratados en varias imágenes como un patrón en las poblaciones vulnerables ya que a veces, suele ser –además de adicción–, un distractor de la realidad, pero también, del hambre. En su relato, Rosa habla de otras *familias* que vivían dentro, por ejemplo, la familia del hijo de la señora. Ella percibe que estaban en mejores condiciones, sabía que se habían conectado de forma irregular a un poste de energía eléctrica y que hasta televisión tenían. Para Rosa, el cine y la televisión representaron símbolos de modernidad a los que ella nunca tuvo acceso.

[00:04:19.07] Y no me pregunte cómo consiguieron la televisión y todos esos lujos que andan ahí ¡a saber de dónde sacaron tanto chunche!

De este fragmento es valioso destacar dos elementos sobre el testimonio: el relato y la mediación del mismo. Cuando Rosa dice “y no me pregunte...”, arroja la idea de que hay un mediador que guía su narración. Al respecto, Pollak en coautoría con Natalie Heinich expresan que existe una relación social entre la persona que está dispuesta a reconstruir su experiencia biográfica con aquella que le solicita a hacerlo, lo que marca las *fronteras de lo decible y lo no decible*. Ambos intuyen que los testimonios producidos fuera de *solicitudes oficiales* (de orden judicial, científico o histórico), es un indicador de las *dificultades* en su enunciación (2006, p. 56). En efecto, la

solicitud de Jaugey hacia Rosa para testimoniar tiene un vínculo que está marcado por las condiciones sociales de 1996, mediado por el diálogo y plasmado en un dispositivo cinematográfico. Más adelante se retomará este planteamiento.

Otro punto significativo es cuando Rosa exclama “Y no me pregunte cómo consiguieron la televisión y todos esos lujos que andan ahí ¡a saber de dónde sacaron tanto chunche!”. Ella se refiere a su presente de 1996 cuando Nicaragua estaba saliendo de 10 años de bloqueo económico y se abría al mercado y al consumo. Si bien Rosa se asombra por la cantidad de objetos “lujosos” que tenía esa familia, el corto muestra que las personas estaban en un bloque parecido a un sótano. Tenían una televisión pequeña, cuna para bebés, una estufa, objetos varios y ropa tendida que atravesaba toda la pieza. Por supuesto, para ella, todo lo demás era un lujo, porque en comparación, a ella se la ve en un espacio reducido, con baldes y platos de plástico. Rosa se llena de nostalgia, se queja y dice:

[00:04:51.07] ¡Qué ligero pasa el tiempo! La doña con nietos ya macizos, chavalitos vagos. Ni los mandan a la escuela, ni los mandan a vender a los semáforos ni nada, sólo pasan fregando.

[00:05:11.19] ¡Ay ya quisiera yo tener hijos chiquitos! Pa’ ponerlos a trabajar y que me ganaran buenos reales.

[00:05:23.17] Yo tuve ocho hijos, chiquitos se me murieron cuatro y los que salieron alante, ¡ja! ¡miren! botada me dejaron aquí, después de aguantarles todas sus zanganadas.

Rosa viaja entre su presente y su pasado y nos expresa un pensamiento arraigado de los años noventa. Del Diálogo Nacional de 1989 resultaron las elecciones del 25 de febrero de 1990, en donde Viola Barrios obtuvo el 54,7% de los votos. Barrios ofreció un programa de Reconciliación Nacional que contempló la redistribución de 701.500 manzanas de tierra a 24.542 desmovilizados y campesinos repatriados. Pese a esto, según Kinloch, para los años noventa Nicaragua era el país más pobre de Latinoamérica después de Haití, “mientras un 10% de la población acaparaba el 45% del ingreso total del país, otro 40% de nicaragüenses percibía tan sólo el 10% del mismo” (2012c, pp. 337-349).

Debido a los altos niveles de pobreza en los años noventa, la calle como espacio público se fue constituyendo como un lugar de trabajo. La extrema pobreza en Managua fue tan penetrante y normalizada, que el trabajo infantil era una cotidianidad en cada semáforo. Por eso, Rosa al ver a los niños descalzos del cine jugar con palos, latas y sábanas dice “[...] chavalitos vagos. Ni los mandan a la escuela, ni los mandan a vender a los semáforos ni nada, sólo pasan fregando”, después comparte un deseo de tener hijos para que le trabajen y por último, cuando dice “yo tuve ocho hijos...botada me

dejaron aquí”, se acerca a un recuerdo personal de cuando era madre y nos comparte un sentimiento de abandono por parte de sus hijos.

En este punto, vale retomar la cinematografía como *dispositivo* de memoria pues en los años noventa hubo un *boom* por documentar la pobreza, desigualdad y exclusión que vivía Nicaragua, precisamente porque el mundo se preguntaba qué había quedado después de la *revolución*. En relación al trabajo infantil, el documental *No todos los sueños han sido soñados* de María José Álvarez y Martha Clarissa Hernández de 1994, expone las duras condiciones de las niñas que se ven obligadas a trabajar desde muy pequeñas a causa de la pobreza, la imposibilidad de acceder a educación, el abandono familiar pero también, a la normalización del trabajo infantil tanto en las labores domésticas como en la economía de la familia o simplemente para sobrevivir.

De igual forma, la pieza *Nica Libre* de Félix Zurita (1997), narra la paradoja de un país que venía de una *revolución* y un *proceso de paz y democracia*, pero que estaba estancado. El archivo está cargado de imágenes que retratan la pobreza, la miseria y la desesperanza. En el minuto 26, el narrador expone: “[...] funcionarios sin empleo, soldados sin ejército, campesinos sin tierras, la masa de los excluidos aumenta día a día. Condenados a vivir de los desechos, también son los desechos de un sistema que los rechaza porque ya no los necesita”. En el minuto 27 un joven exclama desde su *casa* construida con cartón y palos: “Esta es mi casa, porque en Nicaragua les dan la casa a los burgueses y los que estamos botados ¿a dónde estamos? ¡Aquí en la miseria! Nosotros los pobres nos alimentamos de la basura”. El fragmento fue grabado en la antigua Chureca, uno de los basureros más grandes de Nicaragua, en donde durante esos años convivieron miles de familias.

Frente a esto, se destaca el auge cinematográfico de los años noventa como una respuesta a la necesidad de otros actores (cineastas) para hablar sobre temas sociales. En concordancia con el doctor en Historia, Javier Cossalter, quien analiza las dimensiones políticas y patrimoniales de cortometrajes latinoamericanos producidos en la década de los cincuenta, propone reconocerles una faceta de *registro/dispositivo y documento/memoria* porque en ellos se emprende un registro de acontecimientos conflictivos y de situaciones marginales que permiten que los *protagonistas* se acerquen a sus historias de vida, se interroguen o reformulen su identidad, y a la vez, se capten y transmiten emociones (2020, p. 324).

De esta forma, no cabe duda que el *boom* de los documentales y las condiciones sociales de los años noventa en Nicaragua, se justificaron como un *modo de solicitud* o una *coyuntura de apertura* del testimonio que permitió que el individuo –en caso concreto, que Rosa– encontrara voluntad y posibilidad de escucha para transmitir sus recuerdos y reconstruir su identidad. En el mismo sentido, Pollak y Heinich inferen que los

testimonios que se construyen en condiciones de exclusión ponen en juego la memoria y la reflexión sobre sí, por esta razón, “deben ser considerados como verdaderos instrumentos de reconstrucción de la identidad (...) (2006, p. 55)”. Rosa nos sigue contando:

[00:05:55.28] Más arriba vive la María Isabel, una muchacha muy buena, muy aseada.

[00:06:09.08] Quince años y acaba de parir por segunda vez, aquí en el cine le nació la criatura. Ella no quiso irse al hospital, ¿Pa' qué? Si esos doctores de ahora te sacan los reales y sólo son zanganadas ¡ni quiera Dios!

[00:06:38.11] Pero la chavala anda con la idea de que este tierno se le va a morir también como la primera que tuvo. Por eso la María Isabel ha pintado unas grandes cruces por todos los muros, por el mal de ojo pues, cruces bien imponentes, ¡cruces poderosas!

[00:07:12.06] Primero Dios que esa tierna no se le vaya a arruinar ni ahorita ni nunca, porque aquí, aquí se malea la gente ¡aquí se ve de todo!

La narrativa de Rosa sobre la vida de María Isabel, la pérdida de su bebé, la experiencia con los doctores, las prácticas religiosas y el “aquí se malea la gente ¡aquí se ve de todo!”, responden a una identidad anclada a ciertas actividades. Para Leydesdorff, Passerini y Thompson (1996 en Jelin, 2002), las mujeres recuerdan en el marco de relaciones familiares, porque el tiempo subjetivo de ellas está organizado y ligado a los hechos reproductivos y a los vínculos afectivos. Tienden a recordar la vida cotidiana, la situación económica, sus miedos y sentimientos de inseguridad. Para Jelin esta ambigüedad de sujeto activo/acompañante (o testigo-observadora), puede manifestarse en “un corrimiento de su propia identidad, queriendo ‘narrar al otro’” (2002, p.108).

Rosa alza la voz para decir que María Isabel tenía quince años y que acababa de parir por segunda vez y que el primer bebé se le murió. Rosa había dicho que ella tuvo ocho hijos y que cuatro se le murieron cuando eran pequeños. Lo que Rosa *revive* a través de la pérdida de María Isabel, puede significar un trauma por la muerte temprana de sus propios hijos, es un duelo *no dicho* que se *cuela* en la experiencia de otra persona. Eso *no dicho* directamente opera como un silencio, una fractura, una tensión integrada narrativamente como un recuerdo doloroso. Pero, además, nos deja ver: paternidades ausentes, embarazos a temprana edad, familias desintegradas, falta de acceso a salud pública, alimento, educación y una vivienda comunal insalubre y vulnerable. Todo esto, mientras el corto filma a María Isabel sacando a su bebé de una cuna hecha con una bolsa de plástico, que atraviesa un rincón iluminado por una vela. Cuando Rosa dice “aquí se

malea la gente, ¡aquí se ve de todo!” se retrata a jóvenes oliendo pega, niños descalzos, niñas cargando a bebés y una persona que parece alistarse para el trabajo sexual en la calle.

[00:07:56.17] ¡Ay dios míto mi lindo! La lluvia otra vuelta. La otra noche, al Chino se le metió el agua y se le arruinó el colchón y se tuvo que ir a cobijar a otro lado.

[00:08:19.07] Para las otras elecciones nos prometieron zinc y tablas y que nos iban a sacar del cine y a llevarnos por la carretera norte, pero ¡qué!

[00:08:37.14] Aquí quedamos, esperando, esperando siempre y siempre reempapándonos.

Segundos antes de que Rosa vuelva a tomar la palabra, se exhibe cómo queda el cine después de la lluvia. Niñas descalzas acarreado agua, la *doña* poniendo algo en la cocina de leña, con muchos baldes alrededor. Cuando Rosa habla, se la ve quitando de un tendedero, la ropa de un hombre. Se ve al *Chino* cargando a un bebé, mientras ve la lluvia caer. Rosa vuelve a su espacio, evitando mojarse. Cuando Rosa recuerda “para las otras elecciones nos prometieron zinc y tablas y que nos iban a sacar del cine y a llevarnos por la carretera norte [...]”, ella se refiere a que, en ese año de 1996, los candidatos presidenciales ya estaban en propaganda, una de las promesas fue la *donación* de zinc y tablas para que las familias de escasos recursos pudieran construir *sus viviendas*. Rosa percibe desde la distancia y la impotencia, el abandono y dolor social que los confinó en el cine en ruinas. Terminó por resignarse a la espera como una *forma de aceptabilidad*.

[00:08:48.23] Cuando chavala, cuando yo vivía en el campo, la lluvia era alegre, yo la miraba como bendición. Pero aquí en este cine, la lluvia solo trae desastre.

[00:09:19.12] Ya paró la lluvia.

[00:09:24.20] Mejor priendo el candil un rato, ya es hora de que estén de vuelta los hombres.

Para Cervio, lo que se recuerda es la instalación de vivencias hechas cuerpo. Las mediaciones y tensiones entre experimentar el pasado, recordarlo y resignificarlo en el presente, alude a la conexión cuerpo-emociones (2010, p. 77). En ese sentido, Rosa conecta lluvia-cuerpo-espacio-sentimiento para acercarse a un recuerdo personal en el campo y la resignifica en su presente. Por ello, se observa que cuando la memoria y el recuerdo se vinculan con acontecimientos traumáticos, se van construyendo *memorias comunes* que forjan la identidad del grupo. Por este proceso, Rosa es capaz de hablarnos sobre la experiencia del Chino con la lluvia, de los problemas cotidianos que causaba en el bloque, y de la resignación colectiva de

quedarse esperando en ese lugar, para soportar su realidad. Y es que, desde que Rosa llegó a habitar el bloque en 1972 hasta su presente de 1996, Nicaragua sufrió diversos huracanes, por eso Rosa ya no percibe la lluvia de la misma forma. Una de las últimas catástrofes que golpearía a los habitantes del cine en ruinas, fue el huracán Mitch que causó múltiples inundaciones y daños a barrios vulnerables.

[00:09:38.05] ¡Ay sangre de Cristo! Yo me estoy quejando de balde ¡qué más quiero! Me late que no voy a ir a ninguna otra parte. ¡Que en este cine me quedo! Por dicha ya me falta poco para el final, ya estoy lista ¡por dicha ya voy de viaje!

En sus últimas palabras, Rosa entrelaza ciertas *razones para contar la propia vida*. Antes que todos, ella fue la primera habitante del cine en escombros, lo que permite comprender que tuvo mayor acceso a *puntos de referencia de la memoria* como los acontecimientos sociales, la readaptación del bloque, la llegada de otros habitantes, que le permitieron narrar una reconstrucción social. Quizás, su avanzada edad y la cercanía a la muerte sea una de las causas por las cuales se dispuso a brindar testimonio. Inclusive, la fuerza con la que dice “Me late que no voy a ir a ninguna otra parte. ¡Que en este cine me quedo!” alude a la resistencia, pero también, al *derecho* de quedarse a vivir en los escombros de lo que hasta en su último día, ella llamó cine. Al mismo tiempo, la falta de redes de apoyo de hijos o familiares, las diversas carencias que experimentó en el bloque como las enfermedades, la pobreza, el hambre, la soledad, las tragedias sociales y el abandono estatal de cuatro gobiernos, son los rastros experienciales que hacen que Rosa evoque la muerte como mecanismo de soportabilidad de sus problemas.

Años después de la grabación del documental, la alcaldía promovió en el año 1999 una política de reestructuración de Managua, que incluía el desalojo de asentamientos en el centro urbano, entre ellos, el de las 20 familias que vivían en el cine Alcázar, quienes quedaron en total desamparo bajo el ofrecimiento de 500 a 1.000 córdobas como reparación. Lo mismo ocurrió para otros asentamientos de al menos siete mil habitantes (Lara, 1999). En la actualidad, ya no existe el cine, tampoco hay registros de su demolición. Es un predio baldío. Detrás *de donde fue el cine Alcázar* inicia el Barrio Rubén Darío, uno de los más estigmatizados por la inseguridad y la venta y consumo de drogas.

Reconfiguración del Cine Alcázar: los nuevos significados en la memoria urbana

Hasta acá se ha analizado el testimonio de Rosa para comprender las condiciones sociales que influyeron en la construcción de su relato. No obstante, otro de los elementos que hacen relevante este análisis, es el *lugar* en el que

se *inscribe* la memoria. Al respecto, el historiador francés Pierre Nora acuñó en los años ochenta, la noción de *lugares de memoria* para referirse a los espacios donde se materializa la memoria colectiva porque en ellos hay una carga material, funcional y simbólica. Como se refirió, el terremoto de 1972 dislocó el espacio público y obligó a encontrar nuevas formas para habitar la ciudad. Durante treinta años (1972-2002) el centro de Managua quedó abandonado y estuvo cercado por una zona marginal. De acuerdo al investigador cultural David Rocha, “los llamados ‘escombros’, las ruinas de la ciudad pos-terremoto de 1972, fueron habitadas por ciudadanías abyectas que merodeaban en el centro (2023, p. 169)”.

El cine Alcázar particularmente, fue atravesado por tres grandes *marcas de memoria*: 1) el significado de modernidad a partir de los años cincuenta, 2) el terremoto del 72 que permitió la llegada de personas que vivían en situación de calle, y 3) su demolición en los años 2000. La primera marca es el uso y la simbología de *modernidad* y *cultura*. Si bien era un espacio público, su acceso estaba limitado para quienes tenían poder adquisitivo. En la segunda marca referida a la reconfiguración después del terremoto, el bloque fue habitado como una propiedad comunal, una especie de hogar compartido al que llegaron personas que tenían las mismas necesidades vitales como la reproducción, alimentación, salud y descanso, así como necesidades afectivas y simbólicas que satisficieron a medias. El lugar funcionó conforme a los roles de convivencia y organización. Las mujeres repitieron el rol de limpieza, cuidado de bebés, elaboración de alimentos; mientras los hombres se ocupaban de los trabajos en la calle y de la subsistencia económica. El espacio se reconfiguró por los nuevos objetos y adaptaciones que demandaba la época, como el uso de la televisión y otros aparatos electrónicos, o los muebles, camas, sofás, baldes, los cuales eran recolectados. Sus espacios al aire libre fueron ocupados por niños y niñas que jugaban rayuela por las mañanas y a las escondidas por las tardes. Sus salas de cine se convirtieron en cuartos familiares. La cocina, la sala, el patio y los cuartos se fueron construyendo allí dentro, a la fuerza. El cine no volvió a ocuparse como cine. Allí, la vida siguió reproduciéndose durante 27 años.

Pese al *registro* del nuevo uso y significado del cine reconfigurado por los *proyectos de vida* de sus habitantes, la tercera marca de memoria causada por la demolición del bloque en los años 2000 creó una *borradura larga* que provoca una desvinculación socio-espacial para evocar y reelaborar los recuerdos de las 20 familias que vivieron en ese espacio público marginal. Esta borradura *formaliza* determinados silencios y olvidos que responden a una memoria dominante. La memoria urbana del *centro histórico* de Managua es alimentada por procesos de *borradura* de las *huellas del pasado*, de *grietas*, de tensiones y de *exclusión*. Para Rocha, en el centro histórico de la ciudad se pueden evidenciar las narrativas superpuestas y las

memorias en disputa por los olvidos, las amnesias, las manipulaciones de la memoria y las nuevas narrativas. El autor entiende *la superposición de narrativas* como la acción de construir una encima de otra (2023, p. 172).⁵ En el caso del cine Alcázar se formalizó el desalojo, la demolición, la amnesia y el silencio sobre quienes sobrevivieron al abandono social y estatal.

Estas disputas por la memoria en el centro histórico están estrechamente relacionadas con la herida del terremoto del 72. Resulta claro para la licenciada en Historia Abigail Dávalos, que el proyecto de reconstrucción se enfocó en la reubicación de la ciudad en la periferia, los alrededores del centro se convirtieron en nuevos centros urbanos dispersos y no necesariamente comunicados entre sí (2020, p. 101). No cabe duda que, a más de cincuenta años del terremoto, Managua es una red física desordenada, segregada y policéntrica que *trata* de invisibilizar la existencia de ciudadanos subalternos (memorias subterráneas) en los espacios públicos urbanos.

Breves reflexiones

El testimonio, el olvido, los silencios, las experiencias traumáticas como las pérdidas, el hambre, las condiciones precarias, la violencia y el abandono estatal de las personas que vivieron en situación de calle son huellas del pasado que se siguen imprimiendo en las vidas del presente. Pero, ¿por qué vuelve el pasado al presente? Al rastrear las memorias subterráneas y al leer las condiciones sociales de ciertas épocas, es evidente que la pobreza y la desigualdad social en Nicaragua son un ciclo que se repite constantemente por la falta de memoria, pero también, por la globalización y el aceleramiento urbano que expulsa a muchos a la calle y los deja atrás. Esto resulta evidente porque todavía hay niñas que trabajan en la calle para sobrevivir, jóvenes que hacen malabares en los semáforos para *ganarse* la vida, ancianos que deambulan en las rutas pidiendo dinero para comer, familias que viven de los carretones llenos de basura o nicaragüenses que migran porque en el país, no hay lugar para la vida.

En Nicaragua no ha habido un proceso de justicia transicional para todas y todos, no ha habido un reconocimiento de las múltiples víctimas de la guerra y la posguerra. No se han atendido las necesidades de las personas que viven en extrema pobreza. El peso del arrastrar el pasado es una deuda del presente. Es una deuda generacional consensuada por el Estado y la sociedad que permite que muchas personas vivan en la miseria,

5 David Rocha (2023) en su artículo “Narrativas superpuestas, memorias en conflicto: repensar el centro histórico de Managua” hace un breve repaso sobre los usos políticos que los diferentes grupos de élites del país han marcado sobre el centro histórico para imprimir y superponer narrativas de memorias dominantes.

sin techo y con hambre. Esta deuda se agiganta en el presente porque Managua sigue estructurándose por clases sociales. Mientras los ricos y las clases medias viven en zonas exclusivas, los pobres son empujados a barrios construidos en las periferias, al margen del progreso, relegados casi a las mismas ruinas y escombros que dejó el terremoto de 1972. Son heridas que todavía provocan un déficit habitacional por falta de estrategias que impulsen un trabajo social común para el bienestar.⁶

Desde luego, construir una respuesta implica un desafío para la sociedad y las instituciones. Pero se puede iniciar por reconocer *al otro* como igual y reivindicar sus derechos, romper el imaginario de que las personas pobres solo extienden las manos para pedir, cuando en verdad, ellos *improvisan* formas para vivir y suplir sus necesidades. Se puede repensar en una Managua que preste los servicios públicos necesarios, pero que también sea capaz de incluir y beneficiar a aquellas familias y personas que han habitado en zonas marginales por generaciones. Para que el bienestar social y la justicia sea una realidad en este país, debemos promover un compromiso humano con todas las personas, pues el precio que pagamos por la inacción, el olvido y el silencio es la repetición de la desigualdad, exclusión y la pérdida de la conciencia social e identidad.

Es necesario ver la otredad para encontrarnos también en ella, en un proceso constante de reconstrucción social digna. Este es el más humano de los derechos: la dignidad en la vida.

¡Que la lluvia sea alegre!

Referencias

- Álvarez, María José y Hernández, Martha (1994). *No todos los sueños han sido soñados*.
- Managua. Distribuidora Lima Films. Producción Lima Films. <https://www.youtube.com/watch?v=3e7j9RSQnFE>
- Artículo 66 (viernes 23 de junio de 2023). 55% de los nicaragüenses aseguran no tener dinero para comprar comida, revela CID Gallup. <https://www.articulo66.com/2023/06/23/55-nicaraguenses-no-siempre-tener-dinero-comprar-comida-cid-gallup/>
- Business Legal Partners (2023). *Nuevos salarios mínimos 2023 Nicaragua*. <https://blplegal.com/es/nuevos-salarios-minimos-2023-nicaragua/>

6 El déficit habitacional no solo es la falta de vivienda, sino también su precariedad y las condiciones de seguridad social y física, como por ejemplo las condiciones climáticas, el acceso agua potable, drenaje, energía, comunicación, transporte público.

- Cervio, Ana Lucía (2010). Recuerdos, silencios y olvidos sobre “lo colectivo que supimos conseguir”. Memorias(s) y olvido(s) como mecanismo de soportabilidad social. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 2(2) 71-83. <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273220628008.pdf>
- Cortés, María Lourdes (2011). Historia del cine nicaragüense. En Bernard Da Costa, João (coord.), *Diccionario del cine iberoamericano. España, Portugal y América*. Tomo 6 (pp. 267-272). Madrid: Fundación SGAE. <https://ibermediadigital.com/ibermedia-television/contexto-historico/historia-del-cine-nicaraguense/>
- Cossalter, Javier (2020). El cortometraje latinoamericano moderno. Registro, dispositivo, documento y memoria. *Fotocinema: Revista Científica de Cine y Fotografía*, 20, 305-334. <https://revistas.uma.es/index.php/fotocinema/article/view/7606/7093>
- Dávalos, Abigail (2020). El terremoto de Managua de 1972: reconfiguración y resignificación de la ciudad. Textos y contextos. *Discurso Visual. Revista de Artes Visuales. Tercera época*, 45. https://www.discursovisual.net/dvweb45/TT_45-09.html
- Fundación Nicaragüense para el Desarrollo Económico y Social (2020). *Informe de coyuntura. Diciembre 2020*. <https://funides.com/wp-content/uploads/2020/12/FUNIDES-Informe-de-Coyuntura-de-Nicaragua.-Diciembre-2020-3.pdf>
- Hernández, S. (21 de agosto de 1999). Destruyen casas y pagan mil córdobas. Habitantes de asentamientos en desamparo. *El Nuevo Diario*. <http://archivo.elnuevodiario.com.ni/nacional/36240-destruyen-casas-pagan-mil-cordobas/>⁷
- Instituto Nacional de Información de Desarrollo (2016). *Reporte de pobreza y desigualdad. EMNV 2016*. <https://www.inide.gob.ni/docs/Emnv/Emnv17/Reporte%20de%20Pobreza%20y%20Desigualdad%20-%20EMNV%202016%20-%20Final.pdf>
- Instituto Nacional de Información de Desarrollo (2024). *INIDE informa sobre el valor de la canasta básica mensual*. <https://www.inide.gob.ni/Home/canasta>
- Jaugey, Florence (1997). *Cinema Alcázar*. Managua. Cortometraje. 35 mm. Productora: Camila Films.
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria. Memorias de la represión*. Madrid: Siglo XXI.

⁷ El archivo se pudo visualizar hasta diciembre de 2023, después de esa fecha, la página web desapareció debido a la censura gubernamental en Nicaragua.

- Kinloch, Frances (2012a). *Historia de Nicaragua. Capítulo 13: Desarrollo Excluyente y Crisis Política (1945- 1979)*. Managua: IHNCA-UCA.
- Kinloch, Frances (2012b). *Historia de Nicaragua. Capítulo 14: La Revolución Popular Sandinista (1979-1990)*. Managua: IHNCA-UCA.
- Kinloch, Frances (2012c). *Historia de Nicaragua. Capítulo 15: La historia reciente (1990-2012)*. Managua: IHNCA-UCA.
- Lara, R. (viernes 17 de diciembre de 1999). *Cinema Alcázar. El Nuevo Diario*. <http://archivo.elnuevodiario.com.ni/variedades/37290-cinema-alcazar/>⁸
- Mairena, Jordy (2019). *Historia de Managua: Inauguración del Teatro Salazar, Managua D, 1951. Archivo Dr. Incer*. <https://www.flickr.com/photos/managuahistory/51110426085>
- Pollak, Michael (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites*. La Plata: Ediciones Al Margen. <https://diplomadoeducacionmemoriayddhh.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/41971336-pollak-memoria-olvido-silencio.pdf>
- Pollak, Michael (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites*. Christian Gebauer, Renata Oliveira y Mariana Tello (trads.). La Plata: Ediciones al margen. <https://diplomadoeducacionmemoriayddhh.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/41971336-pollak-memoria-olvido-silencio.pdf>
- Rocha, David (2023). Narrativas superpuestas, memorias en conflicto: repensar el centro histórico de Managua. *Revista Arquis*, 1(12), <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/revistarquis/article/view/52198/55929>
- Zurita, Félix (1997). *Nica Libre*. Managua. Productora: Alba-Films

8 El archivo se pudo visualizar hasta diciembre de 2023, después de esa fecha, la página web desapareció debido a la censura gubernamental en Nicaragua.

Crímenes contra población LGBTQIA+ en Guatemala

Análisis interseccional del registro de denuncias del período 2019-2021

Ernestina Tecu

Universidad Federal de Bahía, Brasil
tina.tecu@gmail.com

Fecha de recepción: 11/02/2023
Fecha de aceptación: 15/01/2024

Resumen

Los indicadores de violencia contra personas LGBTQIA+ aumentaron en los últimos años en Guatemala. El país no reconoce los crímenes por prejuicio como delito, limitando su condena y la reparación de las víctimas. El objetivo del trabajo es describir el comportamiento de los crímenes por prejuicio en Guatemala. Para esto, propongo una matriz de análisis interseccional para estudiar el comportamiento de los delitos según la identidad/orientación de las personas. La mayoría de los delitos ocurrieron en áreas metropolitanas, principalmente a migrantes, trans, gays y lesbianas. El estudio evidencia la intersección de género, orientación sexual y nacionalidad, y revela patrones como la feminización de la violencia sexual y la delimitación de espacios de muerte que pueden ser de gran utilidad para la formulación de políticas públicas enfocadas a la correcta y justa reparación de las víctimas.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº6
ISSN
2796-9096

Palabras clave

1| minorías sexuales y de género 2| violencia basada en género 3| crímenes por prejuicio
4| interseccionalidad 5| Guatemala

Cita sugerida

Tecu, Ernestina (2024). Crímenes contra población LGBTQIA+ en Guatemala: análisis interseccional del registro de denuncias del período 2019-2021. *Tramas y Redes*, (6), 295-312, 600q. DOI: 10.54871/cl4c600q"



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NonCommercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Crimes contra a população LGBTQIA+ na Guatemala: análise interseccional dos registros de denúncias no período 2019-2021

Resumo

Indicadores de violência contra pessoas LGBTQIA+ aumentaram nos últimos anos na Guatemala. O país não reconhece os crimes de preconceito como crime, limitando sua condena e a reparação das vítimas. O objetivo do trabalho é descrever o comportamento dos crimes por preconceito na Guatemala. Para isso, eu proponho uma matriz de análise interseccional para estudar o comportamento dos crimes conforme a identidade/orientação das pessoas. A maioria dos crimes ocorreu em áreas metropolitanas, afetando principalmente migrantes, trans, gays e lésbicas. O estudo mostra a interseção de gênero, raça e nacionalidade, revelando padrões como a feminização da violência sexual e a delimitação de espaços de morte que podem ser muito úteis para a formulação de políticas públicas voltadas para a justa e correta reparação das vítimas.

Palavras-chave

1| minorias sexuais e de gênero 2| violência baseada em gênero 3| Crimes por preconceito
4| interseccionalidade 5| Guatemala

Crimes against LGBTQIA+ population in Guatemala: intersectional analysis of crime reports from 2019-2021

Abstract

Indicators of violence against LGBTQIA+ people have increased in recent years in Guatemala. The country does not recognize prejudice crimes as such, limiting its sentencing and victims' reparation. The objective of this paper is to describe the behavior of prejudice crimes in Guatemala. For this, I propose an intersectional analysis approach to study the behavior of crimes according to victims' gender/orientation. Most of the crimes occurred in metropolitan areas, affecting mainly migrants, trans, gays, and lesbians. The study shows the intersection of gender, race, and nationality, revealing patterns such as the feminization of sexual violence and the delimitation of death spaces that can be very useful for the formulation of public policies focused on the correct and fair reparation of the victims.

Keywords

1| sexual and gender minorities 2| gender-based violence 3| prejudice-based crimes
4| intersectionality 5| Guatemala

Introducción

En Guatemala, los reportes de violencias por prejuicio contra personas LGBTQIA+ se duplicaron durante los primeros años de pandemia por COVID-19 (Salazar, 2021). El país enfrenta importantes desafíos para la erradicación de los crímenes por prejuicio contra las disidencias sexogénéricas. La ausencia de políticas y programas que aspiren a la dignificación de las condiciones de vida y la seguridad de las personas LGBTQIA+, el uso de sistemas de registro centrados en aspectos biológicos que reproducen injusticias hermenéuticas de identidades plurales y fluctuantes, y la presencia de grupos ultraconservadores en los diferentes espacios del Estado que promueven políticas que buscan criminalizar las experiencias, subjetividades y afectos LGBTQIA+ empeoran el estado de situación.

Estudios previos de organizaciones de base comunitaria en Guatemala han visibilizado la ausencia de un mecanismo estatal que vigile la incidencia de crímenes por prejuicio. Asimismo, las oficinas del Estado que atienden a las víctimas carecen de mecanismos de registro y reporte consistentes; además de estar permeadas por estigmas hacia las personas LGBTQIA+, quienes son violentadas por la misma policía que recibe las denuncias, que invisibilizan así el impacto de estos crímenes en el país y obstaculizan el acceso a la justicia de las personas agraviadas (Fumega et al., 2021; Shields, 2021; Villatoro García, 2021). Como consecuencia de este escenario, en Guatemala más del 95% de las denuncias registradas en el Ministerio Público permanecen sin sentencia o en impunidad (Duarte et al., 2020). Estudiar el comportamiento de los crímenes por prejuicio cobra relevancia, tanto para pensar en las dimensiones estructurales que determinan la violencia por prejuicio en Guatemala, cuanto para ofrecer una mirada orientada a la formulación de políticas públicas para la justa y correcta reparación de las víctimas, que incluya un sistema de denuncia y registro digno.

Investigaciones previas al respecto se han enfocado en las experiencias de violencias en escuelas y universidades (Angoff y Barnhart, 2021; Carmody et al., 2022; Hatchel y Marx, 2018), así como en personas migrantes en distintos países de Europa (Golembe et al., 2021; Rosati et al., 2021). Existe un importante grupo de estudios que proponen abordajes interseccionales para estudiar las posiciones diferenciadas y complejas de subjetividades LGBTQIA+ y su relación con distintas expresiones de violencias. Por un lado, se encuentran contribuciones que estudian la intersección de género, sexo, etnia/raza y/u orientación sexual y su relación con alteraciones de salud mental como estrés postraumático, estrés de minorías, ideación e intento suicida (Khanolkar et al., 2023; King et al., 2018; Sattler y Zeyen, 2021; Shramko et al., 2018; Veldhuis et al., 2022).

En paralelo, algunas/os/es investigadoras/es utilizan el abordaje interseccional para estudiar la posición diferenciada de subjetividades

LGBTQIA+ y su vulnerabilidad para ser víctimas de violencia física, doméstica, psicológica, sexual y/o interpersonal (Meyer, 2010; Ramirez y Kim, 2018; Stoll y Block, 2015; Watson et al., 2021; Whitfield et al., 2021). En general, todos estos estudios coinciden en decir que los cuerpos racializados, pobres, migrantes y con expresiones expansivas del género tienden a ser colocados en mayor vulnerabilidad para ser víctimas de violencia y discriminación. Entre estos estudios, se destacan las contribuciones de Kirsty Clark, Vickie Mays y Susan Cochran (2017), quienes evidencian que las muertes violentas de mujeres de color lesbianas, bisexuales y trans son menos reportadas por las autoridades estatales, por lo que reciben menor atención en la agenda política. Similar a esto, Rayna Momen y Lisa Dilks (2021), en su estudio sobre el desenlace de los casos de transfeminicidios en los Estados Unidos, encontraron que los homicidios de mujeres trans negras eran simultáneamente los más frecuentes y los que recibían la menor cantidad de sentencias condenatorias.

En Guatemala, se encontraron únicamente tres artículos que trabajan sobre crímenes o violencias contra las personas LGBTQIA+. Estos analizan la preponderancia de violencia doméstica y su relación con la prevalencia de ansiedad y depresión en hombres gays (Davis et al., 2022); o el impacto de esta violencia en las actitudes hacia las estrategias de prevención de la transmisión del VIH (Davis et al., 2021). Por otro lado, el estudio de Enrique Chaux y Manuela León (2016) comparó la presencia de actitudes homofóbicas en infancias de seis países de Latinoamérica e identificó las mayores prevalencias en Guatemala, República Dominicana y Paraguay.

Si bien la producción académica internacional en materia de crímenes contra la población LGBTQIA+ es considerablemente amplia, en Guatemala estos estudios se enfocan exclusivamente en las experiencias de hombres cis homosexuales o bisexuales, y ninguno utiliza una metodología interseccional. Además, en la literatura internacional y regional son casi inexistentes las investigaciones que partan de una metodología interseccional para estudiar la distribución y el comportamiento de los crímenes contra personas LGBTQIA+. Por tanto, con este trabajo proponemos contribuir a llenar ese vacío en el conocimiento, continuando la discusión científica en torno a los crímenes por prejuicio. Utilizaremos el método interseccional e inspirado en las contribuciones teóricas de la decolonialidad del género para estudiar la distribución de los crímenes según los bienes jurídicos lesionados y la posición de las subjetividades en la intersección de identidad de género, orientación sexual, etnia/raza, localidad y nacionalidad.

El objetivo de esta investigación es describir el comportamiento de los crímenes contra la población LGBTQIA+ en Guatemala durante los años 2019-2021. Proponemos una matriz de análisis interseccional para estudiar la distribución de los crímenes según los bienes jurídicos lesionados

en la intersección de identidad de género, orientación sexual, etnia/raza y nacionalidad. Entiendo por etnia/raza las ideas moderno-coloniales que operan en la sociedad guatemalteca para organizar la sociedad según las supuestas diferencias entre los cuerpos, y que reproducen desigualdades en el acceso a servicios públicos y la garantía de los derechos (Quijano, 2014). En este trabajo, discuto que el análisis interseccional de los crímenes por prejuicio en Guatemala permite identificar las posiciones diferenciadas de cada grupo según su identidad de género y orientación sexual, revelando patrones como la misoginia, los espacios de muerte, la violencia financiera y la obligatoriedad de los tránsitos migratorios. La identificación de estos fenómenos asociados a las violencias por prejuicio cobra relevancia debido a su utilidad en la formulación de políticas públicas y la reforma de la estructura penal para la correcta y justa reparación de las víctimas.

Metodología

Se recolectó información del registro de denuncias y reportes de necropsias de personas LGBTQIA+ de los años 2019-2021 en el Ministerio Público de Guatemala (MP) y el Instituto Nacional de Ciencias Forenses (INACIF), respectivamente. La base de datos de denuncias del MP incluía las variables sexo, identidad de género, orientación sexual, etnia, delito, fecha de registro, número de personas agraviadas y departamento y municipio de ocurrencia. La base de datos del INACIF incluía información demográfica y causa de muerte de los homicidios/asesinatos investigados en ese período.

Se recodificaron las variables sexo, identidad y orientación para poder analizar los datos distribuidos para las siguientes identidades: mujeres cis lésbicas, mujeres cis bisexuales, mujeres trans con cualquier orientación sexual, hombres cis gays, hombres cis bisexuales, hombres trans con cualquier orientación sexual y personas intersexuales. Esta tarea fue realizada debido a que los instrumentos que se utilizan en el MP para el registro de las identidades y las orientaciones presentan algunos desafíos para el análisis. Las variables sexo e identidad admiten únicamente dos posibilidades (hombre/mujer en ambos casos). La variable orientación incluye entre sus opciones: trans, intersexual, bisexual, gay y lesbiana. Por tanto, algunos registros consignaban a la víctima con sexo “hombre”, identidad “mujer” y orientación “gay”. En esos casos, se priorizó la identidad de género para identificar a esa persona como mujer trans.

La variable delito se clasificó según la familia del delito a la que pertenece, según el Código Penal de Guatemala. Las familias de los delitos corresponden al bien jurídico lesionado, siendo estas: vida e integridad, honor, libertad y seguridad sexual y pudor, libertad individual y seguridad de

la persona, patrimonio, fe pública y patrimonio nacional, administración pública y faltas generales.

En el análisis univariado se analizaron las frecuencias de distribución de cada variable, el comportamiento anual de los reportes, la distribución geográfica de los delitos y la cantidad de datos faltantes. En el análisis bivariado se realizaron tablas cruzadas para analizar la relación entre la identidad y orientación sexual de las personas, con el tipo de delito del que fueron víctimas. Se calculó la relación de esta distribución por medio de la prueba Chi cuadrado. Se calculó la tasa de letalidad para cada identidad/orientación, y se analizaron las causas de muerte.

Resultados y discusión

Análisis del comportamiento de los delitos

Se reunieron 412 registros de denuncias de personas LGBTQIA+ agraviadas durante el período 2019-2021. Es importante señalar que la base de datos presenta un alto porcentaje de faltantes no aleatorios, con más del 38% de ausencias. Esto revela que las/los funcionarias/os que reciben las denuncias dejan de registrar datos relevantes, tales como la identidad de género y la etnia, lo que dificulta el análisis de la posición diferenciada de estos grupos. Si bien el Ministerio Público ha incluido el registro de estas variables en sus instrumentos para asegurar la vigilancia de ocurrencia de crímenes por prejuicio, el correcto llenado de los mismos continúa influenciado por estigma y desinterés de las/los funcionarios. En línea con esto, Danielle Shields (2021), en su estudio sobre la percepción de personas LGBTQ que buscan asistencia policial, evidencia que las minorías étnicas y raciales son las que reportan más experiencias negativas del trato de oficiales. Como consecuencia de este estigma y el racismo en las instituciones, la etnia deja de ser interrogada y correctamente consignada en los reportes.

En el análisis de la distribución temporal se evidenció que la mayoría de las denuncias ocurren los viernes (19%), jueves (18.9%) y lunes (18.4%). Aunque los delitos sexuales tienden a reportarse de manera constante durante la semana, con excepción de los domingos y lunes en los que el registro disminuye. Asimismo, la mayoría de las denuncias son registradas durante el día, siendo el mediodía el momento con mayor proporción de denuncias. Los delitos más denunciados en el día son amenazas, discriminación y lesiones. Durante la noche, el perfil de crímenes está representado principalmente por lesiones, amenazas, asesinato/homicidio, violencia sexual y violencia contra la mujer. Este comportamiento demuestra el endurecimiento de la violencia durante las noches, especialmente la violencia sexual y contra la mujer. Este fenómeno refuerza los hallazgos del estudio de Doug Meyer y Eric Grollman (2014), quienes describieron que las personas

de minorías sexuales, en particular mujeres cis y trans, se sienten inseguras en las calles por las noches, consecuencia del aumento de las violencias durante ese momento.

En la comparación anual, las denuncias registraron tendencia a la disminución, con 176 denuncias en 2019, 128 en 2020 y 108 en 2021. Este fenómeno puede estar asociado a las medidas de cierre y contención de los primeros dos años de pandemia por COVID-19, que incluyó estados de excepción de derechos con limitación de la libre locomoción y horarios de toque de queda. Por lo que el registro de las denuncias pudo verse limitado por las restricciones de horarios de atención. Resulta interesante que mientras el número global de denuncias disminuyó, el análisis desagregado muestra diferencias significativas. Mientras los delitos contra la libertad individual y seguridad presentaron una disminución del 50% del 2019 al 2020, los delitos sexuales y contra la vida e integridad solo disminuyeron un 10%.

En cuanto a la distribución geográfica, la mayoría de las denuncias se registraron en los municipios que conforman el casco metropolitano: Ciudad de Guatemala, Mixco, Villa Nueva, Amatitlán y San Miguel Petapa; así como en algunas de las cabeceras departamentales más grandes: Quetzaltenango, Escuintla y Puerto Barrios. En todas estas ciudades ocurren importantes movimientos migratorios internos y externos. Personas LGBTQIA+ de comunidades pequeñas suelen migrar a ciudades más grandes para ganar el privilegio del anonimato y poder tener acceso a trabajo, vivienda y la posibilidad de crear nuevos lazos filiales (Berkins, 2003). Además, esos tránsitos suelen ser estrategias para evitar ser violentados en sus comunidades de origen (Kutateladze, 2022). No así, estos centros urbanos se ven configurados por miradas racistas, misóginas y homo-bi-trans-fóbicas, provocando formas más complejas de violencia en la intersección de género, orientación sexual, etnia y nacionalidad u origen (Golembe et al., 2021). De hecho, el 17% de las denuncias fueron reportadas por migrantes, y los municipios en los que se reportan más crímenes contra personas extranjeras son Amatitlán, Guatemala, Mixco, San Miguel Petapa y San Pedro Ayampuc y Villa Nueva; todos municipios del área metropolitana del país.

