



mundosplurales

Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública
Volumen 2, Número 1 - mayo 2015



FLACSO
ECUADOR



mundosplurales

Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública

Volumen 2, Número 1, mayo 2015

Editores

Betty Espinosa (FLACSO Ecuador)

André-Noël Roth (Universidad Nacional de Colombia)

William F. Waters (Universidad San Francisco de Quito, Ecuador)

Comité Editorial

Renato Dagnino (Universidad de Campinas)

Ana María Goetschel (FLACSO Ecuador)

Gloria Molina (Universidad de Antioquia)

Michael Uzendoski (FLACSO Ecuador)

Thomas Périlleux (Universidad de Lovaina)

David Post (Pennsylvania State University)

Comité Asesor Internacional

Jean De Munck (Universidad de Lovaina)

Leopoldo Múnera (Universidad Nacional de Colombia)

Robert Cobbaut (Universidad de Lovaina)

Javier Roiz (Universidad Complutense de Madrid)

Rolando Franco (FLACSO Chile)

Cuidado de la edición: Verónica Puruncajas

Diseño y diagramación: FLACSO Ecuador

Imprenta:

© De la presente edición

FLACSO, Sede Ecuador

La Pradera E7-174 y Diego de Almagro

Quito, Ecuador

Tel.: (593-2) 294 6800

Fax: (593-2) 294 6803

www.flacso.edu.ec

ISSN: 1390-9193

Quito, Ecuador 2015

1ª. edición: mayo 2015



mundosplurales

Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública
Volumen 2, Número 1 - mayo 2015

Índice

Introducción 5-6

Artículos

El ILPES de Prebisch 9-44
Rolando Franco

Libertad, Equidad, Igualdad y Desarrollo 45-53
William F. Waters

**Lecturas normativo-experienciales y prácticas pedagógicas plurales
sobre inclusión académica** 55-76
Dora Inés Munévar M.

**Camponesas, feminismos e lutas atuais: resistência e potência
na construção de epistemologias do Sul** 77-102
Márcia Maria Tait Lima

Diálogo

**La política y las políticas en Latinoamérica: importancia de un modelo
de Análisis Regional**
Diálogo con Pedro Medellín 105-115
Vanessa Montenegro, Tania Zabala, Juan Diego Izquierdo, Edgar Alberto Zamora

Reseñas

**Tomo I: Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de la población
ecuatoriana de cero a 59 años, ENSANUT-ECU 2012**
Por Freire, Wilma et al. 119-121
Daniel López-Cevallos

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: Lograr la calidad para todos	
Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/2014. UNESCO.....	122-124
Verónica Puruncajas	
Política editorial.....	125-130

Introducción

Betty Espinosa, André-Noël Roth, William F. Waters

La importancia creciente de las políticas públicas en los discursos políticos y académicos en América Latina urge la difusión de los principales aportes, propuestas, debates y discusiones en un campo de gran heterogeneidad. Este interés contrasta con la aún limitada disponibilidad en idioma castellano de numerosos autores considerados como referencias indispensables en el campo de las políticas públicas así como en la escasa producción regional de aportes a los debates en este campo, a pesar de la reciente multiplicación de programas de formación en políticas públicas en la región.

En este marco, la revista internacional que se propone es una publicación que busca contribuir al desarrollo y la difusión de la reflexión teórica y metodológica dedicada al análisis y evaluación de las políticas públicas, particularmente a partir de las experiencias de América Latina. Esta revista pretende ser un foro abierto a investigadores y a profesionales para el debate en el campo de las políticas públicas, así como para la difusión y discusión de las ideas y prácticas de acción pública que privilegian la participación y la deliberación como instrumentos de construcción de una sociedad democrática, respetuosa de los derechos del hombre y la naturaleza, que apela a principios de justicia. Con estos propósitos, la revista publicará resultados de investigaciones empíricas y teóricas relacionadas con la acción pública, de tipo cualitativo y/o cuantitativo, con un especial interés en los trabajos realizados desde una perspectiva crítica y comparada. Creemos que intercambios inter y transdisciplinarios pueden contribuir a una mejor comprensión de los problemas sociales, ambientales y económicos, así como a la formulación de políticas públicas pluralistas.

Mundos Plurales es una iniciativa desarrollada por una alianza entre el Grupo de Investigación “Análisis de las Políticas Públicas y de la Gestión Pública (APPGP) de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL-Bogotá) y el Grupo de Investigación “Políticas Sociales” de la Facultad Latinoamericana

de Ciencias Sociales del Ecuador (FLACSO), a través de un convenio vigente entre estas universidades. Cuenta con el respaldo de académicos provenientes de diversas disciplinas, distintas regiones y países, que apuestan por la pluralidad de pensamiento.

Mundos Plurales espera reflejar, como sugiere su título, una gran variedad de enfoques temáticos relacionados con las políticas públicas en el más amplio sentido de la palabra. Es una publicación multilingüe que busca promover y defender un espacio latinoamericano publicando textos en castellano, portugués, francés e inglés.

Artículos



El ILPES de Prebisch*

Prebisch's ILPES

Rolando Franco**



Resumen

En este artículo se analiza la primera década de existencia del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES). Si bien podría sostenerse que toda la historia del Instituto, y de la CEPAL, estuvieron marcadas por la figura de Raúl Prebisch, ello es más cierto todavía en el mencionado periodo, que va desde julio de 1962 hasta enero de 1973, durante el cual ejerció la función de Director General. La historia del ILPES se configuró de la mano de Raúl Prebisch, y es en el recorrido de este nexo que se visualiza cómo fueron cambiando las condiciones iniciales, las alianzas, los actores, los compromisos que sumados a una continua crisis de dirección desencadenaron una serie de eventos que repercutieron en la edificación de este organismo.

Palabras claves: Crisis, historia, ILPES, funciones, Prebisch.

Abstract

This article analyzes the first decade of the Latin American and Caribbean Institute for Economic and Social Planning (ILPES). Although it can be argued that the entire history of the Institute and that of ECLAC were framed by the figure of Raul Prebisch, this is particularly true for the period from July 1962 to January 1973 when he was Director General. The history of ILPES was shaped by the hand of Raul Prebisch, and in reviewing this connection it is possible to visualize changes in the initial conditions, alliances, actors, and compromises that together with a continuous leadership crisis produced a series of events that affected the construction of this organization.

Keys words: Crisis, history, ILPES, functions, Prebisch.

* Artículo invitado.

** Ex Director de la División de Desarrollo Social de la CEPAL y del Panorama Social de América Latina (CEPAL). También fue Director de la Oficina del ILPES para Centroamérica y Panamá.

Introducción

Este trabajo es parte de un proyecto sobre *Historia de organismos internacionales*, del cual se han publicado algunos productos (Franco 2007, 2013) y hay otros en proceso de publicación. En esta ocasión se analiza el primer decenio de vida del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES), y en el título se menciona a Prebisch. Si bien podría sostenerse que su figura ha marcado toda la historia del Instituto, incluyendo su creación, ello es especialmente cierto en ese periodo durante el cual también ejerció como su Director General.

El Instituto fue creado en un momento político internacional peculiar, marcado por el gobierno de Kennedy, la Conferencia de Punta del Este y el surgimiento de la Alianza para el Progreso (Franco, 2013), en el cual se dio un acercamiento entre el Gobierno americano, el Sistema Interamericano y las Naciones Unidas, que permitió esfuerzos conjuntos en pro del desarrollo latinoamericano. Sorprendentemente marcados –en un principio– por la fe en la planeación. Se hablaba de ella en América Latina ya antes de los años sesenta. Incluso la CEPAL –alma mater del ILPES– trabajaba en “programación”, término con el que se buscaba evitar las reminiscencias soviéticas de esa actividad. Pero con el Instituto la “planificación” viviría un periodo de cierto auge.

Este texto se centrará solo en algunos hilos de la densa trama que conforma cualquier organización de importancia. Se intentará apreciar, cronológicamente, cómo fueron cambiando las condiciones iniciales, se rompieron alianzas, cambiaron los actores; hubo crisis de dirección, y no se concretaron compromisos asumidos, por ejemplo, el que los gobiernos asumirían el financiamiento del Instituto. Cambió el balance político en el centro, y también en la región, y muy especialmente en el país sede, lo que condicionaría mucho lo que acaecía en el Instituto. En lo que sigue se dejará de lado el análisis de los productos académicos generados en el ILPES, que es tema de otro trabajo (Franco, 2015).

La creación del ILPES

La idea de establecer un *instituto autónomo “bajo la égida de la CEPAL”* fue, de algún modo, casual. Paul Hoffman¹, Director del Fondo Especial de las Naciones Unidas visitó la CEPAL, le interesó el tipo de trabajo que allí se hacía y, posteriormente, ofreció a Prebisch los recursos para crear un Instituto dedicado a la

1 Hoffman había sido Director del Plan Marshall en Europa, posteriormente fue embajador de su país en Naciones Unidas, y asumió más tarde la Dirección General del Fondo Especial de Naciones Unidas. En tal carácter apoyo el surgimiento del ILPES y de otros institutos de planificación para Asia y África.

planificación [...]” (Entrevista en Magariños, 1991:152). Se confiaba en que, al terminar el periodo de 5 años en que el Fondo lo apoyaría, el organismo creado sería dirigido y *mantenido* por los gobiernos latinoamericanos (Resolución 199 (IX) de la CEPAL²). Entretanto, sería financiado básicamente por el Fondo Especial de Naciones Unidas (posteriormente llamado PNUD) y el Banco Interamericano de Desarrollo. El denominado Proyecto ILPES de dicho Fondo tuvo –pese a lo mencionado antes– tres fases, la ya mencionada de 5 años y dos siguientes de 4 y 3 años. Esta última estaría vigente al momento de la renuncia de Prebisch a la Dirección General del Instituto.

Críticas a la creación del Instituto

No todos consideraban conveniente que surgiera un nuevo organismo. Parte del personal del Fondo Especial creía que había mejores destinos para los recursos que se comprometerían. En la CEPAL pensaban que se reduciría la importancia de la Secretaría de la CEPAL, porque perdería funciones y personal que migraría al nuevo Instituto.

Existían también discrepancias respecto al papel de los gobiernos, que contribuirían con su voto a la creación del Instituto, pero no aportarían recursos. Unos entendían que el Instituto era *propiedad* de los países, y por ello esperaban tener una injerencia relevante, sobre todo en la designación de las autoridades. Otros discrepaban con los criterios propuestos para la composición del Consejo Directivo del Instituto y para la elección de sus miembros. También se objetaba la manera de designar al Director General, y que dicho cargo tuviera un nivel idéntico (o superior) al del Secretario Ejecutivo de la CEPAL.

Hubo dos propuestas sobre la composición del Consejo Directivo: que lo integraran solo representantes de gobiernos, o que incluyera también a funcionarios de organismos internacionales.

Zanjó la discusión el Dr. Prebisch³. En su alocución destacó que se requería una *transformación estructural de América Latina*. El dilema era que “o se cuenta con recursos internacionales para elevar la capitalización y absorber la tecnología contemporánea, o será necesario *imponer formas drásticas de capitalización y compresión del consumo, y de su crecimiento, lo que suele acarrear muy grandes sacrificios*”

2 Aprobada el 13 mayo 1961, en el IX Periodo de Sesiones, realizado en Santiago de Chile (E/3486/Rev.2, E/CN.12/573/Rev. 1).

3 Exposición de Raúl Prebisch, Director Principal a cargo de la Secretaría Ejecutiva de la Comisión, el 14 de febrero de 1962, en la Primera Sesión de Trabajo. Santiago de Chile, 8º Periodo de Sesiones, 14-16 de febrero de 1962 (Documento informativo No. 7).

políticos y sociales, antes de alcanzar el nivel de productividad e ingreso de los países ya desarrollados”. Por ello consideraba positivo el compromiso del Fondo Especial de suministrar fondos necesarios por un período de *cinco años*.

Afirmó que el Instituto desempeñaría funciones que hasta ese momento estaban a cargo de la Secretaría de la CEPAL, la que, para cumplirlas, había tenido que debilitar o abandonar tareas de investigación para atender las peticiones de los gobiernos, al punto que debió desmantelar la División de Desarrollo Económico⁴. Con la creación del Instituto la Secretaría podría retomar su tradición de análisis. Afirmó, asimismo, que el Instituto no implicaba separar las funciones de investigación, a cargo de la CEPAL, de aquellas de capacitación y asesoría en planificación, que serían de su responsabilidad. Consideraba que no era bueno que hubiera dedicación exclusiva de los funcionarios a una sola tarea.

En cuanto a la composición del Consejo Directivo del Instituto entendía que había *razones fundamentales* para incorporar a representantes de organismos internacionales. El BID había estado interesado en asumir actividades, por ejemplo, en elaboración de proyectos, pero al saber de la creación del Instituto, buscó evitar la dispersión de esfuerzos, y quiso asociarse con el nuevo centro, aportándole recursos y becas. La OEA, responsable de la evaluación de los planes de desarrollo, hizo algo similar. Prebisch informó que él ya se había “comprometido” a incluir a esas entidades en el Consejo Directivo, “porque estoy convencido de la necesidad de que ellas estén asociadas a nuestras actividades”. “Hasta ahí puedo llegar”, afirmó.

También se había considerado incluir a la Secretaría de la CEPAL para que representara (*sic*) a los organismos de asistencia técnica (Fondo Especial y Dirección de Operaciones de Asistencia Técnica, DOAT). Esta última financiaba los grupos asesores, y continuaría haciéndolo. El Fondo Especial aportaría parte sustancial de los recursos y proporcionaría fondos adicionales para atender las peticiones de servicios que los gobiernos formularan al Instituto. La Secretaría de la CEPAL sería la agencia de ejecución de los recursos proporcionados por Naciones Unidas⁵. Asimismo, había considerado conveniente que *el propio Instituto* estuviera representado en el Consejo Directivo por su Director General, con voz pero sin voto.

4 En realidad, la División de Desarrollo Económico fue “desmantelada” debido a la renuncia de su director Celso Furtado (y luego hicieron lo propio los funcionarios Alex Ganz, Juan Noyola, Regino Boti) cuando Prebisch decidió aceptar la presión del gobierno mexicano para que no se publicara un trabajo sobre la economía de dicho país, preparado por Furtado, Noyola, Soberón y Sunkel. Urquidi, que dirigía la subsección de CEPAL en México, renunció un año después, luego de publicar un número limitado de copias mimeográficas del mencionado trabajo (Dosman, 2010:361-363).

5 Posteriormente, el PNUD (continuador del Fondo Especial) haría notar su molestia por no haber sido incluido en el Comité Directivo (Balinski, 1973; Valdés, 1973). Su exclusión sin duda es sorprendente, dado que era el principal financiador. Pero más llamativo es que se haya demorado diez años en reclamar por ello. En cambio, el BID exigió su inclusión expresa desde la partida.

Mencionó que con la OEA y el BID había un acuerdo para trabajar en común, mediante el Comité Tripartito, en misiones conjuntas de asesoramiento, en que la CEPAL ejercería la responsabilidad ejecutiva, la que en el futuro pasaría al Instituto. Por ello –dijo– al planear la organización del Instituto, “procuré que las instituciones mencionadas tuvieran representación y responsabilidad plenas en su dirección”⁶.

En cuanto a la designación del Director General del Instituto argumentó que, al provenir la mayoría de los recursos regulares de las Naciones Unidas, “me pareció obvio” seguir las disposiciones de la Carta de este organismo, según la cual toda designación de personal tiene que ser hecha por su Secretario General. En cuanto a la alternativa de la elección por los gobiernos mencionó que, a su entender, estaba implícita en la resolución de la Comisión según la cual los *gobiernos latinoamericanos*, cuando así lo deseen, y *dentro del plazo de cinco años para el cual el Fondo Especial y el Banco conceden recursos*, hagan absolutamente propio el Instituto, *lo financien con sus recursos propios*, y designen su personal como lo consideren conveniente. Incluso, agregó, existe la esperanza por parte del Fondo Especial de que los gobiernos así procedan y sean ellos los que contribuyan a darle vida (financiera) al Instituto⁷.

Recordó, además, que las normas establecían que los aportes del Fondo Especial debían acompañarse de *contribuciones de los gobiernos*. Por ello se había preocupado de obtener recursos del BID. Como tuvo éxito en sus gestiones, *por ahora no existiría carga alguna para los gobiernos*. Insistió en que era perfectamente posible transformar al Instituto de *órgano autónomo* de Naciones Unidas, a organismo gubernamental. *Bastaba con financiarlo*.

La Resolución 218(AC.50)

Finalmente, se aprobó la Resolución que disponía *crear el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social* (ILPES), cuyo órgano de gobierno sería el “Consejo Directivo integrado por once miembros de reconocida capacidad técnica elegidos por la CEPAL, de los cuales ocho deberán ser ciudadanos de otros tantos países latinoamericanos, y tres que procedan de las *organizaciones internacionales*

6 Cuando se creó la CEPAL, Estados Unidos había planteado que las actividades que cumpliría la Comisión ya las realizaba la Unión Panamericana, por lo que existiría una duplicación de esfuerzos. Los latinoamericanos defendieron la existencia de ambas instancias. En el Periodo de sesiones de 1951, en Ciudad de México, volvieron a aparecer las tesis favorables a la fusión (con el Consejo Interamericano Económico y Social –CIES– de la OEA) o de cierre de la CEPAL.

7 Durante la primera década y más allá, los gobiernos no asumieron en momento alguno el papel financiador mencionado por Prebisch. Por tanto no “liberarían” al PNUD (continuador del Fondo Especial) de la función de aportante principal, y en cada reunión le instarían a que la continuara ejerciendo.

que actúan en el campo económico y financiero de América Latina. Los once miembros [...] serán elegidos por dos años y podrán ser reelegidos [...]”. “El Director General del Instituto integrará el Consejo Directivo como miembro *ex officio*, con derecho a voz pero sin voto”.

Asimismo, disponía que se presentara a la CEPAL, con anterioridad al periodo de sesiones de 1966, una propuesta encaminada a asegurar la continuidad del Instituto, en cumplimiento de los objetivos mencionados en la Resolución 199(IX). Puede decirse entonces que, desde la partida, era claro que el *Fondo Especial no continuaría financiando el proyecto ILPES*. Esta interpretación se utilizaría posteriormente en los álgidos desencuentros entre el Instituto y el PNUD.

Resolución 220 (AC.52), la ‘carta de navegación’ del ILPES⁸

Pero rápidamente fue necesario modificar la Resolución 218, en cuanto a la integración del Consejo Directivo, porque el BID reclamó que no se hubiera mencionado expresamente a los organismos [el propio BID, la OEA y la Secretaría de la CEPAL] que formarían parte del Consejo Directivo [y del Comité Consultivo]⁹.

En consecuencia, si bien la fecha de creación del ILPES fue el 16 de febrero de 1962, fue la Resolución 220(AC.52) la que sirvió de *carta de navegación* a lo largo de su historia (Balinski, 1973).

El 29 de abril de 1962 Prebisch firmó el contrato como Director General del ILPES, que sería efectivo desde el 1º de julio de ese año. En junio dimitió del Panel de Expertos de la Alianza para el Progreso.

Bases financieras del Instituto

Los recursos procedían del Fondo Especial de Naciones Unidas que aportaba 3 068 500 dólares (que en 1967 se elevarían a 3 242 238 dólares), y de una contribución global del BID de 1 000 000 de dólares. El Gobierno de Chile, como país sede, aportaba 120 000 dólares en especie.

El plan de operaciones del Proyecto PNUD/ILPES establecía que su finalidad era *asistir en su fase inicial* al Instituto. Este debería presentar a la CEPAL, antes de su

8 Esta expresión fue utilizada originalmente por Balinski (1973).

9 El 5 de diciembre de 1961 el Directorio del Banco autorizó al Presidente a firmar dos contratos con el Fondo Especial y el Instituto de Planificación para el Desarrollo (*sic*), cuando se establezca, en el que se indicaba que *la contribución del BID estará sujeta a la participación de los representantes del Banco en el Comité (Consejo) Directivo y en el Comité Consultivo del Instituto*”.

periodo de sesiones de 1966, “una propuesta encaminada a asegurar la continuidad de las operaciones del Instituto”. Esto muestra, nuevamente, que el financiamiento del Fondo Especial estaba pensado *solo* para 5 años. En la práctica, no sería así. Por ello en lo que sigue se mencionan tres fases del Proyecto ILPES/Fondo Especial.

Proyecto ILPES, Fase I (1° de julio de 1962 - 30 de junio de 1967)

Las áreas de actuación del Instituto serían capacitación, asesoría e investigación.

Capacitación. El 2 julio de 1962 comenzaron oficialmente las actividades del ILPES, con el Curso Central de 8 meses de duración, que tuvo 74 participantes de 19 países. Los alumnos eran en general economistas (54), ingenieros (11), agrónomos (3) y abogados (6), que se desempeñaban en el ámbito académico o en la función pública. Recibieron becas de Naciones Unidas, CIES/OEA o el BID. El Curso era una herencia del Programa de Entrenamiento en Problemas del Desarrollo Económico de la CEPAL, creado en 1952 por Jorge Ahumada, y reorganizado en 1960.

Se dictaban también cursos *intensivos* de tres meses de duración, fuera de la Sede, a solicitud de los gobiernos. Su objetivo era contribuir a mejorar el desempeño de los empleados públicos sin que debieran abandonar sus obligaciones funcionarias. El *pensum* incluía las materias básicas del Curso central, y conferencias sobre Desarrollo Económico que analizaban las peculiaridades del respectivo país.

Había, asimismo, cursos *especiales* en salud y educación, de tres meses de duración, dictados en Santiago, en colaboración con la Oficina Panamericana de la Salud, la UNESCO y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), según la temática.

Asesoría. Antes de firmarse este acuerdo ya funcionaban grupos asesores, mediante la cooperación CEPAL/DOAT/FAO. El convenio OEA/BID/CEPAL, de marzo de 1961, establecía que las asesorías en planificación serían realizadas por grupos asesores bajo la responsabilidad conjunta de las tres entidades. La dirección ejecutiva de los grupos asesores correspondía a la Secretaría de la CEPAL, que la transmitió al Instituto. En 1965, se creó la División de Servicios de Asesoría, para ampliar la capacidad de prestar asistencia técnica.

Investigación. En los primeros años esta área se dedicó a preparar material didáctico para los cursos. En especial se trató de mejorar las técnicas de planificación global con énfasis en el corto plazo. En 1963 se crearían una Sección de Planeamiento de la Educación y la División de Programación del Desarrollo Social, que dirigiría Medina Echavarría.

Los primeros planes de desarrollo

En paralelo a lo que ocurría en el ILPES, diversos eventos iban cambiando el contexto regional en el cual se había producido su gestación. Algunos países, como Chile, estaban dispuestos a someter su Plan Nacional de Desarrollo al Panel de Expertos de la Alianza para el Progreso, como vía de obtener el financiamiento prometido. Brasil y Colombia fueron los siguientes. Esto era muy importante para el Instituto, una de cuyas funciones fundamentales era el asesoramiento a los gobiernos para dicha tarea.

Sin embargo, el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos se oponía a la planificación y consideraba suficiente la disciplina fiscal y monetaria. El sector privado estaba de acuerdo. Por su lado, el Departamento de Estado se oponía al multilateralismo y consideraba irrelevante el Panel de Expertos. Asimismo, se produjeron cambios en el equipo de Kennedy, que se integró con menos personalidades favorables a la Alianza para el Progreso.

En noviembre de 1963, se creó el Comité Interamericano de la Alianza para el Progreso sería el organismo rector del programa de ayuda financiera y se encargaría de revisar los planes y proyectos que los países remitieran a los organismos de la Alianza. Dependía del Comité Interamericano Económico y Social (CIES).

Y el 22 de noviembre del mismo año, fue asesinado el Presidente Kennedy. Esto afectó notablemente a la Alianza para el Progreso (y, por ende, al Instituto), dado que el fallecido fue “reemplazado por un hombre [Lyndon B. Johnson] muy diferente”. “Pasada la primera época de entusiasmo [con la Alianza para el Progreso] todo quedó solo en buenos propósitos. Pero no todo debe atribuirse a los Estados Unidos. Los gobiernos latinoamericanos no siempre estuvieron dispuestos a realizar la gran reforma que habían prometido a pesar de los enormes esfuerzos de algunos países, de las organizaciones internacionales que habían participado en la empresa y de las personalidades que contribuyeron al funcionamiento de la Alianza” (Santa Cruz, 1988).

Problemas interagenciales

Instituto Regional de Planeamiento Educativo

En 1966 la Conferencia Interamericana de Ministros de Educación propuso crear el *Instituto Regional de Planeamiento Educativo*. La CEPAL y el Instituto reaccionaron con indignación, y pidieron explicaciones al Director General de la UNESCO [René Maheu]. Este argumentó que como consecuencia del éxito que había tenido el pro-

grama UNESCO/ILPES, deseaba que esa colaboración prosiguiera y se estrechara aún más, por lo cual había decidido la creación del nuevo organismo. Desde el ILPES se insistió en que la planificación debía ser *integrada*, y que los enfoques sectoriales tenían implicaciones desfavorables. Incluso se dijo que era reconocida la *insuficiencia de la acción* de los organismos sectoriales por la propia índole del sector educativo, que por su *atraso (sic)*, implicaba un desperdicio de esfuerzos (*sic*). Por ello, entendían necesario evitar la creación del nuevo Instituto y planteaban que se tomaran acciones ante el Gobierno de Chile (*sic*), en cuyo territorio se establecería el nuevo Instituto. Se aprecia en lo anterior la *soberbia* (sumada a la falta de tino) de los funcionarios de CEPAL e ILPES, que se consideraban legitimados a entrar en áreas de la “esfera de acción” de otros organismos internacionales, y sostener que las agencias especializadas (UNESCO, por ejemplo) no estarían en condiciones de actuar en su propio ámbito sectorial, sin contar con “su” guía *supuestamente* globalizadora. Por lo demás, lo que proponía la UNESCO era que, de la misma manera que el ILPES había organizado cursos de planeamiento educacional con el apoyo de técnicos de la UNESCO, su Instituto pudiera desarrollarlos en su propio ámbito, con apoyo de funcionarios del Instituto. Incluso, el Director General de UNESCO se comprometió a que antes de firmar el acuerdo con el Gobierno de Chile, conversaría con la CEPAL y el Instituto acerca de la participación que les correspondería en su organización y dirección.

No dejó de pasar su oportunidad el Presidente Herrera. Recordó que el BID había pensando en trabajar en programación de la educación, pero al crearse el ILPES, le pareció razonable entregar esas labores al Instituto. Sin embargo, en ningún momento pensó que el Instituto *delegara funciones (sic)* en organismos creados posteriormente. Esta actitud –agregó– podría llevar a que el Banco tuviera una recepción menos entusiasta a participar en la Fase II del Instituto. Lara respondió a la intempestiva acusación, indicando que jamás el ILPES había pensado en “delegar”, ni en estimular la iniciativa de la UNESCO, por cuanto –entendía– que *el enfoque sectorial es inútil (sic)*. Le preocupaba que distintas entidades internacionales operasen en América Latina de manera aislada y sin que fuera claro el efecto conjunto de su acción (*sic*). Medina Echavarría defendió su espacio afirmando que los problemas de la planificación educativa *deben seguir siendo temas del Instituto y muy en particular de la División de Programación del Desarrollo Social –que él dirigía–*, por cuanto son consustanciales a sus preocupaciones.

Balboa, Secretario Ejecutivo Adjunto de la CEPAL, afirmó que el ILPES podía trabajar los problemas del planeamiento educativo y, *junto con la CEPAL*, aspectos relacionados con la formación de mano de obra calificada. Lara, Director General Adjunto del Instituto, mencionó otro caso de “invasión”: la OIT, en su reunión en Ottawa, había estudiado la posibilidad de crear una Comisión de Planificación de

la Mano de Obra. Por ello el Instituto había reclamado y, en respuesta, el Director General de la OIT expresó su interés en actuar en ese campo con la CEPAL y el Instituto¹⁰.

Bloqueo de fondos del BID destinados al Instituto

El representante de Brasil en el directorio del BID bloqueó el acceso del ILPES a los fondos que el Banco le había otorgado. Para entender este asunto conviene enlazarlo con una mención de Celso Furtado en uno de sus libros:

“Propuse en el ILPES que organizáramos un seminario para impulsar una relectura crítica de los textos clásicos de la CEPAL y me correspondió hacer la presentación [...] como introducción al debate. Desde Ginebra, Prebisch seguía atentamente nuestra actividad [...]. Nos envió un mensaje felicitándonos por el trabajo y con gran delicadeza solicitó que no se divulgara nada antes de su regreso a Santiago. Por primera vez nos reuníamos un grupo de economistas y sociólogos, para debatir la problemática del desarrollo-subdesarrollo, a partir de una serie de textos teóricos elaborados en la propia América Latina, compaginándolos con la experiencia vivida [...]. Yo era el único [...] que había participado en la redacción de los textos originales. Medina Echavarría había sido contemporáneo y había hecho algunas aportaciones críticas, los demás [...] se habían incorporado a la CEPAL a partir de mediados de los años 60. Nota al pie, en ese seminario, cuyas reuniones se realizaron los miércoles a partir del 3 de junio de 1964, participaron: Cristóbal Lara, Erik Calcagno, Fernando Henrique Cardoso, Ricardo Cibotti, Norberto González, Benjamín Hopenhayn, Carlos Matus, Gonzalo Martner, José Medina Echavarría, Julio Melnick, Luis Ratinoff, Osvaldo Sunkel, Pedro Vuscovic y Francisco Weffort¹¹.

Años después, Prebisch recordaba el origen del problema con Brasil y su participación en la solución del mismo:

“Los problemas del Instituto han surgido en mi ausencia, [cuando yo estaba] en Ginebra. [Se] planteó un problema político [...] cuando sobrevino la crisis de Goulart en Brasil. El Instituto [reclutó] *en masa (sic)* a economistas [y sociólogos] brasileños [...], la mayor parte de los cuales eran [profesionales] de primer orden. Pero el Instituto como organismo de las Naciones Unidas *no podía hacerlo; no podía recibir a un grupo de exiliados* por nobles y valiosas que fueran sus ideas y actitudes, [...] *crean-*

10 Como puede verse, ya estaba comenzando el reencuentro de ambas instituciones, que se expresaba en la reiteración de expresiones del tipo “la CEPAL y el Instituto”, con lo que aumentaba el riesgo de duplicación entre sus programas, que será destacado por varios críticos, en especial el PNUD en la etapa siguiente.

11 Furtado (1991). Esta cita me fue sujerida por Alfredo Erik Calcagno.

do un serio problema político con un país que había prescindido de ellos (sic). Yo tuve que deshacer el entuerto. En un viaje al Brasil [...] el Ministro de Relaciones Exteriores me dio un almuerzo, en el que estuvo sentado a mi lado Roberto Campos, con quien mantengo una vieja amistad¹², no obstante las posiciones muy dispares [que tenemos] frente a los problemas del desarrollo, pero [de quien] admiro su capacidad intelectual, su brillo. [Aproveché, la ocasión para hablarle] de que el Banco Interamericano, por intervención de su director brasileño, había parado la contribución al Instituto. Me dijo: ‘nosotros nos sentimos agraviados por la actitud del ILPES. El Instituto tomó una posición política al recoger [sic] a esas personas. Y además nos consta que gente del Instituto está preconizando [la conveniencia de] la empresa pública frente a la empresa privada. Es decir, están entrando al campo de las soluciones políticas y el Brasil no piensa así [...]. El Instituto no puede tener una posición militante’ [...]. Le dije: ‘Mire Roberto, todos estamos expuestos a cometer errores’. [Me contestó] ‘Sí, doctor Prebisch, pero cuando Ud. estaba al frente del Instituto estas cosas no pasaban [...]. Daré instrucciones a nuestro representante en el BID para que apoye al Instituto, con una condición: que usted me diga que va a volver al Instituto. Si usted no va a volver, no lo hago’. [...]. Todo el problema en el Banco Interamericano se suscitó a raíz de la presión del Brasil y [ella] se debió a los factores que he indicado¹³.

El síndrome del padre ausente

Prebisch era Director General del ILPES pero ejercía simultáneamente la Secretaría General de la UNCTAD, cargo que lo mantenía lejos de Santiago. Esto afectaba la cotidianeidad del Instituto. Sin embargo, decían sus colaboradores que “si bien estaba lejos, ejercía el mando a la distancia”. Para justificar su ausencia, alguno de sus subordinados argumentaba que el ILPES “le quedaba chico a Prebisch”, o que “no [podía] resistir el estar en el centro de las negociaciones comerciales internacionales, tema que siempre lo había apasionado”. Entendiendo esa vocación, cabe dudar de que fuera adecuado que retuviera la dirección del Instituto, en especial cuando “se quería controlar [...] todo lo que ocurría” en Santiago. Para quien tenía una larga experiencia en la conducción de instituciones no debía pasar desapercibido que conservar y no ejercer esa posición, implicaba que las personas que estaban al frente

12 Cuando Prebisch le conoció en 1951, “Campos tenía una orientación política incierta. Era un competidor natural de Celso Furtado y a Prebisch esa competencia le resultó interesante porque le permitía contar siempre con dos visiones contrapuestas sobre lo que sucedía en el Brasil. Durante la visita de Campos a Santiago, un año después, se estableció un programa conjunto CEPAL-BNDE, en Río, a la que se sumó Furtado como Director [Dosman, 2010:312].

13 Conversaciones de Prebisch con sus antiguos colaboradores, en una fecha posterior a 1973. La desgrabación impresa de la que dispuse no indica fecha.

del Instituto verían seriamente limitada su posibilidad de tomar decisiones porque ellas serían solo *ad referendum* de la verdadera decisión, que tomaría el jefe lejano. Ello afectaba, sin duda, el desempeño de la organización. En ausencia de Prebisch, dice uno de los encargados de los enlaces epistolares, el ILPES “se mecanizó y su último aporte creativo fue el libro *Discusiones sobre planificación*¹⁴. Después [el Instituto] estuvo muy metido con la cosa de Allende, por la influencia de los chilenos”.

Un argumento inverso para justificar la ausencia del “jefe” enfatizaba que la presencia de Prebisch en Nueva York y en Ginebra, al frente de una organización de la importancia que en ese momento tenía la UNCTAD, era provechosa para el ILPES porque se favorecía de los contactos directos de Prebisch con quienes allí tomaban decisiones que podían afectar al Instituto. Sin embargo, ello no solucionaba el mal ambiente que reinaba en Santiago. Podría haberse superado con un nuevo Director General, y la colaboración del “padre fundador” como intermediario ante la cúpula de la Organización, cuando se le solicitara.

Esperando a Godot

Dice Dosman: “Las visitas de Raúl [Prebisch] a Santiago desde 1964 habían sido pocas y breves: a veces los representantes del ILPES iban al aeropuerto para informar y recibir instrucciones mientras Prebisch cambiaba de avión”. “A comienzos de 1965 Medina Echavarría ya se lamentaba en una carta dirigida a Prebisch: “su ausencia continuada aquí es deplorable” (APR-1965 23 de febrero, cit. por Dosman, 2010:486). Y el autor citado agrega: “En 1967 la falta de liderazgo en el ILPES ya era un tema común en Santiago” (Dosman, 2010:486).

“Cuando don Raúl deja la UNCTAD y opta por residir en Washington, [el personal del ILPES] sufrió un gran golpe. Estábamos siempre a la espera de que viniera y nos diera alguna dirección. [En su ausencia] el ILPES funcionaba a su propia deriva. Teníamos reuniones de directores y se conversaba sobre el programa, pero tal vez carecíamos de la visión de América Latina que tenía Prebisch, y de la perspectiva mundial que él estaba desarrollando en la UNCTAD” [Entrevista a Osvaldo Sunkel].

La sensación de frustración ante la postergación de las visitas anunciadas asoma reiteradamente en las comunicaciones de quienes le escriben a Prebisch desde Santiago. Uno le pide que trate de asistir a la reunión del Consejo Directivo en México porque su presencia es indispensable para el éxito de la reunión y porque, además, ello haría más patente “su indudable y permanente interés en el Instituto” [APR-1965, 9 de abril]. Prebisch contesta que tratará de asistir. Pero, a la semana

14 El libro es de 1966, y recoge las intervenciones de un seminario sobre planificación realizado en 1965, en Santiago de Chile. Me parece una afirmación equivocada. Hubo otras muchas publicaciones importantes.

siguiente, dice que le será imposible hacerlo porque tiene otra reunión”. El mismo corresponsal le recuerda que el Consejo Directivo será en Nueva York el 16-17 de diciembre “en la confianza que Ud. asistirá”. “Se necesita su presencia porque se tratarán los programas futuros del Instituto, [...] y se formularán las recomendaciones del Consejo sobre el futuro”. Termina disculpándose porque “abusé de su tiempo y de su paciencia. Debe ser resultado de su ausencia, que esta vez se hizo más larga de lo que todos quisiéramos” [APR-1965, octubre]. En otra ocasión, le preguntan: “¿Cuándo viene don Raúl? ¿Sigue en pie su venida para mayo?” [APR-1964, 4 mayo]. Otro funcionario dice: “acaso cuando llegue a Santiago” [podamos conversar]. “Deseo mucho verlo de nuevo y espero sus noticias sobre su próxima visita a Santiago” [APR-1965, 19 de mayo]. Otro miembro del equipo recuerda que tuvimos una “grata conversación telefónica [...]. Lástima que ella se debiera a una postergación de su próxima visita a Santiago” [APR-1965, 23 de junio]. Un director se disculpa por no estar en Santiago, cuando llegue Prebisch, y se justifica: “Postergamos mi partida en dos oportunidades, esperando su llegada, pero ya no tiene sentido otra postergación, pues la duración prevista [de un curso a realizarse en México] es de seis semanas y la especialidad se reduciría solo a tres” [APR-1965, 8 de julio]. Un estrecho colaborador le escribe: “Hace tanto que no nos vemos [...] que estoy empezando a pensar en Ud. más como un personaje de la noticia periodística que como persona de carne y hueso” [APR-1965, 24 septiembre]. El mismo recuerda, en otra ocasión: “Confío en que podamos hablar de estas cosas en sus visitas, que ya están demorando por demás, si me lo permite decir” [APR-1965, 7 de octubre]. En un cable de Viteri [UNCTAD] a Prebisch, se retransmite otro originado en ILPES: ‘Complacidos efectuar reunión Nueva York el [día] 16 *si ello asegura participación suya* y de Felipe Herrera’ [APR-1965, 7 de octubre]. Otro director anota: “Ojalá en su próxima visita podamos hablar de esto” [APR-1965, 11 octubre]. Le comunican que “Cleantho [de Paiva Leite] estará el día 8 en Washington y desde ahí se dirigirá a Nueva York para la reunión del Consejo Directivo, [...]. [Nosotros] proyectamos salir el domingo 12. De esa manera esperamos tener ocasión de hablar con usted *acerca de los muchos asuntos que en los últimos meses no hemos podido tratar*”. En carta de un director del ILPES a Iglesias se expresa el deseo de ver a Prebisch en diciembre en Nueva York. Se le indica que “es muy probable que Prebisch tenga que permanecer en Nueva York desde fines de noviembre hasta el 9 o 10 de diciembre, fecha en que posiblemente viaje a Santiago de Chile, regresando a Nueva York después de unos días a fin de participar en la reunión del Consejo Directivo del ILPES, a celebrarse aquí el 16-17 de diciembre”. Cabe anotar que esa reunión del Comité Directivo había sido cambiada a Nueva York porque Prebisch no podía viajar a Santiago [APR-1965, 22 noviembre].

Financiamiento de la Fase II del Proyecto ILPES

IX Reunión del Consejo Directivo del ILPES (Santiago, 23 de febrero de 1967)

En ella se analizó la preparación de la Fase II del Proyecto PNUD/ILPES. El documento de proyecto tendría un monto de 6,2 millones de dólares, y una duración de 4 años. Herrera anunció la continuidad del aporte del BID e incluso, su aumento a 1,4 millones de dólares, manteniendo así su participación porcentual. Lara destacó que 10 gobiernos se habían comprometido a realizar contribuciones por 352 000 dólares.

Monserrat (OEA) planteó expresar una renovada confianza en la labor del Instituto a fin de *desvirtuar la posición negativa que respecto a ella tienen ciertos sectores*. No aclaró cuáles eran. Pero las críticas arreciaban con el paso del tiempo.

Herrera (BID) trató varios temas: (a) Sugirió que la investigación realizada por el ILPES fuera más utilitaria. Consideraba que la producción de ideas nuevas había sido modesta, y que no se avanzaba en la *sincronización de las políticas monetarias con las de desarrollo*; (b) Consideraba injusto que el Instituto se pensara como el “único” centro que puede generar una doctrina del desarrollo latinoamericano, ignorando que había *un pensamiento en el BID, en el CIAP, y en organismos regionales de integración que tenían su propia perspectiva*. Consideraba conveniente que el pensamiento sobre desarrollo girase alrededor de polos diversos. Sugirió que el Instituto mantuviera contactos con esos otros centros y tomase en consideración sus planteos; (c) Recomendó, asimismo, que el Instituto tuviera una *actitud más agresiva, más comercial, en sus trabajos de asesoría, y que se proyectase a través de sus publicaciones*.

Finalmente, consideró necesario llamar la atención respecto a que, en Naciones Unidas y en los organismos regionales, había una actitud generalizada de *desconfianza* por la *duplicación o proliferación de iniciativas* en materia de *cooperación técnica regional*. Predominaba la sensación de que los *limitados recursos disponibles se diluían por demasiados canales*, sin una adecuada coordinación.

Misión Mason-Iglesias

El directorio del Banco encargó a Edward Mason, decano de Economía de la Universidad de Harvard, Enrique Iglesias, miembro del Consejo Directivo del ILPES y Milton Messina, del BID, que evaluaran la Fase I.

Partieron afirmando que el Instituto entiende *de una manera heterodoxa* los problemas de América Latina, aunque ello no implicaba –dijeron– ausencia de espíritu crítico, de realismo, o de alto nivel científico. En capacitación, sugirieron distinguir entre cursos orientados a formar élites dedicadas a la investigación pura, de otros

dirigidos a la formación de ejecutivos de planificación de los bancos centrales, o de operadores económicos.

En cuanto al financiamiento recordaron que [si bien] *se prevé que los gobiernos latinoamericanos hagan contribuciones directas, no creemos que con esos fondos pueda financiar la totalidad, y ni siquiera una parte importante de los gastos del Instituto. Tratar de obtener que veinte gobiernos acuerden financiar un programa a largo plazo es a nuestro juicio [...] imposible.*

Consideraban que había que dotar al ILPES de una mayor continuidad, asegurándole [...] un *núcleo de personal permanente*, y un equipo de apoyo, con continuidad asegurada por varios años. La mejor solución sería [incorporarlos] *a la Secretaría de las Naciones Unidas*, lo que no es viable a corto plazo. Pero, el *PNUD podría financiar al núcleo básico, considerando al ILPES un proyecto continuo sui generis, y por fases de mayor duración.* El equipo de apoyo podría ser financiado por el DOAT, en *asesorías en planificación, y por el BID, en preinversión y proyectos*, por un periodo de 5 años.

Dado que cada proyecto requiere una contrapartida gubernamental, con aportes en efectivo, la Misión [sugirió] reconocer los aportes que efectúan los gobiernos en sueldos de los funcionarios que participan en los proyectos e incluso el pago de becas; los salarios de técnicos nacionales que actúan como contraparte del equipo de asesoría del ILPES en el terreno; los gastos locales de transporte y de secretaría; los costos de viajes a la sede del Instituto y los gastos de estadía del personal técnico; así como los salarios de los técnicos que realizan tareas colaborativas de investigación, etc. Otras actividades del Instituto deberían financiarse como *“venta de servicios”* a gobiernos e instituciones nacionales o internacionales.

La aprobación del nuevo financiamiento

La aprobación de la Fase II (1º de julio de 1967-30 de junio de 1971) se concretó en dos actos. En Washington D. C., se firmaron los convenios relacionados con el aporte del BID al Instituto. En Nueva York se suscribió el plan de operaciones con el PNUD, y representantes de gobiernos firmaron el documento. Estuvo presente el Secretario General de Naciones Unidas. U-Thant expresó su apoyo al Instituto, que no era un proyecto más, sino una parte integral de Naciones Unidas para llevar a cabo una acción internacional constructiva. Por ello debía asegurarse su existencia y crecimiento, convirtiéndolo en una institución permanente de Naciones Unidas.

El plan de operaciones buscaba “asegurar un periodo adicional [a la primera fase] para que el Consejo Directivo del Instituto pudiera explorar “activamente diversas

posibilidades de financiamiento futuro” y presentar una “propuesta concreta a la CEPAL antes de su periodo de sesiones de 1970”. El Instituto debía presentar un informe al Fondo Especial/PNUD, después de terminado el proyecto, con la evaluación de ambas fases, proporcionando “información sobre los arreglos realizados para asegurar la continuidad de las operaciones del Instituto después de la conclusión del presente proyecto”. Era claro entonces que el PNUD no pensaba en una tercera fase.

El aporte del PNUD (Fondo Especial) fue de: (i) 5 088 400 dólares (de los que 800 000 en efectivo eran a nombre de los gobiernos); (ii) el BID contribuía con 1 400 000 dólares, y (iii) los gobiernos agregaban otros 200 000 dólares por servicios prestados. El Plan fue modificado en dos oportunidades. El primer ajuste implicó que el PNUD asumía la contribución prometida por los gobiernos (punto iii); el segundo elevó la asignación general del PNUD a 5 236 368 dólares. Ello consolidaba al ILPES al menos por cuatro años. Pero reiteraba que no se preveía una Fase III.

Un PNUD apoyador

En las conversaciones sobre el financiamiento de la nueva etapa seguía vigente el espíritu de respaldar al ILPES. Había una actitud benevolente ante la falta de contribución de los países al mantenimiento del Instituto. El PNUD hacía suya esa responsabilidad incumplida. Sus directivos estaban dispuestos a buscar modalidades más flexibles para sus proyectos. Consideraban que las actividades debían programarse a muy largo plazo (10 o 20 años), independientemente de la duración de los proyectos, poniendo el acento en la programación sustantiva. Recomendaban centrarse en los aspectos cualitativos de la acción de las Naciones Unidas [APR-1969, 11 de marzo, nota de Lara a Prebisch].

Lara (ILPES) comentaba: “me pareció [que el financiamiento del núcleo de actividades centrales del Instituto era algo] ya aceptado. Los directivos del PNUD aceptaban que aunque lo gastado por los gobiernos en esas actividades no constituya una contrapartida financiera, serviría para justificar un financiamiento a largo plazo para el núcleo central del Instituto, aunque se requieran contribuciones en efectivo –simbólicas– e ingresos por reembolso de servicios” (APR-1969, 11 de marzo, nota de Lara a Prebisch). Otros altos funcionarios del PNUD coincidieron en que no se pidiera financiamiento a los gobiernos, para “no limitar la autonomía del Instituto”. Afirmaron que no habría disminución del aporte del PNUD, y que era conveniente financiar de manera permanente al núcleo del personal del Instituto. Solicitaron que se calcularan los costos mínimos necesarios, aunque no tenían idea de a cuánto podría llegar el financiamiento del PNUD (APR-1969).

Prebisch renuncia a la UNCTAD

En noviembre de 1968, Prebisch tomó la “abrupta decisión de renunciar al cargo de Director General de la UNCTAD” a partir del 28 de febrero de 1969 (Dosman y Pollock, 1993:12). Estaba convencido de que *su antiguo paradigma no se aplicaba a la América Latina de comienzos de los setenta* (Dosman y Pollock, 1993:12).

El personal del ILPES recibió entusiasmado la noticia, convencido del retorno de Prebisch a Santiago. Incluso se tomaron acciones para reorganizar la Oficina de la Dirección General del Instituto, sobre la base de la delegación de autoridad. Dicen los implicados: “aceptamos la responsabilidad siempre que la delegación que se nos dé sea efectiva. *No hay nada que frustre más que aceptar una responsabilidad que después no se puede cumplir*” (AP-1969, 10 de enero). En dicha frase puede apreciarse una cierta crítica a la forma en que se había ejercido la dirección *a distancia* del Instituto.

Pero, a poco andar, se conoció que Prebisch había aceptado una invitación de Felipe Herrera para escribir un libro [*Transformación y desarrollo. La gran tarea de América Latina*], para la Conferencia del BID que conmemoraría el 10º aniversario del Banco. Para ello se instalaría en las oficinas del Banco en Washington. Asumir ese compromiso –se aducía– le permitiría *efectuar un reexamen básico de sus ideas, y apartarse de los dogmas heredados, incluso de la industrialización por sustitución de importaciones* (Dosman y Pollock, 1993:13).

En Santiago, muchos se preguntaron cómo era posible que si quería replantear y remozar sus tesis clásicas, que constituían el “pensamiento y –el patrimonio– de la CEPAL” [y del ILPES], esa tarea se llevara a cabo para otra institución (y en otro lugar), y además se aceptara que ese producto fuera presentado como el documento central de la Conferencia del Banco, negándole esa oportunidad al Instituto del cual seguía siendo Director General, o a la CEPAL. La sorpresa era aún mayor al saber que se apoyaría en buena parte del personal del Instituto¹⁵.