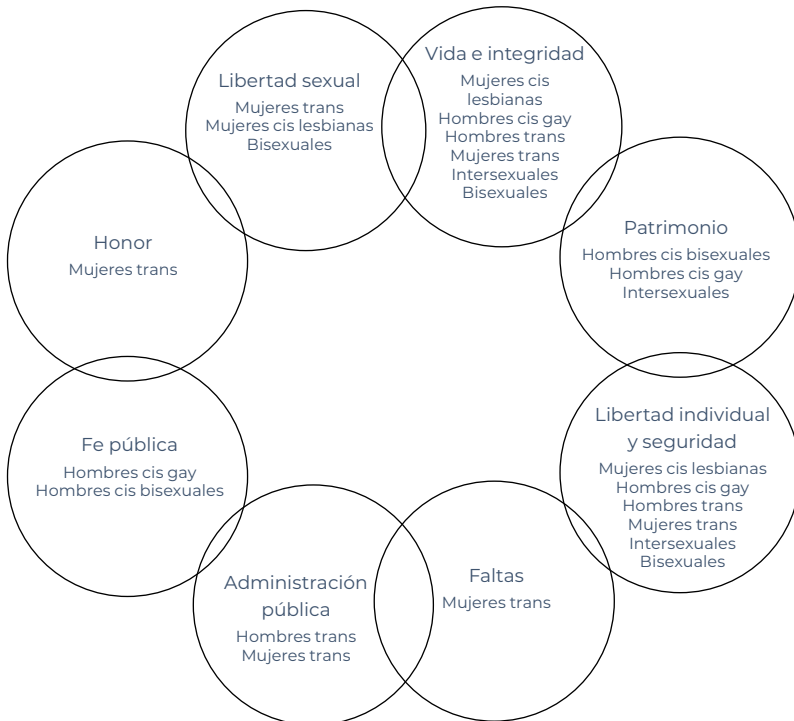
En el análisis desagregado por identidad, los municipios con mayor reporte para hombres y mujeres trans presentaba algunas particularidades. Por ejemplo, hombres trans presentaban un importante número de denuncias en Antigua Guatemala y San José del Golfo. Por su parte, mujeres trans presentaban indicadores de violencia altos en Cantel, Chiquimula y Zacapa. Estas particularidades llaman la atención, puesto a que algunas merecen un análisis particular que sobrepasa los límites de este trabajo. Por ejemplo, Chiquimula, Zacapa y San José del Golfo son municipios caracterizados por la prevalencia de culturas más conservadoras, religiosas y con ideas prototípicas de la masculinidad occidental. Estudios previos en

Guatemala han demostrado que estas características se asocian a mayores indicadores de violencia por prejuicio (Chaux y Leon, 2016). No así, los casos de Antigua Guatemala y Cantel resultan más complejos y difíciles de describir.

Análisis interseccional de los delitos

Para poder analizar la distribución de los crímenes según la identidad de las personas, elaboré una matriz inspirada en la propuesta teórica de la interseccionalidad de Kimberlé Crenshaw. Para la autora, es necesario realizar un ejercicio cartográfico para ir delineando los espacios particulares en los que cada persona o grupo se sitúa en la intersección de distintas dimensiones como género, etnia/raza y clase social (Crenshaw, 1991). Con esta premisa, se diseñó un cartograma en el que se iban identificando las identidades que estaban mayormente representadas en cada familia del delito. Así, la Figura 1 muestra el resultado de ese ejercicio cartográfico que permite identificar quiénes son más agraviados por cada tipo de crimen.

Figura 1. Cartografía de los crímenes por prejuicio en Guatemala



Fuente: Elaboración propia.

Mujeres trans y hombres cis gays son quienes aparecen más agraviados por delitos, en general. Es importante destacar que existe un 12% de subregistro para las variables identidad y orientación, en las fichas de personas con sexo registrado al nacer hombre. Esto manifiesta el estigma de los órganos responsables del registro, que desconsideran la autopercepción del género de las personas al momento de registrar la denuncia. Sumado a esto, estos instrumentos también representan una injusticia hermenéutica al desconsiderar la permeabilidad y pluralidad de las identidades, la sexualidad y la corporalidad, permitiendo únicamente dos posibles registros en sexo e identidad, además de restringir una única respuesta en orientación sexual. Esta casilla representa aún más problemas al catalogar las identidades trans y los cuerpos intersex como orientaciones, robándoles la posibilidad de expresar deseo por otros y únicamente aparecer en los reportes como una “orientación”.

Todas las identidades presentaban un alto porcentaje de representación en los crímenes contra la vida y la integridad. Sin embargo, mujeres trans, mujeres cis lesbianas, personas intersex y hombres cis gays son las personas más violentadas por estos crímenes. Entre estas, las personas intersex presentan la tasa de letalidad más alta (38 por cada 100 agraviados), seguidas por hombres gays y mujeres trans (4 por cada 100 en ambos casos) y mujeres cis lesbianas (3 por cada 100). Los reportes de las necropsias reportan como las principales causas de muerte: heridas por proyectil de arma de fuego, trauma craneoencefálico, heridas por arma blanca y asfixia por estrangulación. Este escenario de extrema violencia contra estas cuatro identidades nos remite a las ideas de Rita Segato (2003; 2006) sobre las estructuras de las violencias y el sistema patriarcal como una de las etiologías de la violencia. Segato argumenta que la construcción propia de las masculinidades se asienta en la imperativa de dominación y violencia sobre las figuras femeninas, y yo agregó que también sobre expresiones contrahegemónicas de masculinidad.

En línea, para analizar las altas tasas de letalidad de mujeres trans y personas intersex recurro a María Lugones (2008), quien expresa cómo el sistema colonial del género es importado de la península ibérica e intenta implantar, en los territorios de Abya Yala, una comprensión dimórfica de los cuerpos como base de la construcción dicotómica del género. Así, todas las expresiones y posiciones asumidas fuera de la comprensión de este sistema de género son perseguidas, asesinadas y silenciadas a través de proyectos genocidas. O, como sostiene Fernanda Molina, al tratarse de una transgresión de la norma “masculina” y binaria del sistema colonial de género que trastoca los roles asignados, estas identidades se convierten en verdaderas amenazas para el orden colonial (Molina, 2017).

De manera similar, todas las identidades son afectadas por crímenes contra la libertad y la seguridad; sin embargo, hombres trans, gays y

lesbianas representan mayor proporción. Los crímenes aquí incluidos son amenazas, discriminación, coacción y sustracción de menores. Hombres gays y bisexuales son también los más agraviados por crímenes contra el patrimonio (robo, extorsión, etc.) y contra la fe pública (falsedad ideológica y material). Estos últimos son crímenes cometidos por personas que ostentan la fe pública, como notarios o funcionarios públicos, al mentir en el ejercicio de su cargo. Estos resultados refuerzan la evidencia de estudios previos realizados específicamente con estas identidades/orientaciones. En estos, los hombres gays y bisexuales reportan altos índices de discriminación, homo y bifobia, especialmente en el trabajo y las escuelas (Davis et al., 2022; Doan Van et al., 2019; Ferlatte et al., 2019). Además, personas bisexuales reportan que la principal forma de discriminación que sufren es en forma de invalidación de la pluralidad de sus afectos. Por su parte, hombres gays reportan discriminación en forma de homofobia y por la expresión de masculinidades contrahegemónicas (Doan Van et al., 2019).

Los crímenes contra la libertad y seguridad sexual y el pudor merecen importante destaque. Las principales víctimas de estos crímenes son mujeres trans, lesbianas y personas bisexuales. Este fenómeno de feminización de las violencias sobre el cuerpo pone en evidencia las miradas proto-etnográficas de los sujetos colonizadores que imprimen en los otros/indies un carácter feminizado que legitima la imposición del sujeto colonial sobre los cuerpos de Abya Yala (Ochoa Muñoz, 2014). Esta feminización del indio, que narra Karina Ochoa Muñoz, ayuda a develar cómo las identidades asociadas a los cánones tradicionales de “lo femenino” cobran una mayor representación en los delitos cometidos sobre el cuerpo (agresiones, lesiones, homicidio, asesinato, maltrato, violencia), siendo las mujeres lesbianas, bisexuales y travestis las/es más agraviadas/es. Este fenómeno se encrucece en delitos contra la libertad y seguridad sexual, cuando estas tres identidades aparecen casi de manera exclusiva como agraviadas por violación y trata de personas. Esas miradas coloniales proto-etnográficas le abren paso al uso de la misoginia como justificación de la violencia genocida, fundamentada en la idea de los territorios-cuerpos como lugares penetrables por el sujeto blanco peninsular. Además, se vuelven elementos constitutivos de las nuevas éticas coloniales que estructuran las relaciones sociales modernas (Ochoa Muñoz, 2014), y los fundamentos para las violencias sexuales en la actualidad (Segato 2003, 2006).

En línea con esto, el estudio de Sara Matsuzaka y David Koch (2019) sobre las experiencias transfemeninas de violencia sexual describe cómo ellos son los más propensos a ser víctimas de este tipo de violencia. Adicionalmente, las mujeres trans que han sido víctimas de violencia sexual identifican el entrecruce de transfobia, cissexismo y misoginia en la base de estas violencias (Matsuzaka y Koch, 2019). Por su parte, Laurel Watson

y colaboradoras (2021) nos permiten entender cómo las mujeres bisexuales víctimas violencia sexual se identifican en la intersección de la bifobia, la colonialidad del género, el capacitismo y la gordofobia. Asimismo, tanto mujeres bisexuales como lésbicas expresan que los crímenes sexuales se presentan con una intencionalidad “correctiva” por parte de los agresores (Pinheiro y Harvey, 2019). Poniendo en manifiesto las ideas coloniales del género en la base de estos crímenes, facultando a los agresores a penetrar el territorio colonizado para su corrección/salvación. A este respecto, otros estudios que indagan sobre los imaginarios culturales de prácticas de violencia sexual en contextos racializados refuerzan este mismo hallazgo (Doan Van et al., 2019; Rodríguez Flores, 2019).

Finalmente, hombres y mujeres trans aparecen de manera exclusiva en crímenes contra la Administración Pública. Esto, pues enfrentamos desafíos para navegar en las instituciones públicas como consecuencia de las ininteligibilidades creadas por la inconsistencia de documentos legales y la pluralidad de nuestras expresiones corporales. Así como por la transfobia y el estigma estructural que legitima el mal trato hacia personas trans y otras disidencias en los servicios públicos como salud, educación y el sistema de justicia (Oliveira et al., 2020; Souza et al., 2015). Mujeres trans aparecen de manera exclusiva en las faltas menores y los delitos contra el Honor. Las primeras son hechos considerados menores por no llenar los criterios para considerarse delitos. Los crímenes contra el Honor llaman la atención, pues el hecho fue denunciado por una mujer trans en el municipio de Cantel. Este municipio, eminentemente indígena, es uno de los que más reporta crímenes contra mujeres trans. El delito fue injuria, descrito por el Código Penal como “toda expresión o acción ejecutada en deshonra, descrédito menosprecio de otra persona” (Código Penal de Guatemala, 1973 Art. 161). Y resulta interesante pues para las comunidades indígenas, el honor representa un elemento constitutivo del ser. Importantes estudios como los de Aura Cumes (2009; 2018) que abordan las experiencias propias de comunidades indígenas en el sistema de justicia occidental han expuesto que elementos inmateriales como el honor suele ser poco considerado en las sentencias, por lo que este hecho convoca a futuras investigaciones al respecto del posible subregistro de este tipo de crímenes contra subjetividades disidentes indígenas.

Palabras finales

Como resultado de este ejercicio cartográfico de los crímenes contra personas LGBGQIA+ en Guatemala, se percibe que viven una cotidianidad marcada por violencias que ponen en peligro sus vidas, su seguridad y la integridad de sus cuerpos. Estos espacios vividos por las disidencias sexuales y de género son resultado de altos niveles de estigma estructural de la

sociedad guatemalteca, que se encruce en la intersección de otras dimensiones como los tránsitos migratorios, etnia/raza y clase social (Branstrom et al., 2022). Esta intersección configura espacios de extrema violencia en los que los proyectos de vida se ven tensionados (Clark et al., 2017), ya que las personas que habitan en los márgenes dibujados por esa intersección de los sistemas de opresión experimentan necesidades socialmente determinadas por factores como normas culturales, problemas de seguridad, violencia y la desprotección legal y jurídica de sus derechos, enfrentando formas más complejas de inequidad social (Stojanovski et al., 2019).

Estos espacios de extrema violencia se sustentan en lógicas de persecución, el uso de estrategias que infunden terror e intimidación, fragmentan los tejidos sociales y aíslan a las cuerpo-identidades que asumen posiciones disidentes del sistema binario colonial de Género. De esta forma, se van diseñando los “espacios de muerte” en los que la rebeldía se intenta paralizar y aislar a través del miedo (Federici, 2010, p. 339). Besiki Luka Kutateladze (2022) discute en su trabajo sobre los crímenes de odio contra personas LGBTQIA+ que la constante violencia vivida por estas personas acaba motivando algunas estrategias para evitar la reincidencia de estas violencias. Entre estas estrategias, destaca el *acting straight* o actuar como heterosexual, evitar la socialización con otras personas LGBTQIA+ y la migración (Kutateladze, 2022). Todo esto resuena con las lógicas de los espacios de muerte que Federici describe durante el período colonial en los territorios de Abya Yala.

Estos espacios se mantienen vigentes mediante una estructura violenta producida por el Estado y reproducida por las sociedades, imprimiendo una compleja determinación social de los crímenes por prejuicio. Ante la complejidad de esta problemática, el abordaje interseccional se vuelve imperativo para poder comprender la situación diferenciada de cada sujeto. Gabriela Pinheiro, Clare Harvey y el colectivo de mujeres lésbicas negras en Khayelitsha, Sudáfrica (2019) verbalizan la indivisibilidad de género, raza y sexualidad en el análisis de los crímenes contra cuerpos LGBTQIA+ de color, con el fin de garantizar la correcta reparación de las víctimas. Asimismo, apuntan a las movilizaciones de base comunitaria, en íntima conexión con el gozo, el placer y la resiliencia, como claves para combatir la violencia de género y por prejuicio. En esa misma línea, Kristofer Stojanovski y colaboradoras (2019) rescatan la importancia de las políticas multinivel e intersectoriales para afrontar las inequidades que enfrentan las personas que habitan los márgenes.

Por tanto, la reparación de las víctimas de violencias por prejuicio debe incluir a los Estados y las sociedades como las instituciones que legitiman y sostienen las lógicas violentas detrás de estos actos y no reducirse únicamente a la punición del delito. En palabras de Marlene Wayar, “Detrás

de un Estado que criminaliza [o, en este caso, delinque], hay necesariamente una sociedad que lo hace. Somos cómplices, por acción u omisión. Yo soy con mi Estado y sociedad ejecutor/a de racismo, xenofobia, misoginia, transodio” (2018, p. 18).

Referencias

- Angoff, Harrison D. y Barnhart, Wesley R. (2021). Bullying and Cyberbullying among LGBTQ and Heterosexual Youth from an Intersectional Perspective: Findings from the 2017 National Youth Risk Behavior Survey. *Journal of school violence*, 20(3), 274-287. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1879099>
- Berkins, Lohanna (2003). Un itinerario político del travestismo. En Diana Mafia (Ed.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero* (pp. 127-137). Buenos Aires: Feminaria. http://dianamaffia.com.ar/archivos/sexualidades_migrantes.pdf
- Branstrom, Richard; Fellman, Daniel y Pachankis, John (2022). Structural Stigma and Sexual Minority Victimization Across 28 Countries: The Moderating Role of Gender, Gender Nonconformity, and Socioeconomic Status. *Journal of interpersonal violence*, 38(3/4), 2263-4532. <https://doi.org/10.1177/08862605221108087>
- Carmody, Mary D.; Cruz, Theresa H.; Mas, Francisco Soto; Qeadan, Fares y Handal, Alexis J. (2022). Violence and the Academic Lives of College Students at the Intersection of Race/Ethnicity and Sexual Orientation/Gender Identity. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(7/8), NP4487-NP4509. <https://doi.org/10.1177/0886260520958654>
- Chaux, Enrique y Leon, Manuela (2016). Homophobic Attitudes and Associated Factors Among Adolescents: A Comparison of Six Latin American Countries. *Journal of Homosexuality*, 63(9), 1253-1276. <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1151697>
- Clark, Kristy A.; Mays, Vickie M. y Cochran, Susan D. (2017). Extreme Violence and the Invisibility of Women Who Murder: The Intersectionality of Gender, Race, Ethnicity, Sexual Orientation, and Gender Identity Equals Silence. *Violence and Gender*, 4(4), 117-120. <https://doi.org/10.1089/vio.2017.0036>
- Crenshaw, Kimberlé Williams (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1.241-1.299.
- Cumes, Aura Estela (2009). Mujeres indígenas, poder y justicia: de guardianas a autoridades en la construcción de culturas y cosmovisiones. En M. Lang y A. Kucia (Eds.), *Mujeres indígenas y justicia*

- ancestral* (pp. 33-47). Quito: UNIFEM. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/54061/mujeresindigenas.pdf?sequence=1#page=34>
- Cumes, Aura Estela (2018). *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. <https://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n57/2448-5144-desacatos-57-180.pdf>
- Davis, Dirk A.; Duarte, Gabriell; Villatoro, Daniel; Letona, Paola; Barrington, Clare y Wheeler, Jennifer (2021). Interpersonal violence victimisation, HIV-related behaviours and STIs among adult, urban Indigenous and non-Indigenous gay, bisexual and other men who have sex with men in Guatemala. *Culture Health & Sexuality*, 24(11), 1531-1547. <https://doi.org/10.1080/13691058.2021.1974948>
- Davis, Dirk A.; Rock, Amelia; Santa Luce, Renato; McNaughton-Reyes, Luz y Barrington, Clare. (2022). Intimate Partner Violence Victimization and Mental Health Among Men Who Have Sex With Men Living With HIV in Guatemala. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(3/4), NP1637-NP1657. <https://doi.org/10.1177/0886260520928960>
- Doan Van, Emilie E.; Mereish, Ethan H.; Woulfe, Julie M. y Katz-Wise, Sabra L. (2019). Perceived Discrimination, Coping Mechanisms, and Effects on Health in Bisexual and Other Non-Monosexual Adults. *Archives of Sexual Behavior*, 48(1), 159-174. <https://doi.org/10.1007/s10508-018-1254-z>
- Duarte, Gabriel; Aguilar Salguero, Alma; Batres Morales, Marisa y Lanz, Ana (2020). *Violencias contra la población LGBTIQ+: vivencias y dinámicas que la sostienen*. Guatemala: Visibles. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3708400>
- Federici, Silvia (2010). Colonización y cristianización. Calibán y las brujas en el Nuevo Mundo. En *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación orginaria* (pp. 323-360). Buenos Aires: Tinta Limón.
- Ferlatte, Olivier; Oliffe, John L.; Salway, Travis; Broom, Alex; Bungay, Victoria y Rice, Simon (2019). Using Photovoice to Understand Suicidality Among Gay, Bisexual, and Two-Spirit Men. *Archives of Sexual Behavior*, 48(5), 1529-1541. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-1433-6>
- Fumega, Silvana; Ruiz, Ana Sofia; Fallas, Hassel; Bolaños, David; Arévalo, Karla; Duarte, Gabriell; Sánchez, César; Salazar, Maynor y Delgado, Juan Pablo (2021). *Visibilizando la violencia y discriminación contra la población LGBTIQ+*. Hivos, Reino de los Países

- Bajos, Il-Da. <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/60590/IDL-60590.pdf?sequence=2>
- Golembe, Jasmine; Leyendecker, Birgit; Maalej, N.; Gundlach, Anna y Busch, Julian (2021). Experiences of Minority Stress and Mental Health Burdens of Newly Arrived LGBTQ* Refugees in Germany. *Sexuality Research and Social Policy*, 18(4), 1049-1059. <https://doi.org/10.1007/s13178-020-00508-z>
- Código Penal de Guatemala*, Decreto Legislativo No. 17-73 (1973).
- Hatchel, Tyler y Marx, Robert (2018). Understanding Intersectionality and Resiliency among Transgender Adolescents: Exploring Pathways among Peer Victimization, School Belonging, and Drug Use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph15061289>
- Khanolkar, Amal R.; Frost, David M.; Tabor, Evangeline; Redclift, Victoria; Amos, Rebekah; y Patalay, Praveetha (2023). Ethnic and Sexual Identity-Related Inequalities in Adolescent Health and Well-Being in a National Population-Based Study. *LGBT Health*, 10(1), 26-40. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2021.0473>
- King, Matthew T.; Merrin, Gabriel J.; Espelage, Dorothy L.; Grant, Nickholas J. y Bub, Kristen L. (2018). Suicidality and Intersectionality Among Students Identifying as Nonheterosexual and With a Disability. *Exceptional Children*, 84(2), 141-158. <https://doi.org/10.1177/0014402917736261>
- Kutateladze, Besiki Luka (2022). Acting “Straight”: Socio-Behavioral Consequences of Anti-Queer Hate Crime Victimization. *Justice Quarterly*, 39(5), 1036-1058. <https://doi.org/10.1080/07418825.2021.1906931>
- Lugones, María (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Matsuzaka, Sara, y Koch, David E. (2019). Trans Feminine Sexual Violence Experiences: The Intersection of Transphobia and Misogyny. *Affilia. Journal of Women and Social Work*, 34(1), 28-47. <https://doi.org/10.1177/0886109918790929>
- Meyer, Doug (2010). Evaluating the Severity of Hate-motivated Violence: Intersectional Differences among LGBT Hate Crime Victims. *Sociology. The Journal of the British Sociological Association*, 44(5), 980-995. <https://doi.org/10.1177/0038038510375737>
- Meyer, Doug y Grollman, Eric Anthony (2014). Sexual Orientation and Fear at Night: Gender Differences Among Sexual Minorities and Heterosexuals. *Journal of Homosexuality*, 61(4), 453-470. <https://doi.org/10.1080/00918369.2013.834212>

- Molina, Fernanda (2017). *Cuando amar era pecado. Sexualidad, poder e identidad entre los sodomititas coloniales (Virreinato del Perú. Siglos xvi-xvii)*. Lima: Plural Editores. Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Momen, Rayna E. y Dilks, Lisa M. (2021). Examining case outcomes in US transgender homicides: an exploratory investigation of the intersectionality of victim characteristics. *Sociological Spectrum*, 41(1), 53–79. <https://doi.org/10.1080/02732173.2020.1850379>
- Ochoa Muñoz, Karina (2014). El debate sobre las y los amerindios: entre el discurso de la bestialización, la feminización y la racialización. *El Cotidiano*, 184, 13-22. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724005.pdf>
- Oliveira, Ester M.; Oliveira, Jeane F. de; Suto, Cleuma S. S.; Porcino, Carle; Brandão, Sara P. de Almeida; Oliveira, Daiane S. y Silva, Dejeane de Oliveira (2020). “Experiences marked by prejudice(s)?”: nurses’ representations on ‘transvestite’ people. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(supl.6), e20190749-e20190749. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0749>
- Pinheiro, Gabriela y Harvey, Clare (2019). “We are a collective, a lot of us together, standing up”: South African black lesbian women’s activism against discourses of blackwashing homophobia. *Agenda. Empowering Women for Gender Equity*, 33(2), 97-112. <https://doi.org/10.1080/10130950.2019.1618635>
- Quijano, Aníbal (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Ramirez, Milka y Kim, Jin (2018). Traversing gender, sexual orientation, and race-ethnicity: Sexual victimization in a population-based sample of older adults. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 30(2), 192-208. <https://doi.org/10.1080/10538720.2018.1445054>
- Rodríguez Flores, Ana María (2019). *El chineo... o la violación como costumbre. Violencia sexual de varones criollos hacia mujeres indígenas en el Chaco argentino*. Buenos Aires: FLACSO.
- Rosati, Fau; Coletta, Valentina; Pistella, Jessica; Scandurra, Cristiano; Laghi Fiorenzo y Baiocco, Roberto (2021). Experiences of Life and Intersectionality of Transgender Refugees Living in Italy: A Qualitative Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23). <https://doi.org/10.3390/ijerph182312385>

- Salazar, Pilar (13 de diciembre de 2021). Guatemala: Se duplicó la cifra de crímenes de odio durante el segundo semestre de 2021. *Presen-tes*. <https://agenciapresentes.org/2021/12/13/guatemala-se-duplico-la-cifra-de-crimenes-por-prejuicio-durante-el-segundo-semestre-de-2021/>
- Sattler, Frank A., y Zeyen, Johanna (2021). Intersecting Identities, Minority Stress, and Mental Health Problems in Different Sexual and Ethnic Groups. *Stigma and Health*, 6(4), 457-466. <https://doi.org/10.1037/sah0000340>
- Segato, Rita L. (30 de junio de 2003). Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia. *Curso de Verano sobre Violencia de Género*. Madrid.
- Segato, Rita L. (2006). ¿Qué es un feminicidio? Notas para un debate emergente. *Mora. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género*, 12, 21-32. <http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/13981>
- Shields, Danielle M. (2021). Stonewalling in the Brick City: Perceptions of and Experiences with Seeking Police Assistance among LGBTQ Citizens. *Social Sciences-Basel*, 10(1). <https://doi.org/10.3390/socsci10010016>
- Shramko, Maura; Toomey, Russell B. y Anhalt, Karla (2018). Profiles of Minority Stressors and Identity Centrality Among Sexual Minority Latinx Youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(4), 471-482. <https://doi.org/10.1037/ort0000298>
- Teixeira de Souza, Marta Helena; Malvasi, Paulo; Signorelli, Marcos Claudio y Gomes Pereira, Pedro Paulo (2015). Violence and social distress among transgender persons in Santa Maria, Rio Grande do Sul State, Brazil. *Cadernos de Saude Publica*, 31(4), 767-776. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00077514>
- Stojanovski, Kristefer; King, Elizabeth J.; Bondikjova, Viktorija; Brooks, Diarra K. y Mihajlov, Antonio (2019). “Until we have laws... everything is useless!”: intersectionality, self-identified needs and inequity among sexual and gender minorities in Macedonia. *Culture Health y Sexuality*, 21(10), 1192-1207. <https://doi.org/10.1080/13691058.2018.1551574>
- Stoll, Laurie C. y Block, Ray (2015). Intersectionality and cyberbullying: A study of cybervictimization in a Midwestern high school. *Computers in Human Behavior*, 52, 387-397. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.010>
- Veldhuis, Cindy B.; Juster, Robert-Paul; Corbeil, Thomas; Wall, Melanie; Poteat, Tonia y Hughes, Tonda L. (2022). Testing whether the combination of victimization and minority stressors exacerbate

PTSD risks in a diverse community sample of sexual minority women. *Psychology & Sexuality*, 14(1), 252-278. <https://doi.org/10.1080/19419899.2022.2106147>

- Villatoro García, Daniel (2021). *El registro de la violencia contra personas LGBTI: Datificación y protocolos. El caso de Guatemala*. San José: Conose.
- Watson, Laurel B., Craney, Raquel S., Greenwalt, Sydney K., Beaumont, Marcella, Whitney, Cassandra, y Flores, Mirella J. (2021). "I Was a Game or a Fetish Object": Diverse Bisexual Women's Sexual Assault Experiences and Effects on Bisexual Identity. *Journal of Bisexuality*, 21(2), 225-261. <https://doi.org/10.1080/15299716.2021.1932008>
- Wayar, Marlene (2018). *Travesti. Una teoría lo suficientemente buena*. Buenos Aires: Muchas Nueces.
- Whitfield, Darren L.; Coulter, Robert W. S.; Langenderfer-Magruder, Lisa y Jacobson, Daniel (2021). Experiences of Intimate Partner Violence Among Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender College Students: The Intersection of Gender, Race, and Sexual Orientation. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(11/12), NP6040-NP6064. <https://doi.org/10.1177/0886260518812071>

Revisitando o boom das commodities minerais à luz da transição energética contemporânea

Uma análise do caso brasileiro

Estevão Musa

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
estevaomusa@hotmail.com

Fecha de recepción: 07/11/2023
Fecha de aceptación: 15/5/2024

Resumo

À luz das iniciativas de transição energética contemporâneas e da grande demanda mineral de seus ciclos tecnológicos, discutiremos os aspectos político-econômicos do boom das commodities minerais ocorrido no início do século XXI e os impactos percebidos na mineração brasileira durante este contexto. Argumentamos que o cenário de transição energética atual deve pressionar novamente a exploração mineral no país, principalmente, a partir dos projetos relacionados às reservas de manganês, níquel e terras raras. Desde uma perspectiva geopolítica e de uma análise holística destes dois momentos históricos, evidenciaremos algumas tendências e desafios para as próximas décadas da mineração desenvolvida no Brasil, sem perder de vista a dimensão regional.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palavras-chave

1| boom das commodities 2| transição energética 3| mineração 4| Brasil 5| América Latina

Cita sugerida

Musa, Estevão (2024). Revisitando o boom das commodities minerais à luz da transição energética contemporânea. Uma análise do caso brasileiro. *Tramas y Redes*, (6), 313-337, 600r. DOI: 10.54871/cl4c600r



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Revisando el boom de las commodities minerales a la luz de la transición energética contemporánea. Un análisis del caso brasileño

Resumen

A la luz de las iniciativas contemporáneas de transición energética y de la gran demanda mineral de sus ciclos tecnológicos, discutiremos los aspectos político-económicos del boom de las commodities minerales ocurrido a principios del siglo XXI y los impactos percibidos en la minería brasileña durante este contexto. Sostenemos que el actual escenario de transición energética deberá ejercer una nueva presión sobre la exploración minera en el país, principalmente, a partir de proyectos relacionados con reservas de manganeso, níquel y tierras raras. Desde una perspectiva geopolítica y un análisis holístico de estos dos momentos históricos, destacaremos algunas tendencias y desafíos para las próximas décadas de la minería desarrollada en Brasil, sin perder de vista la dimensión regional.

Palabras clave

1| boom de las commodities 2| transición energética 3| minería 4| Brasil 5| América Latina

Revisiting the mineral commodity boom in light of the contemporary energy transition. An analysis of the Brazilian case

Abstract

In light of contemporary energy transition initiatives and the great mineral demand of their technological cycles, we will discuss the political-economic aspects of the boom in mineral commodities that occurred at the beginning of the 21st century and the impacts perceived on Brazilian mining during this context. We argue that the current energy transition scenario should put new pressure on mineral exploration in the country, mainly from projects related to manganese, nickel and rare earth reserves. From a geopolitical perspective and a holistic analysis of these two historical moments, we will highlight some trends and challenges for the next decades of mining developed in Brazil, without losing sight of the regional dimension.

Keywords

1| commodity boom 2| energy transition 3| mining 4| Brazil 5| Latin America

Introdução

No início do século XXI, o crescimento econômico chinês e a sua imensa demanda mineral, atrelado à grande financeirização do mercado de commodities, resultaram em um expressivo aumento, ou *boom*, dos preços dos recursos minerais. Entre 2003 e 2011, o índice de preço dos metais básicos percorreu uma trajetória de aumento inédito de 332,74%.¹ No Brasil, onde havia grandes reservas desses recursos primários e que tinha em sua estrutura político-econômica a herança do arcabouço neoliberal implementado na década de 1990, que reforçou seu caráter primário-exportador, a ascendente variação dessas cotações teve forte influência nos números da economia nacional. Devido às políticas do governo federal vigente na época, liderado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi possível garantir durante esses anos de *boom* um relativo crescimento econômico e um efetivo programa de distribuição de renda. Todavia, esse momento não expressava uma ruptura com o modelo de desenvolvimento dependente do capitalismo brasileiro. Além disso, o incremento da atividade mineradora durante esse período significou a intensificação do seu modelo expropriativo de ocupação territorial, impactando diretamente a sustentabilidade ambiental e os diferentes modos de saber e viver locais.

Passada a euforia do *boom*, o aumento do ritmo das atividades nos projetos iniciados nos últimos anos, a fim de atenuar as perdas financeiras de seus investidores, somado ao descontrole do Estado brasileiro diante do desempenho destas atividades, resultaram em ao menos dois crimes praticados pela mineradora Samarco e pela Vale, ocorridos em Mariana-MG (2015) e Brumadinho-MG (2019), com danos de imensurável quantificação ao meio ambiente e à vida. Ademais, os valores monetários arrecadados pela mineração, por si só, já não garantiam um bom equilíbrio das contas públicas. Recentemente, sob a presidência de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019-2022), as políticas que regularizam essas atividades refletiram ainda mais a perspectiva liberal e tiveram como objetivo a permissão para o avanço sobre a floresta amazônica, as áreas indígenas e de proteção ambiental.

É diante desse contexto interno que, no âmbito internacional, os grandes centros hegemônicos têm anunciado projetos de recuperação e desenvolvimento econômico pautados em investimentos em tecnologias e infraestruturas que contribuem para uma transição energética em direção a uma matriz de baixa emissão de carbono. Se nesse novo cenário os hidrocarbonetos devem ser menos utilizados, os ciclos tecnológicos que se desenvolvem atrelados a essas novas dinâmicas são extremamente demandantes

1 FMI Primary Commodity Prices.

de recursos minerais específicos, dos quais o Brasil e os demais países da América Latina possuem grandes reservas. A depender do sucesso dessas iniciativas, poderemos vivenciar nas próximas décadas um novo período de grande pressão sobre a exploração mineral na região.

À luz da geopolítica dos recursos naturais, o presente artigo pretende debater o impacto do *boom* das *commodities* no início do século XXI na atividade mineradora do Brasil, para refletir de maneira prospectiva as iniciativas de transição energética contemporâneas e a demanda mineral de seus ciclos tecnológicos. A partir destas questões, evidenciaremos algumas tendências e desafios para as próximas décadas da mineração desenvolvida no Brasil, sem perder de vista a dimensão regional.

Um enfoque desde a geopolítica dos recursos naturais

O enfoque teórico-metodológico sob o qual este artigo foi refletido se funda a partir da perspectiva da geopolítica dos recursos naturais (Bruckmann, 2013). A ela se soma a compreensão da relação de poder entre as dimensões locais e globais que determina a organização territorial brasileira (Santos, 2006; Haesbaert, 2016). Ademais, realizaremos uma análise conjuntural, sem perder de vista a longa duração (Braudel, 1976) do desenvolvimento dependente (Dos Santos, 2020; Marini, 1981) do capitalismo regional e do Brasil. Dessa maneira, propomos uma análise holística do complexo cenário vivenciado pelo país no início do século XXI, relacionado ao *boom* das *commodities* minerais, de modo que nos permita realizar uma reflexão prospectiva que vincula as tendências da mineração nacional e as iniciativas de transição energética lideradas pelos principais centros político-econômicos do sistema mundial contemporâneo.

A geopolítica é um conceito concebido pelo politólogo sueco Rudolf Kjellén na virada do século XIX/XX. Desde então, tem sido um termo em disputa por correntes teóricas de diversas áreas do conhecimento e permeado por diferentes perspectivas. De maneira simplificada, Ferré (1984) a define como uma análise geográfica da política e uma análise política da geografia. Ou seja, é um campo do conhecimento que está atento aos impactos, vivenciados no território, relacionados às disputas de poder que se dão no âmbito do sistema mundial. Em outras palavras, de acordo com Ó Tuathail, “la geopolítica, estudia la forma en la que los poderes fácticos y los Estados hegemónicos producen espacio en el mundo” (1996, p. 2).

Para esta pesquisa, iremos mobilizar a perspectiva da Geopolítica Crítica. Estabelecida no final do século XX, essa nova corrente de pensamento tinha a intenção de superar algumas críticas direcionadas à Geopolítica Clássica. Para tanto, propunha a construção de uma análise não mais

centralizada somente nas ações do Estado e sim nas relações de poder entre diferentes atores, que estivesse atenta aos contextos locais de cada espaço, e que fosse pautada por um rigor acadêmico e científico a fim de se distanciar de certa instrumentalidade. Desse modo, conforme destaca Fornillo (2015), a geopolítica crítica aumentou e renovou as temáticas pesquisadas, acrescentou e recriou as referências teóricas e multiplicou os sujeitos históricos.²

Na primeira década do século XXI, em meio ao *boom* das *commodities*, o manejo dos recursos naturais retomou sua importância no âmbito dos debates geopolíticos. Neste contexto, na América Latina, grande destaque teve o livro *Recursos naturales y la geopolítica de la integración sudamericana* (2013), da cientista política Monica Bruckmann, que apresentava elementos para uma visão estratégica e integrada entre os países da região sobre os recursos minerais. De acordo com Bruckmann (2013), as reflexões sobre esses recursos deveriam identificá-los para além da concepção de *commodities*. Apoiada no conceito de “destruição criadora” de Schumpeter (1961), a autora argumenta a favor de um enfoque que tenha em vista a estreita relação entre os ciclos de inovação tecnológica, atualizados constantemente sob a lógica do processo de acumulação capitalista, e suas respectivas demandas de recursos minerais específicos. Dessa maneira, seria possível construir uma perspectiva mais soberana para a região e que permitiria um reposicionamento crítico de seus países diante das tendências científico-tecnológicas que se desenvolvem no sistema mundial.

Um outro aspecto fundamental na construção do nosso enfoque teórico-metodológico, é a compreensão de como essas dinâmicas estabelecidas no âmbito do sistema mundial impactam os espaços locais das regiões periféricas, no caso aqui analisado, a partir da exploração mineral. Nesse aspecto, o território é um conceito indispensável. A partir do trabalho de Milton Santos (2006) sobre as dimensões da organização territorial, compreendemos que diferentes subespaços têm suas organizações internas refeitas a partir dos interesses de forças dominantes, o que tem como efeito a desintegração das solidariedades locais então vigentes. Ademais, do ponto de vista geoeconômico, esse processo gera uma desarticulação das cadeias locais de valor, ao vincularem, de maneira subordinada, parte dos territórios periféricos aos circuitos globais de produção e consumo. Isto é, sem uma integração dessas atividades primário-exportadoras com o resto da economia e da sociedade local, elas ficam restritas às dinâmicas do mercado internacional. E como esses projetos são demandadores de uma grande extensão de terra, o resultado para os países periféricos é a perda do controle sobre parte

2 Ver Fornillo (2015, pp. 139-140).

de seu próprio território e para uma parcela da população local significa a expropriação de seus espaços de sobrevivência.

Podemos compreender assim que os interesses que permeiam, majoritariamente, as escalas locais e globais evidenciam disputas de poder que refletem diferentes relações entre sociedade e natureza. De um lado, desde um ponto de vista simplesmente mercantil, temos grandes corporações transnacionais que procuram exercer um intenso controle sobre os territórios ao redor dos projetos mineradores. Do outro, existem, em sua grande maioria, populações camponesas, ribeirinhas e indígenas, que identificam naquele mesmo pedaço de chão: história, cultura, ancestralidade e meio básico de sobrevivência. Nesse sentido, conforme destaca Haesbaert (2016), o fim dos territórios, atrelado a essas disputas geopolíticas, é um mito. O que há é uma transformação desses espaços de acordo com a correlação de forças diante das disputas de poder, processo denominado pelo geógrafo de des-territorialização.

No Brasil, a desterritorialização a favor de interesses hegemônicos e a instrumentalização de nosso território para atender a demanda primária global, remete ao período colonial e têm sido atualizadas constantemente. Por isso, nossa concepção teórica tem em vista o processo histórico de longa duração que define o caráter primário exportador da economia nacional. Em sua dialética dos tempos históricos, Braudel (1976), apresenta três dimensões temporais das quais se utilizam os historiadores: o tempo breve, ou seja, o tempo do evento, do cotidiano; em segundo, o tempo que reflete os acontecimentos que desenvolvem ao longo de décadas; e, por fim, há a perspectiva da longa duração, que se concentra nas estruturas seculares. Todavia, essas temporalidades não se expressam de maneira isolada. Pelo contrário, cada intervalo temporal é permeado pelas dinâmicas das diferentes durações. Nesse sentido, a dialética das durações dos tempos históricos permite analisar um mesmo fenômeno a partir de diferentes perspectivas e contribui para a reconstituição de sua totalidade complexa. Sendo assim, nos deteremos no contexto do *boom* das *commodities* do início do século XXI e analisaremos de maneira prospectiva às iniciativas de transição energética contemporâneas, sem perder de vista o caráter estrutural do desenvolvimento capitalista dependente brasileiro.

A nossa compreensão acerca desse caráter estrutural está apoiada na discussão proposta pela Teoria Marxista da Dependência. Consolidada no século XVIII, no contexto da Revolução Industrial e da definição da divisão internacional do trabalho, nas palavras de Ruy Mauro Marini (1981), a dependência poderia ser entendida, então, “como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, dentro da qual as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas

para garantir a reprodução ampliada da dependência”³ (Marini, 1981, p. 18). Sendo assim, podemos compreender a dinâmica da dependência como um processo de longa duração e que se transforma de acordo com os diferentes processos hegemônicos de acumulação de capital organizados e liderados pelos países centrais do sistema mundial.

A partir desse enfoque teórico-metodológico, poderemos compreender o caráter expropriativo da mineração brasileira desenvolvida no contexto do *boom das commodities* do início do século XXI e visualizar as tendências do sistema mundial, à luz das iniciativas de transição energética, que guiam os interesses geopolíticos sobre as reservas minerais brasileiras.

A mineração brasileira no contexto do boom das commodities minerais do início do século XXI

Em 2003, o índice médio anual dos preços dos metais básicos começou a reverter sua tendência de queda dos anos iniciais do século XXI. Daquele ano até 2007, houve um aumento de 232%. Embora a crise de 2009 tenha provocado uma redução em seu valor, logo nos anos seguintes observamos uma sequência de crescimento, atingindo em 2011 seu índice máximo. Desde então, houve uma série de retrações, porém seu patamar se manteve acima das médias anuais do início do século XXI.⁴ Por isso, neste tópico, daremos ênfase aos aspectos político-econômicos ocorridos entre os anos 2003 e 2011, não nos restringindo, porém, somente a eles.

A mineração é uma atividade desenvolvida no Brasil desde o seu período colonial e retomou seu destaque nos anos iniciais do século XXI, no contexto do *boom das commodities*. Ao longo dos séculos, ela renovou sua importância diante das atualizações do processo de acumulação do capitalismo mundial, embora tenha mantido sua prática expropriativa nos territórios onde são realizadas a exploração mineral.