Una de cal y otra de arena, en materia de ingresos

En ocasiones el ILPES debía enfrentar dificultades por atrasos en los pagos, que eran compensados al recibirse nuevos ingresos. Con el correr del tiempo, esos problemas se fueron agravando.

15 En la introducción del libro así producido, Prebisch agradece a 33 funcionarios de CEPAL, ILPES y CELADE y al personal de secretaría y de reproducción de documentos, y a su secretaria. El segundo volumen (Iglesias, 1972) estuvo integrado con trabajos de 9 funcionarios del ILPES, además de Abramovich e Iglesias, por entonces en el BID, en funciones relacionadas con la elaboración del libro.

Pero hubo también hechos positivos. Por un lado, el gobierno de Brasil estudiaba establecer un subcentro del ILPES en Rio de Janeiro. Por otro lado, visitó el ILPES el ministro Udink quien entregó una contribución especial de 100 000 dólares en homenaje a Prebisch. También el Gobierno de Holanda entregó una donación de 100 000 dólares. Asimismo, resultó tranquilizador que el atraso en los pagos del gobierno de Chile, respondieran a problemas burocráticos, y no a otra consideración. Valdés [por entonces canciller] fue categórico en cuanto al respaldo total al Instituto, al igual que Patricio Silva [Subsecretario de esa cartera]. El apoyo de Chile al ILPES había quedado de manifiesto cuando suscribió el Plan de Operaciones de la División de Asesoría, al que realizó un aporte, y también al firmarse el convenio con la CORFO, por el cual el Instituto la asesoraría, sobre una base retribuida.

Asimismo, el gobierno de Minas Gerais, en 1968, solicitó al Instituto una asesoría en presupuesto por programa y planes de inversión pública, que al año siguiente se amplió a labores de mayor alcance y duración. El convenio fue firmado por el gobernador estadual en noviembre y el Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais realizó el desembolso.

Pero se atrasaba la firma del contrato respectivo porque Prebisch no tenía fechas disponibles para viajar a Brasil. Ante esa situación, Lara planteó que “si esta indefinición se prolonga [...] se correría el riesgo de que las autoridades pierdan todo interés en el proyecto [...]”. Por ello, “Sugiero dividir esta operación, permitiendo la iniciación [...], mediante un intercambio de cartas [...] y dejar el acto formal de firma, para una fecha [posterior]. Hay que recordar –agregó– que el Departamento Legal de Naciones Unidas [...] estableció que los contratos del Instituto para formulación de proyectos deben ser firmados exclusivamente por el Director General” (Lara a Viteri. APR-1969, 17 de febrero).

En el mismo periodo afloraron dificultades financieras. El incremento de las diferencias en el tipo de cambio entre la moneda chilena y el dólar, en un periodo inflacionario, afectó los aportes que el Instituto recibía del BID, institución que tenía la potestad de decidir sobre la moneda en que efectuar los aportes. También, como era usual, hubo gobiernos que se atrasaron en el cumplimiento de sus compromisos con el Instituto. Al finalizar 1968 deberían haberse recibido 800 000 dólares pero solo ingresaron 520 000 dólares. El PNUD consideraba que el Instituto debía reducir sus costos ajustándolos a los aportes recibidos. El ILPES, en cambio, esperaba la aportación de Brasil, ya anunciada, y los ingresos derivados de servicios prestados (APR-1969, 4 de marzo).

En el periodo de sesiones de la CEPAL (Lima, 1969) se analizaron el financiamiento a futuro del ILPES y la introducción de cambios en el reglamento del Consejo Directivo. Se reiteró la propuesta Mason-Iglesias de financiamiento permanen-

te o al menos por un periodo suficiente de una parte del personal, ya que el ILPES es un *proyecto continuo sui generis y [su estabilidad requiere] fases de mayor duración*. Se reconocía que *el financiamiento por los gobiernos había demostrado ser “engorroso e insatisfactorio”*, prefiriéndose que el PNUD aportara en nombre de aquellos. Asimismo, se planteó que los servicios de asesoría y proyectos también fueran retribuidos. Se pretendía que el BID financiara las actividades que los gobiernos solicitaran al Instituto, y que el PNUD canalizase a través del ILPES todas las peticiones gubernamentales de asistencia técnica en planificación, así como proyectos susceptibles de ser analizados, estudiados, y/o formulados para su ejecución (APR-1969).

La Misión Goldschmidt

En abril de 1970, PNUD y BID organizaron una nueva Misión presidida por Arthur Goldschmidt, e integrada por Lord Balogh, Carlos Manuel Castillo y Eduardo Albertal. Ella debía analizar si el ILPES seguía siendo necesario para los gobiernos y, en caso afirmativo, si contaba con la capacidad necesaria, considerando lo que hacían otros organismos de las Naciones Unidas. Debía asimismo explorar la posibilidad de descentralizar las actividades del ILPES hacia otros destinos, en especial en Brasil, cuyo gobierno había solicitado la instalación de una subsele del Instituto.

La Misión recordó el papel de los cursos en la creación de una actitud de empatía de los ex-alumnos con el Instituto, lo que constituía un factor positivo en los diálogos intergubernamentales¹⁶. Por otro lado, aconsejó: (i) Fortalecer el curso básico para atraer candidatos destacados que, de no tener una buena alternativa regional, podrían optar por estudiar fuera de la región, con el riesgo de la fuga de cerebros, o de que al regresar [luego de realizar estudios en el extranjero] no se sintieran sin la formación adecuada para afrontar los problemas latinoamericanos; realizar seminarios para funcionarios superiores de la administración pública y encargados de formular políticas, y seminarios especiales “para directores de oficinas de planificación y jefes de instituciones de desarrollo sobre planificación y ejecución de planes”. (ii) Cuidar la homogeneidad de conocimientos de los participantes, en los cursos cortos, para lograr un mejor aprovechamiento, y disponer de materiales de capacitación especialmente preparados. Mantener el enfoque interdisciplinario en los cursos especiales (salud, educación). (iii) Descentralizar la capacitación, hacia entidades nacionales, con orientación y asesoramiento del Instituto. (iv) Concentrar capacitación y asesoría en planificación general, coordi-

¹⁶ El personal del Instituto siempre fue muy consciente del activo que implicaba esta red de relaciones formada con “*los amigos del ILPES*”.

nación y programación de la preinversión, lo que interesa al BID y evita competir con la asistencia técnica de Naciones Unidas y las organizaciones interamericanas. (v) Mejorar la coordinación entre el Instituto y la CEPAL, evitando duplicaciones en investigación y asesoría.

Sugirió asimismo: a) Financiar al núcleo central del personal *durante los próximos diez años*, con recursos del PNUD, esperando que el BID mantenga su nivel de contribuciones por tres años. b) Estudiar la posibilidad de encargar al Instituto los servicios que interesen al Banco, como evaluación de proyectos, cursos del programa de formación del Banco, etc. c) Elevar las *contribuciones gubernamentales* para capacitación e investigación. d) Financiar los *servicios técnicos en forma separada*, mediante contribuciones directas de los gobiernos con fondos de ayuda externa.

Pausa académica

Prebisch lanzó la idea de suspender el Curso Básico por un año para repensarlo y tener “la posibilidad de condensar el pensamiento que se ha venido elaborando sobre desarrollo”. Quienes ejercían la docencia tendrían así la oportunidad de reflexionar, escribir lo que decían en sus clases y avanzar a una nueva modalidad de capacitación. Se dispondría así de materiales para un libro que sintetizara los avances del pensamiento cepalino. Dicha pausa se realizaría en 1970.

Solicitó también que los profesores expresaran sus inquietudes respecto a los cursos y opinaran sobre el alumnado. Estas respuestas tienen interés porque describen las características de los participantes y el espíritu dominante en la época, que era propio del *sesentismo/setentismo*.

Los estudiantes

Un grupo de alumnos –economistas e ingenieros– que trabajaban en organismos gubernamentales, en general de planificación, y/o ejercían la docencia en universidades se sentían motivados por las técnicas concretas, y les disgustaban las materias sociológicas por serles dificultoso traducir ese conocimiento en esquemas operativos.

Otro grupo –más inquieto, con capacidad de liderazgo– en cambio, estaba muy motivado por lo político y los procesos de cambio social. Profesaban una ideología predominantemente de izquierda, y su radicalización era cada año más notoria. Estaban disconformes con la situación de sus países, conocían bien los problemas

existentes, y querían participar en el proceso de cambio. Optaban por el curso de Santiago porque creían que les proporcionaría herramientas para sus propósitos. Buscaban un enfoque integral, económico-social y político, que les diera una interpretación del proceso histórico de desarrollo y una estrategia de acción para el futuro. Querían opinar y discutir en clase, y aclarar sus puntos de vista.

¿Cómo evaluaban el curso?

Los *escépticos* no habían obtenido lo que esperaban, esto es, una interpretación integral del proceso de desarrollo y una estrategia para el futuro. Se sentían frustrados porque las asignaturas no planteaban los temas políticos y no se daba importancia a la viabilidad política, y faltaba la perspectiva histórica. Estimaban que la planificación había fracasado en la región. Y pensaban que el tiempo estaba mal asignado, entre actividades lectivas y seminarios para resolver ejercicios, por un lado, y sesiones de discusión e interpretación de la situación regional, por otro.

Los *positivos* consideraban que habían adquirido un conocimiento valioso, con el cual podrían dinamizar el trabajo en planificación, si había condiciones políticas adecuadas. Algunos creían en las medidas desarrollistas y se interesaban por la aplicación a corto plazo de las técnicas de análisis y planificación.

Respecto al *modelo económico subyacente al curso*, un grupo de alumnos pensaba que permitiría superar los problemas existentes de darse las condiciones político-sociales adecuadas; otros pensaban que dicho modelo era tímido e ineficaz, ya que se necesitaban transformaciones estructurales radicales y que no existía viabilidad política para llevarlas a cabo, debido a la dependencia externa. Esta postura se volvía más notoria en el curso básico, sobre todo en el trabajo final de la Especialidad de Programación General, en que debía proponerse una imagen y una estrategia de país para el mediano o largo plazo. Los alumnos eran escépticos sobre la factibilidad de la redistribución del ingreso, la reforma agraria y, absolutamente, ante la integración. Desconfiaban de las recetas como la industrialización y la integración, porque temían que ellas contribuyeran a fortalecer a las fuerzas dominantes. Criticaban la falta de definición del curso respecto a los aspectos políticos y querían que estos temas fueran objeto de mayor discusión. Algún docente estimaba que era una actitud generacional que persistiría en el futuro próximo.

Diferentes apreciaciones de los docentes

Un profesor consideraba que el elemento explicativo de la posición de los estudiantes era que provenían de universidades altamente politizadas. Terminados sus estudios, enfrentarían un mercado de trabajo donde los principales oferentes serían la empresa privada (poco o nada interesada en la planificación) y el sector público. Optarían por este último, y se desilusionarían al comprobar que dicho sector carecía de objetivos y aptitud para hacer efectivas las políticas cepalinas y los programas de los partidos políticos de izquierda. Llegaban al curso sin una solución operativa, y eran escépticos ante las posibilidades existentes en el sistema político actual. Alternativamente, otro de los profesores afirmaba que el curso básico había sido organizado desde una posición “intervencionista-reformista” en oposición a la escuela liberal que primaba, a su entender, en los lugares de donde provenían los participantes.

Algunos atribuían esa falta de sintonía entre oferta y demanda del Curso a errores de selección de los alumnos. En el mejor de los casos, se los elegía en base a méritos académicos o prácticos, pero tal vez sin insistir lo suficiente en los objetivos y el contenido del curso. No podría explicarse de otra manera la diferencia entre lo que esperaban recibir y lo que el programa pretendía entregar. Esa incongruencia se atribuía al papel desempeñado por las oficinas nacionales del PNUD, que se limitaban a recibir la oferta de cursos, publicitarlas, juntar las postulaciones y los currículos de los candidatos. No realizaban entrevistas que permitieran asegurar que los postulantes tuvieran claridad sobre las características del curso al que postulaban. En épocas anteriores, el ILPES –y otras instituciones internacionales, como la FLACSO– enviaban representantes a entrevistar candidatos en los países, e incluso realizaban exámenes en los lugares con mayor número de postulantes. Ello permitía un mejor conocimiento por los estudiantes del contenido de los cursos a que asistirían.

La descripción precedente de las características de los estudiantes es representativa de lo que sucedía en América Latina donde “el desarrollismo había sido sustituido por el afán revolucionario” (Sunkel). En todo caso, no se justificaría el esfuerzo realizado en la preparación y dictado de los cursos si los destinatarios venían buscando otra cosa. Incluso, aunque la heterogeneidad fuera baja, los estudiantes que sintonizaban con lo que se enseñaba, veían trabado el normal desarrollo de las exposiciones y trabajos por la actitud de quienes pretendían se les instruyera en asuntos diferentes.

Se hacía notar también la falta de interés de los gobiernos en conocer quiénes participaban en esos cursos y qué formación obtendrían, incluso cuando seguían pagando los salarios de los funcionarios públicos becados.

Rediseño de la oferta de capacitación

Se reconocía que, en la región, había surgido una gama de centros y órganos de formación, que hacían competencia al Instituto. Esto lo obligaba a redefinir el curso básico y elevar su nivel, concentrándose en el estudio de los principales problemas del desarrollo latinoamericano y las políticas adecuadas para enfrentarlos.

Como resultado de la pausa académica se acordó prestar mayor atención a la selección de los participantes, atrayendo candidatos con una formación previa amplia y sólida, con títulos académicos suficientes, o que hubiesen demostrado capacidad de desenvolverse en el mundo práctico. Era necesario incrementar los requisitos, reducir el número de participantes, aumentar el monto de las becas y los periodos lectivos. El objetivo sería dictar un curso superior que otorgase un diploma después de dos años de estudios intensivos y de haber preparado una tesis. Para ello se buscaría dar validez oficial a dichos estudios y compartir con las universidades interesadas la responsabilidad de otorgar títulos de doctorado en Desarrollo Económico o Planificación.

Asimismo, se proponía diversificar los cursos especiales para encarar problemas sobre los cuales existiera menor conocimiento y sistematización (transporte, comunicaciones, energía y recursos naturales, desarrollo regional, etc.).

Nuevamente sobre el financiamiento y la continuidad del ILPES

En el *V Periodo de Sesiones de la CEPAL (Nueva York, mayo de 1970)* se volvió a recordar “*el propósito de que el Instituto sea un organismo permanente*” y se destacó la necesidad de atender al Caribe inglés¹⁷. Para dotar de continuidad al Instituto, se recomendaba a los gobiernos que lo apoyaran incluyendo sus actividades de asesoría y proyectos en los programas nacionales de cooperación técnica dentro del marco del PNUD [...]. Por primera vez, una resolución del Consejo Directivo menciona a la *Secretaría Ejecutiva de la CEPAL, para referirse a actividades conjuntas*. Este “acercamiento” servirá de argumento al PNUD para plantear la duplicación de actividades entre ambos organismos.

Las elecciones presidenciales chilenas de 1970

El 4 de septiembre de 1970 hubo elecciones en Chile. Ganó Salvador Allende, por la Unidad Popular, conglomerado de los partidos de izquierda, frente a Tomic, de-

17 La sigla pasó a ser Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social.

mócrata-cristiano, aunque adoptó una posición distante del gobierno saliente de su correligionario Frei Montalva, que había encarnado durante su presidencia al “desarrollismo” cepalino, y al ex-presidente Alessandri, candidato de la “derecha”. Allende obtuvo la primera mayoría (36,3% de los votos), seguido por Alessandri (34,9%), y Tomic (27,8%). Al no alcanzarse la mayoría absoluta correspondía al Congreso Pleno, la reunión de ambas cámaras legislativas, elegir entre las dos primeras mayorías. La democracia cristiana estuvo dispuesta a votar por Allende siempre y cuando se aprobase un denominado Estatuto de garantías constitucionales, que asegurase el respeto a la Constitución, lo que fue aprobado por una reforma constitucional.

El 4 de noviembre asumió Allende, acompañado en el área económica de un grupo muy amplio de ex-funcionarios de la CEPAL y el ILPES.

El ambiente político caldeado que ya se vivía antes de la elección, se fue agravando en los meses y años posteriores, y repercutió en el edificio de la CEPAL, complicando las condiciones de trabajo y las relaciones personales.

Las dudas de Prebisch

Cuando Allende expresó, en julio de 1971, su decisión de nacionalizar el cobre y profundizar la reforma agraria, Prebisch afirmó que “el populismo es la negación de una genuina transformación”. “Una redistribución populista del ingreso es inaceptable. Cortar el ingreso de las minorías para redistribuirlo, frustra el desarrollo” (Dosman, 2010:466 llamada 50). Creía que los marginales estaban siendo radicalizados en “masas, mientras el desarrollo estable requiere democracia e incentivos materiales mediante el mercado” (Dosman, 2010:466, llamada 51).

Gabriel Valdés, Director del PNUD para América Latina

A fines de enero de 1971 el Consejo de Administración del PNUD aprobó una nueva estructura con cuatro direcciones regionales. Gabriel Valdés, ex-Ministro de Relaciones Exteriores del gobierno democristiano en Chile, fue designado como Director Regional para América Latina.

Surge la competencia

Prebisch escribe a uno de sus corresponsables en Santiago: “Me enteré [...], que el Departamento Económico de la Sede mandaba una misión de planificación al Ca-

ribe [...] con fondos del Departamento y sin que el PNUD supiera nada. [V]eo en ello el propósito [del Departamento Económico de la Sede] de penetrar en nuestra zona con sus propios servicios. Discutiremos este serio problema a mi regreso. No se me ocurre ahora cómo deshacer el hecho consumado” (APR-1971).

Posteriormente envió un cable al PNUD sobre un tema similar: “Acabo de informarme que el gobierno venezolano está pidiendo al PNUD una misión de planificación del desarrollo económico. El Instituto está en condiciones de proponer y guiar a los países con sus propios expertos en la medida que los tenga, o bien reclutar personal para satisfacer tales pedidos. Le envío este cable [por cuanto] sabemos de su excelente disposición para utilizar plenamente los servicios del Instituto en todos los campos [que] como el señalado estén dentro de nuestras actividades. Nos gustaría que en su próxima visita a Santiago intercambiemos ideas sobre este asunto” (APR-1971, 8 noviembre).

Asimismo le comunica a Valdés, Director del PNUD para América Latina, que deben hablar sobre la competencia que nos plantea [al ILPES] el PNUD con financiamiento de Tajal vía el BID, Harvard en Perú, posibles expertos en planificación en Venezuela, y Mozak en el Caribe (APR-1971, 26 de octubre).

Aumentan las críticas al Instituto

“El ILPES es una torre de marfil”

Un funcionario del BID le dice a Lowenthal que “el Instituto está fuera de contacto con América Latina; sigue siendo una academia aislada conectada solo con sus alumnos. El Banco requiere de una institución que pueda ayudar a los gobiernos a planificar y preparar proyectos viables en los que se pueda invertir, cosa que hasta ahora no sucede” (APR-1971, 23 de septiembre).

Prebisch informa que “al llegar a Washington me encontré con que brotaron nuevas críticas al Instituto [...]. Una de ellas concierne a la escasez de material de enseñanza [...]. Debemos hacer un esfuerzo extraordinario. [...] hable usted con todos sus colaboradores, reiterándoles la necesidad de que presenten por escrito los cursos que están dictando. A mi regreso *les explicaré todas las dificultades con que estoy luchando, pero es indispensable que yo pueda tener un mejor apoyo en Santiago*” (APR-1971, 16 de noviembre)¹⁸.

18 Conviene recordar que en el periodo 1962-1972 se publicaron en el Instituto, con fines de docencia, 1 218 documentos y libros (información proporcionada por José Besa, ex Director de la Biblioteca de La CEPAL). Esto promedia más de 100 documentos anuales, que parece un buen indicador a un equipo de profesionales dedicado a cumplir con su trabajo.

Lara se encontró en un avión con Felipe Herrera quien le planteó su preocupación de “que ciertas personas en Washington se preguntaban qué hace el Instituto; cuál es el resultado del programa de adiestramiento, y qué es lo que hacen los participantes de nuestros cursos cuando regresan a sus países”. Según mencionó Herrera preguntas de este tipo las formulaba a veces [una alta autoridad de la OEA] y también personas de la Nómina de los Nueve y otros funcionarios en Washington (APR-1971, 19 de noviembre).

Por su lado, Bardeci reflexiona: “Que pasen estas cosas tiene que ver con [...] que estamos “sobregirados”. “En nuestra urgencia por hacer las cosas [a las que] nos hemos comprometido en exceso, estamos dejando de hacer trabajos previstos y haciendo mal los que estamos haciendo”. “En momentos como estos, uno se da cuenta de la precariedad de medios con que el Instituto está funcionando. Habrá que dedicar muchos esfuerzos para poder superar esta situación pues creo que es una pesada cruz para quienes tenemos que estar lidiando con estas cuestiones. Faltaban 200 000 dólares que no se hallaba cómo cubrir. Hubo que hacer reducciones muy importantes en el rubro consultores, en el de viajes, en las vacantes que han quedado reducidas a cuatro solamente” [APR-1971 26 febrero].

Más adelante, el mismo funcionario expresaría su desazón: “Son demasiadas las cosas malas y juntas que nos pasan como para creer que solo estamos viviendo una crisis transitoria. Nuestro barco no sufre una tormenta sino un torpedeamiento” (Bardeci, APR-1972).

Las visiones de los ex-alumnos y profesores

Más allá de lo descrito precedentemente muchos de los entrevistados que fueron alumnos y/o profesores no mostraron la desazón de aquellos que estaban al comando del Instituto. Pero hay algunos más críticos.

El retiro de Sunkel

Su visión tiene que ver, por un lado, con la recarga de trabajo que le correspondía en el programa de cursos, y por otro, con el clima político de la época. Cuenta sobre su decisión de abandonar el ILPES.

“La dirección de capacitación se fue transformando en algo infernal. Teníamos cursos en Santiago y ni sé cuántos en el resto de la región. Vivíamos despachando profesores de acá para allá. Finalmente pude salirme de eso. Además, el clima sociopolítico latinoamericano en general había cambiado radicalmente. Los *alumnos*

ya no estaban interesados en la planificación del desarrollo económico, sino en la revolución. A todos nos picó el bicho ése. Por ejemplo, yo también integré el grupo de gente que trabajó preparando el programa de la candidatura de Salvador Allende. Estábamos con una parte de la cabeza en los cursos y con la otra metida en la política chilena. Se fue generando además un conflicto político con Gabriel Valdés, la D.C. y todo eso. Ese es el otro dato. El clima sociopolítico latinoamericano dejó de ser desarrollista para convertirse en revolucionario, por lo menos para la gente [que estaba] más a la izquierda. Entonces, decidí renunciar al ILPES. Mi predicamento era que si me voy a meter en política, no puedo seguir siendo funcionario internacional. Estaba bien que apoyásemos a Allende como individuos, sin comprometer la institucionalidad en la que estábamos participando. Al adoptar esta posición me quedé marginado y después ya nunca más supe qué sucedía, porque dejaron de invitarme. Unos años después se organizó una gran conferencia titulada *The Chilean Route to Socialism*, en el Hotel Sheraton. Yo asistí. La inauguraba Allende, y cuando iba entrando, pasó a mi lado, se detuvo, me saludó y me dijo: “Osvaldo, siento mucho no haberte podido invitar a mi gobierno, pero los partidos se opusieron”. Yo le dije, “bueno, qué lástima, menos mal” (Entrevista con Osvaldo Sunkel).

La autocrítica de Enrique Sierra

Un ex-alumno, funcionario y profesor del Instituto evalúa, pasados muchos años, la docencia del ILPES: “Capacitábamos en las reformas estructurales, problemas industriales, reforma agraria, comercio exterior [...]. Lo más clásico. Lo *predicábamos* en Panamá, en Guatemala, en México y en Brasil. Desde mi perspectiva actual, me parece un tremendo error. Estuve varias veces en Panamá y allí decíamos que había que desarrollar la agricultura. Repetíamos lo del proceso de industrialización. La falla de ese *catecismo antiguo* era que no considerábamos los servicios. Aparecían como un rubro en las cuentas nacionales, pero nadie los estudió. Hay países que se desarrollan gracias a los servicios [...]. Panamá tiene el canal, los bancos, tiene casinos, hoteles, transportes. Tiene 1% de proceso industrial y 5% tal vez de agricultura; el resto son servicios. Fue una falla grave no mirar con ojos más agudos lo que pasaba en los países desarrollados”.

“En aquellos informes [del ILPES de los 60-70] no se encuentra nada sobre las cosas que hoy importan [...] no se exploraba el tema tecnológico, por ejemplo. Cuando aparece la Alianza para el Progreso se incluyen esas cosas, pero no el turismo; hay cosas de ciencia y tecnología, pero falta un pensamiento sistemático al respecto. Recién aparecerá en los 80”. “La importancia de todo esto es muy grande, pero no fue culpa de Prebisch, sino de lo que nosotros habíamos pensado por

influencia de Prebisch, puertas adentro. Fuimos *formados como dogmáticos*, íbamos a Sao Paulo, y al nordeste, y decíamos lo mismo”. “Ahora que soy viejo tengo una visión muy crítica de lo que hacíamos por entonces”. “Nos quedaron muchas cosas en el tintero” (Entrevista a Enrique Sierra, 2011).

Proyecto ILPES Fase III

(1º de julio de 1971 - 31 de enero de 1973 - [30 de junio de 1974])

El presupuesto aportado por el PNUD se limitó a tres años por un monto de 3 900 000 dólares. El BID –ahora presidido por Antonio Ortiz Mena, poco afín al Instituto– redujo su participación a la mitad y solo por dos años. Esos montos impedían que el Instituto cubriera sus costos de personal, y exigía recortes y reducción de los contratos del *staff* de 3 a 2 años.

El plan de operaciones incluía otras variaciones: (i) “La finalidad del proyecto sería ayudar a los gobiernos participantes a mantener y desarrollar las actividades del ILPES” (párrafo 1.01); (ii) Los “gobiernos, el PNUD y el organismo de ejecución” tendrían *conjuntamente* la responsabilidad por la ejecución del proyecto y el logro de los objetivos” (párrafo 3.02); (iii) El PNUD se compromete a “*complementar y suplementar* la participación [financiera] de los gobiernos” (párrafo 3.04). Sin embargo, el párrafo siguiente agregaba que “al iniciarse el proyecto, el organismo de ejecución asumirá la responsabilidad primordial por su ejecución”, “la que se ejercerá previa consulta y de común acuerdo con el Consejo Directivo” (párrafo 3.05), vale decir, no existiría la supuesta responsabilidad *conjunta*.

Enrique V. Iglesias, Secretario Ejecutivo de la CEPAL

En marzo de 1972 el Secretario General U-Thant designó a Iglesias nuevo Secretario Ejecutivo de la CEPAL, lo que se hizo efectivo el 1º de abril.

Las nuevas condiciones en que debe navegar el ILPES

En la reunión del Consejo Directivo (22-23 de mayo de 1972), Iglesias afirmó que “si bien la planificación no está en crisis en América Latina, como suele decirse, de todos modos el ILPES debe adaptarse a un cambio”. Debía fortalecer sus relaciones con la CEPAL, tema que retomó Prebisch insistiendo en establecer servicios comunes, asumiendo además la CEPAL mayor presencia en tareas de capacitación y asesoría,

mediante la rotación del personal. Retomó el tema que había mencionado al momento de la creación del Instituto de que los funcionarios solo deberían dedicar máximo 40% de su tiempo a asesoría, destinando el resto a investigación y capacitación. Sostuvo que la CEPAL y el Instituto deberían generar su propia interpretación de los fenómenos que acaecen en los países, *sin dogmatismo, sin ideologías; con seriedad científica*.

Intervención de Gabriel Valdés, Director para América Latina del PNUD

Destacó varios puntos: (a) El PNUD define nuevos criterios para sus proyectos, enfocando su asistencia a países individualmente considerados. (b) Esos países están *siguiendo diferentes modelos de desarrollo y esas opciones deben respetarse* porque responden a su soberanía; por ello, es inadecuado *hablar de promedios regionales que no permiten a los gobiernos encarar adecuadamente sus problemas*. (c) El PNUD quiere ayudar al ILPES, su mayor proyecto en la región, pero considera excesivo aportar el 80% del presupuesto. Esto no sucede con los institutos similares de África y Asia, *donde el aporte del PNUD cubre solo entre el 20 y 30 por ciento de los costos*¹⁹. Ergo: los gobiernos latinoamericanos deben elevar sus aportes al Instituto. (d) Hace notar que el PNUD no es miembro del Consejo Directivo del ILPES, sino solo un observador. (e) El ILPES –para el PNUD– es solo un proyecto y estos se caracterizan por su duración limitada. (f) Afirma asimismo que hay un *paralelismo preocupante* en las *actividades de CEPAL e ILPES*, y estima que un diálogo entre el PNUD y la CEPAL permitiría aclarar cuál es la función propia del Instituto. (g) Duda que el Instituto pueda llevar a cabo su programa con el presupuesto de 1972 que muestra un déficit importante. (h) Opina que *la demanda de los países por los servicios que brinda el Instituto ha sido escasa* y la forma en que ella se genera no es adecuada para que sea financiada. (i) Al PNUD le interesa que las actividades del Instituto sean un servicio directo a los gobiernos; que sus programas de asesoría y capacitación tengan en cuenta los problemas y necesidades específicas de cada país y la disponibilidad de recursos humanos o financieros disponibles en otras instituciones, y que se definan claramente las relaciones CEPAL/Instituto.

Réplica de Prebisch

En su intervención recuerda que: (i) Ya el Estudio Económico de 1949 establecía que no podía considerarse a América Latina como una unidad, sino como un conjunto de países con denominadores comunes. Para enfatizar esto, el curso central de

¹⁹ Cabe hacer notar que en una ocasión posterior, el mismo Valdés se contradiría al mencionar cifras del 60% de aportes del PNUD al presupuesto de los Institutos de África y Asia.

Planificación incluirá –a futuro– una cátedra sobre *Unidad y diversidad de América Latina*²⁰. (ii) El PNUD no está representado en el Consejo Directivo del ILPES *porque no ha querido*. (iii) No hay duplicación de tareas entre la CEPAL y el Instituto; hay temas comunes, con división del trabajo. Podría sostenerse que la asesoría y la capacitación son funciones del Instituto, pero ellas no pueden concebirse sin investigación. Por ello es que ambas instituciones deben llevar a cabo actividades comunes en esos tres campos. (iv) Resulta sorprendente que se diga que no hay demanda por los servicios del Instituto. Enumera las solicitudes de asistencia por país que ha recibido el ILPES y que están pendientes de atención. (v) El Instituto no tiene cubiertos los sueldos de todo el personal debido a que el presupuesto incluye ingresos por prestación de servicios cuyo pago todavía no se ha concretado. Por ello, solo sería posible hablar de “déficit” si al finalizar el año presupuestario tales pagos no se hubieran efectuado. En ese caso, habría que reducir el personal del Instituto o buscar nuevas fuentes de financiamiento.

Por su parte, [Carlos Manuel] Castillo afirmó que el ILPES debía concebirse no como un proyecto limitado en el tiempo, sino como un *compromiso a largo plazo de las Naciones Unidas*, para afianzar la planificación en la región. Había que terminar con la incertidumbre respecto al futuro del Instituto.

Un grupo de trabajo creado para dilucidar el déficit del Instituto concluyó que existía una insuficiencia al comparar los gastos generados por su programa de actividades con los recursos identificados. No se logra un acuerdo respecto a cómo denominar a dicha insuficiencia, que sería financiera según el Instituto, y un déficit para el PNUD. Iglesias sugiere que se recurra a la técnica contable que diferencia el déficit financiero del déficit económico²¹.

Duplicaciones entre CEPAL e ILPES

Desde mucho antes hubiera sido necesario revisar acuciosamente los programas de trabajo de ambas organizaciones. Por ejemplo, Bardeci de *su sorpresa al haber descubierto que no hay trabajo de CEPAL que no tenga paralelo con [alguno de] los que realiza el Instituto* (APR-1972, 13 enero). En otra oportunidad, insiste sobre el *resultado extraordinario* de que prácticamente no haya ningún tema [de CEPAL] que no tenga su correspondiente en el Instituto, “sin que haya diálogo o intercambio al-

20 Sería dictada por el historiador uruguayo, Gustavo Beyhau (1924-2011), profesor de la Universidad de París III (Sorbonne). Véase Beyhau, 1964; y Beyhau y Beyhau, 1986.

21 Actas del Consejo Directivo 1972. Nótese que en la intervención en respuesta a lo dicho por Valdés, incluida precedentemente, Prebisch utiliza la expresión “déficit”.

guno sobre los mismos, para sumar esfuerzos” (APR-1972). Le plantea a Berthoud (CEPAL) realizar un análisis conjunto de los programas y de la organización de las dos instituciones para proponer medidas que mejoren la distribución del trabajo entre ambas (APR-1972).

Prebisch se instala en la Oficina de CEPAL/ILPES en Washington

En octubre de 1972 Prebisch comunica a la Presidencia del BID que dejará el Banco para instalarse en la Oficina de la CEPAL en Washington. Esta cambiará su temática dedicándose a actividades de investigación y análisis económico sustantivo. Contará con tres profesionales especializados en investigación económica del desarrollo, financiados por CEPAL, ILPES y ESA (liderada por su amigo, Philippe De Seynes), además de Pollock y el propio Prebisch. Los estudios producidos serán útiles para el CIAP, que tendría acceso a la información disponible en CEPAL/ILPES, como también para estas últimas organizaciones que recibirían información basada en las fuentes del CIAP (APR-1972). Es llamativo que se justifique la renovada oficina para ese intercambio de información entre organizaciones que hacia una década estaban relacionadas a través de la Alianza para el Progreso.

Cabe destacar que terminada la etapa de Washington marcada por la producción de *Transformación y Desarrollo*, Prebisch no se planteaba retomar la conducción del ILPES en Santiago, optando por una nueva alternativa washingtoniana que prolongaba su ausencia de la sede del organismo del cual todavía era Director General.

XVI Reunión del Consejo Directivo Santiago de Chile, 14 y 15 de mayo de 1973

Intervención de Gabriel Valdés²²

Reitera que el PNUD, que apoyó financieramente al ILPES desde su inicio, nunca integró el Consejo Directivo del Instituto. Destaca la importancia de la creciente contribución del PNUD no tanto porque aumentasen los recursos del Programa, sino porque los otros financiadores no contribuyeron o disminuyeron su aporte.

Recuerda que las normas que rigen la actuación del PNUD establecen que no pueden realizarse aportes por tiempo indefinido. Se trabaja por “proyectos”, lo que implica comprometer recursos por un tiempo limitado –de tres a cuatro años– a cuyo término se evalúa si corresponde continuar financiando, o no.

22 En la XVI Reunión del Consejo Directivo del ILPES, Santiago de Chile, 14 y 15 de mayo de 1973 (INST/L.30).

La evaluación de la Fase III del proyecto PNUD/ILPES, a mitad de dicho periodo, revela que: (a) No existe apoyo claro de los gobiernos al ILPES, si ello implica aportar recursos. (b) El Instituto se encuentra en una situación precaria que exige una administración cuidadosa y reconsiderar la contratación de personal. El aporte financiero del PNUD no fue acompañado de recursos de otras fuentes, como establecía el convenio firmado entre los países y el Instituto. En consecuencia, no se ha cumplido el compromiso de buscar financiamiento de otras fuentes. Por ello, el Instituto está en una difícil situación financiera, que no es responsabilidad del PNUD.

El Instituto debe revisar sus objetivos y funciones y reorientar sus actividades para reactualizar su relevancia encarando los problemas contemporáneos de América Latina y entregar a los gobiernos los servicios que requieren.

También debe revisarse el funcionamiento de Naciones Unidas en la región. El PNUD introdujo reformas profundas. Pero, las agencias todavía no se han adecuado; tampoco, la CEPAL y el Instituto. El PNUD debe *financiar más asesoría directa que investigación pura*. El Instituto tiene que ofrecer una asesoría compleja donde los problemas no pueden abordarse sectorialmente.

Recuerda que el ILPES es el proyecto que recibe más recursos del PNUD en América Latina. La contribución directa del PNUD durante toda la vida del ILPES sobrepasó los 11 millones de dólares.

Para que el PNUD renueve su apoyo al ILPES es necesario: (a) Que la contribución del PNUD complemente y suplemente *el aporte de los gobiernos*; no puede sustituirlo. En los institutos de planificación de África y Asia la contribución de los gobiernos es muy importante. El aporte del PNUD no excede el 60 por ciento y tiende a disminuir porque crece el componente gubernamental. No sucede así en América Latina. (b) Se requiere también una activa participación de los gobiernos y del Consejo Directivo del ILPES para diseñar el nuevo proyecto que defina el objetivo y los aportes del PNUD. Este no puede financiar [...] si no hay una *contrapartida clara y neta de los gobiernos*. Debe reconocerse que la participación del PNUD en el ILPES *no es similar* a la de Naciones Unidas en la CEPAL. Esta es un órgano permanente de las Naciones Unidas. El ILPES es solo un proyecto para el PNUD.

El PNUD ha sido el mayor contribuyente del ILPES y quiere seguir siéndolo, pero no tiene oportunidad de participar en la vida del Instituto, al carecer de representación en el Consejo Directivo.

Prebisch dimite a la Dirección General del ILPES

En carta fechada el 24 de enero de 1973, dirigida al Secretario General de las Naciones Unidas, Kurt Waldheim, Prebisch renuncia a la Dirección General del ILPES. Continuará como Asesor en Desarrollo del Secretario General y como Subsecretario General para Asuntos Económicos y Sociales (Dosman, 2010:501).

El Secretario General encarga a Enrique V. Iglesias que asuma interinamente la Dirección General del ILPES.

¿Quién es el responsable de los problemas del Instituto?

Luego de este largo periplo por la historia del ILPES, cabe hacer la pregunta que titula este párrafo. Una respuesta fue dada por el propio Prebisch. Luego de su retiro, se negó a escribir sus memorias, pero aceptó conversar y que se grabaran unas conversaciones con algunos de sus colaboradores, a partir de lo cual se generase un eventual libro. El texto que sigue proviene de tales conversaciones²³.

[Mi] preocupación al *volver*²⁴ [fue que] *el Instituto estaba dogmatizado y politizado. ¿Cómo se seleccionaba a buena parte de los profesores del Instituto? Por amistad ideológica. Se trajo como profesores a personas inteligentes que aprovecharon al Instituto para expresar sus convicciones ideológicas y no para presentar un cuadro claro de los problemas que tenemos. El Instituto [...] se salió de las manos por una indisciplina mental y política que le hizo mucho daño [...].*

Asesoría se había convertido en una entidad independiente, *otro instituto dentro del Instituto*, que tenía sus expertos sectoriales, y que no utilizaba al hombre de más experiencia en esta casa, uno de los de mayor experiencia y sensatez en América Latina. [Y ello sucedía] porque se quería tener técnicos para todo dentro de Asesoría. E iban y aconsejaban a los gobiernos sin discutir las cosas fundamentales aquí. Despreciaban la experiencia acumulada por gente del Instituto [...]. Nunca se logró que se [presentaran internamente] las ideas antes de aconsejar a los gobiernos. No hemos sabido lo que se aconsejaba a los gobiernos. Por ahí [había] rumores de que en un caso aconsejábamos esto, y en otro caso aconsejábamos lo otro. *Tuvimos que desbaratar* [la División de] *Asesoría [...] para que el Instituto como tal tomara la responsabilidad de Asesoría.*

[...] Se habla de 'las ideas del Instituto'. ¿Cuáles ideas? ¿Dónde están? ¿Quién ha

23 Agradezco la generosidad de la persona que me facilitó el acceso a este material inconseguible y que nunca fue (¿ni será?) publicado.

24 "¿Volver" de dónde? Tal vez se refiere al momento en que renunció a la UNCTAD, aunque durante todo el periodo en que la dirigió se mantuvo también como la máxima autoridad del ILPES.

conversado conmigo, Director del Instituto, de las ideas del Instituto? Nadie. Las ideas del Instituto son las ideas de uno, dos o tres señores que se metieron en la Universidad de Concepción a cocinar ideas. ¿Cómo iba a tolerar yo que [...] se presentaran como 'ideas del Instituto' las que yo no sé todavía en qué consisten? Tengo desde luego mi sospecha. Más de un dogma pretérito debe estar metido allí, por aquellos que se creen con ideas avanzadas.

No cometamos el error craso de creer que estas cosas suceden porque nos atacan desde afuera. Sí, nos han atacado [...], pero *el Instituto como también la CEPAL [...], ha dado motivos para que se les ataque [...].* Creo también que *hay todavía mucha benevolencia respecto a algunas cosas que la CEPAL ha hecho.* Entonces *seamos muy cautos en atribuir a [agentes exteriores lo que sucedió con el Instituto].* Tampoco hay que atribuir lo pasado a la influencia de los Estados Unidos. Creo estar en una situación ideal para juzgar lo de adentro y lo de afuera. He tenido una lucha muy fuerte con Estados Unidos tanto en la CEPAL como en la UNCTAD, pero [en esos enfrentamientos] nunca ha habido una confrontación personal, ni mucho menos. La posición que yo tomé en la UNCTAD nunca complació a los Estados Unidos [al igual que] lo que se dijo en los primeros tiempos de la CEPAL. Pero [los americanos lo] han aceptado, como han aceptado la política de preferencias después de diez años.

[La decadencia de la CEPAL] se debe a factores internos. Cuando [ella] surgió [...] tuvimos el monopolio del desarrollo económico [...]. Fue la primera vez que en la región se logró un grupo inspirado por los mismos objetivos, a pesar de que hubiera en su interior diferencias de opinión y de ideología, pero coincidimos en los elementos fundamentales.

Pero se ha ido formando gente [en todo el continente] y, *felizmente*, la CEPAL pierde el monopolio de la innovación. Si algo caracteriza a las corporaciones transnacionales es que cuando una innovación prende y la desarrollan, los otros [competidores] promueven otras innovaciones. La vitalidad de esas corporaciones las lleva a contratar los mejores cerebros y mantener un ritmo continuo en generar innovaciones. La institución que se queda en lo que hizo en el pasado [...] se queda atrás y cae [...]. Nosotros comenzamos con innovaciones en materia de desarrollo. Pero ellas cristalizaron, las tomaron otros, las absorbió el mercado, el mercado político, y [...] comenzamos a perder impulso. [...] *No atraemos gente porque se pierde el espíritu innovador y este se pierde porque no se refuerza el cuadro de investigadores.* Es el caso clásico, biológico diría, de una entidad que ha perdido la fuerza. Solo que en el caso de la CEPAL esa arteriosclerosis es prematura.

Entonces, hay que recuperar el sentido de la innovación, con el riesgo consiguiente: alguna va bien; otra va mal. Pero si la CEPAL no sigue innovando continuamente, no va a tener mucho peso en América Latina. Podrá organizar reunio-

nes, pero no va a influir sobre el pensamiento latinoamericano. Eso es lo esencial. Yo creo que tiene la gente para hacerlo.

“En [el periodo de sesiones de] Quito [...] empezó a darse un cambio [de rumbo]. Se estaban discutiendo cosas nuevas [...] las corporaciones multinacionales [...], la cuestión de la ciencia y la tecnología; de [...] *tener una posición en materia monetaria*. En todo caso se generaron expectativas. Y es precisamente después de Quito que comienzan a surgir críticas a lo que era la antigua CEPAL, [...], en la mayoría de los casos [sosteniendo que sus] ideas estarían orientadas a la intervención estatal, a una especie de labor marxista, socializante.

El gobierno de la Unidad Popular afectó, sin duda, a la CEPAL y al ILPES, sobre todo porque importantes cargos —en especial del área económica— fueron desempeñados por antiguos funcionarios de ambas instituciones. La polarización política incrementaba las críticas al manejo económico y todo ello conducía a incluir en el discurso opositor la mención a la responsabilidad de las organizaciones internacionales en las cuales quienes ejercían los cargos del área económica se habían formado, o en las que habían trabajado con anterioridad.

Bibliografía

- APR Archivo Prebisch. Biblioteca de la CEPAL, Santiago.
- Balinski, A. (1973). “Informe sobre el ILPES presentado al Administrador Auxiliar y Director de la Dirección Regional de América Latina” (INST/L.36/Documento informativo, N° 1), Santiago de Chile.
- Beyhaut, G. (1964). *Raíces contemporáneas de América Latina*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Beyhaut, G Y H. Beyhaut (1986). *América Latina. III. De la independencia a la segunda guerra mundial*. Volumen. 23 de la *Historia universal*. Siglo XXI editores de España.
- Dosman, E. J. (2008). *The Life and Times of Raúl Prebisch, 1901-1986*. Toronto, McGill-Queen’s University Press, 599 pp. En castellano: *La vida y la época de Raúl Prebisch, 1901-1986*. Madrid, Marcial Pons, 2010.
- Dosman, E. J. y Pollock, B. (1993). “Raúl Prebisch, 1901-1971: la búsqueda constante”. En: *El legado de Raúl Prebisch*, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo, pp. 11-44
- Franco, R. (2007). *La FLACSO clásica. Vicisitudes de las ciencias sociales latinoamericanas*. Santiago, Catalonia.

- _____ (2013) *Invencción del ILPES*. Santiago, CEPAL, Colección Textos institucionales, 264 pp.
- Franco, R. (2015) *El ILPES y lo social* (de próxima aparición).
- Furtado, C. (1993). *Los vientos del cambio*. México, D.F, Fondo de Cultura Económica. Traducción del original en portugués: *Os ares do mundo* (1991) Sao Paulo, Paz e Terra.
- Iglesias, E. V., Coordinador (1972). *Transformación y desarrollo: la gran tarea de América Latina*. Volumen 2: *trabajos de apoyo*. México, D.F., CEPAL/Fondo de Cultura Económica.
- ILPES (1966). *Discusiones sobre planificación: informe de un seminario* (México, Siglo XXI editores, Textos del ILPES)
- Magariños de Mello, M. J. (1991) *Diálogos con Raúl Prebisch*. México, DF, Fondo de Cultura Económica.
- Prebisch, R. (1970). *Transformación y desarrollo. La gran tarea de América Latina. Informe presentado al Banco Interamericano de Desarrollo*. México, D. F., Fondo de Cultura Económica. También en inglés: *Change and development: Latin Americas' great task. Report submitted to the Inter-American Development Bank*, New York, Praeger, 1971, 293 p. Praeger Special Studies in International Economics and Development.
- Santa Cruz, H. (1984) *Cooperar o perecer: El dilema de la comunidad mundial*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- _____ (1988). *Cooperar o perecer: El dilema de la comunidad mundial*. Tomo II: *Luces, sombras y tormentas de los años maduros*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- Valdés, Gabriel (1973). "Intervención de Gabriel Valdés, Administrador Auxiliar y Director Regional para América Latina del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), sobre el punto 10 del temario referente al Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES)", décimo quinto período de sesiones de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), Quito, 23 al 30 de abril.

Libertad, Equidad, Igualdad y Desarrollo*

Liberty, equity, equality, and development

William F. Waters**

Resumen

Se analizan dos vertientes del entendimiento de libertad en la literatura clásica. Por un lado, se refiere a complejas relaciones entre el individuo y su gobierno y la ausencia relativa de control oficial sobre las acciones individuales y privadas. Por otro lado, se refiere a la calidad o el estado de ser libre, que es una característica de la persona independiente del entorno externo. Para Amartya Sen, la segunda definición permite entender la libertad en términos de oportunidades en un contexto de equidad. Independiente de lo que se permite o limita formalmente, la política pública promueve la libertad y el desarrollo cuando los ciudadanos pueden actuar a base de opciones reales en condiciones sociales, políticas, económicas y culturales existentes.

Palabras claves: desarrollo, equidad, igualdad, libertad, política pública.

Abstract

Two interpretations of an understanding of liberty in the classical literature are discussed. On one hand, the term refers to complex relations between the individual and the government and the relative absence of official control over individual and private actions. On the other hand, the term refers to the quality or status of being free, which is a characteristic of the person independent of the external environment. According to Amartya Sen, the second definition allows us to understand liberty in terms of opportunities in the context of equity. Independent of what is formally allowed or limited, public policy promotes liberty and development when citizens can act on the basis of real options within existing social, political, economic, and cultural conditions.

Keys words: development, equity, equality, liberty, public policy.

* Artículo invitado.

** Ph.D. en Sociología del Desarrollo, Universidad de Cornell. Profesor de Salud Pública y Sociología, Co-director Instituto de Investigación en Salud y Nutrición, Presidente Comité de Bioética Universidad San Francisco de Quito. Profesor emeritus Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Libertad

En la vasta literatura política y filosófica hay pocos temas más discutidos que la libertad. El concepto es particularmente polémico porque todos ponemos mucho valor en nuestra libertad (independientemente de su definición) y la historia está llena de ejemplos de la defensa heroica de la libertad. Sin embargo, lo que tanto valoramos y defendemos está sujeto a diferentes interpretaciones. En algunos países de Europa y en los Estados Unidos existen partidos políticos “libertarios” que *grosso modo* se colocan a la derecha en el espectro político aunque su ideología sea distinta al conservadorismo tradicional. En el caso del Ecuador contemporáneo, la discusión sobre libertad es cada vez más evidente, es así que un partido tradicional de centro izquierda se propone renacer bajo el lema de “justicia social con libertad”.