As reservas minerais brasileiras estão presentes em quase todo o território nacional. Nesse aspecto, ganham destaque: o estado do Pará, localizado na região norte, onde encontra-se ouro, minério de ferro, alumínio, cobre, níquel e manganês; e o estado de Minas Gerais, localizado na região sudeste, e que possui significativas reservas de minério de ferro, ouro, manganês, bauxita, nióbio e grafita. Em 2011, no auge do *boom das commodities* minerais, o Brasil possuía as maiores reservas mundiais de nióbio (97,6%),

3 Tradução própria de: “entendida como una relación de subordinación entre naciones formalmente independientes, en cuyo marco las relaciones de producción de las naciones subordinadas son modificadas o recreadas para asegurar la reproducción ampliada de la dependencia” (Marini, 1981, p. 18)

4 FMI Primary Commodity Prices.

caracterizado por sua alta condutividade térmica e elétrica, maleabilidade, ductilidade e alta resistência à corrosão e ao calor; de grafita (43,3%), considerado o mais eletricamente e termicamente condutor dos não metais e quimicamente inerte, utilizado, por exemplo, para proteção de pinturas de estruturas metálicas e na construção de baterias e eletrodos; e a segunda maior reserva de minério de ferro (17,4%), elemento de grande uso como base para o setor industrial. Além disso, era o maior produtor de nióbio (97%) e o terceiro maior de minério de ferro (14,2%).⁵

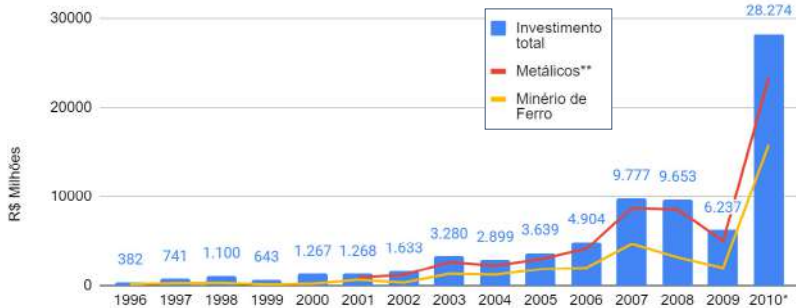
No âmbito da economia nacional, em 2011, a participação do PIB da mineração (excluindo petróleo e gás) na composição do PIB nacional era de apenas 0,81%. As exportações do setor em relação às exportações totais eram de 27,4% e o impacto no mercado de trabalho representava somente 0,4% dos empregos formais no país. Entre as principais empresas em atividade no período analisado, podemos destacar a Vale S.A, Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), Anlgo American Brasil LTDA e AngloGold American Brasil LTDA.⁶

Conforme nos apresenta o Gráfico 1 abaixo, os investimentos direcionados à mineração brasileira têm aumentado desde os anos finais da década de 1990. Entre 1996 e 2003, houve um aumento de aproximadamente 758%. Porém, o auge desses investimentos foi em 2007, quando foram destinados cerca de R\$ 9,7 bilhões. Nesse período, mais especificamente em 2005, o Brasil representava em torno de 5% dos investimentos globais em exploração mineral. Esse capital era destinado para a realização de pesquisas geológicas, desenvolvimento de infraestrutura e inovações tecnológicas que tinham como intuito o aperfeiçoamento do processo de exploração e o aumento da capacidade de produção. Portanto, esses investimentos refletiam o cenário de otimismo que vivenciava o setor mineral naquele momento e procuravam atender à crescente demanda de seus produtos primários.

5 Anuário Mineral Brasileiro, DNPM, (2012, p. 4).

6 Sinopse da Mineração e Transformação Mineral (2006 e 2012). Ministério de Minas e Energia (MME); FUNCEX e Anuário Mineral Brasileiro (2012); Ipeadata.

Gráfico 1. Investimentos na mineração brasileira

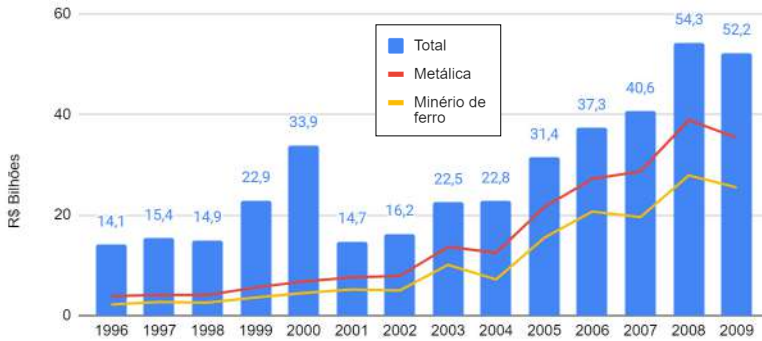


Fonte: Anuário Mineral Brasileiro - DNPM. * Investimentos previstos para 2010, 2011 e 2012. **Os dados disponibilizados nestes termos pelo DNPM só estão disponíveis desde 2001.

Ainda de acordo com o Gráfico 1, podemos observar que, em grande medida, esses investimentos foram direcionados à mineração metálica e, em particular, aos projetos relacionados ao minério de ferro. Entre 2001 e 2009, em relação à taxa média total de investimentos, a mineração metálica representou 83,7% do seu valor, enquanto o minério de ferro foi destino de 38,2%, entre 1996 e 2009.

Seguindo o fluxo desse contexto e se beneficiando da valorização dos preços das *commodities*, o Valor da Produção Mineral Brasileira (VPMB), que reflete o valor da produção bruta e beneficiada comercializada, alcançou patamares elevadíssimos, conforme podemos verificar no Gráfico 2 abaixo. O VPMB de 1996 e de 2008, ano de seu valor máximo, teve uma diferença de 270%. Da mesma maneira que no gráfico anterior, observamos que esses valores estavam concentrados nos minerais metálicos, com destaque para o minério de ferro.

Gráfico 2. Valor da produção mineral brasileira*

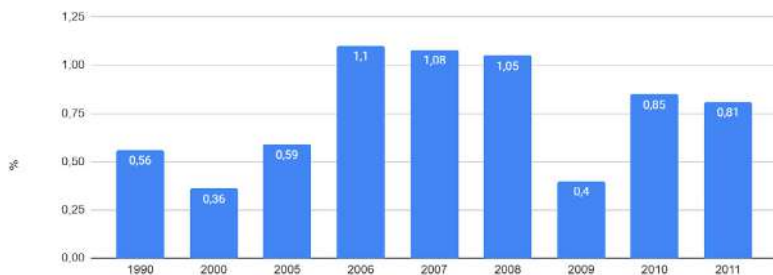


Fonte: Anuário Mineral Brasileiro - DNPM. *Os dados padronizados disponibilizados pelo DNPM seguem somente até 2009

De modo geral, portanto, é possível visualizar que os valores dos investimentos e da produção, que apresentavam no final da década de 1990 uma tendência de crescimento, atrelados às políticas liberalizantes implementadas naquele período, tiveram um aumento ainda mais acentuado na primeira década do século XXI, em meio ao contexto do *boom*. É nesse sentido que entendemos não ser possível desvencilhar o crescimento expressivo dos números relacionados ao setor mineral nestes anos da estrutura político-econômica, pautada no arcabouço teórico neoliberal, implementada anteriormente. Quando os analistas mundiais começaram a identificar o aumento do preço dessas commodities, no Brasil o setor mineral já tinha estabelecido uma estrutura tributária favorável às grandes mineradoras, com grande abertura e incentivo para o desempenho das empresas multinacionais no país e com possibilidade de adquirir inúmeras concessões por tempo indeterminado. Diante da combinação entre um contexto de valorização de preço e de políticas favoráveis ao grande capital, iniciado o novo século, o Brasil era um grande território a ser explorado.

Entusiasmados com o momento em que o mercado mundial de minerais vivenciava nesse período, o Sumário Mineral (2006, p. 12), organizado pelo Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM), apresentava os números relativos à Economia Mineral Brasileira sob o título “Brasil Mineral: a Economia que Brilha”. Não obstante, se analisarmos a participação do PIB da mineração (excluídos petróleo e gás) na economia nacional, veremos que seus números são relativamente baixos. Conforme apresentado no Gráfico 3, entre 1990 e 2011, este índice esteve acima de 1% somente nos anos de 2006, 2007 e 2008.

Gráfico 3. Participação do PIB da mineração como porcentagem do PIB nacional



Fonte: Sinopse da Mineração e Transformação Mineral (2006 e 2012). Ministério de Minas e Energia (MME).

Nem mesmo a Compensação Financeira pela Exploração Mineral (CFEM),⁷ que aumentou sua arrecadação de R\$ 73.508.508,00 para 742.526.230,81, entre 1996 e 2009, foi capaz de alterar essa dinâmica. Ademais, durante esses anos, a CFEM apenas refletiu o caráter concentrado no qual a mineração brasileira está estruturada. Para o mesmo período, 55,9% da arrecadação esteve vinculada à exploração de minério de ferro e, sendo assim, os principais estados que receberam o repasse dessa taxa foram os que possuem as maiores reservas desse mineral. Para Minas Gerais foram destinados 47,5% desses recursos e para o Pará, 28,9%.

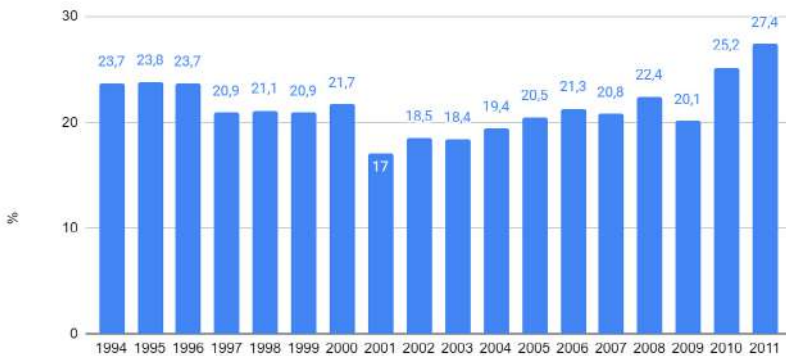
Por outro lado, para aqueles que defendem a mineração, sob a perspectiva neoliberal, como uma atividade geradora de muitos empregos, os números também não são muito favoráveis. Entre 1996 e 2009, a quantidade de trabalhadores vinculados à mineração aumentou de 68.875 para 162.053. Embora a criação de quase cem mil novas vagas seja um fato importante, esses dados revelam que essa atividade, do jeito que está estruturada, não é intensiva em mão de obra, mesmo no contexto do *boom das commodities*. Além disso, refletem a baixa participação do setor no mercado de trabalho nacional, já que nesse mesmo período, em nenhum momento ultrapassou a marca de 0,1% da população brasileira ocupada no mercado de emprego formal. Ademais, entre 2001 e 2009, cerca de 20% da mão de

⁷ A CFEM, estabelecida pela Constituição de 1988, em seu Art. 20, § 1º, é devida aos Estados, ao Distrito Federal, aos Municípios, e aos órgãos da administração da União, como contraprestação pela utilização econômica dos recursos minerais em seus respectivos territórios.

obra utilizada na mineração eram representados por trabalhadores terceirizados, que frequentemente lidam com relações e condições de emprego mais precárias.⁸

Tendo em vista esses números, o grande impacto positivo da mineração na economia do país aparenta estar restrito à contribuição para a garantia de uma balança comercial superavitária. Conforme podemos visualizar no Gráfico 4 abaixo, o setor mineral brasileiro foi responsável por cerca de 22% das exportações brasileiras, entre 1996 e 2011. Não obstante, ao longo desse período, o minério de ferro foi responsável por uma média anual de 58% das exportações do setor mineral, refletindo a dependência da exploração de um único mineral.

Gráfico 4. Evolução das exportações do setor mineral brasileiro como porcentagem das exportações totais



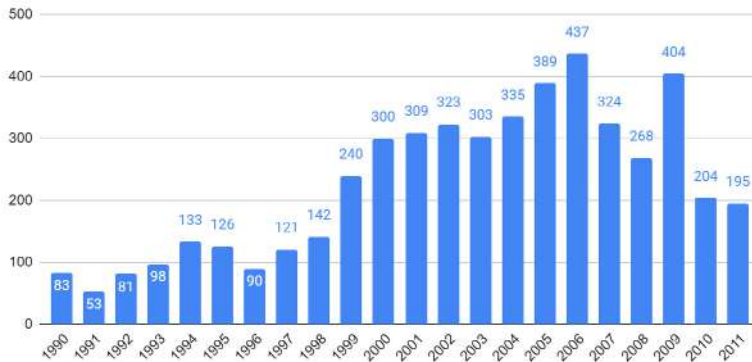
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do FUNCEX, Anuário Mineral Brasileiro e Sumário Mineral Brasileiro

Além da grande concentração em um único recurso exportado, os produtos do setor mineral brasileiro foram destinados cada vez mais a um único país, a China. Se o governo petista tinha o intuito de diversificar as relações comerciais brasileiras, o efeito na prática, ao menos até 2009, tinha sido o deslocamento da concentração no mercado estadunidense em direção ao país asiático. Se em 1996, 32,8% dos produtos minerais brasileiros eram direcionados para EUA (19,3%) e Japão (13,55%), em 2009 essa porcentagem tinha diminuído para 15%. Em contrapartida, nesse mesmo período, a participação chinesa aumentou de 3,1% para 28,4%.

8 Anuário Mineral Brasileiro - DNPM; IBGE apud Ipeadata.

Apesar da questionável contribuição que o setor mineral brasileiro gera à economia nacional, conforme podemos comprovar a partir dos números discutidos linhas acima, o contexto político e comercial favorável fez com que o número de concessões de lavra mineira⁹ aumentasse de maneira significativa ao longo do período analisado. Desde os anos finais da década de 1990, o número de concessões anuais começou a aumentar significativamente. Iniciado o novo século, a média anual de novas concessões foi de 315, sendo que o ano 2006 representou o auge desse processo, quando foram concedidas 437 novas lavras.

Gráfico 5. Evolução do número de concessão de lavra no Brasil

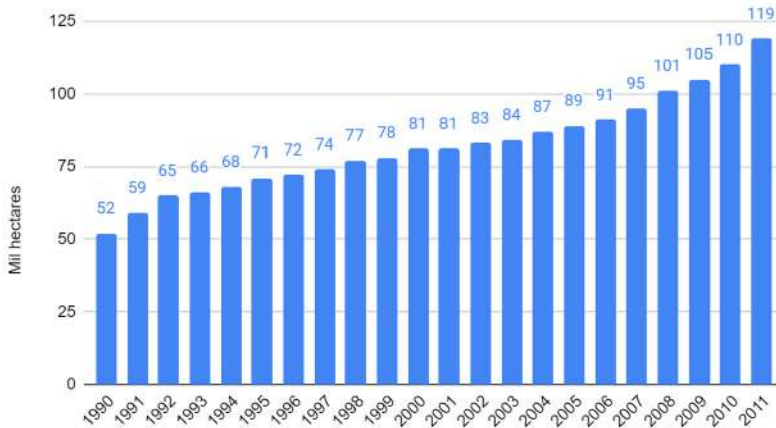


Fonte: Agência Nacional de Mineração

O aumento desses números teve impacto direto na ocupação territorial brasileira. Entre 1990 e 2011, a área de produção mineral aumentou de 52 mil hectares para 119 mil hectares, conforme nos apresenta o Gráfico 6 abaixo. Durante o período do *boom das commodities* aqui considerado, houve um crescimento de 41,6%. Analisado de maneira isolada, esses números podem ter aparência de insignificância.

9 O Regime de Concessão é pertinente à fase de lavra ou do aproveitamento industrial de jazida considerada técnica e economicamente explotável. DNPM.

Gráfico 6. Área de produção mineral no Brasil



Fonte: MAPBIOMAS

Não obstante, mais do que o tamanho em si, a ocupação territorial relacionada à mineração merece destaque pelo forte impacto que ela exerce no modo de vida local onde essas atividades são realizadas. Nesse sentido, Milanez (2019) identifica o processo técnico da grande mineração como sendo semelhante a uma “amputação da paisagem”. Isto é, as etapas de instalação da mina, como o desmatamento da região, retirada de solo fértil, infusão de explosivos, redefinição do terreno a partir da ação de grandes escavadeiras, e o próprio processo de exploração são mecanismos capazes de transformar grandes montanhas e serras em imensos buracos, que não retornarão ao seu estágio anterior quando as atividades na mina se encerrarem. Ao modificar a paisagem dessa maneira, a grande mineração é capaz de interferir e alterar a dinâmica do microclima, da fauna, flora e dos recursos hídricos (Milanez). Desse modo, podemos compreender que os impactos relacionados à mineração não estão restritos ao local da extração e podem ser percebidos indiretamente em outras regiões, devido às modificações climáticas e poluição dos recursos hídricos, por exemplo.

Além disso, a complexa rede de produção mineral inclui a construção de minerodutos e outras vias necessárias para o escoamento dos recursos destinados à exportação. Sendo assim, o efeito direto da mineração se expande para outros territórios distantes da área de retirada dos minerais. Nestes espaços, todavia, para a população local, o controle territorial exercido pelas grandes mineradoras impõe dificuldades à sua dinâmica produtiva, é capaz de reduzir a liberdade de ir e vir, de convivência social e, de certo modo, resulta na desterritorialização (Haesbaert, 2016) de comunidades

historicamente estabelecidas ali. Sendo assim, os aspectos que envolvem cada nova concessão não estão restritos à métrica. Pelo contrário, para além desses números, estão os efeitos que incidem sobre as dimensões culturais, ambientais, políticas e econômicas.

São nesses termos, portanto, que entendemos a lógica da economia mineral que “brilhou” ao longo do *boom das commodities* minerais no início do século XXI: sacrifício do bem-estar da população local a favor dos interesses do mercado internacional. Podemos verificar esse cenário, por exemplo, em Conceição do Mato Dentro-MG, no contexto de instalação do projeto minerado Minas-Rio.¹⁰ Passada uma década, a estrutura da mineração brasileira não foi alterada e, pelo contrário, até mesmo aprofundou sua dinâmica expropriativa. Conforme discutiremos no próximo tópico, a demanda mineral vinculada aos novos ciclos tecnológicos relacionados às iniciativas de transição energética coloca o Brasil e alguns outros países da América Latina como territórios centrais para a expansão da atividade mineradora mundial. Não refletir criticamente os aspectos –político-econômicos e socio-ambientais– vivenciados naqueles anos iniciais do século XXI pode significar a repetição e intensificação de sua lógica nos próximos anos no Brasil e região.

A crescente demanda mineral à luz das iniciativas de transição energética contemporâneas

Ao debater sobre a transição energética, neste tópico, teremos em vista as iniciativas já anunciadas pelas principais potências político-econômicas do sistema mundial –China, Estados Unidos e União Europeia– por dois motivos, basicamente: pela relevância dos três atores na dinâmica global, e, principalmente, pela relação direta, e contraditória, com os interesses da América Latina e do Brasil, em particular.

Em dezembro de 2019, a Comissão Europeia publicou uma primeira versão do projeto que eles pretendem ter como guia para o desenvolvimento de seus países membros nos próximos anos, priorizando a transição energética para uma matriz de baixa emissão de carbono.¹¹ O Green Deal, ou Pacto Ecológico Europeu, tem como estratégia garantir um crescimento econômico a partir de uma mudança estrutural das bases de seu fornecimento de energia. O resultado esperado é que em 2050 os países da União Europeia tenham seu crescimento econômico e o seu cotidiano social completamente dissociados da emissão líquida de gases com efeito estufa, a partir da descarbonização de seu sistema energético.

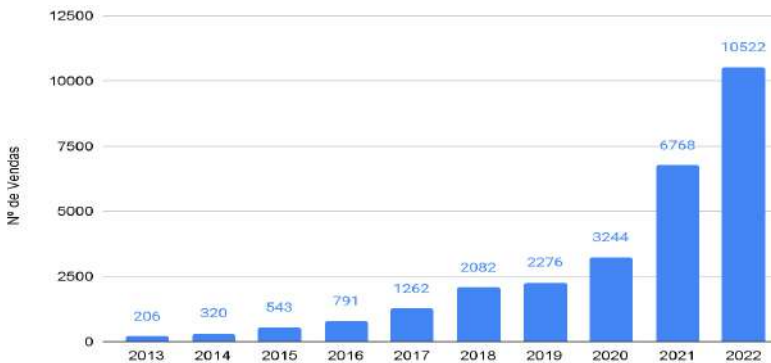
10 Ver mais em Estevão Musa (2018).

11 Ver “Comunicação da comissão. Pacto Ecológico Europeu” <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52019DC0640&from=EN>.

Nessa direção, será necessário que este esteja pautado em fontes de energias renováveis, que seja eliminada a utilização de carvão como fonte energética e que o setor de gás também seja descarbonizado. Outro fator determinante, é garantir uma redução de 90% das emissões dos gases estufas oriundas dos setores de transportes –rodoviário, ferroviário, aéreo, aquático– até 2050, responsáveis por um quarto das emissões da União Europeia. Os primeiros impactos desse projeto podem ser percebidos em maior vigor no desempenho da indústria automobilística de veículos híbridos e elétricos. Estima-se que, em 2025, haja em torno de 13 milhões de veículos com nível nulo ou baixo de emissões de CO2 circulando por estradas europeias.

Aliás, a crescente participação dos veículos elétricos tem sido uma tendência no mercado internacional. De acordo com informe da EV-Volumes¹², entre 2013 e 2022, a participação dos carros movidos a baterias elétricas ou híbridas elétricas no comércio mundial de veículos leves saltou de 0,2% para 13%, totalizando 10,5 milhões das 81 milhões de unidades vendidas em 2022. Nos últimos anos, esse aumento tem se dado de maneira mais intensa, conforme apresentado no gráfico abaixo, ao mesmo tempo em que as vendas totais de veículos leves têm sofrido constantes quedas, sendo, por exemplo, 15% menor em 2022 em comparação com 2020. Não obstante, esse comércio está concentrado em algumas regiões do mundo. Em 2022, o mercado chinês representou 58,7% das vendas globais de veículos elétricos e híbridos, seguido pela Europa (25,4%) e América do Norte (10,5%). O comércio realizado para além desses mercados representou apenas 5,2% das vendas totais.

Gráfico 7. Vendas globais de veículos elétricos e veículos híbrido-elétricos



Fonte: EV-Volumes (2022)

12 Ver “Vendas globais de veículos elétricos para 2022” (EV-Volumes, 2022). <https://www.ev-volumes.com/>

O governo chinês, para além da produção de veículos híbridos e elétricos, tem sido um grande entusiasta e investidor dos projetos que contribuem tecnologicamente para uma economia menos dependente de recursos energéticos que emitem uma grande quantidade de gás carbônico. A promessa do presidente Xi Jinping é que a China alcance sua neutralidade de carbono em 2060, o que seria um grande resultado, já que o país é responsável por cerca de 20% das emissões globais anuais. De acordo com os cálculos do *Boston Consulting Group*, a fim de estimular a descarbonização de sua economia, o país asiático deve investir em torno de US\$ 15 trilhões, entre os anos de 2020 e 2050.¹³

Nos Estados Unidos, o presidente Joe Biden anunciou em março de 2021, um ambicioso plano de investimento para renovar a infraestrutura interna do país. O *The American Jobs Plan*¹⁴ deveria mobilizar cerca de US\$ 2 trilhões, no intervalo de dez anos. Uma das frentes do projeto, assim como o Pacto Ecológico Europeu e o projeto de desenvolvimento chinês, é investir nas tecnologias que contribuam para uma transição energética, no sentido que mencionamos anteriormente. Nesse aspecto, somente em relação ao investimento em pesquisa e desenvolvimento para a produção de veículos elétricos, o projeto de Biden pretende destinar cerca de US\$ 174 bilhões. Apesar de não ter tido apoio do Congresso estadunidense, o Governo Biden continua tentando promover a indústria de veículos elétricos em seu país.¹⁵

Diante desse cenário, para termos uma visão holística acerca das movimentações em direção a uma transição energética, é fundamental aprofundarmos sobre os ciclos tecnológicos que estão vinculados a esse processo e à demanda dos recursos naturais que eles exigem. Conforme destaca o relatório *The role of critical minerals in clean energy transitions* (2021), publicado pela International Energy Agency (IEA), um sistema pautado em tecnologias de energia limpa é profundamente diferente dos sistemas alimentados por hidrocarbonetos tradicionais. A construção de usinas solares fotovoltaicas, parques eólicos e veículos elétricos requer muito mais minerais do que seus equivalentes baseados em combustíveis fósseis. Uma usina eólica *onshore*, por exemplo, exige nove vezes mais recursos minerais do que uma usina a gás.

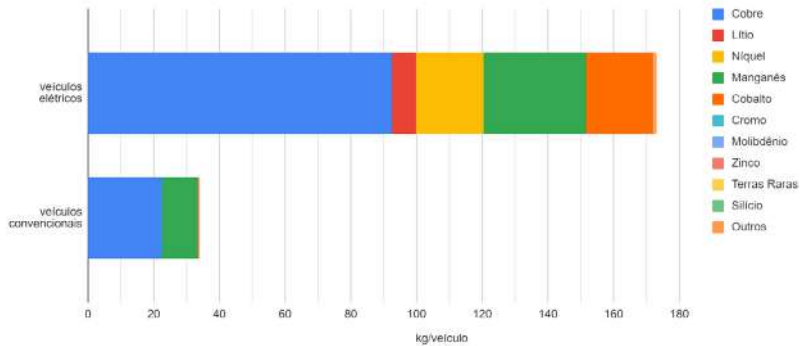
13 Ver *Climate Change and Sustainability*. <https://www.bcg.com/publications/2020/how-china-can-achieve-carbon-neutrality-by-2060>.

14 A implementação do projeto depende de aprovações no Congresso, porém, por si só, demonstra a dimensão dessa pauta nos EUA e os possíveis efeitos no mercado internacional de commodities minerais. <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/statements-releases/2021/03/31/fact-sheet-the-american-jobs-plan/>.

15 Ver mais em Davenport e Boudette (2023).

Conforme observamos no Gráfico 8 abaixo, a quantidade de minerais, em kg, necessários para a produção de veículos elétricos é cerca de cinco vezes mais do que o necessário para produzir os veículos convencionais: 70 kg de cobre a mais; 7,5 kg de lítio; 20,5 kg de níquel; 20 kg de manganês; 20,5 kg de cobalto; 0,53 kg de terras raras.

Gráfico 8. Minerais utilizados em tecnologias de transporte selecionados



Fonte: International Energy Agency (IEA)

Minerais como o lítio, níquel, cobalto e manganês são fundamentais para o desempenho, longevidade e densidade de energia das baterias elétricas. Além deles, outros minerais metálicos são importantes para as novas dinâmicas tecnológicas vinculadas ao processo de transição energética: as terras raras são essenciais para ímãs permanentes utilizados nas turbinas eólicas e nos motores dos veículos elétricos; o cobre e o alumínio, fundamentais para as redes de transmissão de eletricidade. Nesse sentido, conforme destaca a pesquisa realizada pela IEA (2021), a mudança para um sistema de energia limpa irá gerar uma grande demanda sobre esses materiais.

A IEA (2021) estima que a demanda mineral para uso em veículos elétricos e armazenamento de bateria deve aumentar ao menos trinta vezes até 2040, variando a porcentagem de cada mineral, com destaques para o lítio, cobalto e níquel. Com o horizonte de uma economia descarbonizada nos principais centros do sistema mundial contemporâneo, as preocupações em relação ao acesso a esses recursos tornam-se questão central na segurança energética desses países. É diante desse cenário que a América Latina se apresenta como um território central na disputa geopolítica por acesso aos recursos minerais fundamentais para o processo de transição energética que tem ganhado cada vez mais destaque, conforme podemos observar nos projetos políticos liderados pela União Europeia, China e EUA, brevemente mencionados acima.

Os países latinoamericanos em conjunto possuem, relativamente ao âmbito mundial, reservas importantes de grande parte dos minerais metálicos citados acima: 56% das reservas mundiais de lítio, concentrados principalmente na Bolívia (21,4%), Argentina (20,4%) e Chile (11,2%); 36,4% das reservas mundiais de cobre, presentes principalmente em: Chile (21,3%), Peru (9,1%) e México (6%); 16,1% reservas mundiais de manganês, concentradas quase que exclusivamente no Brasil (15,8%); 16,15% das reservas mundiais de terras raras, concentradas em sua totalidade em território brasileiro; e 16% das reservas mundiais de níquel, localizados também em sua totalidade no Brasil (USGS, 2023).

A partir de uma análise prospectiva, tendo em vista a discussão realizada linhas acima e as reservas minerais localizadas em território latinoamericano, podemos considerar que nos próximos anos e décadas, a pressão sobre a exploração desses recursos deve aumentar. Os novos ciclos tecnológicos que se iniciam, voltados para uma transição energética de baixa emissão de carbono, são altamente dependentes do acesso aos recursos minerais presentes em grande medida nos países da América Latina. À luz desse contexto, já é possível observar uma intensa movimentação geopolítica em torno ao acesso aos recursos minerais presentes na região.

Em fevereiro de 2023, a Bolívia, detentora da maior reserva mundial de lítio, e a China, responsável por 64% da produção mundial de veículos elétricos, fecharam um acordo para a produção de lítio e fabricação de baterias elétricas em território boliviano. O projeto para instalação de duas plantas de produção de carbonato de lítio, realizado de maneira integrada entre as companhias chinesas Contemporary Amperex Technology Limited (CATL), Brunp e China Molybdenum Company Limited (CMOC), deve ser iniciado em 2024 e estar em operação em 2025.¹⁶ Em junho deste ano, a estatal de energia nuclear russa Rosatom e a empresa privada chinesa Citic Guoan Group fecharam outro acordo para a produção de carbonato de lítio no país andino, garantindo um investimento de US\$ 1,4 bilhão.¹⁷ No Chile, a BYD investirá US\$ 290 milhões na construção de uma fábrica de cátodo de lítio.¹⁸ Na Argentina, uma parceria entre a Y-TEC, a mineradora americana Livent e a Universidade Nacional de La Plata inaugurará este ano

16 Ver mais em: “Plano de industrialização do lítio boliviano é retomado em parceria com China” (Ramos, 2023).

17 Ver mais em: “China se une à Rússia e amplia acesso à matéria-prima de baterias na Bolívia” (Gielow, 2023).

18 Ver mais em: “Chinesa BYD, que terá fábrica na Bahia, vai investir US\$ 290 milhões para extrair lítio” (*Jornal O Gobo*, 2023).

a primeira fábrica nacional de células e baterias de lítio na cidade de La Plata, em Buenos Aires.¹⁹

No Brasil, entretanto, analisadas as iniciativas implementadas em 2023, observamos pouca atenção dada pelo governo federal em relação à atividade mineradora, à luz deste contexto. Nesse cenário, o país se destaca por suas reservas de manganês, níquel, terras raras, além de uma pequena reserva relativa de lítio. A extração deste mineral, por exemplo, está concentrada no Vale do Jequitinho, no estado de Minas Gerais, liderada atualmente pela Sigma Lithium, que o exporta sem maior valor agregado, em grande medida, à China. Ao governo estadual, o principal interesse demonstrado publicamente é atrair outras multinacionais para a região.²⁰ No âmbito do governo federal, a pesquisa não encontrou nenhum projeto específico que tenha o intuito de gerenciar essa exploração ou de criar cadeias produtivas locais para maior exploração desses recursos.

Por outro lado, o esforço do Ministério de Minas e Energia em direção à transição energética do país aparenta estar concentrado nos investimentos na produção de biocombustíveis e de combustíveis sintéticos. Nessa direção, foram apresentados: o Projeto de Lei Combustível do Futuro e o Programa Nacional do Hidrogênio.²¹ Ambos tratam da descarbonização da matriz de transporte nacional. Além disso, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES)²² pretende subsidiar o montante de R\$ 50 bilhões que seriam destinados a projetos de transição energética. Por fim, o Novo Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado pelo Governo Federal em agosto, prevê um investimento de R\$ 307 milhões em pesquisa mineral, incluindo a avaliação sobre depósitos de cobalto, níquel, lítio, terras raras, cobre e grafita.²³

Tendo em vista estas notícias, compreendemos que as iniciativas de transição energética lideradas pelo governo federal nos últimos meses possuem certa relevância para os seus setores específicos, porém, em nosso entendimento, se apresentam de maneira, ao menos, incompleta. Isto é, não encontramos uma preocupação declarada quanto às previsões de aumento

19 Ver mais em: “Baterías con sello argentino” (2023).

20 Ver mais em: “Jequitinhonha recebe fortuna do lítio sem plano de Lula e Zema contra pobreza” (Silveira, 2023a).

21 Ver mais em: “Transição energética para além do discurso” (Silveira, 2023b)

22 “O foco será em projetos de hidrogênio verde, eólicas *offshore* (no mar), combustíveis de baixo carbono, combustível sustentável de aviação e a troca de frotas de transporte público por ônibus elétricos” (Ventura, 2023)

23 Ver mais em: “Novo PAC prevê investimentos de mais de R\$ 300 milhões em pesquisa mineral”. Ministério de Minas e Energia, 25/08/23. <https://www.gov.br/mme/pt-br/assuntos/noticias/novo-pac-preve-investimentos-de-mais-de-r-300-milhoes-em-pesquisa-mineral>

da demanda de determinados minerais necessários para a descarbonização da economia planetária e à crescente pressão, previstas para as próximas décadas, sobre as reservas minerais brasileiras consideradas estratégicas nesse contexto. Ao não dimensionar esses aspectos, o Brasil perde de vista que nos próximos anos seu território deverá ser espaço de intensa disputa para o desenvolvimento da atividade mineradora, novamente.

Nesse sentido, a descarbonização da matriz de transporte nacional a partir da produção interna de biocombustíveis e combustíveis sintéticos –desconsideradas todas as possíveis críticas sobre essas iniciativas– pode ser um projeto viável. Todavia, desconsiderar a importância das reservas minerais brasileiras diante dos novos ciclos tecnológicos e sua grande demanda internacional, permitirá nos próximos anos uma intensificação da mineração no país e a replicação de seu caráter expropriativo nos âmbitos socioambiental e político-econômico. Além de ser uma atividade altamente poluente,²⁴ os projetos mineradores, no Brasil, foram responsáveis por conflitos registrados em 644 localidades durante o ano de 2021, segundo o relatório do Comitê Nacional em Defesa dos Territórios Frente à Mineração (2022).²⁵ Ademais, dessa maneira, perde-se a oportunidade de refletir sobre a exploração desses recursos para além das tendências de oferta e demanda, a fim de desenvolver uma atividade menos intensiva e mais estratégica, a partir da criação de cadeias produtivas locais.

Conforme verificamos linhas acima, a demanda mineral de recursos necessários aos ciclos tecnológicos das iniciativas de transição energética é crescente. O Brasil e alguns outros países da América Latina, como Bolívia, Chile, Peru e Argentina, serão territórios de intensa disputa geopolítica por acesso às suas reservas minerais. Aliás, já é possível identificar uma intensa movimentação de empresas multinacionais e do estabelecimento de parcerias estatais em torno dessas dinâmicas. Todavia, a partir desse pequeno enunciado de iniciativas e projetos apresentado nos últimos parágrafos, podemos verificar que assim como no período do *boom das commodities* do início do século XXI, atualmente falta ao Brasil a elaboração e a prática de um plano estratégico de exploração mineral que se dê com o intuito de romper o ciclo expropriativo que historicamente caracteriza o desempenho de tal atividade no país.

24 “Um estudo publicado em 2021 pela consultoria McKinsey indica que a atuação minerária é responsável por aproximadamente 7% de toda a emissão –a partir da atividade humana– dos GEE. Se forem consideradas as emissões indiretas, esse dado pode chegar a 28%” (Vasconcelos, 2023).

25 Ver em “Conflitos da mineração no Brasil”. <http://emdefesadosterritorios.org/wp-content/uploads/2022/12/Conflitos-da-Mineracao-no-Brasil-2021.pdf>

Conclusão

À luz de um enfoque construído a partir da perspectiva da geopolítica dos recursos naturais, sem perder de vista a longa duração do desenvolvimento dependente do capitalismo brasileiro e seu caráter primário exportador, e considerando as diferentes concepções de poder que permeiam a organização do território nacional, verificamos que os aspectos político-econômicos e socioambientais, relacionados à mineração, vivenciados durante o *boom das commodities* do início do século XXI não refletiram uma dinâmica inédita e, a seguir como está, deverão se repetir nas próximas décadas no Brasil e na região. Na primeira parte do artigo, apresentamos como o mais recente *boom das commodities* garantiu um crescimento significativo do valor das exportações minerais brasileiras, contribuindo para uma melhoria do desempenho macroeconômico e fiscal do país. Todavia, para além dos índices de exportações, os valores da atividade mineradora pouco acrescentaram para o ritmo da economia nacional como um todo. A participação no PIB ao longo do *boom* não ultrapassou 1,1%, e a contribuição para o mercado de trabalho representou em seu auge apenas 0,1% da população brasileira formalmente ocupada. Além disso, tal atividade esteve concentrada, em grande medida, na exploração mineral de um único recurso, o minério de ferro, para exportá-lo sem agregação de valor a um único país, a China. Por outro lado, houve uma transferência considerável do território nacional para a iniciativa privada estrangeira, tendo um grande impacto no modo de viver das populações locais próximas aos projetos mineradores e de suas estruturas para exportação.

Diante do cenário de transição energética que se anuncia nas próximas décadas, o Brasil deverá despertar novamente grande atenção do mercado internacional de *commodities*, principalmente em relação às suas significativas reservas de manganês, níquel e terras raras, conforme destacado na segunda parte do artigo. Todavia, não conseguimos identificar nenhum plano por parte do governo federal brasileiro que reflita de maneira estratégica a exploração desses recursos. Da maneira como se dispõe, a mineração brasileira continuará a lógica de explorar e exportar sem qualquer valor agregado seus minerais, a partir da liderança das multinacionais do setor. Além disso, de modo geral, as iniciativas públicas de transição energética até então anunciadas no país, analisadas aqui brevemente, aparentam necessitar de uma maior integração entre os órgãos governamentais internos, ademais de estabelecer um maior diálogo intrarregional.

Portanto, tendo em vista as iniciativas de transição energética contemporâneas e a grande demanda mineral de seus ciclos tecnológicos, podemos concluir que os desafios que se apresentam para a mineração brasileira são enormes e de longo prazo. Sendo assim, consideramos que refletir a experiência do último *boom das commodities* e seus impactos expropriativos

no país seja um primeiro e importante passo para a elaboração de alternativas soberanas e populares ao nosso modelo de desenvolvimento econômico e da mineração a ele atrelado.

Referências

- Aráoz, Horacio Machado (2020). *Mineração, genealogia do desastre. O extrativismo na América como origem da modernidade*. São Paulo: Elefante.
- Braudel, Fernand (1976). *História e ciências sociais*. Presença: Lisboa.
- Bruckmann, Monica (2013). *Recursos naturales y la geopolítica de la integración sudamericana*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.
- Bruckmann, Monica (2021). Pacto Verde Europeu e as perspectivas para a América Latina. Fundação Rosa de Luxemburgo. <https://rosalux.org.br/pacto-verde-europeu-e-as-perspectivas-para-a-america-latina/>
- Carvalho, Laura (2018). *A valsa brasileira. Do boom ao caos econômico*. São Paulo: Todavia.
- Coelho, Tadzio e Trocate, Charles (2020). *Quando vier o silêncio. O problema mineral brasileiro*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo e Expressão Popular.
- Comissão Europeia (2019). Pacto Ecológico Europeu. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52019DC0640&from=EN>
- Davenport, Coral; Boudette, Neal (13 de abril de 2023). Biden Plans an Electric Vehicle Revolution. Now, the Hard Part. *New York Times*. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/04/13/climate/electric-vehicles-biden-epa.html?searchResultPosition=4>.
- Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM). Anuário Mineral Brasileiro (1997-2010).
- Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM). Sumário Mineral Brasileiro (2011-2012).
- Dos Santos, Theotônio (2020). La teoría de la dependencia: balance y perspectivas. Em *Construir soberanía: una interpretación económica de y para América Latina*. Volume II. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020.
- Gielow, Igor (29 de junho de 2023). China se une à Rússia e amplia acesso à matéria-prima de baterias na Bolívia. *Jornal Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2023/06/china-se-une-a-russia-e-amplia-acesso-a-materia-prima-de-baterias-na-bolivia.shtml>

- EV-Volumes (2022). Vendas globais de veículos elétricos para 2022. <https://www.ev-volumes.com/>
- Ferré, Methol (1984). Por qué Geopolítica. *Nexo*, I, (3), 36.
- Fornillo, Bruno (2015). Centralidad y permanencia del pensamiento geopolítico en la historia reciente de Sudamérica (1944-2015). *Estudios Sociales del Estado*, 1(2), 118-148.
- Haesbaert, Rogério (2016). *O mito da desterritorialização. Do “Fim dos Territórios” à Multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Humphreys, David (2015). *The remaking of the mining industry*. New York: Palgrave Macmillan.
- International Energy Agency (2021). *The Role of Critical Minerals in Clean Energy Transitions*.
- Jornal Folha de São Paulo* (26 de setembro de 2023). Transição energética para além do discurso. <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaao/2023/09/transicao-energetica-para-alem-do-discurso.shtml>.
- Jornal O Globo*. (4 de julho de 2023). Chinesa BYD, que terá fábrica na Bahia, vai investir US\$ 290 milhões para extrair lítio. <https://oglobo.globo.com/economia/negocios/noticia/2023/07/chinesa-byd-que-tera-fabrica-na-bahia-vai-investir-us-290-milhoes-para-extrair-litio-no-chile.ghtml>.
- Milanez, Bruno; Coelho, Tádzio Peters; Wanderley, Luiz J. de Moraes (2017). O projeto mineral no Governo Temer: menos Estado, mais mercado. *Versos - Textos para Discussão PoEMAS*, 1(2), 1 15.
- Milanez, Bruno (2019). Mineração e impactos socioambientais: as dores de um país mega minerador. Em Joseph S. Weiss (org.), *Movimentos socioambientais: Lutas, conquistas, avanços, retrocessos e esperança*. Formosa - Goiás: Xapuri Socioambiental.
- Ministério de Minas e Energia do Brasil. *Sinopse da Mineração e Transformação Mineral (2006-2012)*.
- Musa, Estevão (2018). *Conceição do Mato Dentro-MG não é só uma. Os impactos socioambientais oriundos da mineração no brasil entre a lógica global e local de seu desenvolvimento dependente*. Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Página 12* (24 de outubro de 2023). Baterías con sello argentino. <https://www.pagina12.com.ar/564661-baterias-con-sello-argentino>.
- Radetzki, Marian (2006). The anatomy of three commodity booms. *Resources Policy*, (31), 56-64.
- Ramos, Mauro. (19 de fevereiro de 2023). Plano de industrialização do lítio boliviano é retomado em parceria com China. *Brasil de Fato*. <https://www.brasildefato.com.br/2023/02/19/plano-de>

industrializacao-do-litio-boliviano-e-retomado-em-parceria-com-china Acesso em: 24/10/2023.

Schumpeter, Joseph (1961). *Socialismo, capitalismo y democracia*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.

Santos, Milton (2006). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Serfati, Claude (2010). La globalización bajo el dominio de las finanzas: Una trayectoria insostenible. *Revista Plustrabajo*, (1), 5-30.

Silveira, Alexandre (2 de agosto de 2023a). Jequitinhonha recebe fortuna do lítio sem plano de Lula e Zema contra pobreza. *Jornal Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2023/09/transicao-energetica-para-alem-do-discurso.shtml>

Silveira, Alexandre (26 de setembro de 2023b). Transição energética para além do discurso. *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2023/09/transicao-energetica-para-alem-do-discurso.shtml>

Ó Tuathail, Gearóid (1996). *Critical Geopolitics. The Politics of Writing Global Space*. Minneapolis: University 1 of Minnesota Press. Cap. 2, Trad. para espanhol: Juan Agulló (2017).