La discusión sobre libertad en el escenario político actual se dificulta en parte no solamente porque es cada vez más polémico sino porque hay diferencias importantes en las definiciones e interpretaciones. El objetivo del presente ensayo es analizar varias corrientes de pensamiento para facilitar una discusión más fluida sobre el tema.

Para comenzar, puede ser instructivo iniciar el análisis con un enfoque que distinga dos significados cuando se considera la traducción del término “libertad” al idioma inglés, este ejercicio produce dos palabras que han sido usadas en forma intercambiable pero que al mismo tiempo tienen dos significados distintos.

Por un lado, la palabra “libertad” se traduce a *liberty*, que se refiere a la capacidad de actuar como uno quiere, la ausencia de restricciones físicas, el poder de escoger entre alternativas o la ausencia de control arbitrario o despótico, incluyendo aquello impuesto por gobiernos en forma injusta. Un ejemplo de esta última interpretación se encuentra en el bolsillo de todos los ecuatorianos dolarizados: por ley, desde 1790, la palabra *liberty* está inscrita en todas las monedas norteamericanas en referencia a los reclamos de las colonias norteamericanas de Gran Bretaña en la mitad del siglo XVIII debido a la imposición de impuestos y otras leyes interpretadas como injustas, y por la separación definitiva de las colonias después de la conclusión de la “Revolución Americana” en 1781. En este sentido, la libertad se refiere a una condición caracterizada por una ausencia de control, interferencia, obligaciones o restricciones impuestas externamente. Disfrutar de la libertad se refiere a la capacidad de hacer, pensar, decir o escribir según criterios personales o individuales; según este criterio, la libertad implica una relación entre el individuo y su entorno económico, político, social y cultural. Específicamente, se entiende que existe una relación entre el individuo y su gobierno. Sin embargo, esta interpretación podría conducirnos a la conclusión de que los impuestos que pagan los ciudadanos contravienen la libertad individual de disponer de recursos propios como a uno le parezca o convenga.

Por otro lado, el término “libertad” también se traduce al inglés como *freedom*. Este concepto es diferente a *liberty*; se refiere a la calidad o el estado de ser libre, la ausencia de coerción o restricciones en la selección de nuestras acciones, ser liberado de un estado de esclavitud o del poder de una entidad externa. Es así que un esclavo no tendría *freedom* porque todos los aspectos de su vida son controlados por un sistema legal, económico y social sobre el cual él no tiene control alguno. Pensando en este tema, Abraham Lincoln, Presidente de los Estados Unidos antes y durante la guerra civil norteamericana (cuyo punto central fue la esclavitud) dijo que “aquellos que niegan la libertad (*freedom*) a otros no la merecen para sí mismos”. *Freedom* es un concepto distinto a *liberty* porque se refiere a un conjunto de normas y valores que unen a todos los miembros de una sociedad. Es una norma compartida y no una interpretación individual.

El filósofo ruso-británico liberal Isaiah Berlin (1969) se refirió a la diferencia entre estos dos conceptos cuando se hizo una comparación entre la libertad negativa y positiva. Para Berlin, la libertad negativa se refería a la ausencia de toda restricción en el quehacer individual, exceptuando quizás aquellas leyes absolutamente necesarias para asegurar que las libertades de los individuos no se choquen, este concepto es equivalente a *liberty* en inglés; mientras que la libertad positiva se refería a la acción racional y la auto-determinación, que suena como un ideal, pero que él la vio como una imposición de gobiernos tiránicos de políticas dogmáticas: este concepto está muy cerca al sentido de *freedom*. Según Berlin, las dos formas de libertad frecuentemente se oponen, y él mantuvo una opinión negativa de la libertad positiva, o *freedom*.

Amartya Sen (1999), ganador del premio Nobel en economía, entiende la libertad en forma muy distinta y mucho más positiva ya que para él, la libertad como *freedom* es un prerrequisito para el desarrollo. Pero según Sen, ni la libertad ni el desarrollo son el producto de una ausencia relativa de restricciones (*liberty*). Más bien, para él la libertad (*freedom*) existe cuando hay alternativas reales en condiciones que permitan a todos los miembros de una sociedad escoger sin restricciones. Por esta razón, para Sen la libertad real no puede existir en condiciones de pobreza y desigualdad e inequidad cuando segmentos importantes de la población no disponen de alternativas reales, no por imposiciones de sus gobiernos, sino por barreras estructurales.

Por ejemplo, en el contexto ecuatoriano se podría debatir si una pareja de adultos mayores indígenas de la provincia de Chimborazo tienen libertad (*liberty*), porque se podría afirmar que pueden hacer lo que les convenga según sus propios criterios, pueden comprar o vender lo que quieran, pueden ir a donde quieran y acceder a los servicios (de salud, educación, etc.) a los que todos los ciudadanos tienen dere-

cho. Pero para Sen, esta pareja no es libre y no tiene *freedom* porque en la práctica sus opciones son limitadas, razón por la cual ellos y otros que viven en las mismas circunstancias siguen viviendo en pobreza en el medio de un sistema caracterizado por la desigualdad e inequidad.

En este sentido se puede entender la libertad como una característica de una nación o sociedad cuyas bases estructurales son construidas por múltiples interrelaciones de derechos y obligaciones que conforman un contexto de *freedom* en donde el ejercicio de la libertad depende no esencialmente de la ausencia de restricciones que los individuos creen son impuestos por su gobierno, sino por la igualdad y equidad.

En otras palabras, la libertad existe fundamentalmente cuando el bienestar y el desarrollo se expresan en función de la existencia de igualdad y equidad, y cuando se presentan oportunidades para escoger entre alternativas reales. Por el contrario, cuando existen condiciones económicas, políticas, sociales y culturales que no permiten que los miembros de una sociedad puedan realísticamente acceder a las mismas oportunidades y los mismos recursos, no son verdaderamente libres a pesar de lo que podría expresar la política pública vigente.

Igualdad y Equidad

Para muchas personas, los términos “igualdad” y “equidad” se refieren al mismo fenómeno, sin embargo, en la realidad, son conceptos muy diferentes.

La *igualdad* se refiere a la distribución de cualquier bien o recurso; es una función matemática que frecuentemente se aplica a la distribución de ingresos, pero se la puede medir en la distribución o acceso a la tierra, el agua o cualquier otro bien o recurso. Siendo una función matemática, la medición de la igualdad no es difícil o controvertida, ni está sujeta a interpretaciones distintas porque se calcula el grado de igualdad a través de un simple nominador y denominador. Por ejemplo, se puede dividir la cantidad total de ingresos para el número de personas que perciben un ingreso. Tomando un ejemplo sencillo, si se divide un monto total de \$1,000 por igual entre veinte personas, cada persona tendría \$50. Sería muy difícil encontrar un escenario real en donde existe una distribución absolutamente igual. Es un concepto o meta a la que las sociedades pueden aspirar, pero no pueden llegar en el sentido absoluto. No obstante se podría considerar otros escenarios en donde la distribución del recurso no es igual en el sentido absoluto pero en donde se puede llegar a diferentes niveles o grados de igualdad (o desigualdad).

Por ejemplo, si dos de las mismas veinte personas reciben \$410 cada una, mientras las otras 18 personas reciben \$10 cada una, diríamos que la distribución del

recurso no es igual. Asimismo, si diez de las veinte personas reciben \$55 cada una, mientras las otras diez personas reciben \$45 cada una, diríamos que la distribución no fue igual, pero que la diferencia no es tan grande, y por lo tanto, hay un grado mayor de igualdad.

En estos tres escenarios no se interpreta cuáles son las razones por las cuales la distribución del recurso fue igual, muy desigual o solo un poco desigual. Es decir, podríamos estar de acuerdo con la forma de distribución en uno de los escenarios, o no. Bajo el mismo principio, si se considera la distribución real de bienes o recursos en una nación o sociedad, podemos medir el grado de igualdad o desigualdad relativa. Se disponen de dos métodos estándares para medir el grado de igualdad en la distribución o acceso a bienes o recursos (típicamente, se miden ingresos o gastos) en diferentes partes del mundo y en diferentes momentos.

Primero, el coeficiente de Gini mide la proporción de un recurso que se tendría que redistribuir para llegar a un estado teórico de igualdad. (Nótese bien que aquí no se afirma que tal distribución es posible o imposible o si es deseable o no, es simplemente un cálculo.) Al igual que otros índices, los valores del índice de Gini varían entre 0 (igualdad perfecta) y 1 (desigualdad completa). Por lo tanto, mientras más alto el valor del índice, más alto el grado de desigualdad.

Un segundo método para medir la igualdad o desigualdad divide una población en quintiles (cinco grupos conformados por 20% de la población). Este método permite comparaciones entre las proporciones del ingreso (u otro bien o recurso) total que corresponde a cada grupo. Por ejemplo, si el quintil más rico de un país dispone de 50% de los ingresos mientras el quintil más pobre gana 2%, diríamos que existe un alto grado de desigualdad.

El siguiente cuadro presenta un ejemplo de la aplicación de ambos métodos para medir la igualdad o desigualdad. El cuadro compara los índices de Gini en cinco países con diferentes niveles de desarrollo humano (IDH), medido en términos económicos (PIB per cápita), salud (longevidad) y educación. Los patrones son muy interesantes: el país con el mayor nivel de desarrollo humano tiene un nivel bajo de desigualdad, pero el país con el menor nivel de desarrollo humano también tiene un índice bajo de desigualdad. Se observa también que el Ecuador, que se encuentra en la mitad de la lista de países en términos de desarrollo humano, tiene menos desigualdad que Honduras pero más que Argentina. Asimismo, mientras Indonesia se coloca en un puesto poco después que Ecuador en términos de desarrollo humano, tiene un índice de Gini más bajo que el Ecuador y que los Estados Unidos.

Desarrollo e Igualdad por país, 2014.

Rango de IDH	País	Índice de Gini
1	Noruega	25.8
5	Estados Unidos	40.8
49	Argentina	44.5
98	Ecuador	49.3
108	Indonesia	38.1
129	Honduras	57.0
187	Níger	34.6

Fuente: PNUD (2014).

Por un lado, se concluye que el desarrollo no siempre va de la mano con la igualdad; sin embargo, los datos sobre igualdad y desigualdad son objetivos, no son el producto de interpretaciones o valores de juicio. No se puede afirmar *ipso facto* que los niveles de igualdad *per se* son justos u injustos.

En contraste a la igualdad, la *equidad* se relaciona con conceptos o juicios de lo que es correcto o justo, es decir, no se refiere necesariamente a la distribución o acceso igual o desigual de un recurso. Por ejemplo, tomando el escenario descrito anteriormente, la distribución de la suma de \$1,000 entre veinte personas en porciones iguales (hay igualdad), podría ser interpretado como equitativo (justo o correcto) o no equitativo. Por ejemplo, si una de las veinte personas tuviera mayor necesidad que las otras, la distribución de \$50 a cada una sería igual pero quizás no sería considerada por todos como justa. Asimismo, la distribución de los \$1,000 de tal forma que diez personas reciben \$400 cada una mientras las otras diez personas reciben \$20 cada una, no representa una división igual, pero podría ser interpretada como equitativa o no según la interpretación específica de cada persona.

Para Sen, los datos presentados arriba serían contundentes (se debe notar que Sen, con su colega Mahbub ul Haq fueron los responsables principales de la creación del Índice de Desarrollo Humano). A pesar de una aparente igualdad relativa no solamente en Noruega sino también en Indonesia y Níger, el grado de libertad en los tres países es aproximadamente igual y mayor que en otros países. Pero él diría que no es así, porque en los países de niveles bajos de desarrollo humano, los aspectos económicos, de salud y de nutrición son desfavorables y que por lo tanto estos países no solamente tienen menos desarrollo humano sino menos libertad entendida como *freedom* o un acceso real a alternativas de superación.

Libertad, igualdad y equidad

Este análisis de la relación entre igualdad y equidad permite entender porque la discusión de la libertad es tan contenciosa. Este trabajo propone que la libertad interpretada como *freedom*, existe en la medida en que todos los miembros de una sociedad o ciudadanos de una nación pueden ejercer alternativas u opciones reales con una ausencia de limitaciones no solo por la intromisión de los gobiernos en la vida del individuo, sino a través de una distribución adecuada (por no decir igual) y justa de recursos económicos, políticos, sociales y culturales.

En su obra “Teoría de la Justicia”, el filósofo norteamericano John Rawls (1971) analiza la naturaleza de la libertad y su relación con la igualdad y la equidad, su teoría se fundamenta en dos principios:

1. Considera que cada persona debe poder disfrutar del derecho a la libertad máxima compatible con un sistema que provee libertad similar para todos los miembros de la sociedad. Es decir, todos deben tener las mismas libertades sin quitar nada de nadie. Para Rawls, la libertad es el producto de un acuerdo social en donde las libertades específicas podrían variar entre diferentes sociedades y en diferentes momentos históricos. Hasta aquí, Rawls estaría de acuerdo con el concepto de libertad negativa de Berlin.
2. Afirma que las desigualdades existentes en una sociedad deben ser resueltas de tal forma que la mayor ventaja posible corresponda a las personas que en el sistema existente tengan menos acceso a las ventajas sociales y económicas. Según esta interpretación (muy similar al concepto de libertad positiva de Berlin y de *freedom* según Amartya Sen) los patrones de distribución de bienes y recursos que de alguna manera discrimina en contra de algunos miembros de la sociedad y favorece a otros merecen una respuesta organizada (es decir, política), y que una política que tiende a redistribuir bienes y recursos para acercarse a una distribución igual es deseable y necesaria para que todos puedan disfrutar de la libertad. En otras palabras, la distribución desigual de bienes y recursos no solamente es inequitativa, sino que también limita el ejercicio de la libertad.

Los patrones de igualdad, equidad y libertad se observan no solo en la distribución de bienes y recursos tangibles como los ingresos o la propiedad, sino también en la organización y el funcionamiento de una sociedad. Un excelente ejemplo es la salud pública; se observan patrones muy claros en la distribución de la salud (buena y mala) conforme a factores económicos, sociales, políticos y culturales. En el mundo en el 2013 un total de 289,000 mujeres murieron como consecuencia de embarazo (antes, durante o después del parto), pero las tasas de mortalidad materna son mu-

cho más altas en los países pobres del mundo. En Haití, el país más pobre del continente, la mortalidad materna es casi cuatro veces mayor (380 muertes maternas por 100,000 partos vivos) que República Dominicana, ubicada en la misma isla (100 por 100,000). La tasa en el Ecuador ha ido disminuyendo (87 por 100,000), pero esta tasa es más de seis veces que la tasa en Uruguay (14 por 100,000), mientras la tasa en Uruguay es la mitad de la tasa en Estados Unidos (28 por 100,000) (WHO, 2013). Las razones por tan dramáticas diferencias incluyen el estado de salud y nutrición de la madre, el acceso y uso de servicios adecuados y apropiados de atención prenatal y la presencia de un profesional de la salud en el parto.

Igualmente impactantes son las diferencias en expectativa de vida al nacer. En Japón, un niño o niña nacido en 2013 podría vivir hasta los 83.6 años, mientras su contraparte en el Ecuador tendría una expectativa de vida de 76.3 años y en Mozambique apenas 50.3 años (PNUD, 2014). Más aún, existen diferencias igualmente marcadas al interior de los países.

En el caso del Ecuador se ha demostrado que los patrones del estado de salud y nutrición y el acceso a servicios de salud tienen relaciones claras con factores sociales y económicos, tales como ingreso, etnicidad y residencia rural urbano (López-Cevallos y Chi, 2009). En estas condiciones, la libertad en el Ecuador se encuentra troncada por el hecho de que una proporción importante de la población no tiene acceso adecuado a servicios de salud y además presenta problemas severos de salud y nutrición a pesar de que por lo general, estos problemas tienen soluciones que no son ni técnicamente difíciles ni económicamente imprácticas.

Es esta capacidad de acceder a opciones viables la que define la relación entre la libertad, igualdad y equidad. Por ejemplo, en el campo de la salud pública, si queremos que todos los ecuatorianos puedan acceder a servicios adecuados y apropiados de salud, el camino se encuentra en tener la libertad de escoger opciones viables en donde las diferencias (léase desigualdades) entre diferentes segmentos de la población no sean tan abrumadoras. Puesto de otra forma, si la política pública no establece vías reales hacia la igualdad y equidad, no hay libertad, y por el contrario, el camino a la ausencia de libertad estará empedrado con la desigualdad y la inequidad.

Bibliografía

- Berlin, I. (1969). *Four Essays on Liberty*. London: Oxford University Press.
- López-Cevallos, D. y C. Chi (2009). "Health Care Utilization in Ecuador: A Multilevel Analysis of Socio-Economic Determinants and Inequality Issues." *Health Policy and Planning* 25 (3): 209-218.

- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A. (1999) *Development as Freedom*. New York: Anchor Books.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2014). *Informe del Desarrollo Humano 2014*. New York: PNUD.
- WHO (World Health Organization) (2013) “Global Health Observatory (GHO) Data.” http://www.who.int/gho/maternal_health/countries/en/

Lecturas normativo-experienciales y prácticas pedagógicas plurales sobre inclusión académica

Normative-experiential readings and plural pedagogical practices on academic inclusion

Dora Inés Munévar M.*

Resumen

Este artículo propone una serie de lecturas en torno a la inclusión de las diferencias y las experiencias compartidas por mujeres y hombres estudiantes que ingresaron y permanecen en la universidad mediante normas inclusivas. También se analiza un espacio posible de transformaciones pedagógicas mediante la descolonización epistémica. Con la primera lectura, nos acercamos a las normas inclusivas dirigidas a ciertos grupos de aspirantes a ingresar a la Universidad Nacional de Colombia. Con la segunda lectura, enmarcamos experiencias situadas y sentidas pensadas desde la primera persona del singular y del plural. Con la tercera lectura, se avizora la descolonización de los modos de conocer para albergar saberes ausentes. Con la intersección de las tres lecturas emergen unas prácticas pedagógicas plurales alimentadas por la proximidad sensible para que no se produzca la homogenización, esto es, la desaparición de las diferencias demostradas durante el proceso de admisión.

Palabras claves: Descolonización epistémica, desigualdades sociales, diferencias humanas, educación superior, inclusión académica, prácticas pedagógicas.

Abstract

This paper proposes a series of interpretations of about the inclusion of differences and shared experiences of female and male students who entered and remain in the university through inclusive standards. It also analyzes a possible space for pedagogical transformations by epistemic decolonization. In the first interpretation, we approach inclusive rules applied to certain groups of applicants for admission to the National University of Colombia. The second reading frames the experiences felt and though in the first person singular and plural. The third interpretation looks at decolonization of the ways of knowing to include absent knowledge. With the intersection of the three interpretations emerge plural pedagogical practices that incorporate the sensible proximity so as to not produce homogenization; in other words, the disappearance of differences made evident during the admission process.

Keys words: Epistemic decolonization, social inequalities, human differences, higher education, academic inclusion, pedagogical practices.

* Posdoctora en Estudios de género, doctora en Teoría sociológica: comunicación, conocimiento y cultura. Profesora titular Universidad Nacional de Colombia. Investigadora del I.D.H.: Instituto de Estudios sobre Desarrollo Humano, (Dis) Capacidades, Diversidades. E-mail: dimunevarm@unal.edu.c

Para abrir las lecturas

Los órdenes sociales universitarios no solamente estructuran silencios y ausencias, aberturas y aperturas, hábitos y deshabituciones, sino que reclaman proximidades sensibles para vivir otros regímenes pedagógicos que permitan recrear las inclusiones experimentadas o albergar los saberes emergentes. Muchas de las prácticas pedagógicas establecidas en estos órdenes son asimétricas y ocultan desigualdades sociales; pero ambas, prácticas y ocultaciones, quedan enlazadas a imágenes, imaginarios, percepciones, o representaciones de lo diferente.

Se entretrejen unas normas relacionadas con la inclusión de las diferencias, un acercamiento a experiencias compartidas por estudiantes, mujeres y hombres, que ingresaron y permanecen en la universidad mediante acciones contenidas en las normas enunciadas, y un espacio posible de transformaciones con la descolonización epistémica. Los entretreídos siguen los hilos creativos de tres metáforas aplicadas a las imágenes: la lectura icónica, la lectura iconográfica y la lectura iconológica (López-Fernández, 2001: 11). Con la primera lectura, centrada en aspectos formales y sus expresiones, nos acercamos a normas inclusivas dirigidas a ciertos grupos de aspirantes a ingresar a la Universidad Nacional de Colombia; con la segunda lectura, pautada por el tema o asunto central, enmarcamos experiencias situadas y sentidas pensadas desde la primera persona del singular y del plural; y con la tercera lectura, regulada por las relaciones sociales, los aspectos culturales e ideológicos y las narraciones biográficas, planteamos la descolonización de los modos de conocer para albergar saberes ausentes.

Con la intersección de las tres lecturas emergen posibilidades de cambio a partir de unas prácticas pedagógicas plurales alimentadas por la proximidad sensible. Con ellas se recrea la permanencia de grupos de jóvenes mujeres y jóvenes hombres, para que no siga siendo fundada en la homogenización, esto es, en la desaparición de las diferencias demostradas durante un proceso de admisión vivido a través de programas especiales o con el apoyo de políticas institucionales inclusivas.

Primera lectura: normas de inclusión académica

Las desigualdades sociales están arraigadas en múltiples componentes estructurales y sustratos ideológicos que las contienen, las producen, las naturalizan y las reproducen en la vida cotidiana de la institución universitaria. Todas ellas amplían los interrogantes respecto a los discursos institucionales de inclusión y equidad estructurados sobre la igualdad de oportunidades y la vulnerabilidad. En paralelo, en las

mismas instituciones se hallan mujeres y hombres jóvenes con deseos de compartir relatos reflexivos acerca de las exclusiones históricas del derecho a la educación, o de los criterios usados para clasificar a las personas por sus diferencias hasta convertirlas en “las otras” que requieren ayudas, apoyos e inclusiones.

Ambas dinámicas delimitan identidades, privilegios, resistencias y discriminaciones vividas por mujeres y hombres jóvenes integrantes de poblaciones históricamente excluidas; igualmente, ambas dinámicas circulan en las prácticas pedagógicas cotidianas. Y con estas se acentúa la coexistencia de referentes normalizadores para reproducir las asimetrías y las vulnerabilidades que pretenden subsanar, sobre todo porque “quien ostenta el lugar de privilegio concede al otro la posibilidad de ser, si y solo si éste lista un conjunto de particularidades respecto del referente gracias a las cuales puede ser diferente” (Gómez, 2014).

En este contexto, ser conscientes y tener consciencia de los usos sociales de las normas que sostienen la inclusión en las universidades, lo mismo que su implementación a través de la función docente y la posición pedagógica de quienes enseñan, implica reconocer la presencia de una otredad dispuesta a actuar aunque haya estado silenciada por la homogenización de las diferencias. Para ello, se requiere activar la escucha, no ocultar, opacar ni invisibilizar las vivencias, experiencias y relaciones con el saber de quienes acceden a la universidad por unas normas de inclusión no siempre conocidas en la cotidianidad. Estas normas han generado la apertura de las puertas institucionales históricamente cerradas a ciertas poblaciones, si bien algunas de estas puertas se han abierto paulatinamente y otras apenas se están entreabriendo ante la interpelación a las formas de hacer la inclusión académica.

Puertas abiertas poco a poco: igualdad de oportunidades y vulnerabilidades

Después de más de un siglo de fundada la Universidad Nacional de Colombia¹, y tras los reiterados reclamos de poblaciones históricamente excluidas de la educación superior, comenzaron a surgir disposiciones institucionales específicas para acompañar el ingreso de sus integrantes a la institución: la primera data de 1986 y la más reciente de 2012. La adopción e implementación de estas normas que organizan programas de admisión especial, ha comprometido esfuerzos tanto de la Dirección Nacional de Admisiones², en los procesos que atañen al acceso, como de

1 Ley 66 del 22 de septiembre de 1867.

2 Adscrita a la Vicerrectoría Académica.

la Dirección Nacional de Bienestar³, en los aspectos que implican la permanencia y la movilidad de estudiantes ingresantes, teniendo en cuenta el marco de la autonomía universitaria, los alcances misionales y los principios institucionales, tal como aparecen en los considerandos de los Acuerdos del Consejo Superior Universitario (tablas 1 y 2).

Tabla 1. Programas de admisión especial según poblaciones y vigencia

Consejo Superior Universitario	Considerandos	Grupo poblacional y vigencia
Acuerdo 22 de 1986 (Abril 2). Por el cual se dictan disposiciones acerca del ingreso a la Universidad de integrantes de Comunidades Indígenas.	1. Que existen en Colombia comunidades indígenas cuyos miembros necesitan oportunidades de realizar estudios superiores; 2. Que el apoyo a las comunidades indígenas se puede hacer a través de formación de profesionales pertenecientes a los mencionados grupos; 3. Que la Universidad debe facilitar el ingreso de estudiantes que cumplan los programas de formación profesional a que se refiere el considerando anterior.	Comunidades Indígenas (CI) 02/04/1986, partir de la fecha de su publicación. Veintinueve años.
Acuerdo 93 de 1989 (Acta 22, 1 de noviembre). Por el cual se crea el Programa de admisión para mejores bachilleres de municipios pobres.	1. Que es propósito de la Universidad, en desarrollo del interés social del Estado, promover los mecanismos que persigan una mayor igualdad de oportunidades de acceso a la Educación Superior. 2. Que debido a los desequilibrios del desarrollo regional y local, existen en Colombia una gran cantidad de Municipios en estado de extrema pobreza, en los cuales sus estudiantes culminan su educación secundaria en medio de múltiples dificultades y carencias y con pocas posibilidades de continuar estudios superiores.	Mejores bachilleres de municipios pobres (MBMP) 01/11/1989. Veintiséis años.
Acuerdo 013 de 2009 (Acta 06, 24 de junio). Por el cual se crea el Programa de admisión especial a mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal.	1. [En] La Constitución Política [se] reconoce el principio de diversidad étnica y cultural de la nación y [se] consagran derechos territoriales, culturales, políticos y sociales a favor de integrantes de comunidades afrocolombianas del país. 2. Según la política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana [...], presenta indicadores que confirman las condiciones de marginalidad e inequidad socioeconómica en las que se encuentran. 3. En Sentencia T422 de 1996 [...]. “Como ocurre con grupos sociales que han sufrido persecuciones y tratamientos injustos en el pasado que explican su postración actual, el tratamiento legal especial enderezado a crear nuevas condiciones de vida, tiende a instaurar la equidad social y consolidar la paz interna y, por lo mismo, adquiere legitimidad constitucional”. 4. La Universidad Nacional debe facilitar el ingreso de los mejores bachilleres que provienen de ese grupo de la población para contribuir a generar oportunidades de desarrollo económico, social, cultural y promover la integración de la población negra.	Mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal (MBPNAPR) 24/06/2009. Seis años.

3 Adscrita a la Vicerrectoría General.

Tabla 1 (continuación)

Consejo Superior Universitario	Considerandos	Grupo poblacional y vigencia
<p>Acuerdo 075 de 2012 (Acta 12, 16 de octubre). Por el cual se crea el programa de admisión especial a las víctimas del conflicto armado interno en Colombia.</p>	<p>[...]. Que [...] dentro de los fines institucionales de la Universidad Nacional de Colombia, [está] contribuir a la promoción, al fomento, al mejoramiento de la calidad y al acceso a la educación superior y que su gestión estará orientada por valores como la equidad, la justicia, la responsabilidad, la rectitud y la inclusión, entre otros. [...] Que [...] en sus disposiciones de Bienestar y Convivencia, se establece la equidad como uno de los principios que orientan las relaciones entre la Universidad y sus estudiantes e incluye la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia a la educación superior pública impartida por la Universidad Nacional de Colombia. Que el Congreso de la República expidió en el año 2011 la Ley 1448 de Víctimas y de Restitución de Tierras, la cual define las personas que se consideran víctimas del conflicto armado interno [...]. Que en el artículo 51 de la citada Ley, se indica que las universidades [...], establecerán los procesos de selección, admisión y matrícula que posibiliten que las víctimas puedan acceder a sus programas académicos, especialmente mujeres cabeza de familia, adolescentes y población en situación de discapacidad.</p>	<p>Víctimas del conflicto armado interno (VCAI). Mientras existan víctimas del conflicto armado interno en Colombia, inscritas en el Registro Único de Víctimas y cumplan con los requisitos del presente Acuerdo. Tres años.</p>

Fuente: www.legal.unal.edu.co

En la tabla 1 se destacan disposiciones asentadas sobre la igualdad de oportunidades, concepto un tanto difuso porque a veces está anclado a la justicia social y otras se apoya en la producción académica local o en las recomendaciones de organismos internacionales; y sobre la vulnerabilidad, concepto polisémico vinculado a procesos estructurales que hablan de debilidad, precariedad e indefensión o inseguridad y generan exclusiones. Todas estas normas plantean un trato preferencial y diferenciado dirigido a integrantes de grupos sociales que se hallan en situación de desventaja frente al resto de la población por vivir exclusiones históricas y no poder ejercer el derecho a la educación superior, o una serie de desigualdades sociales por razones étnicas o raciales, condición socioeconómica y lugar de residencia, o efectos del conflicto armado. Todas ubican a los grupos de aspirantes bajo una condición social que está limitando sus vidas en lo inmediato o en el cercano futuro, de acuerdo con unas circunstancias socio-histórico-culturales que determinan inestabilidad laboral, debilidad en bienestar, consumo y calidad de vida.

En la tabla 2 se destaca la acogida a mejores bachilleres del país, norma que ha quedado entre la admisión especial por razones de pertenencia étnico-racial, residencia en municipios pobres, víctimas del conflicto armado interno, y las políticas institucionales de la tabla 3. Se le suman las posibilidades que tienen otros grupos de aspirantes para acceder a la institución en las sedes de presencia nacional antes

de viajar a otras sedes bajo la figura de movilidad académica, una forma de llegar a territorios sin oferta universitaria o de difícil acceso para articular carreras e investigaciones en las regiones.

Tabla 2. Programas entre la admisión y la movilidad para la ciencia y la investigación nacional y regional

Consejo Superior Universitario	Considerandos	Grupo poblacional y vigencia
Acuerdo 30 de 1990 (Acta 4, 24 de marzo). Por el cual se crea el Programa de mejores bachilleres.	1. Que es propósito de la Universidad, en desarrollo del interés social del Estado, promover los mecanismos que persigan una mayor igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior. 2. [...]. 3. Que para estimular un adecuado desarrollo de la ciencia y la investigación es necesario que la Universidad Nacional capte los mejores bachilleres del país.	Mejores bachilleres país (MBP) 23/03/1990. Veinticinco años.
Acuerdo 025 de 2007 (Acta 10, 9 de octubre). Por el cual se adopta el Programa especial de admisión y movilidad académica para las sedes de Presencia Nacional.	1. Que [se] disponen como fines de la Universidad Nacional de Colombia su proyección al territorio nacional, su contribución a la unidad nacional y la promoción del desarrollo de la comunidad académica nacional. 2. Que [...] es necesario que los programas de pregrado ofrecidos por la Universidad en las Sedes de Presencia Nacional sea amplia y estable en el tiempo. 3. Que la movilidad académica [son] características inherentes al quehacer universitario, y por ello los programas curriculares y de investigación deben articular fortalezas entre las diferentes Sedes y áreas de conocimiento [...]. 4. Que [...] las instituciones de Educación Superior otorgarán el 1% de sus cupos a bachilleres de los departamentos en los que no haya instituciones de educación superior y otro 1% a aspirantes que provengan de municipios de difícil acceso o con problemas de orden público, [...].	Admisión académica para las sedes de presencia nacional (PEAMA) 09/10/2007. Ocho años.

Fuente: www.legal.unal.edu.co

Dos dimensiones se derivan de los dos grupos de postulados. Una relativa a las construcciones epistémicas que pueden ser aportadas por grupos poblacionales que acceden por ciertas diferencias a la formación en una profesión o en una disciplina; y otra relacionada con la implementación de políticas académicas inclusivas para responder a las demandas poblacionales en la modalidad de “programas de admisión especial dirigidos a población vulnerable dentro de su política de inclusión educativa, [...] con el fin de hacer efectivo el goce de la dignidad, la justicia y la reparación, como materialización de sus derechos constitucionales”⁴.

Por la primera dimensión, diversidad de mujeres y hombres jóvenes, clasificados previamente por un acto de diferenciación han llegado a la universidad debido a pro-

4 Acuerdo 075 de 2012, Considerando 7.

gramas de admisión especial. No necesariamente los fundamentos de estos programas están interpelando a la sociedad colombiana o a las instituciones que se limitan apenas a tratar “la suposición de que superaremos todos nuestros males si gozamos de igualdad de oportunidades” (Stolcke, 2014: 213). Por la segunda, la experiencia institucional acumulada en la implementación de este tipo de medidas de inclusión social está a punto de cumplir tres décadas, contadas a partir del primer acuerdo del Consejo Superior Universitario: en la década de los 80’s se prescribieron disposiciones para integrantes de comunidades indígenas (1986) y de mejores bachilleres de municipios pobres (1989); en la siguiente década se ampliaron a mejores bachilleres del país (1990); durante el primer decenio del siglo XXI se inclinaron por aspirantes provenientes de sedes de presencia nacional (2007) y mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal (2009); y en el año 2012, fue aprobado un acuerdo de admisión especial dirigido a víctimas del conflicto armado interno.

En ambos casos, estos programas de admisión especial han pasado a ser parte del acervo institucional y se despliegan como muestra de la inclusión social a la universidad. Algunos estudios realizados al respecto son publicaciones institucionales cuyos autores o autoras hacen parte de las autoridades asociadas a la Dirección de Bienestar; otros acercamientos corresponden a trabajos de pregrado o posgrado. Los documentos que se han producido desde la institucionalidad tienden a hacer abordajes evaluativos de los programas para formular reformas y/o reorientaciones de los mismos, aunque en algunos casos se hayan considerado la experiencia de estudiantes indígenas, la inclusión y la equidad, el rendimiento académico o los incentivos previstos en los articulados. Los informes se leen en clave de discurso oficial; en ellos prima el uso de estadísticas de ingreso sin desagregación por sexo, edad, carreras o programas, se registran menos datos de permanencia y se señalan algunas tasas de graduación.

Puertas apenas entreabiertas para una inclusión interpelada

Junto a estos diferentes programas implementados más por las diferencias que por las desigualdades o los privilegios que impiden o facilitan el acceso, la permanencia y la salida de las aulas universitarias, existen dos políticas institucionales específicas: una relacionada con la equidad y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres según el Acuerdo 035 de 2012, y otra por la inclusión educativa de personas con discapacidad según el Acuerdo 036 de 2012. El Boletín informativo # 7 comunicaba la aprobación de estas normas, de la siguiente manera:

La Universidad Nacional de Colombia ya cuenta con una normatividad expedida por el Consejo Superior Universitario (CSU), en materia de equidad de género y en inclusión educativa de las personas con discapacidad. La institución, con estas nuevas normas, responde a la vanguardia nacional e internacional en el reconocimiento de la diversidad y la equidad” (Dirección Nacional de Bienestar Universitario, 2012).

La entrada en vigencia de estas disposiciones, ha creado expectativas de cambio institucional/social. Como aún no disponen de reglamentación, esta situación, además de dejar las puertas de la inclusión apenas entreabiertas (tabla 3), ha desatado múltiples interpelaciones sobre todo si se tienen en cuenta sus orígenes (Larrea, 2014), la experiencia situada y sentida (Henaó, 2014) o las prácticas pedagógicas cotidianas arraigadas en discursos humanistas que no cuestionan desigualdades ni hegemonías pero aparecen como paliativos frente a los mecanismos generadores de desigualdad, o como reactivadores de posiciones de dominio.

Tabla 3. Políticas institucionales según poblaciones y vigencia

Consejo Superior Universitario	Considerandos	Grupo poblacional y vigencia
Acuerdo 035 de 2012 (Acta 01, 21 de febrero). Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia.	Que la Constitución Política de Colombia, [...] en el Artículo 40, garantiza la adecuada y efectiva participación de las mujeres en los niveles decisorios de la administración pública. Que la Ley 581 de 2000 crea los mecanismos para que las autoridades, en cumplimiento de los mandatos constitucionales, les den a las mujeres la adecuada y efectiva participación a que tienen derecho [...]. Que la Ley 823 de 2003 establece el marco institucional para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades de las mujeres [...], y ordena incorporar estas políticas en todas las acciones e instancias del Estado. [...]	Equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres (EIO-MyH) 21/02/2012. Tres años.
Acuerdo 036 de 2012 (Acta 01, 21 de febrero). Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia.	Que la Constitución Política de Colombia, [...] reconoce los derechos particulares de las personas con discapacidad, su libertad, igualdad, equidad, diferencia, y promueve acciones para conseguir su inclusión cultural, social y política. [...]. Que según el informe “Estado de la Educación en Colombia, Educación Compromiso de Todos, Bogotá 2010”, de Alfredo Sarmiento, lograr superar la pobreza sin educación es imposible. Mientras que el 7% del promedio de los colombianos es analfabeta, las personas con discapacidad que no saben leer ni escribir es del 22%, menos de la mitad de las personas con discapacidad llegan como máximo a algún nivel de la básica primaria. (Solo el 46.8%), y solo el 5% de ellos, llega a la educación superior. Que dentro del Plan Nacional de Discapacidad 2002-2006, se reconoce a la Universidad Nacional de Colombia como pionera en integración educativa. Que en el numeral 13, del artículo anteriormente citado, se plantea que la Universidad reconoce y respeta el pluralismo y la diferencia, y que todas las actividades dentro de la Institución deberán desarrollarse sobre la base del respeto, la dignidad y los derechos del otro, a través de relaciones cordiales, armónicas y de buen trato.	IEPcD 21/02/2012. Tres años.

Fuente: www.legal.unal.edu.co

En relación con el Acuerdo 035 de 2012 se resalta la transversalidad del enfoque de género como paradigma de análisis social y método para la identificación e investigación de las desigualdades vividas; también como estrategia recomendada para cultivar la transformación de la cultura institucional. Esta disposición constituye la base para implementar una política vasta y multidimensional de inclusión y equidad; evoca las normas colombianas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres (Ley 1257 de 2008), lo mismo que el Acuerdo Nacional por la Equidad entre Mujeres y Hombres, propuesto por la Consejería para Equidad de la Mujer de la Presidencia de la República (suscrita por la Universidad Nacional de Colombia en 2003). El camino trazado conduce al campo de estudios de género, a los debates feministas subyacentes en la noción de equidad y en la perspectiva interseccional y a los análisis previstos con observatorios e indicadores, o a los procesos de transversalidad y sensibilización en la formación e investigación.

En relación con el Acuerdo 036 de 2012, las mujeres y los hombres jóvenes con discapacidades han sentido cómo se entreabre la puerta de entrada a la institución universitaria⁵. Establece un programa de bienestar universitario que pretende generar condiciones favorables para que el ingreso, la permanencia y la movilidad de las personas con discapacidad se realicen de una forma incluyente y mediada por el respeto a las diferencias. Su finalidad es eliminar las barreras sociales persistentes, la discriminación y las desigualdades vividas por mujeres y hombres integrantes de este grupo poblacional. Estos caminos conducen al campo de estudios sobre discapacidades humanas y a los debates subyacentes en la inclusión social y en la igualdad de oportunidades.

Segunda lectura: *experiencias situadas y sentidas*

Pensar las interpelaciones desatadas por las desigualdades sociales implica repensar la forma de conceptualizar los actos de diferenciación y de configurar las diferencias jerarquizadas, las subjetividades cognoscentes y las relaciones sociales, al igual que la colonización epistémica o la neo-colonialidad del saber con sus variantes teóricas. Con las experiencias compartidas se busca la movilización cognoscente, el traspaso de fronteras cognoscibles y la incorporación de la justicia epistémica, pensadas por

5 Pueden aspirar a la Universidad Nacional de Colombia personas que presenten una limitación visual, motriz, auditiva, cognitiva o psicosocial con el respaldo del certificado médico o constancia de la limitación expedida por la EPS a la que se encuentra afiliada la persona aspirante, o por profesionales médicos registrados ante la Secretaría de Salud de su ciudad. Se le pide una carta de solicitud de apoyo para garantizar el proceso de admisión; y se le invita a diligenciar una encuesta que aporte información relacionada con necesidades específicas para tener las mejores condiciones durante la presentación de la prueba de admisión.

Ana Victoria Portocarrero o Stella González, ahora en relación con las visualidades, las alteridades, la auto-reflexividad y el posicionamiento político-deliberativo del estudiantado, para no continuar construyendo sujetos cognoscentes categorizados negativamente. Por eso, en el sentir de un multigrupo situado, es urgente identificar y “ver en boca de quiénes aparece la palabra inclusión y no tanto qué significa la palabra inclusión” (Skliar, 2008: 6) antes de discutir por qué hay otras puertas que están en mora de ser abiertas en las instituciones universitarias.

Desde un multigrupo situado

Como consecuencia de la construcción e implementación de las acciones orientadas a la inclusión y a la equidad en la Universidad Nacional de Colombia, se han ido configurando otras reflexiones compartidas por estudiantes que ingresaron a través de alguna de las disposiciones señaladas en las tablas 1 y 2; o que percibieron el movimiento de alerta producido por la incorporación a la normativa universitaria de las disposiciones de la tabla 3. Sus interpelaciones como multigrupo⁶ procuran provocar un giro hacia el análisis de las relaciones sociales asimétricas subyacentes a lo diferente para descentrar al *ser* del origen de las diferencias encarnadas, y resituarlo en las relaciones estructurales en perspectiva interseccional.

De esta manera llegamos a preguntarnos si, respecto a otras clasificaciones sociales como raza, género y edad, quitando las marcas sociales de diferencia de las personas y complejizando el entendimiento de “los entornos físicos y sociales”, podríamos hablar de situaciones racializantes, generizantes o etarizantes, por ejemplo (Multigrupo, 2014: 67).

El multigrupo se integra con diversas personas convocadas de acuerdo con las normas de inclusión académica vigentes en la Universidad. Cada persona ocupa su lugar por los órdenes de poder vividos y en función de su historia de admisión por alguna medida de inclusión vigente en la institución. Todas las personas realizan un trabajo reflexivo, deliberante y propositivo basado en sus propias experiencias situadas, con un abordaje sentipensado con perspectiva interseccional; problematizan los actos de diferenciación, la configuración de desigualdades, la inclusión social o el antiesencialismo, con el fin de construir escenarios de cambio epistémico y de agenciar prácticas transformativas.

6 Sus integrantes comparten intereses investigativo-analíticos y despliegan acciones políticas. “Ha tenido primero una existencia en la práctica y de allí hemos ido construyéndole una redefinición abstracta volviendo a sus referentes más próximos en las propuestas de Leslie McCall (2005)” (Gómez Castro, 2014).

A partir de reflexiones en torno a la idea de *situaciones vividas por personas con discapacidad*, el Multigrupo (2014: 68), como colectivo, comprende que una misma persona vive sus intersecciones de acuerdo con distintos órdenes de poder, y según los alcances de los actos de diferenciación. Sus integrantes consideran, como lo hacen algunos feminismos, que es preciso tener “en cuenta a la vez la relación entre hombres y mujeres y la intersección con desigualdades de clase, y la naturalización de esas desigualdades en términos raciales, culturalistas” (Stolcke, 2014: 213). Así incorporan la perspectiva interseccional y comienzan a configurar otras prácticas pedagógicas al vaivén de corrientes críticas de pensamiento o de teorías sociales sobre las diferencias, las identidades o las subjetividades.

Sus debates unen una serie de análisis necesariamente procesuales, reflexivos y relacionales realizados a partir de la desnaturalización de las desigualdades sociales con procesos educativos emancipadores y prácticas pedagógicas de la proximidad. Son posturas críticas orientadas a activar la desnaturalización de las diferencias, tal como han sido experimentadas por otras personas fuera de la universidad, reconociendo sus bases estructurales y sus vínculos e intersecciones con otras desigualdades sociales; y orientadas a interpelar los sustratos diferenciadores de las normas destinadas a ciertos grupos de estudiantes. Sus aportes a la re-estructuración pedagógica remiten a las experiencias situadas y sentidas surgidas de las deliberaciones multigrupales en la medida que estas convocan la agencia, impulsan la apertura de otras puertas y propician la descolonización epistémica.

Puertas por abrir en perspectiva interseccional

Las experiencias de quienes integraron al multigrupo situado se escuchan en relatos autobiográficos, porque “en estos procesos se genera un conjunto de maneras no solo de hacer, sino de entender las cosas en nuestra vida cotidiana” (Farina, 2006: 2). Relatos y procesos hablan de cuerpos clasificados, rotulados y segregados; contienen privilegios para unas personas y opresiones para otras según las estructuras de poder vividas; y definen identidades, discriminaciones y acciones de resistencia llegando a “crear conocimientos y aprendizajes corporalizados para comprender los conocimientos como locales y parciales, [...] marcados por posiciones de clase, raza, género y edad” (Rifá-Valls, 2006: 294).

Este giro devela la coexistencia de experiencias configuradas por modos excluyentes de enseñar dentro y fuera de las aulas. Sus proponentes denuncian los modos como se configuran las normas inclusivas a partir de las ideas de mérito, capacidades y competencias individuales, en el contexto de los discursos de excelencia o calidad,

de los currículos selectivos y de las valoraciones normalizadas del aprendizaje. E interpelan la enseñanza-aprendizaje presente en las relaciones sociales para construir análisis críticos en perspectiva interseccional, basados en los múltiples entrecruzamientos entre seis marcadores de diferencia: género, etnia/raza, edad, capacidad, sexualidad y clase (MISEAL, 2011: 1).

Paulatinamente el sentir de mujeres y hombres estudiantes destinatarios de alguna norma inclusiva se despliega por (entre) el campus. Desean fundar un *cuarto propio* desde donde activar y poner en circulación sus apuestas epistémicas y sus conocimientos situados para coadyuvar al “análisis crítico de las experiencias generadoras de políticas de inclusión y equidad existentes, [pues] ofrece instrumentos y herramientas para entender la complejidad de los procesos de in/exclusión desde una perspectiva múltiple e interseccional” (MISEAL, 2011: 2). Y, por supuesto, para controvertir los relatos oficiales sobre la clasificación realizada al momento de entrar a la universidad, una postura que no reconoce lo vivido de acuerdo con los diversos contextos epistémicos. Todo ello se afianza con experiencias situadas y sentidas por docentes e integrantes del personal administrativo, dos grupos sociales que junto al estudiantado hacen parte de la comunidad universitaria.

Las experiencias situadas y relatadas permiten conocer para deconstruir los fundamentos estructurales del poder en las que están —o han estado— inmersas las personas y, por lo tanto, se encuentran en la base de las denuncias individuales, las reclamaciones colectivas o las reconstrucciones epistémicas. Son alternativas de análisis cercanas a las diferencias individuales-desigualdades sociales para rastrear el lugar de las clasificaciones como actos de violencia simbólica y, en consecuencia, develar sus trasfondos ideológicos. Es decir, que mediante la proximidad sensible que conjuga la relación espacio-cuerpo se configura el sentido de las interpelaciones propuestas por mujeres y hombres estudiantes ante unas normas inclusivas materializadas con el porcentaje de cupos asignados, el puntaje obtenido en el examen de admisión, la exención del pago de matrícula, la cantidad de personas admitidas o su traducción en costos.

Estas experiencias exigen repensar las relaciones poder-saberes, que dependen de la filosofía institucional, y repensar cómo se hacen e implementan las normas de inclusión con una serie de “supuestos asimétricos que entorpecen la interacción franca y desprevénida, produciendo en su lugar la intervención experta que media arrogante entre los y las agentes involucradas” (Gómez, 2014). Por ende, es importante apostarle a otro tipo de análisis respecto a las diferencias y a otras maneras de abrir las puertas institucionales a quienes se nombra a partir de un referente normalizador que silencia voces y desaparece cuerpos; referente construido por el sistema e impuesto a quienes “no participábamos de discurso alguno y sin embargo se nos conceptualizaba, ordenaba y explicaba” (López-Fernández, 2001: 14).

Con esta afirmación de fondo resurgen las reflexiones pedagógicas en torno a las normas de inclusión académica, haciendo énfasis en que las experiencias han de ser narradas y escuchadas para conocer otros actos de diferenciación. La narración, que aparece a través del “fluir de la experiencia creadora” (Luna, 2009: 8), afianza la construcción colectiva porque “estas experiencias compartidas han puesto de manifiesto unas pautas sobre cómo nos enseñaron a aprender, a investigar, a pensar” (Luke, 1989: 20), y por qué estas enseñanzas contienen múltiples regímenes pedagógicos que intervienen en la misma estructuración de las diferencias encarnadas. Así, será posible comprender la salida violenta de mujeres y hombres diferentes del sistema educativo o explorar la subalternidad de quienes han traspasado sus umbrales para permanecer dentro de la institución.