U.S. Geological Survey (USGS). Mineral Commodity Summaries 2023.

Vasconcelos, Ana Carolina (30 de setembro de 2023). Onda de calor e mudanças climáticas: o que a mineração tem a ver com isso? *Brasil de Fato*. <https://www.brasildefato.com.br/2023/09/30/onda-de-calor-e-mudancas-climaticas-o-que-a-mineracao-tem-a-ver-com-isso#:~:text=As%20ondas%20de%20calor%20que,que%20provocam%20o%20aquecimento%20global>

Wanderley, Luiz J. de Moraes; Goncalves, Ricardo J.; De Assis, F.; Milanez, Bruno (2020). O interesse é no minério: o neoextrativismo ultraliberal marginal e a ameaça de expansão da fronteira mineral pelo governo Bolsonaro. *Revista da ANPEGE*, 16, 555-599.

White House (2021). The American Job Plan. <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/statements-releases/2021/03/31/fact-sheet-the-american-jobs-plan/>

El auge de las corporaciones en política educativa mediante la Responsabilidad Social Empresarial

Análisis desde la Nueva Ciudadanía Corporativa

Leonardo Oliver Ortiz

Universidad Nacional Autónoma de México,
México
oliver.ortiz@comunidad.unam.mx

Fecha de recepción: 29/03/2023
Fecha de aceptación: 15/02/2024

Resumen

Esta investigación aborda la implementación estratégica de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) de las organizaciones corporativas en política educativa y la identifica como una iteración en las relaciones entre el interés de lo público y lo privado que plantea desafíos de autoridad. A través del análisis político del discurso se identificó que un punto nodal en la legitimación del sector privado en el Sistema Educativo Estatal (SEE) fue la viabilidad de la sinergia entre sector público y privado en la entrega de servicios públicos. Mediante un caso concreto de RSE estratégica en la industria del tabaco en Nayarit, México, se argumenta que este punto nodal representa una operación hegemónica en la legitimación del interés privado dentro del SEE.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palabras clave

1| ciudadanía corporativa 2| corporaciones 3| política educativa 4| análisis político del discurso 5| Responsabilidad Social Empresarial

Cita sugerida

Ortiz, Leonardo Oliver (2024). El auge de las corporaciones en política educativa mediante la Responsabilidad Social Empresarial. Análisis desde la Nueva Ciudadanía Corporativa. *Tramas y Redes*, (6), 339-362, 600s. DOI: 10.54871/cl4c600s



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución- NoComercial- CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

A ascensão das corporações na política educacional por meio da Responsabilidade Social Corporativa. Análise a partir da Nova Cidadania Corporativa

Resumo

Esta investigação aborda a implementação estratégica da Responsabilidade Social Empresarial (RSE) pelas organizações empresariais na política educacional e identifica-a como uma iteração das relações entre o interesse público e privado que coloca desafios à autoridade. Por meio da análise política do discurso, identificou-se que um ponto nodal na legitimação do setor privado no Sistema Educacional Estadual (SEE) foi a viabilidade da sinergia entre os setores público e privado na prestação de serviços públicos. Através de um caso específico de RSE estratégica na indústria do tabaco em Nayarit, México, argumenta-se que este ponto nodal representa uma operação hegemônica na legitimação do interesse privado dentro do SEE.

Palavras-chave

1| cidadania corporativa 2| corporações 3| política educacional 4| análise do discurso político
5| Responsabilidade Social Empresarial

The rise of corporations in educational policy through Corporate Social Responsibility. Analysis from the New Corporate Citizenship

Abstract

This research analyzes the strategic implementation of Corporate Social Responsibility (CSR) in educational policy and identifies it as an iteration in the relationships between public and private interest that poses authority challenges. Through the political analysis of the discourse, we identify that a nodal point in the legitimation of the private sector in the State Educational System (SEE) was the viability of the synergy between the public and private sectors in the delivery of public services. Through a specific case of strategic CSR in the tobacco industry in Nayarit, Mexico, we argued that this nodal point represents a hegemonic operation in the legitimation of private interest within the SEE.

Keywords

1| corporate citizenship 2| educational policy 3| corporation 4| political discourse analysis
5| Corporate Social Responsibility

Introducción

La participación de las organizaciones corporativas en el ámbito educativo ha ganado consenso desde las agendas de organismos multilaterales. El informe publicado en 2013 por la Fundación Varkey en colaboración con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), *Business Backs Education* (“las empresas respaldan la educación”), señala que las 10 principales empresas que destinaron inversiones al sector educativo mediante la RSE entre 2011 y 2013 en millones de dólares fueron: Banco Santander (\$197m), IBM (\$144m), Telefónica (\$130m), Exxon Mobil (\$116), Target (\$95m), GlaxoSmithKline (\$87m), Microsoft (\$87m), Toyota Motor (\$84m), Rio Tinto Group (\$82m) y Wells Fargo (\$82m) (UNESCO, 22 de enero de 2015). Sin embargo, de acuerdo con el marco de acción para el involucramiento de las empresas en educación, el perfil de las inversiones en este ámbito se ha caracterizado por ser “reducido, de corto plazo y descoordinado” (UNESCO, 2013, p. 6).

En función de lo anterior, la iniciativa *Business Backs Education*, presentada en el marco del Foro Global de Habilidades en Educación en marzo de 2014, estableció como meta que al 2020 las corporaciones destinen el 20% de sus inversiones en RSE al ámbito educativo, con énfasis en los sectores más vulnerables. Mediante esta iniciativa, se pretendía desarrollar una fuerza laboral calificada para lograr mercados más competitivos y una sociedad más estable (UNESCO, 17 de marzo de 2014).

Debido a la centralidad que las organizaciones corporativas han adquirido como actores estratégicos para contribuir a cumplir con los objetivos de la educación desde una visión de capital humano, interesa abordar el rol que estos actores desempeñan a partir de un enfoque filantrópico de tercera generación. Mientras que la primera se caracteriza por su carácter paliativo y la segunda por su orientación desarrollista, la tercera enfatiza la generación de rendimientos para las corporaciones a través de su involucramiento en la agenda social (Klees, 2020). Esta tercera generación de filantropía guarda correspondencia con el modelo de RSE de valor compartido: generar rendimientos a la vez que valor social mediante emprendimientos orientados a la agenda pública (Ball, 2020). Por lo anterior, interesa indagar en las implicaciones de la entrega de servicios públicos en la órbita de los actores no estatales, y así contribuir a una mejor comprensión de su rol. Algunas investigaciones recientes han profundizado en la incidencia de las corporaciones a través de un uso estratégico de la RSE en el ámbito educativo. Bittar-Godihno y Lima (2023), han identificado cómo las fundaciones corporativas en Brasil emplean la RSE como un mecanismo de legitimación que les permite incidir en la elaboración de políticas de acuerdo a sus intereses.

Cabe señalar que esta investigación se enfoca específicamente en la figura de la Organización Corporativa Multinacional (en adelante

OCM). Esto es así ya que se trata de una organización paradigmática del capitalismo posfordista que se caracteriza por un desvanecimiento de los límites entre “la corporación y el Estado” (Fleming y Jones, 2013, p. 89) y representa una transformación profunda en el involucramiento político de las corporaciones. Como señalan Johnston et al., “la suposición general de una división estricta del trabajo que contempla a los gobiernos como actores políticos y a las empresas como actores económicos ha sido desplazada por la globalización” (2021, p. 44). La asimilación de funciones propias del Estado por parte de las OCM como la entrega de bienes públicos se ha identificado como un proceso de gobernanza privada transnacional (Danielsen, 2005) que se caracteriza por un arreglo heterárquico en donde intervienen, además del Estado, “el sector privado, movimientos sociales e instituciones internacionales” (Scherer y Palazzo, 2011, p. 909).

Este artículo se compone de cuatro apartados. En el primero se presentan los ejes ordenadores de la investigación: la Nueva Ciudadanía Corporativa y el Estado de competencia. En el segundo, se muestran los hallazgos más sobresalientes que arrojó el análisis político del discurso sobre el debate en torno a la participación del sector privado y cómo se legitimó; mientras que en el tercero estos hallazgos se discuten a la luz de la Nueva Ciudadanía Corporativa. En el cuarto apartado se presentan las conclusiones y se enfatiza la importancia de profundizar en el problema de la participación de actores no estatales como las corporaciones en política educativa en América Latina.

Ejes ordenadores. La Nueva Ciudadanía Corporativa y el Estado de competencia: las organizaciones corporativas en la entrega de servicios públicos

En el orden post-Westfaliano propiciado por la globalización, el desbordamiento de las interacciones sociales y las transacciones económicas por fuera de la jurisdicción del Estado-nación han contribuido a la pérdida de sus capacidades regulatorias frente a los actores no estatales (Scherer y Palazzo, 2011). Sin embargo, cabe señalar que el mismo Estado propició la participación del sector privado al implementar políticas que estimulan la atracción de capitales en un contexto de deslocalización productiva. Por lo tanto, se incorpora el concepto de Estado de competencia (Cerny, 1997; Jessop, 2002) para destacar su rol como agente que crea un ambiente propicio para la reducción de costos de las operaciones de las organizaciones corporativas:

actualmente las corporaciones tienen la posibilidad de escoger entre varios marcos legales. Aplicando criterios económicos, pueden elegir el contexto de regulaciones laborales, sociales y ambientales que mejor se adapte a sus operaciones. A su vez, los gobiernos nacionales intentan atraer o retener a las empresas ofreciendo subsidios, impuestos

favorables, inversión en infraestructura y recortes a los marcos regulatorios (Scherer y Palazzo, 2011, p. 905).

En contraparte, las OCM adquieren atribuciones de autoridad pública y ocupan espacios de decisión política, en particular, a través de instrumentos como la RSE, ante los huecos de regulación y gobernanza dejados por el Estado.

Para comprender el rol que la OCM ejerce de manera creciente en funciones de gobierno en el contexto del Estado de competencia conviene situar la trayectoria de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) como discurso de legitimación política. Históricamente, señala Banerjee (2008), la corporación como organización se constituyó como una entidad con derechos de propiedad que al Estado le corresponde asegurar. Lo anterior implica que la corporación no está obligada a responder al interés público sino al de sus accionistas (*shareholders*). Es la célebre premisa sostenida por Friedman (2007) respecto de que la única responsabilidad social de la empresa es la empresa misma. La misma idea de los efectos negativos o externalidades (Johnston, 2011; Johnston et al., 2021) generados por estas organizaciones implica que le corresponde al Estado gestionar tales efectos derivados del crecimiento económico, por lo que se interpretan como un mal necesario de dicho crecimiento. Con base en lo anterior, enfatiza Banerjee (2008), la RSE se debe comprender a la luz de la relación entre el Estado, la sociedad y la corporación como una entidad con una personalidad jurídica a cargo de sus gerentes.

Las decisiones que las organizaciones toman respecto de sus partes interesadas (*stakeholders*) tienen implicaciones morales, aunque se realizan desde una lógica económica guiada por el interés propio. Bajo esta lógica, las decisiones socialmente responsables se llevan a cabo en función de su utilidad para fines lucrativos (*profitability*). En función de su constitución como entidades con derechos de propiedad orientados estrictamente por un interés económico, el rol de las corporaciones en actividades socialmente responsables estaría más allá de sus obligaciones legales y respondería a una motivación voluntaria. En ese sentido, el alcance de la responsabilidad social respecto de las posibles partes interesadas se limitaría a aquellas que tienen algún efecto en la competitividad de la firma. De ahí el uso instrumental de la RSE como estrategia para obtener una ventaja competitiva.

En ese sentido, el patrón que ha caracterizado a la implementación de la RSE desde un enfoque filantrópico-asistencialista en el ámbito educativo ha sido el de intervenciones a corto plazo y con escaso seguimiento de sus efectos (Van Fleet, 2012). Este tipo de intervenciones se manifiestan frecuentemente en áreas como la provisión de equipamiento escolar y la infraestructura física educativa. Dichos ámbitos resultan asequibles a los

actores corporativos para cumplir con el compromiso de mitigar el impacto de sus actividades al compensar carencias presentes mediante resultados muy tangibles o visibles en poco tiempo.

A partir del principio de ventaja competitiva, que se enmarca en el espectro instrumental de las teorías sobre la RSE, el campo ha permanecido sin mayores alteraciones respecto a la relación entre la esfera social y empresarial y las aportaciones que se esperan por parte de la empresa (Wood, 1991; Schwartz y Carroll, 2003). Para que esas aportaciones sean realizables, los rendimientos económicos deben ser el fundamento para que la corporación esté en condiciones de cumplir con los aportes legales, éticos y filantrópicos que le corresponden, de acuerdo al enfoque jerárquico de Carroll (1979). Posteriormente, Schwartz y Carroll (2008) desglosaron en 5 dimensiones las relaciones entre la empresa y la sociedad: 1) responsabilidad social corporativa; 2) ética de negocios; 3) teoría de las partes interesadas; 4) sustentabilidad; y 5) ciudadanía corporativa. Estas 5 dimensiones se integraron en 3 valores centrales: valor, balance y rendición de cuentas, que dan lugar al modelo VBA, por sus siglas en inglés.

De acuerdo con Lyra et al. (2017), la variable de valor se alcanza cuando las necesidades de la empresa se corresponden con las necesidades de largo plazo de la sociedad y se logra generar valor sustentable. Para que esto se cumpla, la producción de bienes y servicios se debe llevar a cabo de manera eficiente, reduciendo el impacto de las externalidades negativas.¹ Junto con esta dimensión, la visión utilitaria se enfoca en el desempeño social de la corporación: mientras contribuya a la sociedad y alcance sus objetivos, se genera valor.

La dimensión de balance, continúan Lyra et al. (2017), se compone de conceptos normativos como justicia distributiva, pluralismo moral y derechos morales e implica que todas las partes involucradas contribuyan a los estándares morales de la corporación. En cuanto a la dimensión de rendición de cuentas, se trata de una dimensión de principios, ya que consiste en la obligación de la empresa de hacerse cargo de sus acciones y los efectos que causan sobre sus partes interesadas. Por lo tanto, debe estar sujeta a la inspección de sus procesos, en particular aquellos que pueden llegar a afectar a otros actores o partes interesadas. Así, el objetivo de la RSE en función del modelo VBA consiste en contribuir con valor a la sociedad y armonizar los intereses de las partes interesadas (*stakeholders*) con las cuales

¹ El paradigma de la internalización de los costos de las externalidades propuesto por Coase (2013) se ha consolidado como el referente para definir las externalidades negativas, que de acuerdo con Daudigeos y Valiogue se refieren a: “todo perjuicio que la firma le causa a sus partes interesadas, sin compensarlas por el daño causado” (2011, p. 46, citado en Lyra et al., 2017, p. 732).

la organización tiene distintos tipos de vínculos (de responsabilidad, de relaciones, de dependencia).

Los modelos orientados a equilibrar y maximizar el valor para la empresa y para la sociedad se han consolidado como referentes para el ejercicio de la RSE. De ahí que el modelo de ventaja competitiva de Kramer y Porter (2006) se oriente a priorizar los temas sociales que se corresponden con las necesidades de la empresa, lo que se conoce como conducción estratégica de la RSE. Según estos autores, la conducción estratégica consiste en manejar la cadena de valor de los procedimientos operacionales de la empresa de manera que no solo se minimicen los daños, sino que logren agregar valor social y valor económico a la empresa.

Otros espectros teóricos se han propuesto para enmarcar la orientación prosocial de las corporaciones a través de la RSE. Van Aaken et al. (2013) resumen algunas de ellas y señalan sus limitantes. El conjunto de teorías agrupadas en función del deber moral de la corporación, como la RSE política (*political CSR*) de Scherer y Palazzo (2007), señala que estas organizaciones reorientan sus metas hacia funciones sociales como consecuencia del vacío de capacidad regulatoria que llenan en función del retraimiento del Estado. Sin embargo, ello no implica que los actores corporativos estén obligados a hacerlo.

Dado que estos enfoques explican parcialmente la orientación prosocial de la RSE, Van Aaken et al. (2013) proponen la teoría de las prácticas sociales de Bourdieu (2007) para enmarcar las acciones prosociales de las organizaciones y así ofrecer una interpretación más completa. De acuerdo a esta teoría, la incursión en prácticas prosociales contribuye a adquirir o incrementar el capital, ya sea económico, político o cultural, de los agentes u organizaciones que los llevan a cabo, lo que a su vez incrementa su nivel de influencia. En ese sentido, las inversiones de capital económico en actividades prosociales representan la conversión de esa forma de capital en otra que contribuye a su desempeño y al logro de sus objetivos. No obstante, se debe considerar que para que dicha conversión o expansión de capital se concrete debe haber un reconocimiento simbólico por parte de la comunidad con la que el agente que incurre en dicha inversión se relaciona.

Sin embargo, los autores advierten que es importante distinguir entre la representación de la práctica social y la práctica social misma, ya que no necesariamente son equivalentes pues la primera puede tener fines publicitarios que enmascaran el alcance de la actividad en sí. Aun si la representación no refleja la verdadera contribución de la acción o incluso se limita a simularla, si es convincente, logrará redundar en la adquisición o expansión de capital.

La adopción de la RSE como un marco autorregulatorio que asumen las propias OCM de acuerdo a los modelos anteriormente expuestos

es un primer referente para abordar las funciones de gobierno que la corporación asume en el contexto del estado de competencia. La adopción de la RSE como un marco regulatorio voluntario por parte de las corporaciones en su papel como actores con capacidad de decisión, de acuerdo con Albarreda (2008), ha respondido al escrutinio público y la exigencia de rendición de cuentas. Dicha vigilancia surgió a partir de la denuncia de graves daños sociales y ambientales atribuibles a la falta de una política de gestión de las externalidades generadas por las operaciones de grandes corporaciones, y como una crítica a la lógica que maximiza los rendimientos a costa del equilibrio social y ambiental.

En respuesta, la asimilación de un marco autorregulatorio como la RSE dentro de la OCM contribuyó a la legitimación del discurso eco-capitalista socialmente responsable, según Fleming y Jones (2013). Este discurso plantea la posibilidad de ejercer una política responsable hacia la sociedad y partes interesadas (*stakeholders*) y al mismo tiempo generar rendimientos a mediano y largo plazo para los accionistas (*shareholders*). No obstante, el ejercicio de este marco autorregulatorio por parte de las OCM se da en el contexto de una mayor apertura hacia la participación de actores no estatales dentro de ámbitos del sector público como el Sistema Educativo Estatal. Por lo tanto, en el siguiente apartado se analizan los referentes discursivos que legitimaron la participación de este sector.

Hallazgos sobre el giro discursivo hacia la legitimación del sector privado en el Sistema Educativo Estatal

La apertura de la educación pública a la participación del sector privado implica un proceso de mercantilización de dicho ámbito. Esto puede seguir un curso explícito, definido como “privatización por diseño”, o bien, un curso no estructurado, identificado como “privatización por defecto” (Balarín, 2015; Verger et al., 2018). La introducción explícita de mecanismos de lucro dentro de la educación pública, o privatización por diseño, es la que Ball y Youdell (2008) subdividen a su vez en dos tipos: privatización por la vía exógena y por la vía endógena. La privatización exógena se relaciona con la incursión del sector privado en la contratación de servicios en el ámbito educativo. En esta categoría se incluye la tercerización de distintos servicios, así como el financiamiento público a la gestión privada. Por su parte, en la privatización endógena ocurre la asimilación de prácticas basadas en una lógica de mercado. Cabe señalar que ambos tipos también pueden suceder de manera simultánea. En cuanto a la privatización por defecto, se trata de vacíos de poder que son ocupados por el sector privado. En esta tipología se ubican modalidades como las escuelas de bajo costo, las cuales

han proliferado ante la incapacidad del Estado de atender a la demanda de matrícula, en particular en contextos urbanos de expansión demográfica. Un rasgo que caracteriza a esta modalidad, según Verger et al. (2018), es la laxa regulación del sector por parte del Estado.

Dado que la apertura al sector privado ha ocurrido en el marco del desplazamiento al estado de competencia interesa situar los argumentos a favor y en contra de la participación de dicho sector para ubicar las claves de ese desplazamiento. Para ubicar analíticamente dichos argumentos se recurre al análisis político del discurso (Laclau, 2005; Buenfil, 2010). De acuerdo a este marco analítico, el discurso se compone de elementos lingüísticos y extralingüísticos que dan lugar a relaciones de articulación y antagonismo entre lo universal y lo particular. Estas relaciones se inscriben en una superficie discursiva en donde un determinado significante logra articular la diferencia a través de cadenas de equivalencias de sentido. Ese significante se conoce como significante flotante porque su fijación en torno a un sentido es precaria. Sin embargo, la posibilidad de alcanzar esa articulación representa una operación hegemónica que supone la fijación de sentido en torno a un significante vacío constituido como punto nodal de esa fijación precaria. En este caso interesa destacar cómo el significante “participación del sector privado” llega a articular la diferencia como un punto nodal que legitima el rol de actores no estatales dentro del sistema educativo.

El giro discursivo hacia la legitimación del sector privado se enmarca en dos de los indicadores que Ornelas (2020) recupera de Stromquist y Monkham (2014) sobre el proceso de reforma educativa global: la asimilación controvertida de los criterios empresariales de eficiencia y productividad en la escolarización y la tendencia a la mercantilización de la educación. A partir de las herramientas del análisis político del discurso se ubicaron los puntos nodales a través de los cuales el significante “participación del sector privado” logra obtener consenso a lo largo de sucesivas etapas de reforma educativa global (Ornelas, 2020). En función de este análisis se obtiene un panorama matizado que señala el rol que el Estado de competencia ha desempeñado en promover la tendencia a la participación de actores no estatales en la educación pública y la incorporación de prácticas del sector privado. Por otro lado, identificar los puntos de referencia en esta discusión contribuye a comprender las funciones que los actores no estatales adquieren en los SEE y de qué manera ello implica una reconfiguración en su morfología.

De la desacreditación de la educación pública a cargo del Estado a la legitimación de la sinergia entre sector público y privado (1980-2015)

El monopolio de la educación a cargo del Estado como significante hegemónico de la educación pública fue objeto de disputa en el marco de la reforma

del Estado. La masificación de la educación pública, según el discurso del neoliberalismo pedagógico (Puiggrós, 1996), resulta inherentemente ineficiente ya que no fue capaz de expandir la cobertura universal de la educación. De esta incapacidad se deriva, según esta lógica, la falta de un servicio de calidad. La ineficiencia del Estado como signifiante flotante que articuló cadenas de equivalencia antagónicas al discurso estatista también se extendió al sostenimiento de servicios y bienes públicos en general, lo que justificó la participación de actores no estatales, tanto de la sociedad civil como del sector privado, en la definición de metas de políticas y en el planteamiento de soluciones dentro del ámbito educativo. Esta narrativa se perfiló como una solución viable en el contexto de la reforma del Estado por lo que adquirió consenso en el debate público. En términos del mantenimiento del sistema educativo la solución propuesta por las políticas neoliberales fue ajustar el gasto en función de los resultados a fin de reducir el aparato burocrático e ineficiente del Estado y promover la elección de acuerdo a una lógica de consumo más que de derechos (Santarrone y Vittor, 2004).

Este giro hacia la mercantilización de la educación se dio en el contexto de la aplicación de reformas estructurales en el marco del Consenso de Washington como condición para el ajuste de la deuda externa. El efecto de estas políticas fue paradójico pues, según Carnoy y Moura (1997), la reducción en el gasto público destinado a la educación se acompañó de una tendencia a la expansión de la matrícula con el objetivo de hacer más eficiente el rendimiento educativo, con énfasis en habilidades para incrementar la productividad. En consecuencia, el sector educativo a cargo del Estado quedó permeado por una lógica de rendimientos costo-beneficio. De acuerdo con Da Porta y Cianci (2016) este giro a la mercantilización dio lugar a una confrontación entre dos proyectos o matrices: el “privatista” o privatizador frente al de derechos. Mientras que el primero orienta el sistema educativo hacia una lógica de competitividad, de acuerdo a un enfoque de productividad y eficiencia, el segundo destaca su rol como derecho universal garantizado por el Estado. En última instancia, la reconversión del sistema educativo bajo la lógica del mercado y la competitividad, a través de políticas como el subsidio a la demanda (Mora y Ruiz, 2019), implicó su resignificación como mercancía a la que se accede mediante la capacidad adquisitiva y en función del mérito individual (Santarrone y Vittor, 2004).

En contraste con la reducción del gasto público en la etapa previa de ajuste estructural, Rivas sostiene que entre 2000 y 2011 se experimentó en al menos 7 países analizados por el autor una expansión del financiamiento público a la educación respecto al PIB, que creció de un 4% a un 5,4% en ese periodo (2015, p. 51). Esto fue posible debido al crecimiento económico experimentado. En contraste con esta consolidación del gasto público en educación, Narodowski et al. (2017) señalan que ciertos mecanismos de

mercantilización, como la política de subsidios a la oferta privada, se mantuvieron constantes antes y después de las políticas neoliberales. Debido a este panorama complejo Correa y Giovine (2010) plantean la formación de un escenario que oscila entre la principalidad y la subsidiariedad del Estado en la educación pública. De acuerdo con las autoras, se conserva la principalidad en el sostenimiento de la oferta pública cuando el Estado asume “el papel de prestador de servicios, regulador y sostenedor del derecho a la educación (Correa y Giovine, 2010, p. 3)” mientras que hay un desplazamiento hacia la subsidiariedad cuando este adopta mecanismos de estímulo a la oferta privada.

Uno de los instrumentos representativos del estímulo a la oferta privada fue el auge de las Asociaciones Público Privadas (APP) perfiladas como soluciones eficaces para la entrega de servicios públicos en diversos ámbitos de política pública, particularmente en obras de infraestructura. A partir del auge de estos instrumentos, que de acuerdo con Freigedo et al. (2015) se puede ubicar en la década de 1990 con la disyuntiva por replantear el rol regulatorio del Estado, el debate por la participación del sector privado en la educación pública experimentó un giro discursivo. Según Balarín (2017) a partir de este giro entró en desuso la dicotomía que le atribuía una ineficiencia inherente al sector público frente a la eficiencia característica del sector privado. En cambio, se posicionaron en el debate las ventajas de la cooperación entre sector público y privado. A partir de la legitimación de esta forma de participación del sector privado se experimentó un renovado interés por incluirlo en la entrega de servicios públicos.

El argumento a favor de esta modalidad bipartita de participación es que el Estado se dedica a desempeñar labores de árbitro y regulación de la evaluación de la calidad de la oferta a cargo del sector privado, mientras que este último se concentra en la administración del servicio que oferta, ya sea que se oriente a funciones con o sin fines de lucro. Como señala González, la concentración de ambas funciones en el Estado resultaría nociva porque “no puede ser juez y parte a la vez” (2001, p. 18). Dicha separación de funciones, en teoría, redundaría a la larga en un mejor servicio para los consumidores. En esta etapa se puede ubicar la fijación de sentido en torno al signifiante “participación del sector privado” en el Sistema Educativo Estatal como un discurso hegemónico que concitó consenso frente a la estatización del sector pero que también admitía formas bipartitas de participación.

Por otra parte, en esta etapa, los actores empresariales y las corporaciones que desempeñan un rol protagónico en sus áreas de influencia identificaron las ventajas de incidir en la capacitación del capital humano que se integra a sus organizaciones, lo que generaría un beneficio a largo plazo para mejorar su rendimiento. Una de las premisas de la teoría del capital humano acerca del conocimiento como un recurso que genera valor ha

contribuido a legitimar la incursión del sector privado en la educación pública y a orientar la oferta formativa a los requerimientos del mercado laboral mediante la asimilación del “modelo de formación por competencia laboral” (Castillo y Villalpando, 2019, p. 40). Desde esta perspectiva, el interés de los actores privados por incursionar en la oferta educativa no estaría orientado a perseguir a fines de lucro, en primera instancia, sino a elevar los niveles de cualificación.

Otra modalidad que los actores no estatales como las OCM han identificado como una forma para añadir valor a la empresa al incursionar en la entrega de servicios públicos es la conducción estratégica de la RSE. A diferencia de las participaciones limitadas a obtener una ventaja competitiva de acuerdo a un uso instrumental de la RSE, como se mencionó en el apartado anterior, en la conducción estratégica las competencias empresariales clave se alinean con las necesidades identificadas en las áreas de influencia de la OCM en relación a sus partes interesadas (*stakeholders*) (Van Fleet, 2012). Esto es así dado que las corporaciones que incursionan en proyectos de filantropía estratégica en el sector público estiman que el valor de sus operaciones se incrementa al alinear sus objetivos estratégicos con su filantropía corporativa.

En función de los argumentos presentados a través del análisis político del discurso en las etapas de reforma educativa global identificadas anteriormente, se puede considerar la participación de las OCM en el Sistema Educativo Estatal mediante una RSE estratégica como un punto nodal de la legitimación de los actores no estatales en la entrega de servicios públicos en el estado de competencia. A continuación, interesa discutir cómo esta incursión da lugar a un desvanecimiento en las atribuciones entre actores estatales y no estatales en función de la Nueva Ciudadanía Corporativa.

El desvanecimiento de atribuciones entre actores estatales y no estatales en la Nueva Ciudadanía Corporativa

El rol que las organizaciones corporativas adquieren en la entrega de servicios públicos mediante la RSE se enmarca en la teoría de la Nueva Ciudadanía Corporativa (Matten y Crane, 2005) que considera la RSE en términos políticamente extendidos. Lo anterior significa que la influencia de las corporaciones en la sociedad trasciende actividades meramente instrumentales para posicionarse como agentes social y políticamente responsables y activos y asumir funciones propias del Estado.

Uno de los componentes clave de la conducción estratégica de la RSE es identificar la “dimensión social del contexto competitivo” (Bhinekawati, 2017, p.21). Es decir, se requiere atender a las problemáticas sociales

que en cierto grado afectan la competitividad de la empresa. Al asociar ambas dimensiones es posible alcanzar beneficios mutuos de largo plazo. No obstante, esto presenta el reto de equilibrar las relaciones con las partes interesadas con las que se interactúa a nivel interno (empleados, socios) y externo (proveedores, el entorno local y comunitario). Una gestión adecuada de las relaciones con las partes interesadas implica priorizar problemáticas sociales que se cruzan tanto con los intereses de dichas partes, como con los objetivos de la empresa.

La implementación de la RSE desde una perspectiva política, según Scherer et al. (2016), implica una intervención por parte de las corporaciones para hacer que bienes públicos, como la educación y la salud, sean accesibles universalmente. Esta acción en la esfera pública se orienta a contribuir a la mejora del bienestar social. El desplazamiento de las corporaciones como entidades privadas hacia el ámbito de la deliberación pública y la provisión de bienes públicos responde al auge de la OCM en el marco de la globalización en donde se diluye la distinción entre las competencias regulatorias de los actores estatales y no estatales debido a la reconfiguración del Estado-nación hacia el modelo del Estado de competencia. Este desplazamiento en las funciones regulatorias del Estado generó vacíos que desequilibraron el poder en la toma de decisiones entre actores estatales y no estatales debido a la ausencia de un marco regulatorio común en la esfera transnacional y a la flexibilidad que se deriva de la “sistemática tercerización de los procesos de producción” (Scherer et al., 2016, p. 6) en la esfera de influencia de las OCM.

El enfoque autorregulatorio de la RSE se debe considerar a la luz del ascenso del poder corporativo global y la gobernanza del sector privado. En ese sentido, se considera a la RSE como un mecanismo regulatorio de gobernanza que las corporaciones asumen en tanto autoridades privadas. Un concepto central en el análisis de la participación de la OCM como agentes de poder corporativo, de acuerdo con Albareda (2008), es la gobernanza global. Este concepto se refiere al entramado de mecanismos regulatorios en contextos globales en el marco de la reestructuración del ejercicio de la autoridad entre la escala global y local. La autoridad de las corporaciones globales implica la asimilación de un rol político ante la sociedad, de ahí que se integren conceptos como la rendición de cuentas, la sustentabilidad y la ciudadanía corporativa. El involucramiento político de la RSE es una consecuencia del desvanecimiento de los límites entre las atribuciones de las entidades de gobierno y las empresas, de la pérdida en la capacidad de regulación de las primeras y, simultáneamente, de la mayor capacidad en la exigencia de rendición de cuentas de organizaciones de la sociedad civil: “las corporaciones comienzan a actuar ellas mismas como reguladores cuando

la regulación del gobierno no está disponible o no se cumple” (Scherer y Palazzo, 2011, p. 917).

La naturaleza política de la RSE se relaciona con las lagunas de poder en la gobernanza local y regional. Las firmas se vuelven proveedoras de bienes públicos principalmente por tres razones: porque las instituciones locales no cumplen con su papel, porque fracasan en ejecutar regulaciones relevantes o porque deliberadamente trasladan funciones de gobernanza al sector privado (Scherer et al., 2016). Este giro político de la RSE se relaciona profundamente con los roles cambiantes entre actores estatales y no estatales en tareas de gobernanza y es a partir de ese intercambio de roles que las corporaciones se sitúan en el ámbito del interés público y la elaboración de marcos regulatorios. De ahí que las corporaciones se constituyan como actores políticos porque, como señalan Scherer et al. (2016), toman parte en la construcción de su entorno institucional.

Una característica central de la RSE que se practica desde la filantropía estratégica o de emprendimiento es articular los activos clave (*key assets*) de las corporaciones con los retos que mejor se ajusten a sus competencias empresariales fundamentales (Van Fleet, 2012). Esta alineación de metas se logra identificando de qué manera un activo clave propio del giro de determinada organización corporativa se puede aplicar para contribuir a resolver problemas sociales. Un ejemplo recuperado por Van Fleet (2012) es el programa de desarrollo para la primera infancia patrocinado por Fundación Arcor, en Argentina, una corporación especializada en la logística de la cadena alimentaria. Se trata de una iniciativa en conjunto con autoridades educativas y proveedores de servicios educativos. La Fundación Arcor contribuyó con apoyo financiero, asistencia técnica y capacitación para las organizaciones involucradas en el programa. Este caso ejemplificaría cómo la aplicación de los activos y valores corporativos fundamentales de la corporación a proyectos educativos para las comunidades en donde opera se llevó a cabo aplicando sus capacidades logísticas.

Según Van Fleet (2012) y los promotores de la Nueva Ciudadanía Corporativa, la aplicación de este principio es una oportunidad para que tanto el sector gubernamental como el empresarial puedan aprender mutuamente de sus prácticas. Así, las lecciones de los proyectos patrocinados por el sector empresarial mediante la RSE pueden orientar las decisiones de política, mientras que el diseño de políticas puede retroalimentar al desarrollo de proyectos de responsabilidad social. Si bien el discurso de la Nueva Ciudadanía Corporativa resalta las sinergias entre corporaciones, autoridades electas y partes interesadas, Bittar-Godinho y Lima (2023) advierten sobre el poder que las primeras adquieren mediante la RSE para flexibilizar el diseño de políticas de acuerdo a sus objetivos.

La asimilación de roles de gobierno propias del Estado por parte de la OCM llega a convertirse en una tendencia ante el retiro deliberado del Estado de labores que le compete asegurar en relación a la entrega de bienes públicos globales. El creciente involucramiento político de las corporaciones implica plantear qué clase de gobernanza privada se ejerce. Como respuesta a ese creciente involucramiento político, la RSE como acción política se orienta a implementar funciones autorregulativas que legitimen la gobernanza ejercida por el sector privado, ya sea de manera unilateral o coordinada con actores estatales. El involucramiento político de las corporaciones implica, según Fleming y Jones (2013), concentrarse en sus formas de gobierno corporativo y de qué manera involucran a las partes interesadas en sus procesos de decisión de modo que se logren procesos inclusivos y participativos.

Una tendencia identificada en la RSE como acción política es que las corporaciones que se caracterizan por generar externalidades negativas son las que se destacan por llevar a cabo una implementación estratégica de la RSE. Un caso documentado mediante observación en campo y fuentes secundarias es la del programa “Florece” de British American Tobacco (BAT) para las infancias jornaleras agrícolas migrantes del tabaco en Nayarit, México. Cada año, entre febrero y abril, las familias de jornaleros agrícolas migrantes se trasladan desde la sierra hasta la costa de Nayarit junto con sus hijas e hijos para trabajar en la temporada de corte y ensarte de las variedades Virginia Sarta Sol y Burley Semi Sombra. ¿Cuál es la particularidad de esta planta solanácea en la dinámica laboral de la niñez indígena migrante? Como Pacheco (1999) lo documentó en su monumental monografía, *Nomás venimos a malcomer. Jornaleros indios en el tabaco en Nayarit*, la habilidad manual de los pueblos nayerij (cora) y wixarika (huicholes) para el ensartado de las hojas de tabaco, cumple un papel fundamental en la cadena de valor del mercado del tabaco. Estos pueblos mantienen una ancestral relación con el tabaco, ya que se emplea en una serie de rituales de transición y ceremonias religiosas. Desde temprana edad, las infancias aprenden el oficio de corte y ensarte de las hojas de tabaco, una labor que se paga a destajo.

La fuerza de trabajo de estas comunidades no responde a un modelo asalariado sino a uno de subsistencia para mantener un nivel mínimo de autoconsumo en sus localidades de origen a donde regresarán tras culminar la zafra, así como para “aliviar el endeudamiento crónico en que viven” (Pacheco, 1999, p. 270). Los niños que se suman a las faenas serán los adultos que seguirán reproduciendo el ciclo: “reciben un entrenamiento para convertirse en los jornaleros del tabaco cuando sean adultos mediante el acompañamiento de los padres al tabacal. Creen que juegan, pero aprenden roles de la vida adulta y trabajan” (Pacheco, 1999, p. 214). De acuerdo a lo observado por Madera et al., la participación de las infancias en la zafra del tabaco ocurre en la etapa que corresponde a la estimulación temprana:

“En esta etapa es que el desarrollo de habilidades psicomotoras tiene una relación formativa y de autoafianzamiento corporal en las y los infantes” (2016, p. 68). Así, la transmisión generacional de saberes se encuentra profundamente imbricada con el trabajo, por lo que resulta difícil distinguir entre una y otra esfera.

La itinerancia de estas comunidades plantea un reto para la asistencia de estas infancias a la educación de nivel básico, en particular preescolar y primaria. Es un reto que la política educativa ha intentado resolver desde un paradigma de aculturación, en el que los ciclos migratorios de estas comunidades se perciben como un obstáculo. Hay que reconocer que este paradigma ha evolucionado desde el modelo de albergues del Instituto Indigenista y de la Secretaría de Educación Pública de la década de 1960. Según Pacheco et al., en sus distintas formas como unidades operativas, los programas educativos diseñados para la niñez jornalera agrícola migrante han incorporado distintos ejes pedagógicos. Entre ellos destaca: “la promoción de aprendizajes significativos a través de la experiencia migratoria” (2016, p. 95), como una aportación propia del programa Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIIM). Otros ejes transversales han sido el juego como método de aprendizaje y la interculturalidad. Pero el desafío para estos programas ha consistido en asimilar la complejidad en la dinámica de las familias jornaleras migrantes en cuanto a sus lugares de procedencia y estatus migratorio.

La creación del Programa Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes (PRONIM) en 2002 a cargo de la Secretaría de Educación Pública se enmarcó dentro de la articulación de los distintos niveles que integran la educación básica. Pacheco et al. (2016) observan que fue a partir del 2007 que el PRONIM incorporó al preescolar y en 2009 a la secundaria. Aunque los avances logrados por este programa han sido magros, con una cobertura del 5% para un universo de 500 mil niñas y niños jornaleros migrantes menores de 14 años, (Pacheco et al., 2016, p. 97), sus resultados han permitido orientar las decisiones que en 2019 dieron lugar, según Sierra y Ochoa (2022), a la creación del Programa de Atención Educativa a la Población Escolar Migrante (PAPEM), que es resultado de las evaluaciones externas realizadas a su predecesor.

La documentación registrada en los reportes de evaluación del PRONIM acerca de la labor que desempeñan los Centros Florece implementados por la industria tabacalera en Nayarit arroja indicios acerca de cómo se ha configurado en el análisis de la política educativa la influencia de la corporación como actor político. La perspectiva de “convenios de colaboración” con “organizaciones públicas privadas y organizaciones civiles” (Rodríguez, 2009, p. 315) prevalece como el marco desde el cual se ha analizado a la RSE estratégica, pero sin identificarla como tal. En efecto, el rol

de la corporación que asume funciones en la entrega de servicios públicos, de acuerdo a la Nueva Ciudadanía Corporativa, ha sido abordado a partir de su faceta más formal y operativa (i.e. “convenio”). O bien, tomando como referencia el modelo más estudiado de las Asociaciones Público Privadas, el cual representa una iteración paradigmática de la legitimación de las sinergias entre sectores público y privado (Robertson y Verger, 2012). Desde estas denominaciones, la participación de las corporaciones en sus áreas de influencia se ha reconocido como una solución viable para: “ofrecer servicios de calidad para la población que lo demanda [...] El beneficio de estas vinculaciones ha sido incrementar en mucho la matrícula y desanimar el trabajo infantil” (Rodríguez, 2009, p. 315). A la luz del análisis político del discurso, la revisión de la literatura y la documentación de un programa de RSE estratégica como Florece es posible identificar la sedimentación del signifiante “participación del sector privado” como un punto nodal en la legitimación de este sector dentro del ámbito de las políticas educativas. La aparente neutralidad de un concepto como “convenio” o “vinculación” para registrar la participación de las corporaciones en política educativa forma parte de una operación hegemónica que articula la diferencia en torno a la pertinencia de la participación del sector privado como una solución eficaz para resolver los desafíos de las políticas educativas.

Como mandato de política, la obligatoriedad de la educación básica en México es un derecho fundamentado en la Constitución en su artículo 3°. No obstante, pese a que desde 2002 la escolarización de la población de 3 a 5 años es obligatoria, su cumplimiento permanece latente: “la política de obligatoriedad no ha tenido el efecto esperado ni se ha asegurado el acceso bajo condiciones equitativas para todos los niños de tres a cinco años” (Gallegos y Tinajero, 2022, p. 63). Se estima que la universalidad del preescolar ha alcanzado solamente a uno de los 3 años que abarca (Ortiz y Rodríguez, 2020).

En términos de velar por el interés superior de la niñez, Alaníz (2020) observa que a través de la reforma al Artículo 4° constitucional en el año 2000 se incorporó el rol de los “particulares” en coadyuvar con el cumplimiento de los derechos de la niñez. Para la autora esto significa una forma de evadir la exigibilidad del Estado en garantizar tales derechos. En ese sentido, el programa Florece sería un ejemplo de esa participación de los particulares al contribuir con las políticas diseñadas por el Estado para esa población. Si se considera que cumplir con el mandato de impartir la educación obligatoria es responsabilidad del Estado, entonces la función que British American Tobacco está desempeñando a través de la implementación estratégica de la RSE la estaría habilitando a cumplir con una directriz de política educativa. Lo que destaca de esta iteración de las relaciones entre

el interés público y privado en la definición de metas dentro del sistema educativo es la participación de actores no estatales como actores políticos.