Tercera lectura: *descolonizar los modos de conocer*

Las desigualdades sociales subyacentes a las disposiciones universitarias develan las interacciones entre poderes-saberes-privilegios-resistencias y reclaman espacios para la transformación. De manera semejante, la desnaturalización de lo diferente reclama la necesidad de descifrar las intersecciones entre diferencias, puesto que “la naturalización de las desigualdades sociales, como dimensión ideológico-política fundamental de la sociedad de clases, ancla las relaciones de género en las diferencias de sexo y la etnicidad en las de raza” (Stang, 2011: 12); e interpela a los regímenes pedagógicos establecidos por la teoría de la educación⁷ para propiciar la descolonización e incorporar un trabajo pedagógico consciente de lo que se hace al enseñar, leer, escribir, y de lo que se dice cuando se enseña en el aula con fundamento en los libros utilizados, referenciados o recomendados. También para activar las resistencias epistémicas con prácticas pedagógicas plurales que confronten los regímenes pedagógicos instituidos.

Las diferencias reconocidas desde las experiencias situadas contribuyen a descolonizar las políticas académicas inclusivas e involucran otros regímenes pedagógicos. Al develar conscientemente cómo los actos de diferenciación configuran históricamente las desigualdades sociales vividas y las desigualdades pedagógicas sentidas, se busca que las vivencias sean la fuente crítica de “unas formas de conocer

7 La teoría de la educación considera que la pedagogía abarca tanto los procesos de difusión del saber, mediante la docencia, como los de validación de lo aprendido por el estudiantado, mediante la evaluación formalizada, como ocurre en las instituciones educativas acreditadas para impartir educación. En esta concepción, la pedagogía queda delimitada por la experiencia de quien conoce la corriente principal contenida en el currículo establecido; la enseñanza intencionada con la distribución de saberes en clase; y el aprendizaje medido con la evaluación de cada estudiante.

la multiplicidad, la diferencia y un sentido de provisionalidad del lugar” (Luke, 1989: 13) en aras de multiplicar deliberativamente las epistemologías de resistencia y los modos de conocer construidos por quienes han estado fuera de la universidad. Esto se construye con interpelaciones a la inclusión social vigente y al andamiaje despojante de cuerpos, saberes y subjetividades, es decir, con “distintos supuestos asimétricos sobre quién, por qué, y cómo se hace inclusión social” (Gómez, 2014) para que la diversidad corporal y experiencial de las subjetividades se ubique en la base de lo vivido, o deleve los alcances de las múltiples experiencias situadas. El micro-relato propuesto por el Multigrupo (2014) es una de estas expresiones.

Por ambas vías, los análisis críticos feministas han develado la manera como “la selección, la interpretación y la evaluación del saber constituyen las relaciones básicas de intercambio entre docentes y estudiantes, las cuales están inmersas en las relaciones intersubjetivas de autoridad, deseo, poder y control” (Luke, 1989: 22). Así mismo, sus preocupaciones por las intersecciones entre discapacidad-género-raza/etnia, clase, edad-sexualidad (MISEAL, 2011), teniendo en cuenta cómo los sujetos transitan por las instituciones de educación superior, se sitúan en la proximidad sensible a través de la “dimensión analítica de las interacciones sociales [...], pues la sensibilidad es también producto y productora de sentido” (Sabido, 2009: 635), por tanto, son indispensables para la descolonización deseada, pues

[...] supone entender la complejidad de relaciones y subordinaciones que se ejercen sobre aquellos/as considerados “otros”, [con] propuestas que complejizan el entramado de poder en las sociedades poscoloniales, articulando categorías como la raza, la clase, el sexo y la sexualidad desde las prácticas políticas donde han emergido interesantes teorías no sólo en el feminismo sino en las ciencias sociales en su conjunto. Son propuestas que han hecho frente a la colonialidad del poder y del saber y hay que reconocerlas para lograr realmente una descolonización (Curiel, 2007: 100).

También porque el goce pleno del derecho a la educación superior requiere mucho más que la igualdad de oportunidades para traspasar la “descolonización antirracista que abrió las puertas a jóvenes afros e indígenas para que tuvieran derecho a entrar como estudiantes en nuestras universidades” (De Carvalho y Flórez, 2014: 136). En realidad, demanda la apertura de lugares de pensamiento ubicados más allá de los confines establecidos para activar procesos de apropiación/reconocimiento epistémico y desentrañar el sentido de lo silenciado en las aulas universitarias. Al traspasar estas fronteras se albergarán prácticas pedagógicas plurales, y se intensificará la generación de pensamiento indígena, feminista y de género, étnico-racial y no hetero-normativo, subalterno, poscolonial y de la diáspora; o se incrementarán los

debates desde lo sordo, las visualidades y la co-visualidad, las sonoridades silentes, las cogniciones diversas y las corporalidades otras.

En términos políticos, repensar los regímenes pedagógicos implica la descolonización y la puesta en común de la autoridad, la autoría y la creatividad dialógica en espacios donde se enseñan saberes ausentes, incorporando “procesos de formación [que] conciernen a cada individuo y al mismo tiempo le ubican como un fenómeno colectivo” (Farina, 2006: 2), es decir, con el aprendizaje mutuo. Así, se amplían los escenarios para la construcción recíproca y se incorporan otros modos de conocer para que “las prácticas académicas y administrativas que se desarrollen, asignen valor ético al reconocimiento de las diferencias de género, etnia, clase, edad, orientación sexual y a las situaciones de discapacidad de quienes concurren en la vida universitaria”⁸.

Estos reconocimientos de carácter epistémico y pedagógico han de ocurrir en un ambiente de pluralidad. Cuando esto acontezca según los deseos de mujeres y hombres que se auto-reconocen desde un marcador de diferencia, será posible develar el sistema de dominación construido con actos de diferenciación a fin de acoger otras apuestas epistémicas en la vida académica. Por eso mismo, se requiere dar mayor atención tanto a los diálogos interseccionales como a las subjetividades que conforman y son conformadas por dichos procesos, para intensificar el despliegue cotidiano de pedagogías plurales en las cuales “yo participo y hago parte de la interacción pedagógica e interpreto el conocimiento y las relaciones que lo circundan” (Luke, 1989: 19).

Son situaciones que afectan la vida de quienes se han comprometido con el trabajo académico cotidiano, donde circulan, se configuran y se distribuyen relaciones pedagógicas. También interpelan tanto los fundamentos como los alcances de la inclusión social institucionalizada desde arriba y en términos tecnocráticos (Multigrupo, 2014: 63); e involucran otros modos de construir sus relaciones con los saberes procurando el desmonte del dominio de la lengua escrita en la productividad académica y el peso de la palabra hablada en la clase. Asimismo, abarcan la descolonización de las subjetividades en la investigación, puesto que:

La descolonización académica en América Latina y el Caribe, y en general en el Sur, [lo cual] implica la construcción de una universidad pluriépistémica. El giro temporal y espacial del Encuentro de Saberes garantiza una base pluriépistémica para la tarea decolonizadora en nuestra región. Por supuesto, esa base exige, necesariamente, un cuerpo académico docente y discente multiétnico y multi-racial (De Carvalho y Flórez, 2014: 145).

8 Numeral 1, Artículo 3, Acuerdo 044 de 2009, C.S.U.

Cada una de estas rutas construye espacios para reconocer e incorporar a las subjetividades dispuestas a releer lo vivido; también para intensificar las acciones de deshabitación, propuestas por Marián López-Fernández, intensificar la interrelación a la inclusión académica y la desnaturalización de lo social e involucrar la descolonización de los modos de conocer. Estas rutas orientan el acto de conocer sin renunciar a la emoción (López-Fernández, 2008), recurriendo a la historicidad (Huertas, 2014) y a los afectos y las afecciones (Farina, 2005), para experimentar lo que le sucede a cada quien a través de la relación pedagógica (Hernández, 2011), y comprender los procesos vividos por enseñantes y aprendientes que desean reconocer el complejo entramado en el que habitan (Romero, 2014), dentro o fuera de las aulas, pero en interacción cotidiana con la institución universitaria (Cardozo, 2013; Cuervo, 2007).

En otras palabras, al incorporar la multiplicidad de experiencias de quienes aprenden se activará la conciencia de sí para interrogar e interrumpir la apreciación histórica monolítica, lineal, irreversible, única y unidireccional del pensamiento binario inscrito en las normas; lo mismo que para develar los trasfondos ideológicos insertados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los modos de conocer hegemónicos o en las acciones inclusivas erigidas sobre lo diferente, porque incluso “en los encuentros pedagógicos, yo misma me estructuro como docente, enseñante e investigadora” (Luke, 1989: 19).

Entre esa multiplicidad se hallan las prácticas pedagógicas plurales caracterizadas por la deliberación para sentir y compartir la mirada puesta en un *nos* incluyente, en lo que pasa pedagógicamente entre presentes, a fin de interrumpir conscientemente la reproducción de las jerarquías sociales o la transmisión de sus privilegios. Son principios indispensables en el reconocimiento de la pluralidad, “para no continuar con el imperio de la pedagogía del dominio como utopía racionalista, es decir, como solución racional al problema de la heterogeneidad, cuyo principal defecto es exigir a los actores unas competencias, una racionalidad, un rigor y una disciplina [la dominante]” (Perrenoud, 1998: 18). Así se continuará deconstruyendo lo establecido como fijo e inamovible con el fin de descentrar lo diferente y hacer los análisis de las desigualdades sociales en perspectiva interseccional (Zapata et al., 2013).

Lecturas intersectadas: *prácticas pedagógicas plurales*

Aunque la vida cotidiana está atravesada por diversos actos de diferenciación, la mirada de la gente queda fijada en lo diferente, es decir, en lo visible de las diferencias encarnadas, hechas cuerpos, generando una inclusión académica que en sí misma

encierra relaciones de poder-saber-género, e ignorando las desigualdades sociales y las inequidades en el acceso, la permanencia y la movilidad académica. Como consecuencia, la tradición curricular determina unas prácticas pedagógicas que conservan la ideología dominante y se convierten en silenciador de lo no aceptado o no incorporado como saber enseñable.

Por eso, es preciso cuestionar a las clasificaciones que descalifican la diferencia para develar sus orígenes coloniales y sus resignificaciones neocoloniales. En medio de tensiones analíticas, esta vía trae a la memoria un referente de normalidad fija e inmutable contra el cual se mide toda diferencia desligada de su origen histórico y político; o desvinculada de las luchas históricas de los grupos humanos excluidos como producto del colonialismo y del capitalismo, incluso, como un mecanismo funcional al sistema para fijar fronteras entre conocimientos y mantener separaciones entre subjetividades. Al develarse la constitución social de las diferencias, y sus nexos estructurales con las desigualdades, se aprecian sus usos instrumentales en las clasificaciones etnocéntricas/androcéntricas/adultocéntricas/normocéntricas y aparecen múltiples trasfondos ideológicos. Con estos trasfondos se están *politiizando* los conceptos, se reconocen las subjetividades históricas y se abren debates para interpelar la colonización epistémica de los regímenes pedagógicos imperantes.

Los regímenes pedagógicos, es decir, la enseñanza y el aprendizaje no solamente se recrean en los escenarios educativos; también hacen parte, emergen y constituyen las relaciones intersubjetivas de la vida cotidiana. En ambos casos, se incorpora el orden sociocultural para garantizar la formación de subjetividades e identidades, se producen exclusiones a través de la enseñanza y se deja fuera del sistema educativo a quienes no encajan en los criterios establecidos por sexo, edad, capacidad o género, etnia/raza, clase o sexualidad. Si bien se excluyen unas diferencias más que otras, asimismo, se excluyen saberes menos reconocidos o saberes cultivados en los márgenes de la corriente principal, se excluyen las epistemologías subyacentes a las diferencias y se ignoran las pedagogías de la proximidad.

Las pedagogías feministas reconocen la existencia de sujetos generizados constituidos por la intersección de categorías sociales o marcadores de diferencia por edad, etnia/raza, clase, sexualidad o capacidad; exigen el establecimiento de encuentros pedagógicos caracterizados por la cooperación, la puesta en común de saberes, el apoyo y la reciprocidad en la escucha; impulsan el hecho de dar voz a quienes han estado fuera de la corriente principal, el cuestionamiento de unos contenidos curriculares excluyentes, y la incorporación del diálogo permanente en el aula. Para contribuir al cambio, estas pedagogías además de estar “autorizando el saber que enseñantes y aprendientes construyen mediante la autocomprensión y promoviendo la negociación, la colaboración y la reciprocidad en las aulas” (Rifá-Valls, 2006:

293-294), se han convertido en fundamentales para el trabajo académico cotidiano, son claves en la construcción crítica de las relaciones con el saber e inciden en la reconfiguración identitaria.

Las pedagogías freirianas recuerdan propuestas dialógicas conocidas como pedagogías de la pregunta, la indignación o la esperanza; todas ellas promueven la concientización de quienes enseñan y su compromiso con el cambio deseado (Gadotti et al., 2008). Sus prácticas cotidianas confrontan las desigualdades construidas con las diferencias, y recurren a la dialogicidad teórica para vivirla en la vida cotidiana donde opera el reconocimiento de las relaciones intersubjetivas entre quienes participan del aprender. Quienes aprenden y quienes enseñan en estos espacios confluyen en un ambiente de libertad sin autoritarismos, opresiones o exclusiones, experimentando con métodos dialógicos, participativos y deliberativos.

Las pedagogías deconstructivas reclaman múltiples lecturas situadas para “tener en cuenta los procesos de construcción del género y los procesos racializadores y socializadores de las subjetividades” (Rifá-Valls, 2006: 294). Si deconstruir los regímenes pedagógicos implica reconstruir las acciones individuales y colectivas para acceder, permanecer y egresar de la vida académica, lo diferente, lo mismo que las relaciones con el saber desde la diferencia, no pueden pensarse ni elaborarse meramente en el plano teórico o en términos netamente abstractos. La incorporación de estas pedagogías, además de ser un acontecimiento ético y político con efectos en la vida de quienes enseñan y aprenden, son elaboraciones situadas para comprender los sustratos socioculturales, históricos, políticos e ideológicos de cada acto de diferenciación según contextos, experiencias, prácticas pedagógicas y huellas coloniales (Luke, 1989).

Este conjunto de pedagogías de la proximidad depende de las geopolíticas del conocimiento o de los modos como las personas dedicadas a la enseñanza transitan en el mundo universitario a través de distintas posiciones (sociales, académicas, personales, de edad, políticas, de género o laborales). Si en el trabajo académico cotidiano ocurre la reconfiguración epistémica entre quienes enseñan y aprenden, también ocurre la reconfiguración narrativa entre quienes aprenden y enseñan. Igualmente, la descolonización de la academia rompe los esquemas tradicionales previstos al investigar, pensar o generar conocimiento.

Por eso, la inclusión académica, como ocurre con la social, ha de ser realizada conscientemente por “subjetividades incluyentes que reconozcan la diferencia y la tramiten de maneras no violentas” (Luna, 2009: 9); y con medios deliberativos propios de unos multigrupos situados conformados desde la heterogeneidad poblacional (Munévar y Yineth Gómez, 2014: 33). La equidad surge como otro medio para traspasar las fronteras tecnocráticas de la gestión curricular en las instituciones con el fin de desplegar una labor recíproca de cambio entrettejido con distintos

componentes ético-políticos, sin relegar el peso ideológico que tiene “la voz en *off* de la cultura que censura, permite, niega o ensalza” (López-Fernández, 2001: 21) las diferencias y lo diferente a partir de su referente normalizador.

Para cerrar estas lecturas

Con las lecturas compartidas en las páginas previas estamos pensando en prácticas pedagógicas cimentadas en un *nos* incluyente inherente a las experiencias epistémica, teórica y empíricamente situadas; estas demandan una mayor frecuencia de interrogación para “cuestionarnos de qué modo las investigaciones que se localizan [...] contribuyen a (re)producir nuevas o viejas epistemologías” (Rifá-Valls, 2006: 293). Son alternativas co-construidas que buscan fracturar las relaciones asimétricas de poder-saber-género y socavar las desigualdades sociales derivadas de la separación entre ese “nosotros” homogéneo por actos de hegemonía y los “otros” diferente por actos de diferenciación.

También son apuestas posibles para acompañar la construcción de otras relaciones con el saber al reconocer la presencia de sujetos cognoscentes que solían aparecer en las aulas como *los otros* con quienes se establece un trato de oposición, o como integrantes del grupo de *los no sujetos* de la historia o de la educación. Poco a poco se consolidan como posturas que mantienen las puertas abiertas para descentrarse de lo que le suceda a la otra o al otro allí en la distancia y, en consecuencia, para que se indague qué pasa entre nosotras y nosotros en el mundo académico, donde compartimos experiencias ético-políticas de formación e investigación en profesiones o disciplinas porque nos situamos *más allá de los regímenes pedagógicos instituidos*.

Estos caminos reflexivos seguirán interpelando al orden socio-cultural universitario para develar la forma como el poder construye las subjetividades, resituar las experiencias y repensar los procesos de interacción entre subjetividades, espacios y cuerpos. Una vez desentrañados los trasfondos ideológicos de los saberes establecidos, se hará mayor énfasis en los componentes estructurales de las desigualdades que despojan a las incluidas y a los incluidos de sus saberes.

Con estos entrecruzamientos se están derribando las puertas institucionales que obstaculizan la entrada, amenazan con la expulsión o mantienen la segregación de los otros y las otras; a la par, se albergarán prácticas pedagógicas y normas que reorganicen el deseo de saber-desaprender-enseñar. Así mismo, se va a interrumpir la distancia epistémica entre quienes enseñan y quienes aprenden con el fin de “generar nuevos sentidos que conjuguen las apuestas por nuevos horizontes epistemológicos, con agendas programáticas para el cambio social” (Larrea, 2009: 1).

Ahora sentimos la imposibilidad de encarnar otras prácticas pedagógicas sin problematizar lo cotidiano. Nuestros compromisos con la descolonización requieren otros regímenes pedagógicos basados en las percepciones sobre la composición poblacional de la institución, o sobre la aplicación del principio de no discriminación. Si se busca ser conscientes de los sustratos ideológicos inherentes a las prácticas pedagógicas plurales, es prudente dialogar con la otredad desde la proximidad para no seguir “desvalorizando sus formas de vida, des-historizando su experiencia, sus luchas y reivindicaciones y generando un proceso de homogenización que destruye lo diverso y lo desconoce” (Larrea, 2009: 4). Así, nuestra presencia volverá a tener sentido relejendo jerarquías, estereotipos, prejuicios o estigmatizaciones presentes para detectar conscientemente las discriminaciones vividas en primera persona, en la cercanía o en la distancia; desaprender los modos de construir las desigualdades arraigadas en las imágenes relativas a sujetos diferentes; y reconocer los aportes epistemológicos de las poblaciones que traspasan las puertas para adentrarse en el mundo de los saberes e incrementar diálogos e intercambios desde sus propios saberes.

Referencias

- Cardozo, Yency (2013). Aprendizajes para una política de universidad inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia. Investigación de maestría (documento de trabajo). Bogotá.
- Cuervo, Carolina (2007). Hacia una política académica inclusiva en la universidad colombiana. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia. Colombia.
- Curiel, Ochy (2007). “Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista”. *Nómadas*, No. 26: 92-101.
- De Carvalho, José J. y Flórez, Juliana (201). “Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico”. *Nómadas*, No. 41: pp. 131-147.
- Dirección Nacional de Bienestar Universitario (2012). Boletín informativo # 7. Disponible en: http://www.bienestar.unal.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=157:inclusion-y-genero&catid=59:comunicaciones, visitado 23/02/2015.
- Farina, Cynthia (2006). “Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía”. *Educación Física y Ciencia*, No. 8. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.134/pr.134.pdf, visitado 15/09/2014.
- _____ (2005). Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las aficciones. Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona. España.

- Gadotti, Moacir; Margarita Victoria Gomez; Jason Mafra; Anderson Fernandes de Alencar, compilación (2008). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>, visitado 20/01/2015.
- Gómez, Ana Yineth (2014). El multigrupo y la co-visualidad: desafíos desde “las y los incluidos”. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de MI-SEAL. Noviembre 21, Barcelona, España.
- Henao, Anderson (2015). “Interpelación a la inclusión institucionalizada”. Conferencia impartida en el Seminario de investigación 1. Maestría en Discapacidad e inclusión social. Universidad Nacional de Colombia, Febrero 12, Bogotá.
- Hernández, Fernando (2011). “Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad”. En *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. F. Hernández. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/20946>, visitado 15-10-14.
- Huertas, Miguel A. (2014). “Anotaciones sobre la enseñanza del arte, la universidad y la historia”. *Errata*, No. 4. Disponible en: <http://revistaerrata.com/ediciones/errata-4-pedagogia-y-educacion-artistica/ anotaciones-sobre-la-ensenanza-del-arte-la-universidad-y-la-historia/>, visitado 15-10-14.
- Larrea, Ana María (2014). “De la inclusión a la justicia económica: el rol de la educación superior”. Ponencia presentada en el Seminario internacional: Calidad de la educación superior y género. Mesa 6: Inclusión social y equidad como base de la calidad de educación superior. Junio 19, Quito, Ecuador.
- _____ (2009). La disputa de sentidos por el buen vivir como proceso contrahegemónico. Disponible en www.planificacion.gov.ec, visitado 17/02/2015.
- López-Fernández, Marián (2008). *Razones para el arte: Memoria, ausencia y búsqueda de identidad*. Madrid: Editorial Complutense.
- _____ (2001). “Educar la mirada, conjurar el poder: género y creación artística”. En *Geografías de la mirada: género, creación artística y representación* (pp. 7-22). Marián López-Fernández, editora. Instituto de Investigaciones Feministas. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Asociación Cultural A-Mudayna.
- Luke, Carmen (1989). “Introducción”. En *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana* (pp. 17-41). Carmen Luke, compiladora. Madrid: Morata.
- Luna, María Teresa (2009). “La formación de maestros/as: un proyecto estético-narrativo”. Ponencia presentada en el 2º Congreso Mundial y 9º Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, Junio, México.

- MISEAL. Medidas para la inclusión social y equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (2011). Resumen ejecutivo. Versión digital. Archivo del proyecto.
- Multigrupo, Proyecto MISEAL (2014). *Situando y sintiendo experiencias estudiantiles. Aportes para una universidad más inclusiva y equitativa desde una perspectiva interseccional*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.
- Munévar M., Dora Inés y Ana Yineth Gómez (2014). *Rutas posibles desde el sur. Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.
- Perrenoud, P. (1998). “¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos”. *Educación*, No. 22-23, pp. 11-34.
- Rifá-Valls, Mòserrat (2006). “Localizaciones foucaultianas en la investigación de las pedagogías postestructuralistas crítico-feministas”. En *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 275-318). Olga Lucía Zuluaga, organizadora. Bogotá: Grupo Historia de la práctica pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Magisterio Editorial.
- Romero, Mónica (2014). “Discursos y prácticas presentes en artistas-docentes que ejercen la docencia universitaria en artes: cruces metodológicos”. Ponencia presentada en la 2da. Conferencia Internacional de Investigación basada en las artes. Enero, Granada, España.
- Sabido, Olga (2008). “Imágenes momentáneas *sub specie aeternitatis* de la corporalidad. Una mirada sociológica sensible al orden sensible”. *Estudios Sociológicos* Vol. XXVI, No. 78, pp. 617-646.
- Skliar, C. (2008). “¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable”. *Orientación y Sociedad*, Vol. 8, pp. 1-17.
- Stang, María Fernanda (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Santiago de Chile: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población de la CEPAL.
- Stolke, Verena (2014). “Entrevista con Verena Stolke” por Isabel Holgado. *Revista de Estudios Sociales* No. 49, pp. 210-215.
- Zapata Galindo, Martha; Sabina García Peter y Jennifer Chan de Ávila, editoras. *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior”*. Berlín: Instituto de Estudios Latinoamericanos.

Camponesas, feminismos e lutas atuais: resistência e potência na construção de epistemologias do Sul

Peasant, feminism and current struggles: strength and power in the construction of South epistemologies

Márcia Maria Tait Lima*

Resumen

Este trabalho é dedicado a refletir sobre a resistência ao atual modelo de agricultura industrial em discursos e manifestações de mulheres camponesas, organizadas em grupos e movimentos sociais na Argentina e no Brasil. Entre as principais referências disciplinares aplicadas no trabalho estão: os Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia e suas interfaces com os Estudos de Gênero e Feminismo. O trabalho com os materiais obtidos na pesquisa de campo teve como objetivo estabelecer um diálogo entre os discursos das mulheres camponesas e as referências teóricas a partir de uma *perspectiva parcial* ou de *conhecimento situado*. Para a pesquisa de campo foram realizadas entrevistas e momentos de observação participante com visitas a localidades urbanas e rurais dos dois países durante os anos de 2010 e 2011. Como parte dos resultados, infere-se que a ação coletiva dessas mulheres promove uma síntese singular de valores e ética presentes no pensamento feminista e ambientalista, construindo uma epistemologia e uma crítica potentes ao modelo de agricultura industrial hegemônico.