En efecto, desde la corriente de la Nueva Ciudadanía Corporativa, el rol de actores como BAT responde a una visión políticamente extendida de la función que la corporación cumple frente a sus partes interesadas. Su rol en sostener una oferta educativa para la niñez jornalera agrícola migrante indígena a través del manejo estratégico de la RSE le permite, además, obtener una ventaja competitiva en su mercado. Al emplear sus activos empresariales para contribuir a las necesidades de las comunidades con las que se vincula directamente estaría generando valor compartido, para la empresa y para la sociedad. Sin embargo, otras corrientes opuestas a la Nueva Ciudadanía Corporativa, como el Análisis Crítico de Partes Interesadas, se cuestiona la pertinencia de delegar en actores privados la garantía de derechos como la educación, en este caso para un sector vulnerable.

En vista de los retos para cumplir con la cobertura del nivel preescolar por parte del Estado, ¿proyectos como Florece contribuyen a lograr esa cobertura? A esta interrogante se añade la siguiente: ¿en qué medida las competencias entre actores estatales y no estatales se están traslapando y qué consecuencias tiene en la definición de metas en política educativa? La pregunta es relevante en el sentido de definir quién toma las decisiones. Asistimos a un proceso en el que la gobernanza se traslada de las instituciones públicas a las privadas, lo que implicaría que la sociedad se transforma y de ciudadanos pasan a ser usuarios. Este fenómeno amerita mecanismos de supervisión sobre las competencias que los actores no estatales asumen y, en consecuencia, de la regulación del Estado.

Conclusiones

Las implicaciones de la transición al Estado de competencia en el Sistema Educativo Estatal arrojan nuevas luces sobre las interpretaciones que se han planteado sobre el efecto de procesos estructurales como la privatización endógena y exógena. La figura del Estado de competencia permite sostener que, como agente, el Estado sigue presente, sin embargo, su función se ha reorientado a promover la participación del sector privado en el Sistema Educativo Estatal. Simultáneamente ha promovido la asimilación de lógicas gerencialistas que derivan en la expansión de soluciones de mercado en el SEE. Incluso en los escenarios de privatización más extremos como en los cuasimercados, se reconoce que el Estado sigue desempeñando una función orientada a compensar los fallos de mercado. El traslape de competencias entre actores estatales y no estatales es resultado de la fijación de sentido en torno al significante “participación del sector privado” que logra articular cadenas de equivalencias antagónicas al estatismo. Lo anterior plantea un

dilema, ¿la apertura hacia organizaciones corporativas en la entrega de servicios públicos implica un vacío en la capacidad regulatoria del Estado? La contracción en las capacidades regulatorias no significa necesariamente una supresión del rol del Estado, sino una reorientación en sus funciones.

El desvanecimiento de las fronteras entre las atribuciones de los actores estatales y no estatales en el desarrollo de soluciones para la entrega de servicios públicos genera interrogantes acerca de la capacidad de actores no estatales, como las OCM, en asumirse como garantes de derechos. ¿Estas organizaciones se encuentran habilitadas para asumir dichas funciones? ¿Qué contrapesos hay disponibles frente a la influencia que las OCM adquieren a través de su participación mediante la Responsabilidad Social Empresarial? La Nueva Ciudadanía Corporativa es un marco que ofrece referentes para situar estas interrogantes, no obstante, se debe ponderar en relación a una noción políticamente extendida de la Responsabilidad Social Empresarial. Se coincide con Fleming y Jones (2013) en cuanto a la importancia de escudriñar los mecanismos de gobernanza que ejercen las corporaciones en sus áreas de influencia y en relación a sus partes interesadas. Lo anterior amerita llevar a cabo investigaciones empíricas que profundicen en dichos mecanismos y en sus implicaciones para la toma de decisiones entre actores estatales y no estatales. En el contexto latinoamericano hay ejemplos notorios como el expuesto anteriormente sobre Fundación Arcor en Argentina, o el del programa Florece de British American Tobacco en Nayarit, México. Sin embargo, cada país presenta matices y particularidades en cómo las corporaciones y sus fundaciones inciden en política educativa mediante la RSE. Ello varía en función de la composición de los mercados, el rol que las *commodities* juegan en su economía, el nivel de estatización en sus sistemas educativos y otra serie de variables. Por lo tanto, la exploración de la función que las corporaciones ejercen desde la Responsabilidad Social Empresarial estratégica desde una perspectiva comparativa resulta una ruta adecuada para explorar de qué manera el rol de los actores no estatales, como las organizaciones corporativas, está reconfigurando los sistemas educativos.

Referencias

- Alaníz, Claudia (2020). La obligatoriedad de la educación inicial en México: un escenario poco probable. En Luis Reyes García, Claudia Alaníz Hernández y Miguel Ángel Olivo Pérez (coords.), *Educación y reforma en México. A propósito de la cuarta transformación* (pp. 121-154). Caracas, Ediciones del Saber.
- Albareda, Laura (2008). Corporate responsibility, governance and accountability: from self-regulation to co-regulation. *Corporate*

- Governance: The International Journal of Business in Society*, 8(4), 430-439.
- Balarín, María (2017). *La trayectoria reciente y situación actual de la educación privada en el Perú*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Balarín, María (2015). *Las múltiples formas y efectos de la participación del sector privado en educación*. Lima: Proyecto FORGE/GRADE.
- Ball, Stephen (2020). Philanthropy and the Changing Typology of Global Education: The Economization of the Moral. En Marina Avelar y Lara Patil (eds.), *New Philanthropy and the Disruption of Global Education. NORRAG Special Issue 4* (pp. 20-24). Ginebra: Norrag.
- Ball, Stephen y Youdell, Deborah (2008). *Hidden Privatization in Public Education*. Brussels: Education International.
- Banerjee, Subhabrata Bobby (2008). Corporate social responsibility: The good, the bad and the ugly. *Critical Sociology*, 34(1), pp. 51-79.
- Bhinekawati, Risa (2017). *Corporate social responsibility and sustainable development: social capital and corporate development in developing economies*. Londres: Routledge.
- Bittar-Godinho, Juliana de Souza y Lima, João Paulo Resende de (2023). Privatization of education and political legitimization strategies via corporate social responsibility. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7111>
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Buenfil, Rosa Nidia (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica*, (35), 1-17.
- Carnoy, Martin y De Moura Castro, Claudio (1997). ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina? *Propuesta Educativa*, 8(17), 6-30.
- Carroll, Archie B. (1979). A three-dimensional conceptual model of corporate performance. *Academy of Management Review*, 4(4), 497-505.
- Castillo Sarabia, José Crescencio y Villalpando Cadena, Paula (2019). El papel de las competencias laborales en el ámbito educativo: una perspectiva de reflexión e importancia. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 14(1).
- Cerny, Philip G. (1997). Paradoxes of the Competition State: The Dynamics of Political Organization. *Government and Opposition*, 32(3), 251-274.
- Coase, Ronald H. (2013). The problem of social cost. *The Journal of Law and Economics*, 56(4), 837-877.
- Correa, Natalia y Giovine, Renata (2010). ¿De la subsidiariedad a la principalidad del Estado en la reforma educativa de este nuevo siglo?

- En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP 9 y 10 de diciembre de 2010*. La Plata, Argentina. FaHCE, Universidad Nacional de La Plata.
- Da Porta, Eva y Cianci, María (2016). Mediatización de los procesos de privatización de –y en– la educación en América Latina y el Caribe: un estudio de los discursos mediáticos. *Educação y Sociedade*, 37(134), 35-54.
- Danielsen, Dan (2005). How corporations govern: Taking corporate power seriously in transnational regulation and governance. *Harvard International Law Journal*, 46, 411-425.
- Daudigeos, Thibault y Valiorgue, Bertrand (2011). Conditions for value creation in the marketplace through the management of CSR issues: a negative external effects framework, *Business Society*, 50(1), 28-49.
- Fleming, Peter y Jones, Marc (2013). *The end of corporate social responsibility: crisis & critique*. Londres: SAGE.
- Freigedo, Martín; Fuentes, Guillermo y Milanesi, Alejandro (2015). Capacidades estatales y regulación en asociaciones público-privadas: desafíos para las nuevas estrategias de desarrollo. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 63, 65-98.
- Friedman, Milton (2007). The social responsibility of business is to increase its profits. En *Corporate ethics and corporate governance* (pp. 173-178). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Gallegos, Itziar S. y Tinajero, María Guadalupe (2022). Políticas para la educación preescolar indígena en México: entre la obligatoriedad y el rezago. *Voces de la Educación*, 7(14), 48-69.
- González, Pablo (2001). *Lecciones de la investigación económica sobre el rol del sector privado en educación*. CEA.
- Guerrero, Ángela; Madrazo, Alejandro; Cruz, José y Ramírez, Tania (2010). *Identificación de las estrategias de la industria tabacalera en México*. Documentos de Trabajo, 51. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Jessop, Bob (2002). Globalization and the national state. En *Paradigm lost: State theory reconsidered* (pp. 185-220). Minneapolis, Londres: University of Minnesota Press.
- Johnston, Andrew; Amaeshi, Kenneth; Adegbite, Emmanuel y Osuji, Onyeka (2021). Corporate Social Responsibility as Obligated Internalisation of Social Costs. *Journal of Business Ethics* (170), 39-52.
- Johnston, Andrew (2011). Facing up to social cost: the real meaning of corporate social responsibility. *Griffith Law Review*, 20(1), 221-244.
- Klees, Steven (2020). New Philanthropy: A Critique. En Marina Avelar y Lara Patil (eds.), *New Philanthropy and the Disruption of*

- Global Education. NORRAG Special Issue 4* (pp. 45-47). Ginebra: Norrag.
- Kramer, Mark y Porter, Michael (2006). Strategy and society: the link between competitive advantage and corporate social responsibility. *Harvard Business Review*, 80(12), 78-92.
- Laclau, Ernesto (2005). *La razón populista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lyra Franciane Reinert; Barbosa, María José; Verdinelli, Miguel Ángel y Lana, Jefferson (2017). Corporate social responsibility: comparing different models. *Social Responsibility Journal*, 13(4), 728-742.
- Madera, Jesús Antonio; Marín, Jorge Luis y Hernández, Dagoberto (2016). El trabajo infantil migrante en los cultivos de tabaco y caña de azúcar en Nayarit, México. *Revista de Ciencias Sociales*, IV(154), 63-78.
- Matten, Dirk y Crane, Andrew (2005). Corporate citizenship: towards an extended theoretical conceptualization. *Academy of Management Review*, 30(1), 166-179.
- Mora, Andrés y Múnera, Leopoldo (2019). “Ser pilo no paga”: privatización, desigualdad y desfinanciamiento de la universidad pública en Colombia. *Ciencia Política*, 14(27), 115-142.
- Narodowski, Mariano y Martínez Boom, Alberto (2016). ¿Por qué se expande la educación privada? Aportes para el debate global. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 17-26.
- Nohlen, Dieter (2007). *Ciencia política: teoría institucional y relevancia del contexto*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Ornelas, Carlos (2020). Introducción. Reformas, resistencia y persistencia. En Ornelas, C. (coord.), *Política educativa en América Latina: reformas, resistencia y persistencia* (pp. 11-35). México: Siglo XXI.
- Ortiz, Alejandro y Rodríguez Roa, Elena Guadalupe (2020). De las escuelas de párvulos a la obligatoriedad de la educación preescolar en México. *Historia de la Educación. Anuario*, 21(1), 50-65. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772020000100050&lng=es&tlng=es.
- Pacheco, Lourdes C. (1999). *Nomás venimos a malcomer. Jornaleros indios en el tabaco en Nayarit*. Universidad Autónoma de Nayarit.
- Pereira, Filipe y Goldsmith, Peter D. (2006). Industrial Illegitimacy and Negative Externalities: The Case of the Illinois Livestock Industry. *American Agricultural Economics Association Annual Meeting*. Long Beach, California. 23-26 de julio.

- Puiggrós, Adriana (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, 90-101.
- Puryear, Jeffrey M. (1997). *Partners for progress: Education and the Private Sector in Latin America and the Caribbean*. Washington DC: America's Society, CEAL e Interamerican Dialogue.
- Rivas, Axel (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Robertson, Susan y Verger, Antoni (2012). Governing Education Through Public Private Partnerships. En Susan Robertson; Karen Mundi, Antoni Verger y Francine Menashy (eds.), *Public Private Partnerships in Education. New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World* (pp. 21-42). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Rodríguez Solera, Carlos Rafael (2009). *Informe final. Evaluación Externa 2009. Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. México: SEP/UAEH.
- Santarrone, María F. y Vittor, Ariel (2004). La neo educación liberal: una visión general acerca de las ideas neoliberales sobre la educación. *Aula Abierta*, (83), 3-20.
- Scherer, Andreas G.; Rasche, Andreas; Palazzo, Guido y Spicer, André (2016). Managing for political corporate social responsibility: New challenges and directions for PCSR 2.0. *Journal of Management Studies*, 53(3), 273-298.
- Scherer, Andreas G. y Palazzo, Guido (2011). The New Political Role of Business in a Globalized World: A Review of a New Perspective on CSR and its Implications for the Firm, Governance, and Democracy. *Journal of Management Studies*, 48(4). DOI 10.1111/j.1467-6486.2010.00950.x
- Scherer, Andreas G. y Palazzo, Guido (2007). Toward a Political Conception of Corporate Responsibility: Business and Society seen from a Habermasian Perspective. *Academy of Management Review*, 32, 1096-1120.
- Schwartz, Mark S. y Carroll, Archie B. (2008). Integrating and unifying competing and complementary frameworks: The search for a common core in the business and society field. *Journal of Business and Society*, 47(2), 148-186.
- Schwartz, Mark S. y Carroll, Archie B. (2003). Corporate social responsibility: A three-domain approach. *Business ethics quarterly*, 13(4), 503-530.
- Sierra, Yesid y Ochoa, Edgar I. (2022). El derecho a la educación en riesgo: presupuesto para la población en contexto de vulnerabilidad,

- México 2012-2021. En Martha Vergara Fregoso et al. (coords.), *Miradas y voces de la investigación educativa VII: diversidad, inclusión y aprendizaje: aportes desde la investigación educativa* (pp. 72-96). Córdoba/Guadalajara: Universidad Católica de Córdoba/Universidad de Guadalajara.
- Stromquist, Nelly P. y Monkham, Karen (comps.) (2014). *Globalization and Education: Integration and Contestation across Cultures*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- UNESCO (22 de enero de 2015). *New report finds Fortune 500 companies commit a fraction of CSR spend on education*. http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/new_report_finds_fortune_500_companies_commit_a_fraction_of/
- Van Aaken, Dominik; Splitter, Violetta y Seidl, David (2013). Why do corporate actors engage in pro-social behaviour? A Bourdieusian perspective on corporate social responsibility. *Organization*, 20(3), 349-371.
- Van Fleet, Justin W. (2012). *Scaling up Corporate Social Investments in Education: Five Strategies that Work*. Washington D.C.: The Brookings Institution.
- Verger, Antoni; Moschetti, Mauro y Fontdevila, Clara (2018). The Expansion of Private Schooling in Latin America. Multiple Manifestations and Trajectories of a Global Education Reform Movement. En Kenneth J. Saltman y Alexander J. Means (eds.), *The Wiley Handbook of Global Educational Reform* (pp. 131-155). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Wood, Donna J. (1991). Corporate Social Performance Revisited. *Academy of Management Review*, 16, 691-718.

ENTREVISTA



Mantener la esperanza en la utopía feminista

Entrevista a Montserrat Sagot

Ana Silvia Monzón

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,
Guatemala

amonzon@flacso.edu.gt

Fecha de recepción: 5/5/2024
Fecha de aceptación: 28/05/2024

Manter a esperança na utopia feminista. Entrevista com Montserrat Sagot

Keeping hope in the feminist utopia. Interview with Montserrat Sagot

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Ana Silvia Monzón: Buenos días. Mi nombre es Ana Silvia Monzón, soy profesora, investigadora y coordinadora del programa Estudios de Género, Sexualidades y Feminismos de FLACSO, Sede Guatemala. Soy integrante de los Grupos de Trabajo “Feminismos, resistencias y emancipación” y “Violencias en Centroamérica”. Soy comunicadora feminista y me complace presentar y conversar con Montserrat Sagot, quien es una referente para las mujeres, intelectuales y feministas en Centroamérica y Latinoamérica. Esta es una gran oportunidad para conocer los aportes al pensamiento crítico en la región de una socióloga costarricense, cuya producción sobre feminismos y sexualidades

Cita sugerida

Monzón, Ana Silvia (2024). Mantener la esperanza en la utopía feminista. Entrevista a Montserrat Sagot. *Tramas y Redes*, (6), 365-377, 600y. DOI: 10.54871/cl4c600y



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución- NoComercial- CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

y su comprensión sobre la violencia y el femicidio son sumamente relevantes para las ciencias sociales y para los estudios de género y feminismos.

Montserrat es directora del Centro de Estudios de Investigación en Estudios de la Mujer (CIEM) de la Universidad de Costa Rica y catedrática de la Escuela de Sociología de la Universidad de Costa Rica. Es, además, integrante desde hace más de una década del Grupo de Trabajo “Feminismos, resistencias y emancipación”. Actualmente es representante por Centroamérica en el Comité Directivo de CLACSO. Fue integrante de la Junta Directiva de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA) y durante muchos años integró también la Sección de Género y Estudios Feministas de esta organización.

Ha recibido varias distinciones, entre otras, el Premio Irene B. Taeuber, de la Asociación de Sociología del Distrito de Columbia en Washington, D.C., en 1991. Recibió la Beca Fulbright de investigación en la Universidad de Michigan en Ann Arbor en 1996. Ganó el Premio Lámpara Dorada por la Defensa de los Derechos de las Mujeres en Costa Rica en el año 2000; la Medalla Institucional de la Universidad de Costa Rica en 2017; y en 2022 CLACSO la reconoció con el Premio Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales.

Montserrat ha sido invitada en varias universidades, congresos y foros, así como en espacios de activismo feminista en América Latina, Estados Unidos, Sudáfrica, donde su voz siempre resuena a favor de la justicia social, las causas de las mujeres y contra el autoritarismo. Su contribución es muy relevante tanto en la academia como en los movimientos sociales de mujeres, como lo muestran sus innumerables artículos, libros, reseñas y recientemente nos congratula la publicación de CLACSO, Cuerpos de la injusticia. Una crítica feminista desde el centro de América. Esta es su más reciente publicación, una antología esencial de su obra que reúne las agudas reflexiones de Montserrat, fundamentales para transformar la realidad. Como se plantea en la reseña de este texto, Sagot escribió a las mujeres en Latinoamérica a través de la búsqueda de la justicia, la erradicación de la violencia y la libertad. En esta antología se hacen visibles los trazos del compromiso de Montserrat y su coherencia como feminista; en sus textos dialogan una pluralidad de enfoques, historias y voces que luchan, que resisten y que sueñan con esos otros mundos posibles que la autora persiste en dibujar y que nos convocan a pensar en los desafíos para construir una utopía feminista.

Muchas gracias, Montserrat, por conversar con nosotras.

Montserrat Sagot: Muchísimas gracias, querida Ana Silvia. Muchísimas gracias también a CLACSO por esta oportunidad de poder compartir impresiones y pensamientos con vos, y los y las colegas, de Guatemala y Centroamérica. Esto me hace muy feliz, como siempre.

A. S. M.: *¿Podrías compartir, Montserrat, cómo fue tu proceso de formación en sociología, que llevaste adelante entre tu natal Costa Rica y los Estados Unidos? ¿Qué contrastes identificas entre ambos espacios académicos?*

M. S.: Para comenzar, es importante para mí decir que soy de un pueblo de Costa Rica; es decir, crecí en una localidad con un número bastante pequeño de habitantes, donde las relaciones sociales personales eran muy cercanas. Asistí a una escuela primaria pública, donde compartí el espacio con personas de diferentes clases sociales. Yo creo que eso me fue brindando una imagen de la necesidad de construir una sociedad más incluyente. De alguna forma, yo tuve desde siempre en mi cabeza la idea de que el mundo era como ese pequeño pueblo en el que yo vivía. Desde muy joven, cuando comenzó mi proceso de crecimiento, decidí que mi perspectiva de la vida me llevaría a estudiar alguna carrera de ciencias sociales.

Mi formación de origen no es en sociología, sino en antropología. De hecho, las primeras materias y temas sobre antropología no las cursé en la universidad en San José, sino en la sede regional de la zona Occidente de la Universidad de Costa Rica. Terminé mi bachillerato y mi licenciatura en Antropología en una época en la que, si bien no había muchas posibilidades de seguir adelante con la carrera de Antropología en Costa Rica, sí existía allí un programa muy relevante al que ingresé y que me gustaría remarcar, que era la Maestría Centroamericana en Sociología. Esta fue la primera maestría en sociología en la región centroamericana, que a su vez es uno de los primeros programas regionales de posgrado. Es decir, durante la década del setenta, cuando Centroamérica vivía un serio proceso de violación sistemática de los derechos humanos, con una gran cantidad de intelectuales, académicos y personas en general perseguidas, se estaban creando una serie de programas con la idea de entender el contexto centroamericano, de que pudiéramos intercambiar perspectivas con otras personas de Centroamérica. Y estos programas centroamericanos permitieron, por medio de becas y una serie de estímulos, que intelectuales, académicos y otras personas de la región circularan por los diferentes países, en algunos casos incluso buscando protección, y también buscando interpretar desde un lugar tranquilo las cruentas situaciones que se estaban viviendo en la región. Ese programa de maestría hacía fuerte énfasis en la desigualdad, en las condiciones de opresión, en el autoritarismo que se estaba viviendo en Centroamérica, así como en la posibilidad de imaginar sociedades diferentes, de poder construir a partir de parámetros diferentes otras realidades. Fue un periodo sumamente productivo para mí, de mucho aprendizaje, sobre todo en relación con Centroamérica y sus realidades.

Una vez que terminé esa Maestría Centroamericana de Sociología, decidí buscar opciones en el extranjero para poder continuar con los

estudios de doctorado. Entre varias posibilidades, surgió la de una beca otorgada a personas nacidas en Centroamérica que quisieran realizar estudios de posgrado en Estados Unidos. Desde un inicio, yo supe que, de irme a Estados Unidos, deseaba estar en una gran ciudad donde hubiese diversidad y donde pudiera observar en vivo la participación de diferentes movimientos sociales y políticos. Washington D. C., en ese sentido, era un lugar ideal, por la amplísima diversidad y la interculturalidad que se vive en esa ciudad, por el hecho de ser el corazón de la bestia, donde se definían políticas que en ese momento eran muy importantes, dado que había una intervención abierta de los Estados Unidos en Centroamérica. Por eso, decidí radicarme allí.

De esta manera, mi proceso de formación como socióloga en Estados Unidos estuvo marcado no únicamente por el programa académico que había elegido, sino también por la ciudad en la que estaba. En Washington D. C. tuve la posibilidad de participar en marchas, en grandes manifestaciones contra la intervención estadounidense en Centroamérica, por los derechos a la vivienda o de las mujeres. De hecho, tuve la oportunidad de estar en Washington en 1987, cuando se hizo la primera gran manifestación por los derechos de la población LGBTQ+. Entonces, ese proceso de intercambio y participación política directa me brindó, a la par que mi programa académico, muchas herramientas.

En Washington, tuve la oportunidad de compartir las aulas con personas de una gran cantidad de países. Teníamos compañeras y compañeros africanos, de los diferentes países asiáticos, de América Latina, de Europa. Entonces, mi proceso de aprendizaje como socióloga centroamericana en Estados Unidos también consistió en un contacto con diferentes realidades y culturas. Con la ventaja adicional de que en mi programa de sociología participaba una gran cantidad de personas de orientación progresista, como, por ejemplo, mi querida directora de tesis, la Dra. Esther N. Chow, que falleció hace relativamente poco. Había muchas personas comprometidas con las luchas de los diferentes países. El director del programa, por ejemplo, era palestino. Él había salido de Palestina con su familia en 1948, por lo que conocía, entonces, también esas realidades. Teníamos profesores que habían estado en América Latina y estaban comprometidos con diferentes procesos de poblaciones campesinas, indígenas y otras luchas. De modo tal que mi formación en Washington me sirvió para expandir lo que ya el posgrado centroamericano me había ofrecido, o, en otras palabras, no tuve que lidiar, durante mi proceso de formación, con personas conservadoras, ultraconservadoras o fundamentalistas. Es decir, era un espacio muy libre, progresista y comprometido con los procesos de cambio social.

A. S. M.: Es muy enriquecedora, extraordinaria, esta experiencia que comentas. Imagino que combinar la formación teórica con el activismo en las calles

de Washington, seguramente, marcó muchísimo tu postura crítica frente a la realidad. Y, en ese sentido, también me gustaría preguntarte, Montserrat, sobre el significado de toda esa formación y esta experiencia ya al ejercer como socióloga y como feminista en la región centroamericana, que como sabemos es complejísima. Con la excepción de Costa Rica, toda Centroamérica ha estado marcada por regímenes militares autoritarios. ¿Cómo ha sido para ti ser socióloga y feminista trayendo tu experiencia de finales de los ochenta a la realidad centroamericana?

M. S.: Una de las cosas que me planteé cuando regresé de Estados Unidos fue que mis conocimientos teóricos se pudieran engarzar también con procesos de cambio social. Porque, si bien yo había aprendido mucho a nivel teórico y de la experiencia de mis compañeros y compañeras durante la Maestría Centroamericana de Sociología, la verdad era que yo no conocía Centroamérica, no había estado en muchos de los países que la conforman, no había tenido la oportunidad de hacer procesos, por ejemplo, de trabajo de campo, de recolección de datos allí. Y siempre me había quedado el deseo de conocer más profundamente mi región natal. Por eso decidí, cuando regresé, continuar mi participación en una organización feminista denominada Centro Feminista de Información y Acción (CEFEMINA), que tenía relaciones con otras organizaciones de Centroamérica del periodo. Era una época en que se estaban empezando a tejer las principales redes de relación entre feministas y organizaciones centroamericanas. A la vez, quise buscar oportunidades de dedicarme a la investigación en Centroamérica, y lo que hallé en ese sentido fue la oportunidad de realizar trabajos de consultoría, una ocupación que muchos sociólogos y sociólogas y cientistas sociales de la región hemos tenido y seguimos manteniendo, sobre todo en ausencia de trabajos estables. Sin embargo, yo no quería realizar este tipo de trabajos en Costa Rica. Tuve la oportunidad de trabajar un periodo en Guatemala, cuando estaba retornando la población exiliada en México, que fue instalada en la zona noreste de este país, donde pude realizar entrevistas con estas mujeres retornadas. También pude trabajar en El Salvador, territorio en el que se avanzaba el proceso de pacificación y donde pude conversar con personas de comunidades que habían vivido situaciones realmente dramáticas durante la guerra, incluso masacres. Tuve la posibilidad, además, de viajar a Honduras y conocer la zona fronteriza del Trifinio (región fronteriza de Guatemala, El Salvador y Honduras), de entrevistar a mujeres y a personas allí. Y fue entonces cuando considero que pude empezar a aplicar en el campo las herramientas teóricas que yo había desarrollado y aprendido en la maestría y en mi periodo en Washington.

Yo valoro muchísimo la posibilidad que tuve, sobre todo en mis primeros años después de haber regresado de Estados Unidos, de hacer

investigación, aunque fuera por medio de consultorías, porque me permitió estar allí. Porque hay un poder en la presencia, en hablar directamente con la gente, no únicamente leerlo en los documentos, o escuchar los testimonios. Y yo creo que la experiencia de estar ahí, de la presencia, de ver a la gente cara a cara, de poder escuchar sus historias, escuchar sus experiencias, de ver dónde vivían, por ejemplo, en esa zona que te comento en Guatemala, fue muy potente y enriquecedora.

En aquel momento esta comunidad todavía tenía un nombre militar, se la denominaba “Polígono 14”. Al Polígono 14 llegó primero la Coca Cola que el agua potable, ¿sabías? Es decir, en estas comunidades de retornados que se empezaban a formar en aquella época, se iban constituyendo nuevas formas de vida en Centroamérica, que, a su vez, estaba recién saliendo de procesos cruentos de autoritarismo y militarismo. Incluso, así, podría decirse que me tocó regresar a una Centroamérica que iniciaba, mal que bien, un proceso de construcción de paz.

A. S. M.: En ese contexto, ¿cómo fue el proceso que te llevó a enfocarte en la comprensión de la problemática de la violencia contra las mujeres, colocar en el centro los cuerpos de las mujeres, que es donde tus aportes en Centroamérica han sido pioneros?

M. S.: Para recuperar ese proceso, tengo que remitirme a mi historia personal y familiar en mi pueblo natal. Allí existía una cierta situación de igualdad en términos de clase social, por tratarse de una localidad pequeña, pero sin embargo no sucedía lo mismo en términos de las condiciones de las mujeres. Había muchísima violencia familiar y doméstica. Sin ir más lejos, las propias mujeres de mi familia habían sido víctimas de dicha violencia intrafamiliar y doméstica. Mi abuela, por ejemplo, fue sometida a un proceso que yo llamaría de tortura y profundo sufrimiento. Cuando quedó embarazada estando soltera, hacia el año 1937, su padre decidió encerrarla en un cuarto de su casa. Mi abuela nos contaba que, en ese entonces, de tanto llorar, los párpados le quedaban en carne viva. Así fue cómo mi madre nació viendo a su mamá prisionera de un hombre tremendamente violento y controlador, tanto con mi abuela como con mi madre. Y luego también ella misma fue víctima de la violencia doméstica, sobre todo psicológica, de parte de mi papá. Y lo mismo les sucedió a algunas de mis tías; una de mis tías sufrió de violencia física bastante fuerte por parte de su marido.

Siendo niña y luego adolescente, pensaba, a pesar de no tener ni los referentes teóricos ni las palabras precisas entonces, que todo eso no podía ser, que no era justo que hubiera tantas diferencias entre las mujeres y los hombres. Que no era justo que mi papá y mis tíos, así como los otros hombres del pueblo, pudieran andar por donde quisieran tan tranquilamente

mientras mi abuela había sufrido esa tortura, encerrada durante tres años en su casa. Que no podía ser que mi mamá viviera bajo un control psicológico tan profundo que no la dejaba desarrollarse ni hacer las cosas que quería. Que no era posible que mi tía tuviera que ocultar las marcas de los golpes en su cara mientras que su marido era uno de los políticos del pueblo, que paseaba tranquilamente por el parque y las calles saludando a todo el mundo. Fue ya entonces que nació en mí esa sensación de injusticia a la que, insisto, en ese momento no podía darle nombre y que, cuando entré a la universidad, pude empezar a conceptualizar poco a poco a través de diversas lecturas.

En esa época, a finales de los setenta e inicios de los ochenta, había poca producción o literatura sobre estos temas. En la Maestría en Sociología prácticamente no se trabajaban estas problemáticas; solo teníamos una docente feminista, Ana Sojo, que nos introdujo a algunas de las primeras lecturas de género, y luego tenía mi relación con CEFEMINA. Las mujeres con las que CEFEMINA trabajaba eran participantes en la lucha por la vivienda en Costa Rica. Sus demandas tenían que ver, además de con tener casa, con vivir tranquilas, vivir una vida libre de violencia.

Fue esa conjunción de factores, entre mi historia personal y mi participación en los movimientos feministas, la que hizo crecer mi interés por investigar la violencia contra las mujeres. Para mí es un deber y un compromiso histórico que yo tenía con las mujeres de mi familia y con esa transmisión intergeneracional de la violencia y del sufrimiento.

A. S. M.: Me gustaría indagar, ahora, en una cuestión que, si bien se da en todo el mundo, en Centroamérica nos ha afectado particularmente. Tú decías que cuando estudiaste no había mucha literatura feminista. Esta situación se ha ido modificando, afortunadamente. ¿Cuáles piensas tú que han sido los retos que ha tenido que enfrentar la academia centroamericana para incorporar los estudios feministas? ¿Puedes identificar cuál era la agenda de investigación cuando tú empezaste y cómo ha cambiado esa agenda hoy?

M. S.: Al inicio fue un poco difícil, porque la primera temática específica que empezamos a investigar era la violencia doméstica. A comienzos de los ochenta, recibimos críticas feroces por dedicarnos a esto; se nos recriminaba estar trabajando con temas de violencia doméstica o de violencia psicológica cuando las mujeres en Centroamérica sufrían violencias que se planteaban como más dramáticas, como abusos por parte del Estado o violaciones masivas y masacres que involucraban violencia sexual contra ellas. Las temáticas de nuestras investigaciones fueron, entonces, desacreditadas. Desde ese momento, sin embargo, nosotros argumentábamos a favor de la necesidad de estudiar estos temas. Evidentemente, no pretendíamos desconocer las condiciones de violencia cruenta que vivían las mujeres en

momentos de profundo autoritarismo por parte de los gobiernos y ejércitos que avasallaban territorios, pero tampoco podíamos desconocer las realidades cotidianas que las mujeres vivían. Esto creo que sirvió para construir un argumento muy potente, que se desarrolló después, vinculado a que existía una relación entre ambos escenarios. Empezamos a argumentar que entre esa violencia que se vivía en el espacio doméstico por parte de hombres cercanos y la violencia ejercida por gobiernos autoritarios y ejércitos existía un lazo intrínseco.

Justamente, a partir de estas discusiones surge una propuesta específica para Centroamérica, incluso, un lema que se termina de construir junto con las compañeras de la Red Centroamericana contra la Violencia Doméstica y Sexual: cuando en Costa Rica se empezó a hablar de la posibilidad de llevar adelante procesos de pacificación de la región, nosotras sostuvimos que, por supuesto, era evidentemente necesario pacificar el ámbito público y que los ejércitos dejaran de cometer atrocidades, pero que *la paz comenzaba en casa*.

Ese es el comienzo de un proceso en el que las feministas empezamos a destacar que era importante que las ciencias sociales entendieran y estudiaran la vida cotidiana y lo que ocurre en el ámbito doméstico y privado. Que, por supuesto, los fenómenos macro también había que estudiarlos y entenderlos, pero que no podíamos descuidar el ámbito de lo privado, de lo doméstico, porque ahí también se construyen relaciones desiguales de poder; y que había relaciones muy profundas entre el autoritarismo en el ámbito público y el autoritarismo en el ámbito privado.

En resumen, al principio fue muy difícil, porque teníamos pocos elementos teóricos, pero, además, como comentaba, porque recibíamos muchas críticas de parte de algunas personas que consideraban que estos temas eran irrelevantes.

Mucha de la producción científica que empezamos a consultar al inicio de dicho proceso venía de Estados Unidos, porque los primeros movimientos de mujeres maltratadas que demandaban derechos y que la violencia doméstica fuera reconocida como un crimen por parte de los Estados, que, a su vez, debían proponer leyes y políticas públicas, comenzaron en Inglaterra y luego se trasladaron a Estados Unidos. Eso cambió pronto en América Latina. Muy rápidamente empezamos a elaborar nuestras propias teorizaciones, nuestra propia producción, a partir del planteamiento de esta relación entre el Estado patriarcal, el capitalismo y también las condiciones de las mujeres en sus hogares, un pensamiento crítico que era propiciado justamente en un contexto de dictaduras y procesos masivos de represión y autoritarismo. El marxismo, que era el marco que teníamos disponible, nos ofrecía herramientas teóricas y metodológicas que nosotras adaptamos para

entender la construcción de estos procesos que tenían que ver con relaciones desiguales de poder en todos los ámbitos de la vida.

De esta manera, la agenda feminista de investigación en la región empezó siendo modesta, vinculada a unas pocas investigadoras, con mucha presión y mucho desprecio por parte de las ciencias sociales tradicionales. Pero esto, evidentemente, ha sido un proceso expansivo en el que hemos demandado la necesidad de ser reconocidas como productoras de conocimiento en los espacios académicos, así como que nuestras construcciones y producción también merecen ser llamadas ciencias sociales, merecen ser reconocidas y tener un lugar en los espacios de debate.

A. S. M.: Efectivamente, es como tú lo describes, Montserrat. Fue en 1993 que se aprobó la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, que es un aporte significativo de las feministas en Latinoamérica, y parte de un proceso que inició en 1981, cuando se declaró el día el 25 de noviembre como Día de la No Violencia contra las Mujeres. Todo esto fue abonando a este proceso que tú nos acabas de comentar. Es un motivo de orgullo para nosotras, científicas sociales y feministas en Centroamérica, que personas como tú, compañeras que estuvieron en esos procesos pioneros, continúen hoy en esta agenda de investigación y demandas.

Teniendo en cuenta la mirada de desprecio que mencionaste de parte de las ciencias sociales en general, pero sobre todo de las teorías feministas frente a nuevas problemáticas y sujetos de investigación, ¿cómo hiciste para seguir manteniendo una postura crítica desde la academia frente a estas problemáticas que se plantean en nuestros países y que siguen golpeando con mucha fuerza los cuerpos de las niñas, de las mujeres?

M. S.: Gracias, Ana Silvia, te agradezco mucho lo que dijiste de la Convención Interamericana. Yo creo que, en efecto, vale la pena mencionarlo porque muchas de las primeras autoras y activistas centroamericanas y de otros países de América Latina fueron las que plantearon la idea de esta convención, que es la primera en el mundo en plantearle a los Estados la necesidad de asumir responsabilidad por acción y por omisión en relación con las diferentes formas de violencia contra las mujeres. Y es importante reconocer que eso fue un logro también de las investigadoras y de las activistas feministas de la región. Eso no surgió de la OEA ni de ningún organismo internacional.

Ahora, en relación con la problemática de cómo mantener el pensamiento crítico, los estudios feministas siempre han sido y son un territorio en disputa. Todavía no hemos podido conseguir que estos estudios dejen de ser cuestionados, disputados o hasta menospreciados, en algunos casos. Eso será una cuestión con la que tendremos que vivir constantemente. De hecho, muchas veces, cuando avanzamos un poco, hay cambios de

autoridades, y, por ende, cambio de visiones en los departamentos, en los espacios universitarios, y, otra vez, nos echan para atrás. Yo creo que la situación, por ejemplo, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, es característica de esto que estoy diciendo. Evidentemente hay universidades donde ha habido más espacio. Y aquí quiero mencionar –aunque pueda sonar contradictorio, porque una podría pensar que la cercanía con concepciones religiosas es incompatible con la producción de conocimiento feministas– que todas las universidades dirigidas por jesuitas en Centroamérica, en un determinado momento, fueron un espacio importante de construcción de pensamiento crítico y que incluso algunas de ellas abrieron la oportunidad para los estudios feministas o para los primeros cursos vinculados a estos temas. No es casualidad que en Nicaragua se hayan tomado y eliminado la Universidad dirigida por jesuitas. En resumen, lo que vivimos en Centroamérica es un paso adelante y dos atrás. Avanzamos un poquito más y luego nos devuelven. Entonces, hay que estar en constante vigilancia, hay que estar en constante reforzamiento entre nosotras, entre las que estamos en la academia y las que están en los movimientos sociales. Las compañeras de los movimientos sociales, de los movimientos feministas se convierten en un referente fundamental para que nosotras podamos seguir teniendo potencia y fuerza para producir pensamiento crítico. Es decir, si nos separamos de los movimientos sociales o de los movimientos feministas, no tenemos en realidad de qué agarrarnos y cómo seguir adelante. Entonces, yo creo que la clave para seguir produciendo pensamiento crítico está en no establecer esas separaciones arbitrarias entre la academia y el movimiento, entre las que realizan un trabajo intelectual y el trabajo práctico o político. Es decir, es en esas alianzas y en esas construcciones conjuntas donde podemos seguir encontrando la fuerza y el potencial para la construcción de pensamiento crítico.

A. S. M.: Muchas gracias, Montserrat. A continuación, quisiera saber por qué has nombrado la antología esencial de tu obra que acaba de publicar CLACSO Cuerpos de la injusticia. Nos enorgullece muchísimo, realmente, que se le esté dando este reconocimiento a tu trabajo. Allí tú le dedicas un espacio importantísimo a la violencia contra las mujeres, al femicidio en la región centroamericana, pero también –y aquí puede identificarse otro de tus grandes ejes de trabajo y de posicionamiento– a la reflexión y el posicionamiento frente a la participación política, la demanda de democracia que, como sabemos, en las últimas décadas se ha venido diluyendo y ha ido dejando menos espacios para la expresión ciudadana. Entonces, ¿cómo te posicionas tú frente a esta situación que estamos viviendo?

M.S.: En primer lugar, ¿qué es esto de los “cuerpos de la injusticia”? Tiene que ver justamente con mi producción en relación con el femicidio y con las diferentes formas de violencia. He llegado a la conclusión, analizando las diferentes formas de violencia que viven las mujeres, de que es justamente en el cuerpo donde podemos ver todas las marcas de las injusticias. Es allí, en el cuerpo de una mujer asesinada en Centroamérica –por la forma en la que aparecen las mujeres asesinadas aquí, con marcas de tortura, de violencia sexual, desnudas, muchas veces abandonadas en campos abiertos, en un basurero, incluso desmembradas, etcétera–, donde yo identifico el resultado concreto de una conjunción de injusticias y de jerarquías sociales. Creo que ese cuerpo tiene la marca de todas las injusticias que ha vivido esta persona, y no solamente esa persona, sino incluso la comunidad de la que ella viene, su familia, todas las mujeres de su familia. Entonces el término “cuerpos de la injusticia” responde a eso, a que es allí donde se puede ver la marca final de todas las injusticias y de todas las jerarquías sociales que contribuyeron para que esa mujer terminara maltratada, traficada, violada y, finalmente, como víctima del femicidio, que es el eslabón final de esa cadena de injusticias y de jerarquías sociales en operación. Creo que es muy importante reclamar el estudio de los cuerpos como elementos fundamentales para entender todos estos factores que terminan produciendo las diferentes formas de violencia y opresión contra las mujeres.

En cuanto a la segunda parte de tu pregunta, yo cuestiono fuertemente las posibilidades que tienen las democracias de eliminar las desigualdades o de, por lo menos, construir procesos de igualación o reparar las históricas desigualdades en las poblaciones de nuestro territorio. ¿Por qué tengo estas dudas? Bueno, porque la democracia, sobre todo la moderna, es un sistema que nace aparejado a un sistema económico cuya base central es la desigualdad. Es decir, si vivimos en una democracia que coexiste con un sistema capitalista, evidentemente, estamos en una contradicción muy grande, porque la esencia del capitalismo es, justamente, la desigualdad. La democracia puede ser usada como herramienta para avanzar en algunas propuestas, para construir política pública, leyes, sobre todo si la democracia se acerca más al modelo de los Estados de bienestar, donde hay más posibilidades de negociación, demanda y respuesta por parte de los grupos que detentan el poder en la sociedad. No obstante, si está el régimen capitalista de fondo, no se puede avanzar más allá. Desde esa perspectiva, pienso que hay que aprovechar todo lo que la democracia nos da, pero hay que tener también muy claro que esto tiene serios límites. Yo prefiero que existan leyes, políticas públicas, políticas de bienestar, pero también tengo claro que incluso la existencia de esas políticas muchas veces no se traslada más allá del papel o el documento. Tengo claro, por supuesto, que algunas de esas

leyes y políticas han salvado vidas y han dado protección a algunas mujeres. Eso no lo podemos negar, pero en la gran mayoría de nuestros territorios, cuando observamos los datos de injusticia económica, esas leyes y esas políticas han tenido impacto en muy pocas personas. Cuando vemos países con un 60 y 70% de pobreza, cuando vemos a la gente, que desesperada se va en esas caravanas hacia los Estados Unidos –un tema que vos estudias mejor que yo, Ana Silvia–, cuando vemos lo que ocurre en el Tapón del Darién; es decir, la cantidad de violaciones que están ocurriendo allí, la gente que muere, que queda ahí abandonada, nos damos cuenta de que tenemos democracias aparejadas a un sistema que no va a permitir construir una vida buena para una gran mayoría de personas.

A. S. M.: Gracias por describirlo tan claramente, porque efectivamente, somos sociedades en Latinoamérica, pero sobre todo en Centroamérica, que no logramos dar ese salto cualitativo ni siquiera a gozar de las políticas de bienestar. Antes decíamos “con la honrosa excepción de Costa Rica”, pero incluso Costa Rica se está cada vez deteriorando más, lamentablemente, lo cual nos provoca profunda preocupación también en el resto de Centroamérica.

Finalmente me gustaría preguntarte, Montserrat –aunque puede decirse que nos has ido dejando pistas a lo largo de la conversación–, ¿cómo podemos hacer para mantener la esperanza y la utopía feminista en estos tiempos tan inciertos, en esta región tan convulsa que sigue siendo Centroamérica e, incluso, en estos tiempos que son amenazantes para el pensamiento crítico, para los feminismos, para la vida digna, en los que estamos asistiendo a cuestiones que creíamos superadas, como los exilios que tan dolorosamente están enfrentando tantas personas? En este sentido, no podemos obviar el caso particular de Nicaragua, pero también esto está sucediendo en Guatemala, El Salvador... ¿Cómo mantenemos, entonces, esa esperanza y esa utopía feminista?

M.S.: Hasta hace un tiempo, yo creía que la utopía se sostenía por los movimientos sociales, sobre todo por los movimientos de las personas más jóvenes. Es verdad que en América Latina tenemos experiencias de las últimas décadas muy impresionantes e importantes, ya que estos movimientos sociales han logrado transformaciones significativas en nuestros países, por ejemplo, en Chile. Otro ejemplo es Argentina con la marea verde y todos los movimientos que en el sur se llaman “Ni una menos” y en el norte se denominan “Ni una más”. Allí hay una potencia importante, pero también estamos viviendo tiempos de cambios muy duros, en los que se trata de aplastar y revertir los logros de estos movimientos. Es decir, nuestros logros son frágiles. Tenemos que mantener puesta allí la mirada, en los movimientos sociales, porque hemos visto que es ahí donde pueden surgir posibilidades.

La otra posibilidad, Ana Silvia, es recurrir –aunque suene un poco contradictorio– a la ciencia ficción. ¿Por qué digo esto? Hay una autora estadounidense que se llama Ursula K. Le Guin, hija de un famoso antropólogo, que justamente creció yendo con su papá a visitar diferentes comunidades, sobre todo en Estados Unidos, en las que vio la riqueza y la capacidad de cooperación en esos espacios. Le Guin dice –y es una frase que a mí me ha dado alguna esperanza– que, en cierto momento, veíamos el poder de los reyes y de los emperadores como un poder definitivo y absoluto, y, sin embargo, eso cayó. Entonces, también puede caer el poder que creemos absoluto y definitivo del capitalismo y de los nuevos jefes del mundo. Por lo tanto, usemos la experiencia histórica: si cayeron los reyes, los emperadores y los faraones, así como todos los poderes que creíamos absolutos, mantengamos la esperanza de que también pueden caer los poderes actuales y los poderes de facto del capitalismo.

A. S. M.: Con esa esperanza, entonces, nos despedimos de Montserrat Sagot, socióloga, feminista costarricense y, como decíamos al inicio, una referente para muchísimas feministas y científicas sociales en la región centroamericana y en Latinoamérica. Montserrat, muchísimas gracias por tus aportes, tu recorrido y tu permanente voz contra las injusticias.

Esta entrevista puede consultarse en formato video en el micrositio web de la revista: <https://www.clacso.org/tramas-y-redes/>. Fotografía: Guido Fontán.

Montserrat Sagot

es antropóloga y socióloga. Profesora catedrática de la Escuela de Sociología y directora del Centro de Investigación en Estudios de la Mujer (CIEM) de la Universidad de Costa Rica (UCR). Cuenta con un Doctorado en Sociología y con especializaciones en Sociología Política y Sociología del Género, obtenidos en The American University, Washington D.C., y en el Consortium of Universities of the Washington Metropolitan Area. Fue integrante del Comité Ejecutivo de la Latin American Studies Association (LASA) y actualmente es parte del Comité Directivo de CLACSO en representación de Centroamérica.

Ana Silvia Monzón

es socióloga por Escuela de Ciencia Política de la Universidad de San Carlos de Guatemala y comunicadora feminista. Se doctoró en Ciencias Sociales por el Programa Centroamericano de Posgrado, FLACSO, Sede Guatemala. Además, cuenta con un Posgrado en Estudios de Género. Es profesora, investigadora y coordinadora del programa Estudios de Género, Sexualidades y Feminismos de FLACSO, Sede Guatemala. Integra los Grupos de Trabajo de CLACSO “Feminismos, resistencias y emancipación” y “Violencias en Centroamérica”.

ARCHIVO

the \mathbb{R}^n -valued function \mathbf{f} is a solution of the system (1) if and only if \mathbf{f} is a solution of the system (2).

Let us assume that \mathbf{f} is a solution of the system (2). Then, for any $t \in \mathbb{R}$, we have

$$\mathbf{f}(t) = \mathbf{f}(0) + \int_0^t \mathbf{f}'(s) ds = \mathbf{f}(0) + \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

El EZLN, retoño de la esperanza

Presentación del Archivo

Alain Basail Rodríguez

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas,
México

alain.basail@unicach.mx

Fecha de recepción: 18/04/2024
Fecha de aceptación: 17/5/2024

Hace treinta años un hito histórico conmovió al mundo desde el corazón del “México profundo” (Bonfil, 1990): el levantamiento zapatista. Cuando el neoliberalismo clausuraba el horizonte y la decepción campeaba, los pueblos indígenas de Chiapas tomaron las armas y alzaron sus voces pública y notoriamente para salir del olvido, el silencio, la negación y la humillación histórica, denunciar su dolorosa realidad, exigir sus derechos y disputar los sentidos de la vida. La esperanza retoñó desde las selvas, montañas y cañadas del sureste, desde abajo y desde otra izquierda sin interés en la toma del poder político para conducir la sociedad desde las instituciones del Estado. Floreció con esa infinitud ungida por el coraje de denunciar las injusticias históricas y las desigualdades sociales, así como de reivindicar la posibilidad de otro mundo nuevo y mejor, un mundo donde cupieran y se abrazaran mundos en resistencia.

La palabra de los zapatistas ha sido un arma encarnada en la lucha liberadora, en sus prácticas emancipatorias y sus vindicaciones de

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Cita sugerida

Basail Rodríguez, Alain (2024). El EZLN, retoño de la esperanza. Presentación del Archivo. *Tramas y Redes*, (6), 381-384, 600t. DOI: 10.54871/cl4c600t



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

democracia, libertad y justicia. El liderazgo del movimiento ha expresado sus pensamientos, ideología y propuestas de cambio a través de declaraciones, comunicados y mensajes, al tiempo que ha denunciado la siniestra guerra de contrainsurgencia de los “malos gobiernos” que simulan la paz, pero estrechan los espacios de maniobra de modos de existencia alternativos. Se trata de un legado extraordinario, revelador e inspirador para otros movimientos sociales y diversas personas, que destacan las emblemáticas seis *Declaraciones de la Selva Lacandona*, entre 1994 y 2005. Desde la icónica frase “¡YA BASTA!”, de la declaración de guerra de enero de 1994, hasta “la palabra sencilla” de junio de 2005 hay un ciclo abierto de resignificación de la lucha social en defensa de la vida, la dignidad, la alegría, la esperanza y la humanidad. La rebeldía ha continuado con la potente *Declaración... por la vida*, por su defensa (enero, 2021). La dimensión espaciotemporal abierta como alternativa de aceleración del cambio social, frente al silenciamiento, la invisibilidad y los arbitrios de poder, reconfiguró la zona del ser, estar, sentir, pensar y hacer en la pródiga historia con rostro, palabra y corazón de “los hijos de la larga noche”. Los calendarios fueron sacudidos al evocarse la reconfiguración de la sociedad y estriarse nuestra época como la tierra con las huellas de las hormigas.

Las palabras compartidas en las Declaraciones tienen un carácter fundacional al indicar las demandas políticas del movimiento, la actualización de sus tácticas, la reafirmación de los objetivos estratégicos, la humanidad de sus contradicciones, las dinámicas de la institucionalización, los retos intergeneracionales, los recursos de interpelación de la opinión pública y los mecanismos de movilización de la sociedad civil (inter)nacional en una especie de “guerra de posiciones” que permitiera su reconstrucción. De ahí el tejido audaz de conexiones y redes de lucha y solidaridad a través de convocatorias para, por ejemplo: la Convención Nacional Democrática, el Movimiento para la Liberación Nacional, el Foro Nacional Indígena, el Frente Zapatista de Liberación Nacional, la Consulta Nacional sobre la Iniciativa de Ley Indígena, las Marchas a la Ciudad de México (1997) y por la dignidad indígena (2001) y la Campaña Nacional para la construcción de otra forma de hacer política. Al testimoniar su caminar, comparten un proceso histórico abierto, vivo e intenso bajo el compromiso de luchar por la memoria y la vida sin dejar morir “la flor de la palabra”, porque “Callando nos moríamos, sin palabra no existíamos” (EZLN, 1996).

El programa de lucha zapatista articuló al inicio once puntos: vivienda, tierra, trabajo, alimentación, salud, educación, justicia, independencia, libertad, democracia y paz. Estos se ampliaron a la lucha por la información y la cultura, la autonomía y la territorialidad, la dignidad y el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. La larga pelea anticolonialista devino en anticapitalista y antipatriarcal, contra la “no-casa” de dolor, miseria, muerte y angustia que representa la globalización neoliberal;

una lucha por la preservación de la vida y por la humanidad convocada desde un lugar de enunciación mitificado –“la selva Lacandona” y “las montañas del sureste” –, otra forma de ejercicio del poder con autoridad moral –bajo las máximas de “mandar obedeciendo” y “caminar preguntando”–, figuras emblemáticas con legitimidades propias –personas con pasamontañas, milicias, subcomandancias, capitanías, juntas–, y claros principios políticos de la acción colectiva –“servir y no servirse”, “construir y no destruir”, “representar y no suplantar”, “convencer y no vencer”, “obedecer y no mandar”, “bajar y no subir”, “proponer y no imponer”– para el bien común: “Para todos todo, nada para nosotros” (EZLN, 1996).

La experiencia cotidiana de construcción de condiciones dignas de vida desde las autonomías zapatistas inauguró otro horizonte de existencia con un nuevo lenguaje, una poética sincera, profundos sentimientos y reflexiones sobre temas de interés común. Asimismo, con la estética terrena de una praxis política sensible a la creación artística como se mostró en los Festivales CompArte por la humanidad, por la vida y la libertad (2016, 2017 y 2018) y otros muchos eventos, encuentros y celebraciones para compartir el arte con alegría. Incluso, para participar de otra ética política de los vínculos entre las personas, la vida comunitaria y las relaciones con los territorios, mientras se ensayan formas complementarias de organización social, de producción, creación y circulación de conocimientos y buenas prácticas. En sus formas socio-artísticas hay claves profundas de una ontología y una epistemología con comprensiones de la vida más allá de los dolores de la tierra, y de los fundamentos geontológicos del poder que intoxica la vida (Povinelli, 2016). Como “cultores de la esperanza” y “guardianes de las semillas” comparten el decir de su corazón, apostando por proyectos de vida para reconstruir su propia historia.

Tramas y Redes presenta en su sección Archivos las dos primeras *Declaraciones de la Selva* de 1994 para dialogar sobre la significación histórica del zapatismo y, tras la fase de confrontación de doce días, su transformación en una organización estratégica en las luchas altermundistas. Reconocidos colegas que miran crítica, empática y respetuosamente el quehacer sociopolítico del zapatismo discuten esa hondura. Sus contribuciones aportan al archivo lecturas sobre el arte de la política y de la vida zapatistas yendo más allá del material acumulado.

El primer texto está pergeñado por Xochitl Leyva Solano, Jorge Alonso Sánchez Leyva y Carlos Alonso Reynoso, que dan hondura al contexto sociohistórico y la actualidad de las *Declaraciones* a partir de un diálogo intergeneracional que cruza miradas con lecturas sobre aquel 1994 tras 30 años de vida pública del EZLN.

En el segundo trabajo, Lia Pinheiro Barbosa y Peter Rosset analizan la emergencia de la teoría sociopolítica crítica, “de la Selva”, encarnada

en la praxis y la reflexión zapatistas. Proponen a luchadores y teóricos inspirarse y aprender de esa teoría social y política que destaca la capacidad creativa, pedagógica y de resistencia del zapatismo para, a partir de una ontología y epistemología propias, elaborar una teoría del Estado capitalista y del poder al tiempo que afirmar al indígena como un sujeto histórico-político protagónico de otro paradigma alternativo y revolucionario.

Mientras que, en el tercer artículo, Lola Cubells Aguilar y Azael Rangel López muestran la manera de narrar la lucha zapatista desde los ejes anticolonial, antipatriarcal y anticapitalista. Para enfatizar en la poética zapatista de sus cuentos, nos presentan los diferentes personajes utilizados por el Subcomandante Marcos dando pistas sobre la construcción de epistemologías otras y, también, el estilo de liderazgo del movimiento.

Con estas tres donaciones se podrá advertir cómo el zapatismo es, ante todo, una experiencia humana conmovedora por la disimetría de las fuerzas a las que se opone, por la creatividad de su apuesta revolucionaria desde abajo y a la izquierda, y por la comprensión aguda de las fisuras de la sociedad nacional mexicana y los dilemas civilizatorios del capitalismo contemporáneo, de sus urgencias y miserias, sin resignación ni conformismo. Sin duda, abrir este espacio para compartir cómo han florecido en palabras y hechos sus luchas por la vida, el territorio y el reconocimiento de sus derechos, y poner en el centro de atención la significación histórica de su sentipensar y actuar, es reconocer la luz de la estrella de la resistencia de “los más primeros en estas tierras”, es aprender de la pedagogía de los zapatistas y es un acto de reconocimiento y justicia epistémica que muestra cómo la realidad no puede ser agotada por las lógicas dominantes del capitalismo.

Referencias

- Bonfil Batalla, Guillermo (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo/CONACULTA.
- EZLN, CCRI-CG (1996). *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona*. México: Montañas del Sureste Mexicano.
- Povinelli, Elizabeth (2016). Las tres figuras de la geontología. En *Geontologies. A requiem to late liberalism* (pp. 1-35). Durham: Duke University Press.

Alain Basail Rodríguez

es sociólogo, doctor por la Universidad de La Habana y la Universidad del País Vasco. Miembro del Cuerpo Académico *Estudios Críticos en Comunicación, Política y Cultura* que desarrolla la línea

de investigación *Geoculturas, Mediaciones y Agencias* en el CESMECA-UNICACH. También es integrante del Grupo de Trabajo de CLACSO “Cuerpos, territorios, resistencias” (CUTER).

Declaraciones de la Selva Lacandona

Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional

Fecha de recepción: 30/03/2024
Fecha de aceptación: 17/5/2024

Primera declaración de la Selva Lacandona*

Hoy decimos ¡Basta!

Al pueblo de México:

Hermanos mexicanos:

Somos producto de 500 años de luchas: primero contra la esclavitud, en la guerra de Independencia contra España encabezada por los insurgentes, después por evitar ser absorbidos por el expansionismo norteamericano, luego por promulgar nuestra Constitución y expulsar al Imperio Francés de nuestro suelo, después la dictadura porfirista nos negó la aplicación justa de leyes de Reforma y el pueblo se rebeló formando sus propios líderes, surgieron Villa y Zapata, hombres pobres como nosotros a los que se nos ha

.....

* Fuente: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/01/01/primera-declaracion-de-la-selva-lacandona/>

Cita sugerida

Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2024). Declaraciones de la Selva Lacandona. *Tramas y Redes*, (6), 385-397, 600u. DOI: 10.54871/cl4c600u



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº6
ISSN
2796-9096

negado la preparación más elemental para así poder utilizarnos como carne de cañón y saquear las riquezas de nuestra patria sin importarles que este-mos muriendo de hambre y enfermedades curables, sin importarles que no tengamos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación, sin tener derecho a elegir libre y democráticamente a nuestras autoridades, sin independencia de los extran-jeros, sin paz ni justicia para nosotros y nuestros hijos.

Pero nosotros HOY DECIMOS ¡BASTA!, somos los herederos de los verdaderos forjadores de nuestra nacionalidad, los desposeídos so-mos millones y llamamos a todos nuestros hermanos a que se sumen a este llamado como el único camino para no morir de hambre ante la ambición insaciable de una dictadura de más de 70 años encabezada por una camarilla de traidores que representan a los grupos más conservadores y vendepatrias. Son los mismos que se opusieron a Hidalgo y a Morelos, los que traiciona-ron a Vicente Guerrero, son los mismos que vendieron más de la mitad de nuestro suelo al extranjero invasor, son los mismos que trajeron un príncipe europeo a gobernarnos, son los mismos que formaron la dictadura de los científicos porfiristas, son los mismos que se opusieron a la Expropiación Petrolera, son los mismos que masacraron a los trabajadores ferrocarrileros en 1958 y a los estudiantes en 1968, son los mismos que hoy nos quitan todo, absolutamente todo.

Para evitarlo, y como nuestra última esperanza, después de ha-ber intentado todo por poner en práctica la legalidad basada en nuestra Car-ta Magna, recurrimos a ella, nuestra Constitución, para aplicar el Artículo 39 Constitucional que a la letra dice:

La soberanía nacional reside esencial y originariamente en el pueblo. Todo el poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de éste. El pueblo tiene, en todo tiempo, el inalienable derecho de al-terar o modificar la forma de su gobierno.

Por tanto, en apego a nuestra Constitución, emitimos la presen-te al ejército federal mexicano, pilar básico de la dictadura que padecemos, monopolizada por el partido en el poder y encabezada por el ejecutivo fede-ral que hoy detenta su jefe máximo e ilegítimo, Carlos Salinas de Gortari.

Conforme a esta Declaración de guerra pedimos a los otros Po-deres de la Nación se aboquen a restaurar la legalidad y la estabilidad de la Nación deponiendo al dictador.

También pedimos a los organismos internacionales y a la Cruz Roja Internacional que vigilen y regulen los combates que nuestras fuerzas libran protegiendo a la población civil, pues nosotros declaramos ahora y siempre que estamos sujetos a lo estipulado por la Leyes sobre la Guerra de la Convención de Ginebra, formando el EZLN como fuerza beligerante de

nuestra lucha de liberación. Tenemos al pueblo mexicano de nuestra parte, tenemos Patria y la bandera tricolor es amada y respetada por los combatientes INSURGENTES, utilizamos los colores rojo y negro en nuestro uniforme, símbolos del pueblo trabajador en sus luchas de huelga, nuestra bandera lleva las letras “EZLN”, EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL, y con ella iremos a los combates siempre.

Rechazamos de antemano cualquier intento de desvirtuar la justa causa de nuestra lucha acusándola de narcotráfico, narcoguerrilla, bandidaje u otro calificativo que puedan usar nuestros enemigos. Nuestra lucha se apega al derecho constitucional y es abanderada por la justicia y la igualdad.

Por lo tanto, y conforme a esta Declaración de guerra, damos a nuestras fuerzas militares del Ejército Zapatista de Liberación Nacional las siguientes órdenes:

Primero. Avanzar hacia la capital del país venciendo al ejército federal mexicano, protegiendo en su avance liberador a la población civil y permitiendo a los pueblos liberados elegir, libre y democráticamente, a sus propias autoridades administrativas.

Segundo. Respetar la vida de los prisioneros y entregar a los heridos a la Cruz Roja Internacional para su atención médica.

Tercero. Iniciar juicios sumarios contra los soldados del ejército federal mexicano y la policía política que hayan recibido cursos y que hayan sido asesorados, entrenados, o pagados por extranjeros, sea dentro de nuestra nación o fuera de ella, acusados de traición a la Patria, y contra todos aquellos que repriman y maltraten a la población civil y roben o atenten contra los bienes del pueblo.

Cuarto. Formar nuevas filas con todos aquellos mexicanos que manifiesten sumarse a nuestra justa lucha, incluidos aquellos que, siendo soldados enemigos, se entreguen sin combatir a nuestras fuerzas y juren responder a las órdenes de esta Comandancia General del EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL.

Quinto. Pedir la rendición incondicional de los cuarteles enemigos antes de entablar los combates.

Sexto. Suspender el saqueo de nuestras riquezas naturales en los lugares controlados por el EZLN.

PUEBLO DE MÉXICO: Nosotros, hombres y mujeres íntegros y libres, estamos conscientes de que la guerra que declaramos es una medida

última, pero justa. Los dictadores están aplicando una guerra genocida no declarada contra nuestros pueblos desde hace muchos años, por lo que pedimos tu participación decidida apoyando este plan del pueblo mexicano que lucha por *trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz*. Declaramos que no dejaremos de pelear hasta lograr el cumplimiento de estas demandas básicas de nuestro pueblo formando un gobierno de nuestro país libre y democrático.

INTÉGRATE A LAS FUERZAS INSURGENTES DEL EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL

Comandancia General del EZLN
Año de 1993.

Segunda declaración de la Selva Lacandona*

Hoy decimos ¡no nos rendiremos!

...no son únicamente los que portan espadas que chorrean sangre y despiden rayos fugaces de gloria militar, los escogidos a designar el personal del gobierno de un pueblo que quiere democratizarse; ese derecho lo tienen también los ciudadanos que han luchado en la prensa y en la tribuna, que están identificados con los ideales de la Revolución y han combatido al despotismo que barrena nuestras leyes; porque no es sólo disparando proyectiles en los campos de batalla como se barren las tiranías; también lanzando ideas de redención, frases de libertad y anatemas terribles contra los verdugos del pueblo, se derrumban dictaduras, se derrumban imperios (...) y si los hechos históricos nos demuestran que la demolición de toda tiranía, que el derrumbamiento de todo mal gobierno es obra conjunta de la idea con la espada, es un absurdo, es una aberración, es un despotismo inaudito querer segregar a los elementos sanos que tienen el derecho de elegir al Gobierno, porque la soberanía de un pueblo la constituyen todos los elementos sanos que tienen conciencia plena, que son conscientes de sus derechos, ya sean civiles o armados accidentalmente, pero que aman la libertad y la justicia y laboran por el bien de la Patria.

Emiliano Zapata en voz de Paulino Martínez,
delegado zapatista a la Soberana Convención Revolucionaria,
Aguascalientes, Ags., México, 27 de octubre de 1914.

* Fuente: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/06/10/segunda-declaracion-de-la-selva-lacandona/>

Al pueblo de México:
A los pueblos y gobiernos del mundo:
Hermanos:

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en pie de guerra contra el mal gobierno desde el 1 de enero de 1994, se dirige a ustedes para dar a conocer su pensamiento:

I

Hermanos mexicanos:

En diciembre de 1993 dijimos ¡BASTA! El primero de enero de 1994 llamamos a los poderes Legislativo y Judicial a asumir su responsabilidad constitucional para que impidieran la política genocida que el poder Ejecutivo Federal impone a nuestro pueblo, y fundamentamos nuestro derecho constitucional al aplicar el artículo 39° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

La soberanía nacional reside esencial y originariamente en el pueblo. Todo poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de éste. El pueblo tiene, en todo tiempo, el inalienable derecho de alterar o modificar la forma de su gobierno.

A este llamado se respondió con la política del exterminio y la mentira. Los poderes de la Unión ignoraron nuestra justa demanda y permitieron la masacre. Pero sólo duró 12 días esta pesadilla, pues otra fuerza superior a cualquier poder político o militar se impuso a las partes en conflicto. La Sociedad Civil asumió el deber de preservar a nuestra patria, ella manifestó su desacuerdo con la masacre y obligó a dialogar; todos comprendimos que los días del eterno partido en el poder, quien detenta para su beneficio el producto del trabajo de todos los mexicanos, no puede continuar más; que el presidencialismo que lo sustenta impide la libertad y no debe ser permitido, que la cultura del fraude es el método con el que se imponen e impiden la democracia, que la justicia sólo existe para los corruptos poderosos, que debemos hacer que quien mande lo haga obedeciendo, que no hay otro camino.

Eso, todos los mexicanos honestos y de buena fe –la sociedad civil– lo han comprendido; sólo se oponen aquellos que han basado su éxito en el robo al erario público, los que protegen, prostituyendo a la justicia, a los traficantes y asesinos; a los que recurren al asesinato político y al fraude electoral para imponerse.

Sólo esos fósiles políticos planean de nuevo dar marcha atrás a la historia de México y borrar de la conciencia nacional el grito que hizo suyo todo el país desde el primero de enero del 94: ¡YA BASTA!

Pero no lo permitiremos. Hoy no llamamos a los fallidos poderes de la Unión que no supieron cumplir con su deber constitucional, permitiendo que el Ejecutivo Federal los controlara. Si esta legislatura y los magistrados no tuvieron dignidad otras vendrán que sí entiendan que deben servir a su pueblo y no a un individuo, nuestro llamado trasciende más allá de un sexenio o una elección presidencial en puerta. Es en la SOCIEDAD CIVIL, en quien reside nuestra soberanía, es el pueblo quien puede, en todo tiempo, alterar o modificar nuestra forma de gobierno y lo ha asumido ya. Es a él a quien hacemos un llamado en esta SEGUNDA DECLARACIÓN DE LA SELVA LACANDONA para decirle:

Primero. Hemos cumplido sin falta el llevar las acciones bélicas dentro de los convenios sobre la guerra establecidos a nivel mundial: ello nos ha permitido el reconocimiento tácito de nacionales y extranjeros como fuerza beligerante. Seguiremos cumpliendo con dichos convenios.

Segundo. Ordenamos a nuestras fuerzas regulares e irregulares en todo el territorio nacional y en el extranjero la PRÓRROGA UNILATERAL DEL CESE AL FUEGO OFENSIVO. Mantendremos el respeto al cese al fuego para permitir a la sociedad civil que se organice en las formas que considere pertinentes para lograr el tránsito a la democracia en nuestro país.

Tercero. Condenamos la amenaza que sobre la Sociedad Civil se cierne al militarizar el país, con personal y modernos equipos represivos, en vísperas de la jornada para elecciones federales. No hay duda de que el gobierno salinista pretende imponerse por la cultura del fraude. NO LO PERMITIREMOS.

Cuarto. Proponemos a todos los partidos políticos independientes el que reconozcan ahora el estado de intimidación y de privación de los derechos políticos que ha sufrido nuestro pueblo los últimos 65 años y que se pronuncien por asumir un gobierno de transición política hacia la democracia.

Quinto. Rechazamos la manipulación y el tratar de desligar nuestras justas demandas de las del pueblo mexicano. Somos mexicanos y no depondremos ni nuestras demandas ni nuestras armas si no son resueltas la Democracia, la Libertad y la Justicia para todos.

Sexto. Reiteramos nuestra disposición a una solución política en el tránsito a la democracia en México. Llamamos a la Sociedad Civil a que retome el papel protagonista que tuvo para

detener la fase militar de la guerra y se organice para conducir el esfuerzo pacífico hacia la democracia, la libertad y la justicia. El cambio democrático es la única alternativa de la guerra.

Séptimo. Llamamos a los elementos honestos de la sociedad civil a un Diálogo Nacional por la Democracia, la Libertad y la Justicia para todos los mexicanos.

Por eso decimos:

II

Hermanos:

Después de iniciada la guerra, en enero de 1994, el grito organizado del pueblo mexicano detuvo el enfrentamiento y se llamó al diálogo entre las partes contendientes. A las justas demandas del EZLN, el gobierno federal respondió con una serie de ofrecimientos que no tocaban el punto esencial del problema: la falta de justicia, de libertad y de democracia en las tierras mexicanas.

El límite del cumplimiento de los ofrecimientos del gobierno federal a las demandas del EZLN es el que se marca asimismo el sistema político del partido en el poder. Este sistema es el que ha hecho posible que en el campo mexicano subsista y se sobreponga al poder constitucional otro poder cuyas raíces posibilitan el mantenimiento del partido en el poder. Es este sistema de complicidad el que hace posible la existencia y beligerancia de cacicazgos, el poder omnipotente de los ganaderos y comerciantes y la penetración del narcotráfico... El solo ofrecimiento de los llamados Compromisos para una Paz Digna en Chiapas provocó gran revuelo y un abierto desafío de estos sectores. El sistema político unipartidista trata de maniobrar en este reducido horizonte que su existencia como tal le impone: no puede dejar de tocar a estos sectores sin atentar contra sí mismo, y no puede dejar las cosas como antes sin que aumente la beligerancia de los campesinos e indígenas. En suma: el cumplimiento de los compromisos implica, necesariamente, la muerte del sistema de partido de Estado. Por suicidio o por fusilamiento, la muerte del actual sistema político mexicano es condición necesaria, aunque no suficiente, del tránsito a la democracia en nuestro país. Chiapas no tendrá solución real si no se soluciona México.

El EZLN ha entendido que el problema de la pobreza mexicana no es sólo la falta de recursos. Más allá, su aportación fundamental es entender y plantear que cualquier esfuerzo, en algún sentido o en todos, sólo pospondrá el problema si estos esfuerzos no se dan dentro de un nuevo marco de relaciones políticas nacionales, regionales y locales: un marco de democracia, libertad y justicia. El problema del poder no será quién es el titular,

sino quién lo ejerce. Si el poder lo ejerce la mayoría, los partidos políticos se verán obligados a confrontarse a esa mayoría y no entre sí.

Replantear el problema del poder en este marco de democracia, libertad y justicia obligará a una nueva cultura política dentro de los partidos. Una nueva clase de políticos deberá nacer y, a no dudarlo, nacerán partidos políticos de nuevo tipo.

No estamos proponiendo un mundo nuevo, apenas algo muy anterior: la antesala del nuevo México. En este sentido, esta revolución no concluirá en una nueva clase, fracción de clase o grupo en el poder, sino en un “espacio” libre y democrático de lucha política. Este “espacio” libre y democrático nacerá sobre el cadáver maloliente del sistema de partido de Estado y del presidencialismo. Nacerá una relación política nueva. Una nueva política cuya base no sea una confrontación entre organizaciones políticas entre sí, sino la confrontación de sus propuestas políticas con las distintas clases sociales, pues del apoyo real de éstas dependerá la titularidad del poder político, no su ejercicio. Dentro de esta nueva relación política, las distintas propuestas de sistema y rumbo (socialismo, capitalismo, socialdemocracia, liberalismo, democracia cristiana, etcétera) deberán convencer a la mayoría de la Nación de que su propuesta es la mejor para el país. Pero no sólo eso, también se verán “vigilados” por ese país al que conducen de modo que estén obligados a rendir cuentas regulares y al dictamen de la Nación respecto a su permanencia en la titularidad del poder o su remoción. El plebiscito es una forma regulada de confrontación Poder-partido político-Nación y merece un lugar relevante en la máxima ley del país.

La actual legislación mexicana es demasiado estrecha para estas nuevas relaciones políticas entre gobernantes y gobernados. Es necesaria una Convención Nacional Democrática de la que emane un Gobierno Provisional o de Transición, sea mediante la renuncia del Ejecutivo federal o mediante la vía electoral.

Convención Nacional Democrática y Gobierno de Transición deben desembocar en una nueva Carta Magna en cuyo marco se convoque a nuevas elecciones. El dolor que este proceso significará para el país será siempre menor al daño que produzca una guerra civil. La profecía del sureste vale para todo el país, podemos aprender ya de lo ocurrido y hacer menos doloroso el parto del nuevo México.

El EZLN tiene una concepción de sistema y de rumbo para el país. La madurez política del EZLN, su mayoría de edad como representante del sentir de una parte de la Nación, está en que no quiere imponerle al país esta concepción. El EZLN reclama lo que para sí mismo es evidente: la mayoría de edad de México y el derecho de decidir, libre y democráticamente, el rumbo que habrá de seguir. De esta antesala histórica saldrá no sólo un México más justo y mejor, también saldrá un mexicano nuevo. A esto

apostamos la vida, a heredar a los mexicanos de pasado mañana un país en el que no sea una vergüenza vivir...

El EZLN, en un ejercicio democrático sin precedentes dentro de una organización armada, consultó a sus componentes sobre la firma o no de la propuesta de acuerdos de paz del gobierno federal. Viendo que el tema central de democracia, libertad y justicia para todos no había sido resuelto, las bases del EZLN, indígenas en su mayoría, decidieron rechazar la firma de la propuesta gubernamental.

En condiciones de cerco y presionados por distintos lugares que amenazaban con el exterminio si no se firmaba la paz, los zapatistas reafirmamos nuestra decisión de conseguir una paz con justicia y dignidad y en ello empeñar la vida y la muerte. En nosotros encuentra, otra vez, lugar la historia de lucha digna de nuestros antepasados. El grito de dignidad del insurgente Vicente Guerrero, “Vivir por la Patria o Morir por la Libertad”, vuelve a sonar en nuestras gargantas. No podemos aceptar una paz indigna.

Nuestro camino de fuego se abrió ante la imposibilidad de luchar pacíficamente por derechos elementales del ser humano. El más valioso de ellos es el derecho a decidir, con libertad y democracia, la forma de gobierno. Ahora la posibilidad de tránsito pacífico a la democracia y a la libertad se enfrenta a una nueva prueba: el proceso electoral de agosto de 1994. Hay quienes apuestan al periodo poselectoral predicando la apatía y el desengaño desde la inmovilidad. Pretenden usufructuar la sangre de los caídos en todos los frentes de combate, violentos y pacíficos, en la ciudad y en el campo. Fundan su proyecto político en el conflicto posterior a las elecciones y esperan, sin nada hacer, a que la desmovilización política abra otra vez la gigantesca puerta de la guerra. Ellos salvarán, dicen, al país.

Otros apuestan desde ahora a que el conflicto armado se reinicie antes de las elecciones y la ingobernabilidad sea aprovechada por ellos para perpetuarse en el poder. Como ayer hicieron usurpando la voluntad popular con el fraude electoral, hoy y mañana, con el río revuelto de una guerra civil preelectoral, pretenden alargar la agonía de una dictadura que, enmascarada en el partido de Estado, dura ya décadas. Algunos más, apocalípticos estériles, razonan ya que la guerra es inevitable y se sientan a esperar para ver pasar el cadáver de su enemigo... o de su amigo. El sectario supone, erróneamente, que el solo accionar de los fusiles podrá abrir el amanecer que nuestro pueblo espera desde que la noche se cerró, con las muertes de Villa y Zapata, sobre el suelo mexicano.

Todos estos ladrones de la esperanza suponen que detrás de nuestras armas hay ambición y protagonismo, que esto conducirá nuestro andar en el futuro. Se equivocan. Detrás de nuestras armas de fuego hay otras armas, las de la razón. Y a ambas las anima la esperanza. No dejaremos que nos la roben.

La esperanza con gatillo tuvo su lugar en el inicio del año. Es ahora preciso que espere. Es preciso que la esperanza que anda en las grandes movilizaciones vuelva al lugar protagónico que le corresponde por derecho y razón. La bandera está ahora en manos de los que tienen nombre y rostro, de gentes buenas y honestas que caminan rutas que no son la nuestra, pero cuya meta es la misma que anhelan nuestros pasos. Nuestro saludo y nuestra esperanza de que lleven esa bandera adonde debe de estar. Nosotros estaremos esperando, de pie y con dignidad. Si esa bandera cae, nosotros sabremos levantarla de nuevo...

Que la esperanza se organice, que camine ahora en los valles y ciudades como ayer en las montañas. Peleen con sus armas, no se preocupen de nosotros. Sabremos resistir hasta lo último. Sabremos esperar... y sabremos volver si se cierran de nuevo todas las puertas para que la dignidad camine.

Por esto nos dirigimos a nuestros hermanos de las organizaciones no gubernamentales, de las organizaciones campesinas e indígenas, trabajadores del campo y de la ciudad, maestros y estudiantes, amas de casa y colonos, artistas e intelectuales, de los partidos independientes, mexicanos:

Los llamamos a un diálogo nacional con el tema de Democracia, Libertad y Justicia.

Para esto, lanzamos la presente:

Convocatoria para la Convención Nacional Democrática

Nosotros, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en lucha por lograr la democracia, la libertad y la justicia que nuestra patria merece, y considerando:

Primero. Que el supremo gobierno ha usurpado también la legalidad que nos heredaron los héroes de la Revolución Mexicana.

Segundo. Que la Carta Magna que nos rige no es ya más la voluntad popular de los mexicanos.

Tercero. Que la salida del usurpador del Ejecutivo federal no basta y es necesaria una nueva ley para nuestra patria nueva, la que habrá de nacer de las luchas de todos los mexicanos honestos.

Cuarto. Que son necesarias todas las formas de lucha para lograr el tránsito a la democracia en México.

Llamamos a la realización de una Convención Democrática, nacional, soberana y revolucionaria, de la que resulten las propuestas de un gobierno de transición y una nueva ley nacional, una nueva Constitución que garantice el cumplimiento legal de la voluntad popular.

El objetivo fundamental de la Convención Nacional Democrática es organizar la expresión civil y la defensa de la voluntad popular.

La soberana convención revolucionaria será nacional en tanto su composición y representación deberá incluir a todos los estados de la Federación, plural en el sentido en que las fuerzas patriotas podrán estar representadas, y democrática en la toma de decisiones, recurriendo a la consulta nacional.

La convención estará presidida, libre y voluntariamente, por civiles, personalidades públicas de reconocido prestigio, sin importar su filiación política, raza, credo religioso, sexo o edad.

La convención se formará a través de comités locales, regionales y estatales en ejidos, colonias, escuelas y fábricas por civiles. Estos comités de la convención se encargarán de recabar las propuestas populares para la nueva ley constitucional y las demandas a cumplir por el nuevo gobierno que emane de ésta.

La convención debe exigir la realización de elecciones libres y democráticas y luchar, sin descanso, por el respeto a la voluntad popular.

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional reconocerá a la Convención Democrática Nacional como representante auténtico de los intereses del pueblo de México en su tránsito a la democracia.

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional se encuentra ya en todo el territorio nacional y está ya en posibilidad de ofrecerse al pueblo de México como Ejército garante del cumplimiento de la voluntad popular.

Para la primera reunión de la Convención Nacional Democrática, el EZLN ofrece como sede un poblado zapatista y todos los recursos con que cuenta.

La fecha y lugar de la primera sesión de la Convención Nacional Democrática será dada a conocer en su oportunidad.

III

Hermanos mexicanos:

Nuestra lucha continúa. Sigue ondeando la bandera zapatista en las montañas del Sureste mexicano y hoy decimos: ¡No nos rendiremos!

De cara a la montaña hablamos con nuestros muertos para que en su palabra viniera el buen camino por el que debe andar nuestro rostro amordazado.

Sonaron los tambores y en la voz de la tierra habló nuestro dolor y nuestra historia habló nuestro dolor y nuestra historia habló.

“Para todos todo” dicen nuestros muertos. Mientras no sea así, no habrá nada para nosotros.

Hablen la palabra de los otros mexicanos, encuentren del corazón el oído de aquellos por los que luchamos. Invítenlos a caminar los pasos dignos de los que no tienen rostro. Llamen a todos a resistir que nadie reciba nada de los que mandan mandando. Hagan del no venderse una bandera común para los más. Pidan que no sólo llegue palabra de aliento para nuestro dolor. Pidan que lo compartan, pidan que con ustedes resistan, que rechacen todas las limosnas que del poderoso vienen. Que las gentes buenas todas de estas tierras organicen hoy la dignidad que resiste y no se vende, que mañana esa dignidad se organice para exigir que la palabra que anda en el corazón de los mayoritarios tenga verdad y saludo de los que gobiernan, que se imponga el buen camino de que el que mande, mande obedeciendo.

¡No se rindan! ¡Resistan! No falten al honor de la palabra verdadera. Con dignidad resistan en las tierras de los hombres y mujeres verdaderos, que las montañas cobijen el dolor de los hombres de maíz. ¡No se rindan! ¡Resistan! ¡No se vendan! ¡Resistan!

Así habló su palabra del corazón de nuestros muertos de siempre. Vimos nosotros que es buena su palabra de nuestros muertos, vimos que hay verdad y dignidad en su consejo. Por eso llamamos a todos nuestros hermanos indígenas mexicanos a que resistan con nosotros. Llamamos a los campesinos todos a que resistan con nosotros, a los obreros, a los empleados, a los colonos, a las amas de casa, a los estudiantes, a los maestros, a los que hacen del pensamiento y la palabra su vida. A todos los que dignidad y vergüenza tengan, a todos llamamos a que con nosotros resistan, pues quiere el mal gobierno que no haya democracia en nuestros suelos. Nada aceptaremos que venga del corazón podrido del mal gobierno, ni una moneda sola, ni un medicamento, ni una piedra, ni un grano de alimento, ni una migaja de las limosnas que ofrece a cambio de nuestro digno caminar.

No recibiremos nada del supremo gobierno. Aunque aumenten nuestro dolor y nuestra pena; aunque la muerte siga con nosotros en mesa, tierra y lecho; aunque veamos que otros se venden a la mano que los oprime; aunque todo duela; aunque la pena lllore hasta en las piedras. No aceptaremos nada. Resistiremos. No recibiremos nada del gobierno. Resistiremos hasta que el que mande, mande obedeciendo.

Hermanos: No se vendan. Resistan con nosotros. No se rindan. Resistan con nosotros. Repitan con nosotros, hermanos, la palabra de “¡No nos rendimos! ¡Resistimos!” Que se escuche no sólo en las montañas del Sureste mexicano, que se escuche en el norte y en las penínsulas, que en ambas costas se escuche, que en el centro se oiga, que en valles y montañas se vuelva

grito, que resuene en la ciudad y en el campo. Unan su voz hermanos, griten con nosotros, hagan suya nuestra voz:

¡No nos rendimos! ¡Resistimos!

Que la dignidad rompa el cerco con el que las manos sucias del mal gobierno nos asfixian. Todos estamos cercados, no dejan que la democracia, la libertad y la justicia entren a tierras mexicanas. Hermanos: todos estamos cercados, ¡No nos rindamos! ¡Resistamos! ¡Seamos dignos! ¡No nos vendamos!

¿De qué le servirán al poderoso sus riquezas si no puede comprar lo más valioso en estas tierras? ¿Si la dignidad de los mexicanos todos no tiene precio, para qué el poder del poderoso?

¡La dignidad no se rinde!

¡La dignidad resiste!

¡Democracia!

¡Libertad!

¡Justicia!