Palabras claves: Camponesas, feminismo, movimentos sociais, mulheres, transgênicos.

Abstract

This work is dedicated to reflect about the resistance to current industrial model of agriculture from speeches and mobilizations of peasant women organized in collectives and social movements on Argentina and Brazil. The main disciplinary references used in the work are part of the Social Studies of Science and Technology, seeking its interfaces with the gender studies and Feminism. The materials obtained in the field research were worked with the goal of establishing a dialogue between the peasant women that construct a form of *partial perspective* or a *situated knowledge*. In the field research it was performed interviews and moments of participant observation and consisting of trips to urban and rural localities in the two countries during the years 2010 and 2011. As part of the results, it was inferred that the collective action of these peasant women promotes a synthesis of values and ethics found in feminist and environmentalist thinking and constituted strength epistemology and criticism to the hegemonic industrial agriculture model.

Keys words: Peasant, social movements, feminism, women, transgenic.

* Doutora em Política Científica e Tecnológica. Pesquisadora do Grupo de Análise de Política de Inovação (Gapi) da Universidade Estadual de Campinas (Brasil). Pesquisadora do Grupo de Trabalho em Agroecologia do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (Brasil). E-mail: marcia.tait@gmail.com

“Põe a semente na terra. Não será em vão...”
(Canto “Põe a semente na Terra”, *In Sementes de Vida nas mãos das mulheres camponesas*, MMC/Santa Catarina/Brasil)

“No mundo, os movimentos de mulheres continuam resistindo e articulando a luta de classe, popular e feminista. Mas, por muito tempo foram se formando pré-conceitos sobre a luta feminista tanto na sociedade, quanto nos movimentos sociais. Isto aconteceu porque o feminismo, além de ser uma atitude política que analisa as relações de gênero, étnico-raciais e de classe, realiza o enfrentamento ao patriarcado e busca a construção de uma sociedade igualitária com a socialização do poder, das riquezas e do saber riquezas (...). O Movimento das Mulheres Camponesas afirma a luta feminista, popular na perspectiva socialista e agroecológica, construindo uma nova sociedade com novas relações.”
(*In Mulheres Camponesas em defesa da saúde da vida*, Mulheres Trabalhadoras Rurais do Sul/Brasil)

Introdução

As questões discutidas neste artigo formam parte da pesquisa de doutorado¹ (2010-2014) intitulada “Elas dizem não! Mulheres camponesas e resistência aos cultivos transgênicos no Brasil e Argentina”. Este trabalho teve como tema central a potência², entendida como capacidade para gerar novas epistemologias para emancipação social, dos discursos e ações de resistência de mulheres camponesas no Brasil e Argentina ao modelo de agricultura industrial e aos cultivos geneticamente modificados (GMs).

A pesquisa incluiu uma revisão bibliográfica que abarcou distintas vertentes e abordagens teóricas, entre as principais: Feminismos, Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia e Sociologia das Ações Coletivas, além de abordagens sobre a emancipação social e campesinato. A tese foi resultado da articulação entre conceitos

1 A tese de doutorado foi aprovada em agosto de 2014, conforme as regras do Departamento de Política Científica e Tecnológica da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O trabalho foi apoiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e incluiu uma bolsa para aperfeiçoamento de pesquisa de 10 meses junto a Cátedra de Estudos de Gênero da Universidade de Valladolid, na Espanha.

2 Utilizo a palavra potência num entendimento próximo ao de virtude, capacidade e poder humano. Virtude, por sua vez, entendida como para André Comte-Sponville (1999): “Virtude, no sentido geral, é poder; no sentido particular, poder humano ou poder de humanidade. É o que também chamamos as virtudes morais, que fazem um homem parecer mais humano ou mais excelente, como dizia Montaigne, do que outro, e sem as quais, como dizia Spinoza, seríamos qualificados de inumanos. Isso supõe um desejo de humanidade, desejo evidentemente histórico (não há virtude natural), sem o qual qualquer moral seria impossível. Trata-se de não ser indigno do que a humanidade fez de si, e de nós. A virtude repete-se desde Aristóteles, é uma disposição adquirida de fazer o bem. É preciso dizer mais, porém: ela é o próprio bem, em espírito e em verdade. Não o Bem absoluto, não o Bem em si, que bastaria conhecer ou aplicar. O bem não é para se contemplar, é para se fazer. Assim é a virtude: é o esforço e define o bem nesse próprio esforço” (Comte-Sponville, 1999: 2-3).

e contextos trazidos destes referenciais e subsídios obtidos nas etapas da pesquisa de campo realizada junto a movimentos sociais e coletivos camponeses no Brasil e Argentina durante os anos de 2010 e 2011.

A pesquisa de campo foi composta por três etapas de viagens para realização de entrevistas com mulheres de coletivos e movimentos sociais camponeses. No Brasil, foram realizadas entrevistas com integrantes do Movimento de Mulheres Camponesas do Brasil (MMC), regional Santa Catarina e observação participante em marchas e eventos relacionados a movimentos camponeses. Na Argentina, foram feitas entrevistas com integrantes de distintos movimentos e coletivos camponeses, entre os quais cito: Mujeres, Unión y Esperanza (Juan José Castelli/Chaco); Mujeres Agricultoras (General San Martín/Chaco); Junto Podemos (Goya/Corrientes); e Madres de Ituzaingó (Córdoba).

Neste artigo apresentarei a proposta conceitual e metodológica de uma “epistemologia localizada e engajada” e os principais avanços teóricos obtidos na tese. Os direcionamentos adotados na pesquisa de campo e na discussão bibliográfica tiveram a intenção de contribuir para manter um permanente diálogo entre ações de transformação social e a construção de teorias críticas. Foi um exercício constante de ruptura com as assimetrias epistemológicas e concepções de neutralidade do conhecimento que acabam se reproduzindo na produção de conhecimento nas universidades e centros de pesquisa em países do Norte e também do Sul global.

Os discursos e ações das mulheres foram entendidos como processos de criação de epistemologias próprias e potentes, no sentido de radicalidade, originalidade e capacidade de afetar a mudança no sistema e emancipação social. Esta potência se demonstra na capacidade dos movimentos de mulheres camponesas de articular em suas demandas diversas dimensões das problemáticas atuais, como desigualdade de gênero, degradação ambiental, soberania e segurança alimentar e exploração do trabalho. Proponho que seus discursos e ações—que tem como metáfora a resistência às sementes transgênicas e a defesa das sementes crioulas—engendram uma nova base ética para as relações entre os seres humanos entre estes e o meio-ambiente, questionando idéias que sustentam o antropocentrismo, patriarcalismo, androcentrismo e modelos de desenvolvimento ambientalmente predatórios.

Desde meados da década de 90 estão ocorrendo na América Latina processos de intensificação dos conflitos relacionados ao universo rural e agrícola liderados por movimentos sociais de base camponesa. Estes movimentos camponeses também têm formado campos de conflito mais amplos articulando-se a outras mobilizações de movimentos como os movimentos de povos originários ou indígenas e de afetados por grandes empreendimentos (como barragens para construção de hidrelétricas) e outros movimentos não camponeses, mas também formado por pes-

soas que reagem as conseqüências da expansão do modelo de agricultura industrial (“agronegócio”). Este cenário contemporâneo de mobilização social e camponesa apresenta algumas mudanças importantes, destaquei duas: 1) maior capacidade de mobilização internacional e visibilidade alcançada através da articulação entre movimentos (com destaque para a Via Campesina Internacional)³; 2) ampliação da participação das mulheres e radicalidade de suas críticas e ações. Neste artigo trabalharei este segundo aspecto, trazendo algumas implicações da participação das mulheres nas lutas camponesas.

O eixo central da discussão se dá em torno das perguntas: Quais os principais significados das ações de resistência ao modelo de agricultura industrial e aos cultivos transgênicos protagonizadas pelas mulheres camponesas? Que relações se estabelecem entre gênero, meio ambiente e cultura camponesa? Quais os diálogos possíveis e desejáveis entre a epistemologia das mulheres camponesas e as epistemologias dos feminismos acadêmicos? Como este diálogo poderia abrir caminhos para uma ética distinta nas relações entre seres humanos e entre humanos/natureza?

Perspectiva teórica e Pesquisas de Campo

Perspectivas teóricas

Para adotar um compromisso teórico-metodológico de não reproduzir mecanismos de poder que se constituem por meio da rivalidade, hierarquização e descredenciamento dos discursos não científicos; a pesquisa foi construída como um experimento teórico-metodológico não totalizante e não relativista, que busca o diálogo respeitoso entre os conhecimentos acadêmicos e das mulheres camponesas.

Dois teóricos⁴ que trabalham com o tema movimentos sociais e emancipação social foram fundamentais para esta abordagem. São eles: Boaventura Sousa Santos e Alberto Melucci. Também foram fundamentais as referências dos Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia, principalmente, em sua vertente de Estudos Feminista ou

3 A *Via Campesina – Movimento Campesino Internacional* foi criada em 1993. Nestes mais de 20 anos expandiu sua internacionalização e ajudou a ampliar a capacidade de mobilização e a divulgação dos movimentos camponeses e suas causas. É formada atualmente por 164 organizações de 73 países do mundo que agrupam milhões de campesinos, pequenos e médios produtores, povos sem terra, indígenas e trabalhadores agrícolas. No Brasil podemos citar como movimentos articulados a esta organização: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimentos de Mulheres Camponesas (MMC).

4 Na pesquisa para a tese de doutorado trabalhei também com John Holloway e sua obra “Cambiar el mundo sin tomar el poder” (2005) para discutir relações indignação/esperança/transformação e para estabelecer uma crítica ao “poder-sobre” incorporado nas diversas dimensões da vida e também na maioria das propostas de “tomar o poder”.

Estudos Ciência, Tecnologia e Gênero. Boaventura Sousa Santos crítica à recusa (de intelectuais, políticos, etc.) a olharem para as experiências coletivas contemporâneas nas suas potencialidades para ampliar as rotas de futuro. Esta redução do presente e dos futuros possíveis, segundo o autor, promove e/ou reforça os mecanismos de descredenciamento dos conhecimentos e das formas de organização da vida do Sul⁵ que são tornadas ausentes ou inexistentes. Assim, a sua crítica à colonialidade do saber-poder é complementada pela proposta de uma *sociologia das emergências*, que ocuparia o lugar de uma *sociologia das ausências*, esta última, definida como o modo convencional de produção de conhecimento das ciências sociais.

No livro “A Gramática do Tempo” (2006) e no artigo “Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes” (2007), Santos expõe as bases da sociologia das emergências que se fundamenta na crítica à razão indolente. O autor coloca a ciência ocidental moderna como o principal “instrumento epistemicida” que, deliberadamente, elimina, marginaliza e descredencia os conhecimentos não científicos e de grupos subalternos tanto do Norte como no Sul (Santos, 2006: 155). Para além da ciência, esta lógica epistemicida estaria entranhada e funcionando em distintos mecanismos e formas de organização da Modernidade Ocidental que ocultaram seus componentes de racismo, sexismo e colonialismo.

Para fazer frente à dimensão política e epistemológica destes mecanismos seria imprescindível, segundo o autor, uma crítica aos tipos de racionalidade impressos na sociedade e nas lógicas e métodos da ciência moderna.

A razão indolente

Sua proposta de uma “nova sociologia” –sociologia das emergências– fundamenta-se na crítica à *indolência da razão* que faz parte não apenas do conhecimento sociológico ou das ciências humanas, mas de todas as formas de conhecimento hegemônico científico e filosófico produzido no ocidente nos últimos duzentos anos. A razão indolente se apresentaria de quatro formas: a *razão impotente* (associada ao determinismo e realismo), aquela que propaga que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a *razão arrogante* (associada ao construtivismo e livre-arbítrio), que se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a *razão metonímica* (parte tomada pelo todo, universalismo), que se reivindica como a única forma de racio-

5 Sul e Norte são noções utilizadas por Santos não em seu sentido estrito geográfico. O Sul não é entendido como sinônimo de América do Sul, mas como a periferia do sistema capitalista global ou locais distantes do epicentro composto pelos que ganham com a globalização econômica neoliberal.

nalidade e por isto proclama como desnecessário o entendimento de outros tipos de racionalidade ou quanto reconhece outros tipos é somente para utilizá-las como matéria-prima; e a *razão proléptica* (futuro como previsível, progresso no mesmo sentido do que já temos) que não pensa o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear e automática do presente.

O autor considera a *razão metonímica* e a *proléptica* particularmente poderosas, por isso, se detêm em apontar suas implicações e os possíveis caminhos para a superação de ambas. Em primeiro lugar, como não existiria nada fora da totalidade que seja ou mereça ser inteligível, a razão metonímica se afirma uma razão exaustiva, exclusiva e completa, muito embora seja apenas uma das lógicas e racionalidades que existem no mundo. Não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo. Em segundo lugar, para a razão metonímica nenhuma das partes poderia ser pensada fora da relação com a totalidade. O Norte não é inteligível fora da relação com o Sul, tal como o conhecimento tradicional não é inteligível sem a relação com o conhecimento científico ou a mulher sem o homem.

Começa hoje a ser evidente que a razão metonímica diminuiu ou subtraiu o mundo tanto quanto o expandiu ou adicionou de acordo com as suas próprias regras. Reside aqui a crise da idéia de progresso e, com ela, a crise da idéia de totalidade que a funda. A versão abreviada do mundo foi tornada possível por uma concepção do tempo presente que o reduz a um instante fugaz entre o que já não é e o que ainda não é. Com isto, o que é considerado contemporâneo é uma parte extremamente reduzida do simultâneo. O olhar que vê uma pessoa cultivar a terra com uma enxada não consegue ver nela senão o camponês pré-moderno (Santos, 2007a: 245).

A crítica da razão metonímica seria a condição necessária para recuperar as experiências desperdiçadas e promover a ampliação e valorização das diversas epistemologias e experiências existentes no mundo. Este seria segundo o autor um processo de “dilatação do presente”, que consistiria na proliferação das totalidades e permitiria deixar ver a heterogeneidade de partes que compõem a totalidade. Este procedimento, por sua vez, também enfraqueceria a razão proléptica, uma vez que diversificaria e ampliaria as possibilidades de futuro.

Identidade coletiva e rompimento dos limites do sistema

As mudanças nas sociedades capitalistas a partir de meados da década de 80 geraram transformações nos conflitos sociais e nas formas de organização coletiva. Os

movimentos sociais contemporâneos não lutariam mais *apenas* por bens materiais ou para aumentar sua participação na política convencional (nas esferas de decisões governamentais e partidárias já instituídas), mas principalmente por projetos simbólicos e culturais, por mudanças na vida cotidiana das pessoas, por solidariedade e reconhecimento (Melucci, 2001 e 2002).

Os movimentos sociais para Melucci são identidades coletivas que se definem e re-definem constantemente por meio de suas ações, sentidos e formas de ação, estratégias, etc. Uma das características dos movimentos sociais contemporâneos seria, segundo Melucci, justamente sua dependência de mecanismos de *solidariedade* (entendida por ele como a capacidade dos atores de partilharem uma identidade coletiva) e *capacidade de provocar tensões e conflitos* e gerar *rompimento dos limites do sistema* (entendido com empurrar o sistema para além dos espectros aceitáveis de variações).

A *identidade coletiva* “mulher camponesa” será entendida neste trabalho, baseada nas formulações de Melucci, como *processo*, como um *conceito operacional* do ponto de vista teórico e como uma *categoria político-cultural* do ponto de vista da militância. Não será uma categoria que visa reduzir, mas sim *proliferar* as *totalidades alternativas* (proposto por Boaventura Sousa Santos), ou seja, afirmar a potencialidade de coesão/mobilização/transformação que se estabelece em torno de algumas identidades coletivas e movimentos sociais. Assim, proponho trabalhar com as possibilidades e potências de implosão das totalidades hegemônicas presentes nas ações coletivas das mulheres camponesas na América Latina.

Epistemologias feministas, conhecimento situado e engajamento político

Os Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia (ESCT) sublinharam o papel dos “atores” e a influência do contexto e das visões de mundo na construção das teorias e artefatos técnicos. As abordagens desenvolvidas a partir da década de 70 são descritas como um momento de “virada interpretativa” que colocou a ciência e as tecnologias como construções sociais e culturais. O entendimento da atividade científica em seu contexto implicou no questionamento crescente do *status* universal da ciência e de um aprofundamento a crítica à ciência e a sua função na estruturação de poderes e desigualdades (Monteiro, 2012).

Nas três últimas décadas os ESCT produziram contribuições importantes para renovar as abordagens socioconstrutivistas da ciência e tecnologia. Também contribuíram para pensar as formas de *ir além* do construtivismo com distintas abordagens, entre as mais importantes: a etnográfica, a crítica de base marxista e a feminista, chamada de **Estudos Feministas da Ciência e Tecnologia (EFCT)** ou **Estudos**

de Ciência, Tecnologia e Gênero (CTG). Segundo Monteiro (2012), os Estudos feministas da Ciência e Tecnologia: “foram pioneiros em abordar a tecnologia e sua relação com corpos, processos biológicos e relações de poder; e uma leva crescente de autores interessados em práticas ligadas à genômica e outras biotecnologias emergentes” (Monteiro, 2012: 143).

Os EFCT também se destacam pela capacidade de elaborar teorias que consideram a inserção do próprio pesquisador e pesquisadora no âmbito da produção de conhecimento e a articulação entre pensamento científico e ação política. Evelyn Fox Keller –umas das pioneiras no estudo de gênero e CT– destacou a importância dos movimentos feministas da “Segunda Onda” (aqueles surgidos entre as décadas de 70-80). Segundo ela, o movimento político e social feminista deve ser reconhecido como o precursor dos “estudos de gênero e ciência”. A autora sublinhou o papel dos movimentos feministas para todas as transformações possíveis nas visões e abordagens científicas. “A mudança social que o feminismo produziu forneceu novos ângulos, novas maneiras de ver o mundo, de ver as coisas mais comuns, abriu novos espaços cognitivos” (Keller, 2006: 30).

Dentro do campo dos Estudos Feministas da CT, a influência do ativismo feminista e a categoria gênero, teriam tornado “quase natural, mesmo que não simples e fácil” uma perspectiva na qual a produção de conhecimento e a política estão mutuamente implicadas: “o feminismo tem enfrentado desde suas origens os problemas de compatibilizar análises metacientíficas com compromissos sociopolíticos” (García, 1999: 50-51). Segundo García e Sedeño (1999), ao trabalhar com a convergência entre o acadêmico e o ativismo as autoras do EFCT assumiriam seu compromisso político por meio de uma “epistemologia socialmente comprometida”.

A auto-reflexão sobre a relação entre o corpo, a mente e o contexto de quem produz conhecimento foi um dos aspectos radicalizados pelo EFCT e também pelo chamado **Feminist Standpoint**. Autoras como Dona Haraway trabalham com o reconhecimento de que todo conhecimento é um *conhecimento situado*, ou seja, parte de um contexto de geração e de pressupostos que deveriam integrar de forma explícita a própria análise.

Os *conhecimentos situados*, *saberes localizados* ou *perspectiva parcial* compõem uma proposta epistemológica de localização, de consideração da parcialidade do conhecimento. Segundo Haraway (1995), toda a produção de conhecimento implicaria em reconhecer um ponto de partida (*locus*), um local de origem que se relacionada com o exercício da produção e o que será produzido.

Para a autora, esses pressupostos deveriam ser reconhecidos e colocados como parte da análise, ao invés de se optar por aquilo que chama de “truque divino” (*God trick*), ou seja, um mecanismo que oculta o caráter localizado do conhecimento e

o apresenta como um resultado final possível de ser universalizado. A idéia deste *locus* não significaria uma filiação, no sentido de que para falar de uma questão que concerne a um grupo específico você precisaria ser parte deste grupo, mas que toda teoria parte de uma motivação, de experiências, conexões e reflexões particulares.

Precisamos do poder das teorias críticas modernas sobre como significados e corpos são construídos, não para negar significados e corpos, mas para viver em significados e corpos que tenham a possibilidade de um futuro (Haraway, 1995: 17).

Para o Feminismo *Stanpoint* reconhecer as histórias e experiências compartilhadas pelas mulheres não é o mesmo que homogeneizar e reforçar estereótipos. Expressões como “experiências de mulheres”, “atividades de mulheres”, “opressão de mulheres”, dependendo de como são usadas podem alimentar idéias essencialistas⁶, mas também, têm sido extremamente úteis para impulsionar ações de resistência e correntes de pensamento alternativas.

O *Feminist Standpoint*, em síntese, busca situar o conhecimento e relacioná-lo as várias condicionantes que compõem o capitalismo/patriarcado. É entendida como uma teoria de “inspiração marxista” que re-elabora uma forma de materialismo histórico especificamente feminista. Reconhece que as experiências das mulheres estão constituídas de uma multiplicidade de fatores interdependentes e relativos à formação sócio-cultural capitalista, etnocêntrica, sexista, androcêntrica⁷ e patriarcal.

Situar o conhecimento parece particularmente interessante para pensar junto com os diferentes “feminismos camponeses” na América Latina por sublinhar as questões relativas à colonialidade do saber-poder, fazendo uma crítica à pretensão de universalização dentro do próprio feminismo. Segundo Keller (2006: 30), a grande força das pesquisas feministas na última década teria sido aprofundar a reflexão sobre o quanto o próprio gênero deve ser uma noção situada.

O “Ecofeminismo” foi outra vertente que contribuiu para ampliar as possibilidades de diálogo entre os feminismos e os discursos, ações e epistemologias das mulheres camponesas. Esta abordagem permite a articulação de temas como gênero, meio ambiente, crítica a modelos de desenvolvimento e padrões tecnológicos, temas importantes para as mulheres camponesas com as quais dialoguei.

6 Conceito usado para atribuir um sentido natural, imutável e permanente. No Feminismo é usado para tratar uma noção a ser desconstruída de que existe uma suposta essência do ser mulher.

7 As noções de patriarcado (“governado por um patriarca”) e androcentrismo que são utilizadas neste trabalho, partem de uma mesma crítica de vertentes feministas a uma cultura centrada no homem e que sistematicamente lhe privilegia em relação às mulheres. No androcentrismo a crítica recai sobre a generalização de atributos vinculados ao homem e ao masculino a todo o humano, para algumas autoras, a todos os seres vivos.

Para uma primeira aproximação, pode-se definir o Ecofeminismo como um “movimento que estabelece relações entre a exploração de degradação do mundo natural e a subordinação e opressão das mulheres”, que surge na década de 70 junto com a Segunda Onda do feminismo e os movimentos verdes (Mellor, 2000: 16). Também é descrito como uma vertente que surge a partir de alianças entre o feminismo e o ecologismo, portanto, de uma junção entre a crítica teórica e do ativismo político em relação aos impactos dos modelos de desenvolvimento propondo a reflexão sobre os problemas gerados por estes modelos através de uma perspectiva relacional humano/natureza/gênero.

Para Alicia Puleo (2011), o Ecofeminismo surge quando o feminismo aceitou o desafio de refletir sobre a crise ecológica a partir de suas próprias noções. O Ecofeminismo promove uma abordagem ambiental a partir das questões postas pelo feminismo e de categorias como: mulher, gênero, androcentrismo, patriarcado, sexismo, cuidado, entre outras. Sua matriz ideológica estaria voltada a entender criticamente o paradigma de desenvolvimento ocidental e suas relações com o patriarcado, estabelecendo conexões entre os mecanismos e ideologias de dominação e exploração da natureza e da mulher (e do culturalmente identificado como “feminino”). Atualmente, o Ecofeminismo multiplica-se em inúmeras vertentes como espiritualista, socialista, culturalista, etc. (Puleo, 2011).

Autoras como Maria Inês Paulilo (2010) e Emma Siliprandi (2000, 2009 e 2011) ao analisar grupos de mulheres rurais no Brasil, descrevem a preocupação ambiental, para além ou adicionalmente à preocupação tradicional feminista, como uma singularidade destes movimentos e que os aproximariam dos ecofeminismos. Compartilho desta visão de uma proximidade entre as proposições das mulheres camponesas de vários movimentos e as do Ecofeminismo. Porém, é importante ressaltar que esta aproximação não significa dizer que “as mulheres camponesas da América Latina são ecofeministas”. Este tipo de afirmação seria tentar forçar e/ou generalizar uma vinculação de forma desnecessária. As afinidades e o diálogo entre os ideais, propostas e epistemologias de alguns feminismos camponeses latino-americanos e a matriz ecofeminista podem acontecer sem necessidade de assertivas como esta.

Percurso das pesquisas de campo

As pesquisas de campo realizadas na