*Desde las montañas del Sureste mexicano
Comité Clandestino Revolucionario Indígena
Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional
México. Junio de 1994.*

Declaraciones de la Selva Lacandona de 1994

Contexto y actualidad

Xochitl Leyva Solano
CIESAS Sureste, México
xls1994@gmail.com

Jorge Alonso Sánchez
CIESAS Occidente, México
jalonso@cieras.edu.mx

Carlos Alonso Reynoso
Universidad de Guadalajara, México
carlosalonsor@gmail.com

Fecha de recepción: 23/04/2024
Fecha de aceptación: 17/5/2024

Resumen

Se ofrece una reflexión breve sobre el contexto y la actualidad de dos de las seis declaraciones zapatistas, ambas emitidas en 1994. Se cruzan miradas de analistas para hacer una lectura retrospectiva del año del levantamiento armado zapatista de cara a su 30° aniversario celebrado el 1° de enero de 2024. Se destaca el contexto de la transición democrática en que se da la primera declaración, así como la reacción violenta y contrainsurgente del Estado mexicano. En la segunda declaración se señala la importancia de los diálogos por la paz y la apuesta de los zapatistas por una salida política antes que armada. Se cierra el texto mencionando la forma en que las declaratorias zapatistas son parteaguas para las luchas de los pueblos en resistencia, así como para las luchas anticapitalistas y antipatriarcales del planeta Tierra.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
N°6
ISSN
2796-9096

Palabras clave

1| declaraciones 2| Selva Lacandona 3| zapatismo

Cita sugerida

Leyva Solano, Xochitl; Alonso Sánchez, Jorge y Alonso Reynoso, Carlos (2024). Declaraciones de la Selva Lacandona de 1994: contexto y actualidad. *Tramas y Redes*, (6), 399-408, 600v. DOI: 10.54871/cl4c600v



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución- NoComercial- CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Declarações da Selva Lacandona de 1994: contexto e atualidade

Resumo

Este artigo oferece uma breve reflexão sobre o contexto e a atualidade de duas das seis declarações zapatistas, ambas emitidas em 1994. Analistas trocam olhares para fazer uma leitura retrospectiva daquele ano de 1994, ano do levante armado zapatista, que completa 30 anos comemorado em 1º de janeiro de 2024. Destaca-se o contexto da transição democrática em que foi feita a primeira declaração, bem como a reação violenta e contrainsurgente do Estado mexicano. O segundo orador salienta a importância dos diálogos para a paz e o compromisso dos zapatistas com uma solução política e não armada. O texto termina mencionando a forma como as declarações zapatistas são um divisor de águas para as lutas dos povos em resistência, bem como para as lutas anticapitalistas e antipatriarcais do planeta Terra.

Palavras-chave

1| declarações 2| Selva Lacandona 3| zapatismo

Declarations of the Lacandona Jungle of 1994: context and the present

Abstract

This essay offers a brief reflection on the context and current events of two out of the six Zapatista declarations, both issued in 1994. Analysts exchange perspectives to make a retrospective reading of 1994, year of the Zapatista armed uprising in view of its 30th anniversary celebrated on January 1, 2024. The context of the democratic transition in which the first declaration takes place is highlighted, as well as the violent and counterinsurgency reaction of the Mexican State. The second declaration points out the importance of dialogues for peace and the Zapatistas' commitment to a political solution rather than an armed one. The text closes by mentioning the way in which the Zapatista declarations are a watershed for the struggles of the people in resistance as well as for the anti-capitalist and anti-patriarchal struggles of planet Earth.

Keywords

1| declarations 2| Lacandona Jungle 3| Zapatismo

Introducción

Cuando el colega Alain Basail nos invitó a escribir para esta entrega de la sección Archivo de la revista *Tramas y Redes*, nos preguntamos qué decir y cómo abordar las dos primeras declaraciones zapatistas emitidas en enero y junio de 1994. La mejor forma que encontramos fue establecer un diálogo entre nosotros, ya que representamos tres generaciones que en estos treinta años de vida pública del EZLN ha seguido su desarrollo, a la vez que hemos sido transformados/as por el movimiento mismo. Nos hicimos dos sencillas preguntas y, a continuación, compartimos nuestras respuestas.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

¿Cuál es el contexto en el que se dan las declaraciones zapatistas de 1994?

Xochitl Leyva: Corría el mes de diciembre de 1993, detengámonos en algunos de los encabezados de un periódico de circulación nacional: “Preparan partidos campañas presidenciales... Arrancan PAN y PRD... Efervescencia política... Candidato del PRD hará pública su postura hoy” (*Reforma*, 20 de noviembre de 1993). El discurso dominante en la esfera pública era el de la democracia electoral en el marco de algo más amplio: la transición democrática luego de que, en 1988, se produjera un sismo dentro del partido de Estado (el Partido Revolucionario Institucional), donde una facción llamada Corriente Democrática se escindió y unificó con izquierdas partidistas, lo que dio como resultado el surgimiento de un movimiento de base popular llamado neocardenismo. Este movimiento era liderado por el hijo de una de las figuras posrevolucionarias más importantes: Lázaro Cárdenas del Río, presidente de México entre 1936-1940. Todo esto condujo a la reconfiguración del sistema político mexicano: se dieron nuevas alianzas entre partidos y organizaciones campesinas y populares de las cuales emergió el Frente Democrático Nacional antecedente del Partido de la Revolución Democrática (PRD).

La crisis política vivida entonces no podría ser entendida sin atender a la crisis económica que México había sufrido entre 1981 y 1982 a causa de la caída del precio del petróleo que condujo a la caída del PIB, al crecimiento desorbitante de la deuda externa y a la caída del poder adquisitivo de las mayorías. Ante ello, los gobiernos neoliberales de turno buscaron nuevas fórmulas para salir adelante, en las que jugó un papel relevante la firma en 1992 y la promulgación en diciembre de 1993 del Tratado de Libre Comercio de América del Norte. El día en que entraba en vigor dicho tratado, el 1º de enero de 1994 –con un fuerte simbolismo de por medio– el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se levantó en armas y le declaró la guerra al gobierno en turno y a su ejército.

XOCHITL LEYVA SOLANO
JORGE ALONSO SÁNCHEZ
CARLOS ALONSO REYNOSO

Muchos se preguntaron quiénes eran esos ejércitos de rebeldes que tomaron siete cabeceras municipales de Chiapas y ocultaron sus rostros en los pasamontañas para ser vistos y oídos. ¿Por qué se levantaban en armas en un momento en que parecía que dicha vía era ya cosa del pasado, en tiempos en que la caída del Muro de Berlín mostraba el agotamiento de los comunismos/socialismos realmente existentes y cuando intelectuales como el politólogo norteamericano Francis Fukuyama hablaba del “fin de la historia” resaltando como única opción viable “la democracia liberal”?

Los y las alzadas eran mayoritariamente miembros de comunidades campesinas mayas, tseltales, tsotsiles, tojolabales y ch’oles del Norte, la Selva y los Altos de Chiapas y, en menor medida, mestizos universitarios. Ante esa composición se puede decir que el EZLN hundía sus raíces tanto en las Fuerzas de Liberación Nacional (FLN) –grupo insurgente de corte marxista-guevarista que se fundó en 1969 en medio de la guerra sucia– en su pasado ancestral maya como en la memoria revolucionaria. Todas esas raíces serán fundamentales para definir su forma de luchar y sus declaratorias. Por otro lado, las bases de apoyo zapatistas eran, desde 1974, parte del aliento que derivó en la creación de organizaciones que integraban el movimiento campesino independiente y, la gran mayoría de ellos, habían sido trabajadores, peones o peones acasillados en las tierras de terratenientes mestizos y extranjeros.

Ante México y el mundo resultaba altamente impresionante el surgimiento de un movimiento político-militar formado por el Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General, los/as insurgentes, los/as milicianos/as así como las bases de apoyo zapatistas o comunidades de campesinos/as de subsistencia de Chiapas, uno de los estados más pobres del país. Y sorprendió más la Ley Revolucionaria de Mujeres (LRM), parte central de las leyes revolucionarias que dieron a conocer al mundo ese mismo 1994. La LRM ponía en el centro los derechos sociales, económicos y políticos de las mujeres indígenas tanto de la estructura militar como de la civil.

La voz contundente de los rebeldes retumbó fuertemente a través de la Primera Declaración de la Selva Lacandona. Esta abre evocando los más de 500 años de lucha de los pueblos originarios a la vez que lanza un grito de ¡Ya Basta! ante lo que llamó la “dictadura de más de setenta años” (del PRI) y ante la “guerra genocida no declarada contra nuestros pueblos”, así como ante el “saqueo” que aplicaban los “dictadores”. El EZLN nombró su lucha de “liberación nacional” por “justicia e igualdad”. Afirmó que buscaba restaurar “la legalidad y estabilidad de la nación”. Invitaba a apoyar el “plan del pueblo mexicano” sustentado en once demandas básicas de derechos sociales, económicos y políticos reconocidos formalmente en la constitución

mexicana, pero que, en la práctica, para muchos mexicanos pobres, marginalizados, excluidos no eran realidad.

La contundencia de la palabra digna y rebelde de la Primera Declaración, seguida de los escritos del vocero del movimiento (el Subcomandante Marcos) caló hondo en la conciencia nacional a la vez que contravenía el discurso triunfalista del gobierno en turno. Sectores mayoritarios de la sociedad civil dijeron Sí a las demandas zapatistas, NO a la guerra. Dos elementos estaban detrás de ese Sí: la declaración de guerra se sustentó en el Art. 39 constitucional en el que el pueblo tiene el derecho inalienable para alterar o modificar su forma de gobierno y el que los y las rebeldes se tejían con una memoria colectiva revolucionaria que evocaba el sentido libertador de la lucha armada mexicana y al gran líder social agrario campesino, Emiliano Zapata, pero con el plus de poner a las mujeres y a las comunidades indígenas en el centro de la lucha, algo que había sido el talón de Aquiles de luchas de similar tesitura.

Como los mismos zapatistas dicen en su Tercera Declaración de la Selva Lacandona, mientras en la primera hacían un llamado al pueblo de México a alzarse en armas contra “el mal gobierno”, seis meses después, en junio de 1994, en medio de la situación de guerra contrainsurgente, en la Segunda Declaración dejan un lado las armas y realizan un llamado para realizar un esfuerzo civil y pacífico convocando un diálogo nacional a través de lo que llaman la Convención Nacional Democrática, cuyo fin era lograr “el cambio democrático”, “la transición hacia la democracia, la libertad y la justicia” que requería la patria.

En la Segunda Declaración, los zapatistas invitan a la sociedad civil mexicana y a los partidos políticos independientes a reunirse en el poblado de la Realidad, en plena Selva Lacandona, para organizar la expresión civil y defender la voluntad popular soberana. La meta es arribar a un gobierno de transición y a una nueva constitución. En este momento, el EZLN consideró la vía electoral como una posibilidad, así como la alianza con los partidos políticos de oposición. Ambos aspectos van a cambiar radicalmente con los resultados de las elecciones de agosto de 1994, la suspensión de la Mesa 2 en los Diálogos de San Andrés y con lo que llamarán la contrarreforma de 2001 en la que los representantes de los partidos políticos en el Senado traicionaron el espíritu de lo firmado en 1996 en los Acuerdos de San Andrés entre el EZLN y el gobierno mexicano.

Jorge Alonso y Carlos Alonso: La Primera Declaración de la Selva Lacandona surgió de las entrañas de las comunidades originales chiapanecas que ya no soportaban la intolerable opresión. Denunciaron que carecían de techo digno, tierra, trabajo, salud, alimentación, educación, y derecho a elegir libre y democráticamente a sus autoridades; que no tenían paz ni justicia para

sus hijos. Como los desposeídos eran millones, llamaban a sus hermanos a sumarse a su levantamiento como único camino para no morir de hambre ante los ambiciosos que saqueaban, oprimían y eran los responsables de haber masacrado a trabajadores ferrocarrileros en 1958 y a estudiantes en 1968, y que eran los que les quitaban absolutamente todo.

El Subcomandante Marcos explicó que se habían estado preparando desde hacía diez años, peleaban con las armas por sus derechos elementales porque era el único camino que les quedaba. Analizaban que las graves condiciones de pobreza de sus compatriotas tenían una causa común: la falta de libertad y democracia. Desde el inicio de la guerra de liberación habían recibido no sólo el ataque de las fuerzas represivas, sino que también habían sido calumniados. No tenían en sus filas a ningún extranjero, no habían tenido asesoría de movimientos revolucionarios de otros países ni de gobiernos extranjeros, no tenían liga con autoridades religiosas, los mandos y elementos de tropas eran mayoritariamente indígenas, que eran el sector más humillado y desposeído de México. Las condiciones de concertación que pretendía imponerles el gobierno eran inaceptables. No depondrían las armas hasta haber cumplido las demandas que enarbolaban desde el principio de su lucha. Proponían para el diálogo el reconocimiento del EZLN como fuerza beligerante, cese al fuego de ambas partes en todo el territorio en beligerancia, retiro de las tropas federales de las comunidades con pleno respeto a los derechos de la población rural, y cese al bombardeo indiscriminado a poblaciones rurales. Llamaron la atención de la prensa sobre el genocidio de las fuerzas militares federales que asesinaban indiscriminadamente a civiles. Acusaron al ejército de violación de todos los derechos humanos.

El zapatismo quería justicia, no perdón ni limosnas. Recalcaba que el EZLN no se había levantado en armas para apoyar candidatos, sino que buscaba justicia, libertad y democracia para que el pueblo eligiera. Reafirmaban su disposición al diálogo, pero a los ataques responderían de la misma forma. Aclararon que sólo reconocían como parte del EZLN los documentos firmados por el Subcomandante Marcos. Cuando Salinas ordenó a las tropas federales un alto al fuego el 12 de enero, el EZLN reconoció el limitado ofrecimiento como un primer paso para el inicio del diálogo. También se dio la orden a los zapatistas de suspender toda operación ofensiva. Insistían en no entregar las armas ni rendir sus fuerzas al mal gobierno. El cese al fuego era con el fin de aliviar la situación de la población civil en la zona de combate y abrir canales de diálogo con todos los sectores progresistas y democráticos.

Recalcaban que su lucha era justa y verdadera, que no respondía a otros intereses, sino al ánimo de libertad de todo el pueblo mexicano en general y del pueblo indígena en particular. Sus demandas principales eran libertad, democracia y justicia. No terminaba su lucha ni se acallaba

su grito después del ¡Ya basta! A mediados de febrero ante las jornadas para la paz y reconciliación en Chiapas entre el gobierno federal y el EZLN con la intermediación del obispo Samuel Ruiz precisaron que el inicio del diálogo era parte importante del proceso de pacificación si se encaminaba en dirección de una paz con dignidad, justicia, libertad y democracia. El EZLN profundizó en lo que sucedía en la selva de Chiapas. Marcos aclaró que, así como democráticamente se había decidido la guerra, la paz debería seguir el mismo proceso de decisión democrática. Las bases tenían que pronunciarse en torno al avance del proceso de diálogo. Se debía escuchar el parecer de las comunidades, pueblos y regiones que serían las que decidirían, por lo que los acuerdos que se tomaran no eran definitivos.

Los zapatistas se abrieron, pero pronto entendieron que el camino no era el de los partidos políticos, sino el de la sociedad civil. La ruta era garantizar que se mandara no por mandar, sino obedeciendo al pueblo. Agradecieron a quienes se habían ofrecido a ser el cinturón de paz. Se recaló que la guerra quedaría conjurada por la presión que hiciera la sociedad civil en todo el país para que se cumplieran los acuerdos. Y los zapatistas vislumbraban que el problema sería si la sociedad civil se agotaba y se cansaba. En el proceso, las mujeres zapatistas llamaron la atención sobre la profundidad de la explotación femenina. A mediados de marzo, el zapatismo anotó que no había acuerdos, sino sólo diálogo. No confiaban en un gobierno que mentía hasta para hacer propuestas. Solicitaban a la prensa honesta que no se prestara al juego tramposo del usurpador y que diera a conocer con verdad lo que ocurría en esa etapa del diálogo, pues terminar la primera fase del diálogo con mentiras era el camino para que la paz fracasara. A las organizaciones indígenas y campesinas les decían que habían alzado sus armas para decir al gobierno usurpador que ya estaban cansados de tantas mentiras. El gobierno seguía en la línea de dar limosnas y no de cumplir con su deber. En abril los zapatistas dijeron que no veían condiciones político-militares para reanudar el diálogo, pues existía un nuevo movimiento de tropas federales hacia otras zonas de la región. A principios de junio se dio a conocer que se habían consultado todos los poblados, ejidos, rancherías y parajes donde había miembros del EZLN, que el estudio, análisis y discusión de las propuestas de acuerdos de paz se había realizado en asambleas democráticas, que la votación había sido directa, libre y democrática.

En la Segunda Declaración, fechada el 10 de junio, el EZLN recordó que en la primera llamaron a los poderes legislativo y judicial a asumir su responsabilidad constitucional, pero esos poderes habían ignorado su justa demanda y permitieron la masacre que duró 12 días. Ante esto, la fuerza de la sociedad civil se había manifestado en desacuerdo y había obligado a dialogar. Los zapatistas insistieron en que la soberanía nacional residía en la sociedad civil. Reiteraron su disposición a una solución política

en el tránsito a la democracia en México. Llamaron a la sociedad civil a que retomara el papel protagónico que había tenido para detener la fase militar.

El EZLN dio a conocer el resultado de la consulta sobre la firma o no de la propuesta de acuerdos de paz del gobierno federal. Las bases zapatistas habían constatado que el tema central de democracia, libertad y justicia para todos no había sido resuelto, por lo que decidieron rechazar la firma de la propuesta gubernamental. Declararon los zapatistas que no recibirían nada del mal gobierno, y que resistirían hasta que el que mandara lo hiciera obedeciendo al pueblo.

En pleno siglo XXI, ¿cuál es la vigencia y la actualidad del movimiento zapatista?

Xochitl Leyva: En pleno siglo XXI podemos afirmar que el EZLN existe a pesar de la guerra contrainsurgente, de baja intensidad y de desgaste prolongado por la que ha pasado. Es en ese marco que el EZLN instauró en sus territorios la autonomía zapatista de facto y sin permiso, como vía política que se distingue radicalmente de la democrática-electoral. Amplió así el espectro político de México. La autonomía zapatista ha sido construida como un modo de vida y no solo de autogobierno; ella puso al centro de la discusión nacional los derechos indígenas y la libre determinación de los pueblos e impulsó la creación, en 1996, del Congreso Nacional Indígena (CNI). EZLN y CNI han trabajado por la dignidad indígena, la reconstitución integral de los pueblos a la par que construyeron autonomías en diferentes latitudes frente al despojo capitalista.

El discurso zapatista en sus declaraciones y su práctica, transitó de “la transición democrática” a la autonomía y la libre determinación de los pueblos, de la lucha antineoliberal a la lucha anticapitalista y contra el patriarcado y el machismo –como afirmaron las mujeres zapatistas en 2017–. Todo ello ha permitido que el EZLN sea un pionero e impulsor, en el mundo, de las luchas altermundistas, así como un actor central en la globalización de la esperanza. Su visión prefigurativa al hablar de “un mundo donde quepan muchos mundos” y al delinear las características de la “IV Guerra Mundial” lo posicionan como un movimiento que, en pleno siglo XXI, tiene mucho aún que aportar; así lo vimos en los veinte comunicados emitidos con anterioridad a la celebración de su 30° aniversario. Destaco de ellos solo cuatro aspectos: 1) la mirada autocrítica que los lleva a re-pensar la forma organizativa de la autonomía zapatista en plena crisis global. 2) El análisis mundial que realizan para ubicar la situación crítica por la que pasa Chiapas y, frente a ella, establecer una estrategia que no sea solo para “vivir” sino incluso para “sobrevivir”. 3) La importancia de tener una mirada “más allá” del presente. 4) El seguir apostando por la vida y no por “las guerras”. Algo que hace eco

del “alto a la guerra”, “alto al genocidio en Gaza” que justo hoy recorre muchas ciudades del mundo (EZLN, 2 de noviembre de 2023).

Jorge Alonso y Carlos Alonso: En cuanto a la actualidad y retos del zapatismo se podría señalar la dinamización que han conseguido en torno a su última propuesta de “lo Común”. La Cuarta Asamblea Nacional por el Agua y la Vida que concluyó a finales de marzo de 2024, entre las varias temáticas tratadas, profundizó en ese punto. Al tratar la estrategia estatal de control del territorio para despojar, despoblar, redistribuir y repoblar sus comunidades y beneficiar a las grandes corporaciones en medio de una guerra capitalista, sus participantes de diversas colectividades del Congreso Nacional Indígena invitaron a construir “el Común” enfatizando el trabajo colectivo de la tierra fértil. Las mujeres llamaron la atención sobre que, en esa guerra capitalista con sus mecanismos de fragmentación, despojo, destrucción de sus formas de vida se propiciaba la pérdida de modalidades de hacer en común. Reafirmaron su compromiso para construir “el Común” desde la no propiedad y así fortalecer y dinamizar sus configuraciones vitales. También los participantes vieron que en México y otros países se estaban organizando para construir de manera colectiva vivienda digna, escuelas comunitarias, realizaban ecotecnias, cuidaban colectivamente su alimentación y salud cultivando alimentos locales, consumiendo y cuidando plantas medicinales, formando promotores de salud, generando huertos colectivos en espacios comunitarios para autoconsumo y fomento a la economía solidaria. Enfatizaron que esta construcción del Común combinaba cultura, educación, alimentación, salud, trabajo desde la perspectiva de la autonomía, la autodeterminación y la colectividad. Propusieron seguir avanzando en cómo se debían organizar para que el agua y la tierra dejaran de ser una mercancía y pasaran a ser un bien común (Congreso Nacional Indígena, 27 de marzo de 2024).

Referencias

- Reforma* (20 de noviembre de 1993). Arranca PAN y PRD; Efervescencia política; Candidato del PRD hará pública su postura hoy. https://gruporeforma.reforma.com/graficohtml5/especial/portadas_retro20nov/portada.html.
- Secretariado del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (1993). *Tratado de Libre Comercio de América del Norte*. <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/7CRumbo/Im/TLC.pdf>
- EZLN (1° de enero de 1994). *Primera Declaración de la Selva Lacandona*. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/01/01/primera-declaracion-de-la-selva-lacandona/>

- EZLN (10 de junio de 1994). *Segunda Declaración de la Selva Lacandona*. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/06/10/segunda-declaracion-de-la-selva-lacandona/>
- EZLN (2 de noviembre de 2023). *Tercera parte: Dení*. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2023/11/02/tercera-parte-deni/>
- Congreso Nacional Indígena (27 de marzo de 2024). *Declaración en defensa del agua, la tierra y la vida. 4ª Asamblea Nacional por el Agua y la Vida*. <https://www.congresonacionalindigena.org/2024/03/27/declaracion-en-defensa-del-agua-la-tierra-y-la-vida-4a-asamblea-nacional-por-el-agua-y-la-vida/>

La teoría crítica social y política del Movimiento Zapatista

Lia Pinheiro Barbosa

Universidade Estadual do Ceará, Brasil
lia.barbosa@uece.br

Peter Michael Rosset

El Colegio de la Frontera Sur, México
rosset@globalalternatives.org

Fecha de recepción: 22/03/2024
Fecha de aceptación: 17/5/2024

Resumen

El Movimiento Zapatista es una de las luchas populares contemporáneas más expresivas del mundo. Desde la aguda denuncia de la reconfiguración del capitalismo por despojo a la construcción y consolidación de la autonomía popular y de clase, el zapatismo revigorizó el debate teórico-político al ser parte, él mismo, de la elaboración de una teoría social y política crítica. En este escrito planteamos las contribuciones que emergen de esa teoría zapatista, destacando aquellas que nos parecen más significativas en la fundamentación de su autonomía, y que están relacionadas con: a) el indígena como una categoría política en la teoría de la clase social; y b) la teoría del Estado, del poder y del capitalismo.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palabras clave

1| zapatismo 2| teoría social y política 3| autonomía 4| praxis

Cita sugerida

Barbosa, Lia Pinheiro y Rosset, Peter Michael (2024). La teoría crítica social y política del Movimiento Zapatista. *Tramas y Redes*, (6), 409-421, 600w. DOI: 10.54871/cl4c600w



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

A teoria crítica social e política do Movimento Zapatista

Resumo

O Movimento Zapatista é uma das lutas populares contemporâneas mais expressivas do mundo. Da denúncia contundente da reconfiguração do capitalismo por espoliação à construção e consolidação da autonomia popular e de classe, o zapatismo revigorou o debate teórico-político ao fazer parte, ele próprio, da elaboração de uma teoria social e política crítica. Neste artigo, apresentamos as contribuições que emergem dessa teoria zapatista, destacando aquelas que nos parecem mais significativas para a fundamentação da sua autonomia e que estão relacionadas: a) ao indígena como categoria política na teoria da classe social; e b) a teoria do Estado, do poder e do capitalismo.

Palavras-chave

1| *zapatismo* 2| *teoria social e política* 3| *autonomia* 4| *práxis*

The critical social and political theory of the Zapatista Movement

Abstract

The Zapatista Movement is one of the most emblematic contemporary popular struggles in the world. From the sharp denunciation of the reconfiguration of capitalism by dispossession, to the construction and consolidation of popular and class autonomy, Zapatismo has reenergized the theoretical-political debate by being part, itself, of the elaboration of a critical social and political theory. In this paper we present the contributions that emerge from this Zapatista theory, highlighting those that seem most significant to the foundation of its autonomy, and which are related to: a) the indigenous as a political category in the theory of social class; and b) the theory of the State, power and capitalism.

Keywords

1| *zapatismo* 2| *social and political theory* 3| *autonomy* 4| *praxis*

A modo de introducción: 40, 30 y 20 años de la teoría política en clave indígena

El Movimiento Zapatista constituye una de las más emblemáticas luchas de los siglos XX y XXI, tanto por poner en el centro del debate teórico-político contemporáneo la cuestión indígena y la cuestión agraria como problemáticas históricas de América Latina como por, sobre todo, revigorar los senderos analíticos de la teoría crítica con respecto al desarrollo del capitalismo, a la concepción de la democracia, a la histórica lucha de clases y a la naturaleza del sujeto revolucionario.

Desde la insurgencia armada a la autonomía popular y de clase, el Movimiento Zapatista ha impulsado un verdadero proceso educativo y pedagógico hacia adentro y hacia afuera de sus territorios autónomos. El proceso de conformación del sujeto histórico-político zapatista es fruto de esa formación educativa y política en que se reivindica un paradigma de pensamiento alterno y revolucionario, y de vínculo indisoluble entre la cosmovisión, la cultura, los saberes ancestrales, el territorio y una *praxis* política que son parte constitutiva de su historia.

En la trayectoria política del zapatismo vemos emerger la elaboración de una teoría social y política crítica (Barbosa y Rosset, 2023), enmarcada en la *praxis* en tanto método de análisis y de organización política en la construcción diaria de la autonomía en sus territorios. La teoría social y política zapatista está presente en sus diferentes documentos, comunicados y eventos políticos como, por ejemplo, en el Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y el Neoliberalismo (EZLN, 1996), la Escuelita Zapatista (EZLN 2013A; EZLN, 2013b; EZLN, 2013c; EZLN, 2013d) y el Seminario Internacional el Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista (EZLN, 2015), todos con publicaciones que condensan elementos centrales de la teoría social, política y de la *praxis* zapatista.

De ahí emerge una “teoría de la selva”, según González Casanova (1997), para problematizar y teorizar desde *otro lugar* la misma teoría política, a partir de categorías genuinas propias de la filosofía y lingüística mayas, es decir, de ontologías y epistemologías propias y en diálogo con la teoría social crítica. Se trata de un proceso de elaboración conceptual indisoluble del pensar lo real concreto de aquello que representa la “hidra capitalista” y de cómo situar una *praxis* política de carácter antisistémico y anticapitalista.

En cuarenta años de la conformación del EZLN, treinta años de insurgencia armada y veinte años de la creación de los Caracoles Zapatistas y la consolidación de la autonomía radical, esa teoría social y política ha posibilitado fructíferos diálogos con una serie de intelectuales, un desarrollo teórico y metodológico para el abordaje crítico de nuevas (o, más bien, no prioritarias) y antiguas problemáticas sociales. Quisiéramos destacar –por cuestiones de espacio– aquellas que nos parecen más significativas en la

fundamentación de la autonomía zapatista, y que están relacionadas con: a) el indígena como una categoría política en la teoría de la clase social; y b) la teoría del Estado, del poder y del capitalismo.

El indígena como una categoría política en la teoría de la clase social

Un marco en la teoría social y política zapatista es la transición del “indígena”, como una categoría vinculada a una vertiente únicamente étnica al indígena en tanto sujeto histórico-político. Ello conlleva poner en el centro del debate teórico y político contemporáneo la cuestión indígena como una problemática no solo nacional,¹ sino regional y global. Si bien en muchos documentos y comunicados del zapatismo está presente la denuncia de la histórica exclusión social y política de los pueblos indígenas, la reivindicación de fondo no se limitaba a un reconocimiento étnico por parte del Estado mexicano. Al contrario, desde los Acuerdos de San Andrés a la declaración de la autonomía radical, el zapatismo demanda el reconocimiento del Estado a su existencia política y territorial. Esa reivindicación expresa un posicionamiento político de impronta, al demarcar que los territorios de interés del capitalismo financiero y transnacional² no son una tierra *nullius*; son territorios habitados desde antes de la “larga noche de los 500 años”, por la existencia milenaria de “pueblos originarios” con una forma ontológica y epistémica de habitar y cuidar estos territorios. Y claramente ubican a estos pueblos no tanto en términos meramente étnicos, sino de clase: “los de abajo” y “rebeldes,” frente al Estado occidental. Veamos: “Y con lo de ‘pueblos originarios’ nos referimos no solo a los mal llamados ‘indígenas’, sino a todos los pueblos que originalmente cuidaban los territorios hoy bajo las guerras de conquista, como el pueblo kurdo, y que son subsumidos, por medio de la fuerza, en los llamados Estados Nacionales” (EZLN, 2018).

Reconocer la lucha zapatista en el marco de la teoría social de clase nos permite comprender, desde su teoría social y política, cómo se caracteriza la lucha de clases en el contexto de América Latina, sobre todo en la forma contemporánea de reproducción ampliada del capital. Luego de la insurgencia en armas, las y los zapatistas tenían claro el punto de inflexión del capitalismo con la creación de los acuerdos trilaterales: el interés del capital en los territorios con riqueza hídrica y mineral. En ese sentido, en la

1 Esta reflexión ya estaba presente en la producción intelectual de José Carlos Mariátegui, pero fue demarcada como una problemática peruana.

2 El levantamiento armado zapatista acontece en el día de entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de las Américas (TLCAN), un marco del interés estratégico del capital en los territorios indígenas.

economía política zapatista comprenden que en la nueva etapa de reproducción del capitalismo se profundiza la mercantilización de la naturaleza: “los cerros, las montañas, ahí está otra mercancía para ellos, que ya lo han dicho varias veces acá, es la riqueza de la naturaleza. [...] empiezan a organizarse para volver a desalojarnos [...] O sea, hacer el despojo, el desalojo, porque quieren esa riqueza” (EZLN, 2015, p. 79).

De un análisis de la cuestión nacional, relacionada con Chiapas, se desprenden dos cuestiones fundamentales para una interpretación crítica integral: a) que el desarrollo del capitalismo en escala global requiere profundizar la expropiación de la tierra y el territorio en el sur global, en contextos nacionales y regionales, condición imprescindible para su reproducción ampliada; b) que la lucha de clases en el sur global no se limita a los términos del marxismo clásico, del antagonismo entre el proletariado (obrero industrial) y el burgués (propietario de la fábricas), sino entre “los de arriba” y “los de abajo”. Tampoco se limita a un abordaje identitario, de reconocimiento de los “pueblos indígenas” en una perspectiva multicultural.

En la historia contemporánea, es un hecho que los territorios de interés del capitalismo por expropiación son habitados por una diversidad de pueblos no solo indígenas, sino campesinos, de comunidades tradicionales, de pescadores, entre tantos otros que son expropiados de su forma de existencia por el avance del acaparamiento de la tierra y el territorio. En ese marco, la denuncia del capitalismo por expropiación y la defensa de la autonomía territorial en la *praxis* política zapatista, argumentamos, nos permite comprender la trascendencia de un abordaje de la cuestión étnica a la cuestión de clase y popular. En nuestra opinión, dialoga igualmente con Mariátegui y con el concepto, en el pensamiento africano, del *Working People*, o pueblo trabajador, que abarca igualmente a los trabajadores formales como los vendedores de calle, trabajadores rurales, campesinado, etc. (Shivji, 2017).

En el 2007, durante el II Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo, profundizan ese análisis, en perspectiva marxista, al destacar que la defensa de la tierra constituye la estrategia de impronta al capitalismo, en el camino de la emancipación humana. En las palabras del entonces Teniente Coronel Insurgente Moisés:

La tierra donde están ahora los compañeros es propiedad de ellos y ellas, la recuperamos. Descubrimos que, para ir destruyendo a los capitalistas, es hacernos dueños de donde trabajamos, porque así funciona el capitalismo. Trabajas en fincas, en fábricas y la ganancia no es para el pueblo trabajador. En nuestra práctica la estamos descubriendo más el modo de cómo atacar el sistema capitalista. Como ustedes la verán en estos días de este segundo encuentro de los pueblos zapatistas con los pueblos del mundo. Tendrán mucho que contarles las experiencias de los compañeros y compañeras, porque ahora están en sus manos su medio de producción, LA TIERRA. Es

la base fundamental de la vida de ellos y ellas, también se entiende que el capitalismo es la base de ellos para explotar, en los medios de producción. Los compañeros y compañeras de los pueblos zapatistas, cuando tomaron de sus manos ese medio de producción o sea la tierra, empezaron a trabajarla de manera comunal, local, regional, municipal, o sea en colectivos, sociedades, cooperativas. Esto se ha logrado, gracias a la recuperación, la toma de las tierras, sin eso, no estaríamos como estamos ahora. Esta clara para nosotros las y los zapatistas, que a la hora que pasó a sernos dueños de esas tierras, como nuestro medio de producción, fue y es la base principal, para atacar el capitalismo, aunque nos hace muchas cosas por falte de hacer. Pero nuestro caminar ya sabemos por dónde ir. Todo esto nos dimos cuenta a la hora que las quitamos las tierras de los mal llamados patrones, los terratenientes o latifundistas. Los corrimos, con nuestra lucha del 1 de enero del 94, la historia que ya ustedes ya conocen (EZLN, 2007, [s.p.]).

Asimismo, en la perspectiva zapatista, hay un modo de ser, de estar, de vivir; es decir, una sociabilidad política indígena con profundo arraigo territorial. El territorio es comprendido como la vivencia histórica de la existencia de pueblos con historia, con cultura y en coexistencia con otros seres, como podemos observar en las palabras de la Comandanta Keli durante la Campaña Mundial por la Defensa de Tierras y Territorios Indígenas y Campesinos Autónomos: “Para los pueblos indígenas, campesinos y rurales, la tierra y el territorio son más que sólo fuentes de trabajo y alimentos; son también cultura, comunidad, historia, ancestros, sueños, futuro, vida y madre” (EZLN, 4 de abril de 2007). De igual manera para el Comandante Tacho:

Los pueblos indígenas y campesinos, tenemos históricamente nuestras raíces en estos territorios, nos relacionamos con ellos, a través de la Madre Tierra. Ahí producimos nuestros alimentos para vivir, ahí nacimos, ahí nos desarrollamos, en ella nos multiplicamos y convivimos, con las montañas, con los ríos, con el aire, con la vida de la misma naturaleza, los mares, los manantiales, así como también en ella viven todos los seres vivos con derecho a la vida, así como los recursos del subsuelo. Nosotros, los indígenas, campesinos, la cuidamos y la amamos nuestra Madre Tierra y lo hemos demostrado por siglos (*apud* Rosset, 2007, p. 159).

En la historia reciente de México, las y los zapatistas han sido una voz fundamental en la denuncia permanente de ese modelo predatorio del capitalismo por expropiación, que sigue su curso en México contemporáneo con los megaproyectos del Tren Maya y del Corredor Transísmico, ampliamente denunciado por el Congreso Nacional Indígena (CNI) y el EZLN (CNI, 2019; EZLN, 2020; *La Jornada*, 2020).

La teoría del Estado, del poder y del capitalismo

Si bien algunas y algunos intelectuales interpretan la teoría social y política del zapatismo como una ruptura con el marxismo, en realidad, consideramos que hay, en ella, una teoría del Estado, del poder y del capitalismo muy acorde a los términos analizados en la teoría marxista, distinguiéndose en la ruptura con el vanguardismo y con los partidos electorales, y en el horizonte emancipatorio articulado por la autonomía de la comunidad. Al reconocer el legado de las luchas populares y de la teoría crítica, las y los zapatistas consideran que lo fundamental es identificar cuáles son las problemáticas del presente que todavía no fueron abordadas, o aún, cómo actualizar aquellas de carácter histórico todavía irresueltas:

[...] habría que volver a pensar a Marx, Lenin, Gramsci, Mao, Trotsky, Che Guevara y otros revolucionarios, porque ninguna propuesta de cambio radical en nuestra época puede ignorar el análisis y las enseñanzas de esos revolucionarios y de los movimientos que encabezaron. [...] Sin embargo, habrá que abrir las mentes a los nuevos problemas (EZLN, 1996, p. 51).

En el Seminario Internacional el Pensamiento Crítico Frente a la Hidra Capitalista, se profundiza el análisis sobre las diferentes dimensiones del capitalismo por expoliación, con el fin de dilucidar, desde la perspectiva de la economía política, sus diferentes etapas e impactos en los territorios indígenas y campesinos. Al hacer alusión a la mitología griega de la Hidra de Lerna, para referirse a las muchas cabezas del capitalismo, evocan los desafíos que se plantean a todas las luchas articuladas en las zonas rurales latinoamericanas para enfrentar un modelo económico cada vez más arraigado en el capital transnacional y en un marco jurídico que institucionaliza y legitima el proceso de expropiación territorial y del extractivismo capitalista depredador. Por cierto, una de las principales denuncias del zapatismo constituye la modificación del Artículo 27 de la Ley Agraria, considerado “la trampa que hizo el sistema capitalista [...] para que entonces se pueda privatizar los ejidos, porque lo que quieren es que ahora sí se pueda vender o rentar a la madre tierra” (EZLN, 2015, p. 79).

En el primer tomo del libro (EZLN, 2015), fruto de este Seminario, identificamos la elaboración de una teoría del Estado y del poder. Lo mismo en la serie de comunicados titulados “300” (EZLN, 2018), en diálogo con la teoría de la dependencia, sobre todo al identificar la integración dependiente y subordinada de los países periféricos al capitalismo globalizado, con particular atención a los y las gobernantes “progresistas” que, en realidad, no rompen con estas estructuras. El método dialéctico de análisis es preciso: “Nosotros empezamos por analizar qué pasa en el mundo, luego nos bajamos a qué pasa en el continente, luego nos bajamos a qué pasa en el

país, luego en la región y luego en lo local. Y de ahí sacamos una iniciativa y la empezamos a subir de lo local a lo regional, a lo nacional, al continente y al mundo entero” (EZLN, 2018).

En esa teoría se señala el papel histórico del Estado como administrador de la política imperialista y capitalista en los contextos nacionales y como instancia de legitimación del aparato legal y militar que garantiza los mecanismos para la reproducción plena del capital. Un argumento central del Seminario (EZLN, 2015) fue la reafirmación de que la genealogía de la hidra capitalista se basa en la guerra como estrategia para que el capitalismo mantenga, históricamente, su hegemonía ideológica y político-económica, ya sea en contextos nacionales, imponiendo violentamente los nuevos patrones de acumulación del capital, como, por ejemplo, las concesiones a las empresas mineras, eólicas u otros megaemprendimientos, con los sucesivos despojos, desplazamientos, desapariciones y asesinatos provocados en territorios indígenas y campesinos; o incluso en la geopolítica internacional, en las constantes guerras impulsadas por la política imperialista, especialmente en el Oriente Medio.

Asimismo, durante el mismo *Seminario*, se advierte sobre el gran error, común entre las izquierdas progresistas, de confundir “gobierno” con la toma del poder: “tal vez conviene que estudien un poco y aprendan que ser gobierno no es tener el Poder” (EZLN, 2015, p. 348). La cuestión de la (no) toma del poder fue un debate fértil en los años de la Revolución Soviética, encontrando en la voz y la pluma de Rosa Luxemburgo cuestiones nodales sobre el curso mismo del proceso revolucionario. “¿Reforma o revolución?”, era la inquietud que latía en las reflexiones políticas de Luxemburgo y que instigó escritos capilares para el proceso de construcción del socialismo. La misma inquietud latía en el Seminario El Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista.

En el emblemático comunicado “300 –Primera Parte– Una finca, un mundo, una guerra, pocas probabilidades” (EZLN, 2018) la teoría social y política zapatista arroja luces a las dinámicas de las estructuras de dominación y poder de un capitalismo imperialista y neocolonial en su faz internacional, y en los contextos nacionales. En el ámbito nacional, la “forma Estado” preserva su naturaleza capitalista y de integración subordinada y dependiente. Por otro lado, la “forma gobierno” constituye la instancia de irradiación del poder en dos perspectivas: a) de una forma más autoritaria, militarizada y represiva, o, b) de amortiguación de la lucha popular por la vía de la conciliación de clases. Nuevamente haciendo uso de un lenguaje meta-teórico, el zapatismo acude a la metáfora del “mundo como una finca” y al “buen o mal capataz”, para explicar, en un lenguaje campesino, cómo opera el carácter imperialista y neocolonial del capitalismo y el papel que juega el gobierno nacional en contextos de economía periférica, como es

el caso no sólo de México, sino que de muchos países de América Latina, África y Asia. Veamos, en sus propias palabras, cómo analizan la dinámica imperialista del capitalismo: “Entonces así lo vimos, que sigue eso. Hoy pensamos que así está el capitalismo ahora. Quiere convertir en finca el mundo. O sea, pero son los empresarios transnacionales: ‘Voy a mi finca La Mexicana’, según lo que le antoja; ‘voy a mi finca La Guatemalteca, La Hondureña’, y así” (EZLN, 2018).

En la teoría social y política zapatista, la permanente reconfiguración del capitalismo obedece a algunos patrones de explotación, dominación y poder que son constitutivos de su histórica naturaleza: la expropiación violenta de los territorios; la sobreexplotación de la fuerza laboral; la mercantilización de la naturaleza para la maximización de las ganancias; la búsqueda de nuevos mercados; el enaltecimiento del consumo; las sucesivas guerras; la imposición de la racionalidad capitalista como paradigma civilizatorio; la profundización de la exclusión y la miseria. En sus palabras:

El sistema capitalista está avanzando en la forma de conquistar territorios, destruyendo lo más que pueda. [...] El sistema avanza en su reconquista del mundo. No importa lo que se destruya, quede o sobre: es desechable mientras se obtenga la máxima ganancia y lo más rápido posible. La máquina está volviendo a los métodos que le dieron origen –por eso nosotros les recomendamos leer la *Acumulación Originaria del Capital*–, que es mediante la violencia y mediante la guerra que se conquistan nuevos territorios. Como que el capitalismo dejó pendiente una parte de la conquista del mundo en el neoliberalismo y que ahora tiene que completarlo. En su desarrollo, el sistema “descubre” que aparecieron nuevas mercancías y esas nuevas mercancías están en el territorio de los pueblos originarios: el agua, la tierra, el aire, la biodiversidad; todo lo que todavía no está maleado está en territorio de los pueblos originarios y van sobre ello. Cuando el sistema busca (y conquista) nuevos mercados, no son sólo mercados de consumo, de compra-venta de mercancías; también, y sobre todo, busca y trata de conquistar territorios y poblaciones para extraerles todo lo que se pueda, no importa que, al terminar, deje un páramo como herencia y huella de su paso. [...] El “desarrollo” y el “progreso” que ofrece el sistema, en realidad esconden que se trata de sus propios desarrollo y progreso; y, lo más importante, oculta que esos desarrollo y progreso se obtienen a costa de la muerte y la destrucción de poblaciones y territorios. [...] “Civilizar” una comunidad originaria es convertir a su población en fuerza de trabajo asalariada, es decir, con capacidad de consumo. Por eso todos los programas del Estado se plantean “la incorporación de la población marginada a la civilización”. Y, en consecuencia, los pueblos originarios no demandan respeto a sus tiempos y modos de vida, sino “ayuda” para “colocar sus productos en el mercado” y “para obtener empleo”. En resumen: la optimización de la pobreza (EZLN, 2018).

La crítica a los límites políticos de los gobiernos se asienta en una premisa marxista fundamental: en una sociedad capitalista, el Estado constituye una institución que opera las estructuras de reproducción del capital y los gobiernos son elegidos para cumplir un papel regulador de las dinámicas de funcionamiento del sistema capitalista. El zapatismo lo explica con la analogía de una mega-finca –el mundo–, con un dueño –el Capital–, en donde los países son las fincas individuales que constituyen la mega-finca global. Los presidentes de los países-finca son los capataces, buenos o malos, que administran cada finca para el dueño, garantizando el pleno funcionamiento de una política económica dependiente y periférica. Obviamente hay una disputa hegemónica, en los términos gramscianos.

No obstante, en una sociedad capitalista, el Estado es capitalista, las fuerzas políticas y económicas detienen la hegemonía de clase y la dirección política del modelo de desarrollo capitalista y su superación requiere un proceso revolucionario. Por eso la crítica provocadora de los zapatistas: “¿Será que se conforman con un cambio de capataz o de patrón, o es que lo que quieren es la libertad?” (EZLN, 2018). En otras palabras, en el sentido de la clásica pregunta zapatista: ¿Qué significa la libertad para los zapatistas?, ¿te conformas con quitar al mal capataz y reemplazarlo con un buen capataz? Y dicen: nosotros, los zapatistas, no queremos tener ningún capataz.

Al señalar la falacia de la democracia burguesa y la persistencia de un Estado capitalista bajo gobiernos progresistas, las y los zapatistas demuestran el riesgo inminente de asumir una posición de gobierno, por la ruptura de un sincronismo entre la preparación de la correlación de fuerzas para un proceso revolucionario y la construcción de una verdadera hegemonía popular. Por lo tanto, revigorizan las posibilidades de la lucha emancipatoria por medio de la revolución, aunque sea la revolución de la autonomía, algo que debe ser valorado en un momento político en el que el capitalismo celebra “la muerte del socialismo como proyecto político”. Cuando toman las armas lo hacen inspirados en el legado revolucionario, una demostración de que la revolución es obra de los oprimidos del mundo, condición que no se limita al trabajador urbano.

Reflexiones finales

Una aportación fundamental de la teoría social y política zapatista constituye la centralidad de la *praxis* como elemento medular de una teoría revolucionaria y del proyecto mismo de la autonomía. En el caso del zapatismo, la *praxis* conlleva al principio pedagógico freiriano de la reflexión-acción-reflexión, de “caminar preguntando”, muy claro en los sentidos de la autonomía como coherencia teórica y práctica:

Ni teoría sin práctica, ni práctica sin teoría, hemos dicho. [...] lo que estamos señalando es que quien hace teoría debe hacer práctica, casi diríamos que por método científico. [...] y quién hace práctica, debe reflexionar sobre ella, no sólo porque, si depende de que un teórico le explique y le dirija, terminará por: ¿cómo se lo diré, bueno, terminará angustiado por si vota o no vota; también y sobre todo porque debemos pensar que nuestra lucha no tiene un plazo definido y, en cambio, abarca generaciones completas (EZLN, 2015, pp. 213-214).

Al presentar la mirada de las comunidades zapatistas en clave de economía política, el Subcomandante Insurgente Moisés destaca que, en el quehacer cotidiano de la autonomía, es fundamental consolidar una *praxis* política que parta del vínculo indisoluble entre reflexión- acción-reflexión, un principio también presente en la teoría política marxista y de la educación popular. En sus palabras, la concepción misma del proceso organizativo: “[...] está en idea, cuando está en el cerebro está en idea. Ahora cuando mueves tu lengua ya está en palabra. Falta la acción, o sea, la de organizarse.” Para las y los zapatistas, no hay teoría vaciada de un accionar concreto, porque es en el contexto de la resistencia que se da la práctica, no la teoría: “en la práctica lo sacamos lo poco de la teoría que estamos compartiendo” (EZLN, 2015, pp. 97-98).

La teoría social y política zapatista parte de un riguroso método de análisis de su propia existencia como pueblos, y de la identificación de las problemáticas que han enfrentado y que conforman las contradicciones inherentes al proceso histórico del colonialismo, del patriarcado y del capitalismo. Desarrollan un trabajo teórico que nos permite acceder a un horizonte explicativo de tales problemáticas, no restringido a un enfoque analítico de aquello que se vivencia de forma localizada, como territorios ubicados en una región específica de México, sino más bien enfatizando que, en realidad, son problemáticas de carácter histórico y dialéctico vivenciadas en las escalas local, nacional, regional y global, una vez que el capitalismo, el patriarcado, el imperialismo y los colonialismos son fenómenos de magnitud global. El carácter original de la experiencia cultural y política del zapatismo conlleva a que la teoría social y política zapatista tenga una gran capacidad creativa, de elaboración de categorías explicativas propias para pensarnos dialécticamente y vinculados a las culturas globales.

Por lo tanto, la teoría social y política del zapatismo nos hace un permanente llamado a la capacidad creativa para pensar y construir otros mundos posibles, el “inédito viable” según lo plantea Paulo Freire (2018) y que es un arte de la resistencia de los pueblos oprimidos. Frente a los desafíos de la contrainsurgencia, destaca el Subcomandante Insurgente Moisés: “tuvimos que inventar, tuvimos que imaginar, tuvimos que crear” (EZLN, 2015, p. 86). Que esta creatividad que, en definitiva, constituye una dimensión

ontológica del ser, siga inspirando aquellas y aquellos que recogemos los caminos de la *praxis* política de las luchas populares de nuestro tiempo histórico y que también sea nuestra la teoría social y política que emerge de estas luchas, como la zapatista.

Referencias

- Barbosa, Lia Pinheiro y Rosset, Peter Michael (2023). *Aprendizajes del Movimiento Zapatista. De la insurgencia armada a la autonomía popular*. Buenos Aires: CLACSO / Chiapas: ECOSUR.
- Congreso Nacional Indígena (2019). *En defensa de la Madre Tierra no al tren maya y el corredor transísmico, no a la guardia nacional*. <http://www.congresonacionalindigena.org/2019/02/12/en-defensa-de-la-madre-tierra-no-al-tren-maya-y-el-corredor-transismico-no-a-la-guardia-nacional/>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2020). *Diversos colectivos promueven acción virtual contra proyecto de despojo nombrado tren maya*. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2020/05/12/diversos-colectivos-promueven-accion-virtual-contra-el-proyecto-de-despojo-nombrado-tren-maya/>.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2018). 300. *Un continente como patio trasero, un país como cementerio, un pensamiento único como Programa de Gobierno, y una pequeña, muy pequeña, pequeñísima rebeldía*. Subcomandante Insurgente Moisés, SupGaleano. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2018/08/21/300-segunda-parte-un-continente-como-patio-trasero-un-pais-como-cementerio-un-pensamiento-unico-como-programa-de-gobierno-y-una-pequena-muy-pequena-pequenisima-rebeldia-subcomandante-insurgent/>>.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2015). *El Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista I. Participación de la Comisión Sexta del EZLN*, México.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2013a). Gobierno Autónomo I. Cuaderno de texto del primer grado del curso “La Libertad según l@s Zapatistas”. México.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2013b). Gobierno Autónomo II. Cuaderno de textos de primer grado del curso de “La Libertad según l@s Zapatistas”. Cuaderno de textos de primer grado del curso de “La Libertad según l@s Zapatistas”. México. https://radiozapatista.org/?page_id=20294
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2013c). Participación de las mujeres en el Gobierno Autónomo. Cuaderno de textos de primer

- grado del curso de “La Libertad según l@s Zapatistas”. https://radiozapatista.org/?page_id=20294
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2013d). Resistencia Autónoma. Cuaderno de textos de primer grado del curso de “La Libertad según l@s Zapatistas”. https://radiozapatista.org/?page_id=20294
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (4 de abril de 2007). EZLN: apoyo a la Campaña Mundial en defensa de la tierra y el territorio. *Biodiversidad LA*. https://www.biodiversidadla.org/Noticias/EZLN_apoyo_a_la_Campana_Mundial_en_defensa_de_la_tierra_y_el_territorio
- Freire, Paulo (2018). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- González Casanova, Pablo (5 de marzo de 1997). La Teoría de la Selva. Contra el neoliberalismo y por la humanidad (Proyecto de Intertexto). *La Jornada*, jornada.com.mx/1997/03/06/perfil.html.
- La Jornada* (2 de enero de 2020). “Hasta morir si es preciso”, luchará el EZLN contra los megaproyectos, <https://jornada.com.mx/2020/01/02/politica/006n1pol#:~:text=Morelia%2C%20Altamirano%2C%20Chis.%2C%20Al%20cumplirse%2026%20a%C3%B1os%20de,la%20que%20defenderemos%20hasta%20morir%20si%20es%20preciso>.
- Rosset, Peter Michael (2007). La guerra por la tierra y el territorio. *Primero Coloquio Internacional in memoriam Andrés Aubry*. San Cristóbal de las Casas: Universidad de la Tierra, Rebeldía.
- Shivji, Issa G. (2017). The Concept of “Working People”. *Agrarian South: Journal of Political Economy*, 6(1), 1-13.

Cuentos zapatistas para otros mundos posibles

De El Viejo Antonio a Defensa Zapatista

Lola Cubells Aguilar

Universitat de València, España
dolores.cubells@uv.es

Azael Rangel López

Luchador social e investigador independiente,
España-México
drazaelrangel@gmail.com

Fecha de recepción: 05/04/2024
Fecha de aceptación: 17/5/2024

Resumen

Los comunicados zapatistas convertidos en instrumentos para el diálogo con la sociedad han representado la construcción de una literatura política encaminada a la transformación de las conciencias. Analizamos los principales personajes nacidos de la pluma del Subcomandante Marcos y del Subcomandante Galeano, para analizar las voces y luchas que representan. Iniciamos con El Viejo Antonio, voz de la memoria y resistencia indígena; Don Durito de la Lacandona, escarabajo destinado a darnos lecciones de neoliberalismo; Elías Contreras y la Magdalena, el espejo de la lucha por la diversidad sexo-genérica; y la niña Defensa Zapatista, quien representa el sueño por un mundo donde las niñas crezcan sin miedo. Este recorrido nos permite mostrar cómo existe una lucha por la construcción de epistemologías otras que son resultado de una práctica política, del *caminar preguntando* zapatista.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palabras clave

1| zapatismo 2| cuentos 3| revolución

Cita sugerida

Cubells Aguilar, Lola y Rangel López, Azael (2024). Cuentos zapatistas para otros mundos posibles. De El Viejo Antonio a Defensa Zapatista. *Tramas y Redes*, (6), 423-433, 600x. DOI: 10.54871/cl4c600x



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NonCommercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Histórias zapatistas para outros mundos possíveis: Do Velho Antonio à Defesa Zapatista

Resumo

Os comunicados zapatistas, convertidos em instrumentos de diálogo com a sociedade civil, representaram a construção de uma literatura política voltada para a transformação das consciências. Analisamos os principais personagens nascidos da pena do Subcomandante Marcos e do Subcomandante Galeano, para analisar as vozes e lutas que representam. Começamos com o Velho Antonio, voz da memória e da resistência indígena; Don Durito de la Lacandona, besouro destinado a nos dar lições de neoliberalismo; Elías Contreras e Magdalena, o espelho da luta pelo reconhecimento da diversidade sexual e de gênero; e a menina Defensa Zapatista, que representa o sonho zapatista de tornar possível um mundo onde as meninas cresçam sem medo. Este percurso permite-nos visualizar os diferentes eixos de luta englobados no zapatismo, e mostrar como há uma luta pela construção de outras epistemologias que são fruto de uma prática política, do caminhar perguntando zapatista.

Palavras-chave

1| *zapatismo* 2| *histórias* 3| *revolução*

Zapatista stories for other possible worlds: From Old Antonio to Defensa Zapatista

Abstract

The Zapatista press releases, converted into instruments for dialogue with civil society, have represented the construction of a political literature aimed at the transformation of consciences. We analyze the main characters born from the pen of Subcomandante Marcos and Subcomandante Galeano, to analyze the voices and struggles they represent. We begin with Old Antonio, the voice of memory and indigenous resistance; Don Durito de la Lacandona, beetle destined to give us lessons on neoliberalism; Elías Contreras and Magdalena, who represent the fight for the recognition of sexual-gender diversity; and the girl Defensa Zapatista, the Zapatista dream of making a world where girls grow up without fear possible. This journey allows us to visualize the different axes of struggle encompassed in Zapatismo, and show how there is a struggle for the construction of other epistemologies that are the result of a political practice, of the Zapatista walk while asking.

Keywords

1| *zapatismo* 2| *tales* 3| *revolution*

Presentación

La irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) impactó al mundo el 1° de enero de 1994. Si bien las armas fueron utilizadas para hacerse escuchar, pronto nos pudimos dar cuenta de una serie de símbolos e instrumentos comunicativos que han singularizado esta guerrilla *sui generis*. Las balas fueron sustituidas por las palabras y comenzamos a recibir comunicados, una especie de epístolas cargadas de poética política y aderezadas por cuentos en los que diversos personajes representaban las voces de las luchas, y nos permitían conocer lo que se puede denominar el pensamiento zapatista. También tenían el cometido de trazar el camino de la utopía hacia donde las luchas por la Vida –utilizando su lenguaje– deberían dirigirse.

Entre 1994 y 2022 se han publicado 1.642 comunicados, todos ellos disponibles en la web enlacezapatista.ezln.org.mx. Durante estas tres décadas, diferentes personajes han sido protagonistas de lo que en un principio acompañaban los comunicados zapatistas, las llamadas “posdatas” con las que el Subcomandante Marcos, “desde las montañas del Sureste mexicano”, nos presentó a El Viejo Antonio, un anciano indígena, guardián de la sabiduría maya y a Don Durito de la Lacandona, un escarabajo con espíritu quijotesco, cuyo escudero sería el mismísimo Subcomandante Marcos. Estos personajes marcaron las primeras décadas de los comunicados. Después fueron surgiendo otros personajes como Elías Contreras y la Magdalena, el gato-perro, Sombra, el guerrero, Pedrito o las niñas Defensa y Esperanza Zapatista.

Ana Esther Ceceña señala que la “guerra de espectro completo” pretende acallar las resistencias de los dominados no solo a través de las estrategias militares sino también culturales:

(...) el lugar decisivo para prevenir y/o disuadir cualquier intento por modificar las reglas del juego o por construir diques al dominio capitalista y apagar la rebeldía, la disidencia o la insurgencia es el cultural, donde radican la memoria histórica, las cosmovisiones, las epistemes y las utopías (2006, p. 36).

Desde esta perspectiva queremos analizar la trascendencia de la lucha por un cambio de consciencia, la batalla cultural que representa cada uno de estos personajes que vamos a analizar, para desentrañar de qué manera se puede construir una nueva “epistemología de la política y la vida” (Ceceña, 2008, p. 101).

En estas páginas pretendemos centrarnos en analizar el papel de los personajes que consideramos más icónicos de la literatura zapatista, que nos permite también rastrear las voces que representan y su papel desde tres ejes de lucha presentes en el zapatismo: la anticapitalista, la antipatriarcal y la descolonización.

El Viejo Antonio: la voz de la memoria y resistencia indígena

El Viejo Antonio es el primer personaje que aparece en los comunicados zapatistas desde los años noventa. Representa a un anciano indígena que el Subcomandante Marcos conoció antes del levantamiento armado, en 1984, año en que se ha fechado el nacimiento de la semilla del EZLN en la Selva Lacandona, durante el tiempo de la clandestinidad. También sabemos que murió antes del alzamiento en armas, de tuberculosis, y que su hijo era parte del ejército indígena.

Los encuentros en la Selva, amenizados con el humo del tabaco que dobla el anciano indígena y la pipa de Marcos, terminan siempre con un cuento a través del que podemos conocer la cosmovisión indígena y la lucha zapatista desde esa mirada interna. Destacamos algunos principios que aparecen en dichos relatos y que conforman el pensamiento zapatista:

- “No rendirse”: En uno de los relatos explica que la palabra “rendir” no tiene traducción en lengua maya. Esta declaración aparece repetida a lo largo de las comunicaciones zapatistas hasta la actualidad.
- El “acuerdo en asamblea” como el método utilizado por los dioses para crear el mundo, para hacer nacer a los hombres y mujeres verdaderos, los hombres y mujeres de maíz, de colores diversos, de todas las pieles y “sin rostro”. Ellos nacerían después de las gentes de oro, los de piel blanca y las gentes de madera, las de piel negra. El “acuerdo” será imitado por los hombres y mujeres de maíz para tomar decisiones.
- “Morir para vivir”: a lo largo de los cuentos los hombres y mujeres de maíz asumen la necesidad de que todas las personas no pueden brillar, algunas deben caminar la noche y convertirse en estrellas para que otras puedan tener luz. Recordamos que el Subcomandante Marcos muere tras el asesinato del maestro Galeano, base de apoyo zapatista de La Realidad en mayo de 2014. Tomando el nombre del finado, nace el Subcomandante Galeano (actualmente, Capitán Marcos).
- “Un mundo donde quepan muchos mundos”: En la “Historia de los colores” se cuenta cómo los dioses estaban hartos de vivir solo entre blanco y negro. Decidieron así guardar los colores en una cajita lanzada al mundo desde una ceiba (árbol sagrado para los mayas). Para poder guardar los colores decidieron ponérselos a una guacamaya: “(...) por si a los hombres y mujeres se les olvida que muchos son los colores

- y los pensamientos, y que el mundo será alegre si todos los colores y todos los pensamientos tienen su lugar” (S.C.I. Marcos, 1998b, p. 49).
- “Caminar preguntado”: Las preguntas que el Subcomandante Marcos le dirige al anciano indígena siempre son respondidas con otras preguntas. Una de las historias más difundidas es la “historia de las preguntas” donde aparece plasmada la principal metodología de la lucha zapatista: el “caminar preguntando”. En él aparecen “los dioses que nacieron el mundo”: Ik’al y Votán, dos que eran uno solo. Y preguntándose cómo iban a caminar mucho tiempo si uno lo hacía de día y el otro de noche, acordaron que Ik’al caminaría al Votán en la noche y que el Votán podría caminar a Ik’al en el día. Por eso: “(...) desde entonces, los hombres y mujeres verdaderos para caminar, preguntan, para llegar se despiden, y para irse saludan. Nunca se están quietos” (S.C.I. Marcos, 1998b, p. 60).

Estos gemelos divinos renacen en la figura de Zapata, por ello en diferentes comunicados aparece la referencia Votán-Zapata. Para el historiador Jan de Vos, era una manera de contrarrestar a los héroes libertadores introducidos por los misioneros católicos. Votán es rescatado de varias devociones prehispánicas mencionadas en un documento del siglo XVIII escrito por un obispo católico que denuncia la existencia del culto a Votán, como una especie de Quetzalcóatl, considerado “corazón de los pueblos” (De Vos, 2002, pp. 382-383).

Como señaló Armando Bartra, es en estos relatos “donde mejor se hibridan el imaginario autóctono y el mestizo. Las parábolas del inveterado fumador recogen la estructura, el pulso, y los temas de la mitología indígena chiapaneca sin renunciar al equipaje de la cultura occidental” (S.C.I. Marcos, 1998b, p. 11).

Don Durito de la Lacandona: la voz de la lucha contra el neoliberalismo

Don Durito de la Lacandona hace su aparición pública en el comunicado del 10 de abril de 1994, firmado por el entonces Subcomandante Marcos (S.C.I. Marcos, 1994). En esta carta se dan felicitaciones por el nuevo grado a la Subcomandanta Mariana Mogel, a la cual le cuentan la historia de Don Durito, un pequeño escarabajo que fuma tabaco en una pequeña pipa y usa lentes. Su nombre de “pila” es Nabucodonosor, y se nutre de textos sobre economía política y filosofía, con los que dialoga y discute sobre el Neoliberalismo y sobre las estructuras sociales de dominación en América Latina. Estudios

que le sirven desde el análisis de la realidad, para hacerse una “idea” de cómo deberían ser las luchas y las resistencias para poder vencer al neoliberalismo.

Una de las apariciones más significativas de Don Durito fue en marzo de 1995 (S.C.I. Marcos, 1995a), dos meses después de la “traición” del gobierno de Ernesto Zedillo, quién liberó órdenes de aprehensión contra dirigentes del EZLN. En esa misiva, el pequeño escarabajo andante busca un diálogo con la sociedad civil organizada y no organizada. Mantiene una plática con el Subcomandante Marcos, quien le confiesa que se estaban militarmente replegando porque el gobierno federal había lanzado una ofensiva en contra de las comunidades zapatistas, y les habían “agarrado” por sorpresa. Don Durito, ante tal confesión, se va un momento y comentó: “Tu problema es el mismo que tienen muchos”: el neoliberalismo.

Don Durito nos ofrece “diálogos” y narrativas que pueden ser considerados materiales de formación político cultural, hacia el exterior del proceso zapatista, es decir, diálogos internos que se externalizan en la lógica de transferencia de habilidades y conocimientos comunitarios. Es un “vehículo” narrativo que nos invita al diálogo de saberes, la construcción de epistemes de la vida en una lucha anticapitalista, y, por tanto, una forma de vida anticapitalista. Al tiempo, nos provoca también una reflexión acerca de cómo se vive la guerra de exterminio que representa el neoliberalismo desde dentro de las comunidades indígenas.

Las narrativas y diálogos de Don Durito a lo largo de más de 60 comunicados e intercambios epistolares resultan un espejo en que se escribe la realidad de las comunidades bases de apoyo zapatista, la lucha anticapitalista desde el interior del zapatismo, la crisis permanente de los estados-nación, de los sistemas políticos, económicos y sociales que invaden incluso la propia “sociedad civil”.

Si queremos que la situación de las comunidades indígenas, de los empobrecidos del mundo, de la vida-toda se revierta como nos “sugiere” Don Durito, tendremos que transitar hacia la construcción de una sociedad-vida anticapitalista, es decir, hacia la construcción de la democracia como práctica social plural, como sentido ético de la condición humana y como el ejercicio radical de la diferencia frente al capitalismo homogeneizante, así como la construcción dialogal con otras epistemes para explicar y explicarnos el mundo:

La experiencia nos ha enseñado que las subversiones epistemológicas son siempre difíciles de hacer y de asir no sólo por las barreras con que las circunda el pensamiento conservador sino porque, como corresponde, antes de ser atrapadas en los conceptos huyen provocando nuevas subversiones. [...] No hay subversión posible si no abarca el pensamiento, si no inventa nuevos nombres y nuevas metodologías, si no transforma el sentido cósmico y el sentido común que, como es evidente, se construyen en la interacción colectiva, haciendo y rehaciendo socialidad (Ceceña, 2006, p.1).

Elías Contreras y la Magdalena: voces de las disidencias sexo-genéricas

El zapatismo se ha diferenciado de otras guerrillas porque la lucha de las mujeres zapatistas ha estado presente desde antes del levantamiento armado de 1994. No pocas veces han recordado que el “primer levantamiento” fue la aprobación de la Ley Revolucionaria de las Mujeres zapatistas, gracias al empuje de las comandantas y a la aprobación por parte de las compañeras zapatistas de normas que suponían una revolución frente a las relaciones de opresión que las mujeres indígenas han padecido (Comandanta Miriam, 2015).

Por tanto, desde el comienzo, pudimos visualizar y leer en los relatos y comunicados zapatistas, cómo se tejía y se coloreaba diferente al interior de su lucha, que representaba la apuesta por cambios estructurales que supusieran también transformaciones respecto a las jerarquías sexo-genéricas.

Si bien el comunicado del 8 de septiembre de 1998 es el primero en el que podemos ver un cuestionamiento a la heterosexualidad a partir de las explicaciones que el Subcomandante Marcos le da al niño Pedrito, en dichos momentos el zapatismo reconoce que aún queda mucho trabajo por hacer en la lucha por el reconocimiento de los derechos de las mujeres y otras disidencias sexo-genéricas (S.C.I. Marcos, 1998a).

Elías Contreras se dio a conocer en la novela *Muertos incómodos* (2004) escrita a cuatro manos entre el Subcomandante Marcos y Paco Ignacio Taibo II. Como parte de una “comisión de investigación” del EZLN, Elías Contreras nos interpela e invita a reflexionar desde diferentes contextos en los que desempeña su “cargo” dentro del zapatismo, encabezando complicadas batallas contra “el Mal y el Malo”, desde la ciudad de Guadalajara, la tierra *Comc’aac Seri* o la Ciudad de México. En este ser zapatista fuera de la Selva Lacandona, conocerá a la Magdalena y el Subcomandante Marcos convertirá a estos personajes en protagonistas de las estrofas más eróticas de su prolífica pluma.

La Magdalena es una persona transexual, y trabajadora sexual en las calles del Norte de la Ciudad de México, que sueña con poder operarse y cambiar de sexo. Militante del Frente Zapatista de Liberación Nacional, aunque como señala –“no muy me daba tiempo para ir a las reuniones”–. A pesar de ello, decide caminar al lado del movimiento zapatista, y convertirse en lo que ella quiere ser. La disidencia radica en luchar por su identidad sexo-genérica desde un espacio militante tradicionalmente masculinizado pero que, a diferencia de otras guerrillas y como podemos observar, se convierte en espacio de liberación para las mujeres y personas no binarias:

La Magdalena se hizo nuestro compañero, o compañera, según, y fuera hombre, mujer, o ni una ni otra cosa, se convirtió en zapatista. Ella, o él, según, junto con Nadie y Elías Contreras, enfrentaron al Mal y al Malo en un desafío que le costó la vida a la Magdalena (EZLN, 2007).

Por otro lado, Elías Contreras recibe órdenes de la comandancia, tiene que viajar a “la ciudad” para poder realizar su investigación y se encuentra con el amor; un amor *muy otro* que debe tomarse como ejemplo para poder construir *otro mundo* en donde el otro/la otra/la otra sea respetada desde las diferencias y alteridades disidentes.

La Magdalena y Elías Contreras representan un amor que desafía “las costumbres” urbanas e indígenas. Estos dos personajes nos muestran la disidencia como plano de discusión y acción, y explicita al movimiento zapatista como un espacio propicio para ser lo que una quiera ser. Es una invitación a crear esos espacios propios de libertad dentro de nuestros contextos y realidades disidentes diferentes.

Sobre si estos personajes son reales o ficticios:

La Magdalena era una “compañeroa”. Quien piense que ella, o él, según, es un personaje literario se equivoca. La Magdalena existió y fue real, ubicable en el calendario y las geografías zapatistas, como es ubicable el acontecimiento donde le salvó la vida a Elías Contreras, un indígena zapatista que se asomó a la ciudad con esa capacidad de asombro y ese empeño por entender que pocas personas poseen (S.C.I. Marcos, 2009).

Defensa Zapatista: la voz de una niña que crece sin miedo

Defensa Zapatista es una niña indígena de 10 años asida a una pelota de fútbol. Se han editado dos libros compilatorios con los relatos protagonizados por esta niña indígena encargada de formar a las personas desde la rebeldía y resistencia zapatista. *Habrà una vez*, reúne los cuentos leídos durante el semillero *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista* (2015) y el encuentro *L@s zapatistas, las ConCiencias por la humanidad* (2016) y, por otro lado, *Hablar colores*, recopila los presentados durante el II Encuentro de ConCiencias por la Humanidad “Las ciencias frente al muro” (2017).

Nace, por tanto, de la pluma del Subcomandante Insurgente Galeano, quien presentó a Defensa Zapatista en el comunicado “El muro y la grieta” donde dice cómo seguir agrandando la grieta en el muro de la historia. Defensa Zapatista aparece como una niña que está intentando montar su equipo de fútbol (el “comando anti-muro”), en el que está el “caballo choco” y también “gato-perro” (“no es ni una cosa ni otra, sino que es otra una”). Siempre anda buscando alguien para completar su equipo “que, tal vez, es

su forma de decir cambiar el mundo” (S.C.I. Galeano, 2018, p. 52). Quienes componen este equipo son nombrados en función de la posición ocupada, de ahí el nombre de “Defensa” Zapatista. En este relato, conversa con el escritor Eduardo Galeano, quien aparece como “recoge pelotas”. Podemos leer cómo en su discurso, la niña bromea sobre su futuro marido, señalando que se va a hacer respetar “como mujer zapatista que soy”. Como en tantos otros escritos, la ironía, la mezcla de personajes reales y ficticios se dan en tiempos múltiples.

Podríamos deducir que Defensa Zapatista nace cuando muere el Subcomandante Marcos, tras el asesinato del compañero Galeano, introduciendo en este relato al mismísimo escritor uruguayo, como un guiño al hilo de la historia.

A través de las hazañas de Defensa Zapatista se muestra la figura de una niña indígena valiente que representa la lucha zapatista por crear un mundo en el que las niñas crezcan sin miedo:

[...] ella no sueña con ser una súper heroína, alguien con súper poderes o con una katana que haga picadillo a sus enemigos que, si pones atención, son siempre masculinos. [...] Tampoco asume el papel de la princesa desamparada que espera la salvación llegando en lo que ella imagine la masculinidad montada en un brioso corcel. [...] No, Defensa Zapatista asume su objetivo como algo a cumplir en colectivo y no concibe su lugar como la líder o jefa, porque ha elegido la posición que menos brillo podría tener, la de defensa [...] Su trabajo es buscar y encontrar a quien se sume, quien trabaje en equipo [...]. Y cuando valora por igual posiciones como la de recoge balones [...] y pone como requisito único querer jugar, es su forma de decir “querer luchar” (S.C.I. Galeano, 2018, p. 53).

En el libro *Hablar colores* donde aparece recogido este comunicado, se vislumbra la importancia de lo que representa este personaje: “En Defensa Zapatista está no un mundo nuevo, cierto, pero tal vez está algo más terrible y maravilloso: su posibilidad. [...] No me imagino algo más zapatista que lo que en el esfuerzo de esa niña se sintetiza” (S.C.I. Galeano, 2018, p. 53).

Para seguir caminando y preguntándonos

En las revoluciones, el “cambio cultural”, la transformación de las conciencias subyace como uno de los instrumentos más poderosos para generar cambios estructurales. El zapatismo se caracterizó por anunciar que su lucha no buscaba la toma del poder, sino algo más difícil, la construcción de otro mundo, *un mundo donde quepan mundos*, y para ello las voces de los pueblos originarios y de las alteridades negadas, desde el reconocimiento de su identidad y cosmovisión, así como con los cambios que ha representado

el propio movimiento para las comunidades indígenas zapatistas están presentes a través de estos personajes de ficción (y ¿realidad?).

Desde El Viejo Antonio a la niña Defensa Zapatista han pasado dos generaciones donde la lucha zapatista sigue estando vigente como una brújula civilizatoria para la humanidad (Cubells, 2021), como un modo de poder explicar el sistema-mundo que habitamos, pero también mostrar la posibilidad de imaginar otros mundos posibles como requisito imprescindible para hacerlos realidad.

Referencias

- Comandanta Miriam (2015). La lucha como mujeres que somos. *Enlace Zapatista*, 6 de mayo. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/05/06/comandanta-miriam-6-de-mayo/>
- Ceceña, Ana Esther (2006). Sujetizando el objeto de estudio o de la subversión epistemológica como emancipación. En Ceceña, Ana Esther (coord.), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ceceña, Ana Esther (2008). *Derivas de un mundo donde quepan todos los mundos*, México: Siglo XXI/CLACSO.
- Cubells, Lola (2021). *El zapatismo: una brújula civilizatoria para Slumil K'ajxemk'op*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; San Cristóbal de Las Casas: Cooperativa Editorial Retos; Guadalajara: Cátedra Jorge Alonso, Universidad de Guadalajara.
- EZLN (2007). Participación del EZLN en la Mesa Redonda Construyendo Contrapoderes. *Enlace Zapatista*, 4 de enero. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2007/01/04/cuento-para-ninas-de-uno-a-100-anos-nos-reservamos-el-derecho-de-admision/>
- S.I. Galeano (2015). El Muro y la Grieta. Primer Apunte sobre el Método Zapatista. *Enlace Zapatista*, 3 de mayo. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/05/03/el-muro-y-la-grieta-primer-apuntesobre-el-metodo-zapatista-supgaleano-3-de-mayo/>
- S.I. Galeano (2018). *Hablar colores*. México: Estampa Artes Gráficas.
- S. C. I. Marcos (1994). La historia de Durito. *Enlace Zapatista*, 10 de abril. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/04/10/la-historia-de-durito/>
- S. C. I. Marcos (1995a). Durito II (El neoliberalismo visto desde la Selva Lacandona). *Enlace Zapatista*, 11 de marzo. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1995/03/11/durito-ii-el-neoliberalismo-visto-desde-la-selva-lacandona/>

- S.C.I. Marcos (1995b). Dulcinea de la Lacandona. *Enlace Zapatista*, 30 de junio. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1995/06/30/dulcinea-de-la-lacandona/>
- S. C. I. Marcos (1998a). Acá sigue lloviendo. El gobierno solo se acuerda de Chiapas cuando necesita hacer demagogia y mejorar su imagen publicitaria. Agujetas de color de rosa. *Enlace Zapatista*, 8 de septiembre. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1998/09/08/aca-sigue-lloviendo-el-gobierno-solo-se-acuerda-de-chiapas-cuando-necesita-hacer-demagogia-y-mejorar-su-imagen-publicitaria-agujetas-de-color-de-rosa/>
- S.C.I. Marcos (1998b). *Relatos de El Viejo Antonio*. México: Centro de Información y análisis de Chiapas.
- S.C.I. Marcos (2009). Sexto Viento: una otra digna rabia. *Enlace Zapatista*, 5 de enero. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2009/01/05/sexta-viento-una-otra-digna-rabia/>

RESEÑAS



Pérez Domínguez, Martha Erika;
Pilar Godínez Mejía y Miguel Ángel
Ramírez Zaragoza (coords.) (2023).

*Los feminismos en México.
Reflexiones analíticas sobre su
potencia histórica y política.*

Ciudad de México: Programa Universitario de
Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad,
Universidad Nacional Autónoma de México-
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las
Revoluciones de México. 205 páginas.

Eduardo Torres Alonso

Universidad Nacional Autónoma de México/
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas,
México
etorres@unam.mx

Fecha de recepción: 20/12/2023
Fecha de aceptación: 28/05/2024

La literatura académica mexicana sobre feminismos, movimientos de mujeres y participación en el espacio público de la población femenina, desde una perspectiva tanto histórica como contemporánea, ha venido incrementándose y enriqueciéndose con autoras y autores de diferentes generaciones, procedencias y perspectivas disciplinarias. Muestra de esto es el libro coordinado por Martha Erika Pérez Domínguez, Pilar Godínez Mejía y Miguel Ángel Ramírez Zaragoza, titulado *Los feminismos en México. Reflexiones analíticas sobre su potencia histórica y política*, editado por la Universidad Nacional Autónoma de México, por medio del Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad, y el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Cita sugerida

Torres Alonso, Eduardo (2024). Pérez Domínguez, Martha Erika; Pilar Godínez Mejía y Miguel Ángel Ramírez Zaragoza (coords.) (2023). *Los feminismos en México. Reflexiones analíticas sobre su potencia histórica y política*. México: Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. 205 páginas. *Tramas y Redes*, (6), 437-440, 600z. DOI: 10.54871/cl4c600z



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Se trata de una obra coral que reúne a nueve autoras y autores, además de quienes encabezan la coordinación editorial. El primer trabajo, que corre a cargo de Pérez, Godínez y Ramírez, se titula “Transformación, cultura política feminista y nuevos horizontes en México: a manera de introducción”, en el que además de dar los antecedentes del libro, discuten conceptos como “cultura política” y “democracia” a la luz de los movimientos feministas, estableciendo un marco teórico adecuado para la identificación y comprensión de actores, repertorios de acción y enfoques.

Propiamente, el capítulo número 1 es “Del hostigamiento verbal al feminicidio: la lucha contra la violencia como eje de cohesión del movimiento feminista mexicano”, de Marta W. Torres Falcón. Es un trabajo que pone en una perspectiva temporal las demandas feministas sobre la violencia, que, a su vez –demandas y violencia– no son las mismas, sino que se han diversificado y complejizado a la luz de las formas de organización de las mujeres, ocupando calles y plazas e increpando a las autoridades de todos los niveles. Torres Falcón es clara en mencionar que el feminismo es una corriente de pensamiento y un movimiento social, por lo que no puede esperarse que sus militantes no actúen ni protagonicen las luchas sociales.

E. Raquel Güereca Torres escribió el capítulo 2 “Genealogía y política feminista de la memoria y la justicia ante la violencia feminicida en México”. La autora ofrece una reflexión de naturaleza teórica en torno a la construcción de una política de memoria y justicia frente al feminicidio y la desaparición de mujeres. Ambos problemas lastiman y enlutan a miles de personas y familias mexicanas, y forman parte de la violencia feminicida que compone el clima de violencia por la guerra contra el narcotráfico que permea el territorio nacional en clave masculinizada. El capítulo tiene como premisa que el feminicidio y la desaparición significan un estado de terror que van unidos, “entrelazados”, dirá la autora. Estos dos trabajos integran la primera parte del libro denominada “Alternativas, luchas y esperanzas contra la violencia.”

Por su parte, los capítulos 3 y 4, “Limitaciones y posibilidades: reflexión, mujeres y política” y “La construcción de la democracia paritaria en México”, respectivamente, forman la segunda parte de la obra “Vías institucionales, vías plurales de acción”. Ana María Fernández Poncela primero analiza las posibilidades y oportunidades, pero también los obstáculos y frenos que sufren las mujeres para participar en la política. Pasa revista al movimiento sufragista de Latinoamérica y se centra en el caso mexicano. Destaca las reformas legislativas para establecer las cuotas de género y la paridad, constitucionalizada en 2014. Más allá de los impulsos legales para franquear la puerta de la representación política a las mujeres, existen problemas que hace que ellas restrinjan su participación. En principio, está la decisión de los partidos políticos de hacer a un lado a sus cuadros de

mujeres, no designándolas como candidatas o, cuando lo son, lo hacen en distritos electorales o municipios en donde no son competitivas. Se encuentra, también, el “techo de cristal” y el “círculo vicioso” o “piso engomado”, metáforas conocidas.

Vinculado a este capítulo, el de Esperanza Palma Cabrera y Lorena Vázquez Correa acometen la tarea de estudiar y reflexionar sobre la paridad en México a partir de las estrategias puestas en operación por las que denominan “feministas institucionales” para concretar la democracia paritaria. La línea argumentativa parte de la formación de coaliciones estratégicas en las que concurren personas de distintas procedencias profesionales y agrupaciones, denominadas “actores críticos” y de identificar los obstáculos que estos han enfrentado. Se revisa la literatura sobre el tema, se recuperan las intervenciones para establecer la paridad constitucional en 2014 y su ampliación un lustro después, y se pone de relieve el activismo para garantizar la aplicación de la ley en todos los cargos electivos.

Finalmente, la tercera parte “Prácticas desde la interseccionalidad y la cultura política” se compone de cuatro capítulos (del 5 al 8): “Abordajes introductorios para una epistemología feminista interseccional”, de Rocío Medina Martín; “De mi periferia a tu periferia: aproximaciones teóricas a los activismos feministas en la zona metropolitana de la Ciudad de México”, de Daniela Villegas Mercado; “El papel de las mujeres en la economía social y solidaria”, de Ivette Ayvar Acosta, y “Entre la violencia y la organización de los repertorios socioestatales: el movimiento amplio de mujeres en México”, escrito por Sandra Martínez Hernández. El primero de estos trabajos examina los orígenes de la interseccionalidad, sus implicaciones de corte epistemológico, teórico y ético y problematiza el concepto a partir de sus límites y potencialidades. A manera de ejemplo, Medina Martín menciona que uno de los límites de la interseccionalidad radica en el empleo que tiene en el ámbito jurídico, bajo la categoría de “discriminación múltiple”. Ella dice: “[u]no de los principales efectos de este abordaje es que rápidamente individualiza el fenómeno focalizándose en las consecuencias y eliminando las estructuras de dominación –a menudo reproducidas por los propios Estados– en tanto causas” (p. 132).

El capítulo de Daniela Villegas Mercado retoma los activismos feministas de mujeres jóvenes en las urbes periféricas de la Zona Metropolitana del Valle de México y estudia los imaginarios sociales existentes sobre la periferia, el territorio propiamente y la participación política de cuño feminista de las mujeres que participan de y desde estas zonas. Las *actoras* se reconocen como *sujetas políticas*, aunque no necesariamente lo expresen como tal, pero la apropiación de sus espacios y la lucha por distintas causas (contra la violencia feminicida y en favor del aborto) da cuenta de ello. Por último, el trabajo de Ayvar Acosta parte de las siguientes preguntas: ¿qué

es la economía social y solidaria?, ¿la economía social y solidaria lleva en sí una visión con enfoque de género? y ¿cómo se resuelve la superación de la tensión entre la vida reproductiva y la vida productiva en las experiencias de economía social y solidaria? El trabajo ofrece una discusión conceptual con la finalidad de clarificar lo que se entiende por economía social y solidaria y, luego, se la relaciona con el feminismo; además, se agrega información cuantitativa para dar cuenta de la brecha económica entre hombres y mujeres.

El libro brinda nuevas y complementarias lecturas a los feministas mexicanos que son una de las fuerzas de cambio social más importantes. Los efectos de estos han permeado en instituciones y leyes y, también, en la cultura, aunque no tan rápido como es deseable. Debatir desde la igualdad ayuda a reconocer los viejos-nuevos problemas que enfrentan las mujeres en particular y la sociedad en general. Dar respuesta a estas demandas es una tarea compartida para construir un futuro mejor: pacífico y democrático.

Revista del
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

**TRAMAS
Y REDES**

Somos TRAMAS que como hilos en una tela enlazan la producción académica con los procesos de luchas y transformaciones que buscan una sociedad más justa para América Latina y el Caribe. Y somos REDES porque promovemos el encuentro de estudios sobre diferentes temas abordados desde diversas perspectivas para mantener un debate permanente sobre las numerosas amenazas y los complejos problemas que asedian a nuestras sociedades. TRAMAS y REDES que generan las condiciones para el diálogo entre académicos, responsables de políticas públicas y actores de movimientos y procesos sociales, para construir horizontes alternativos.

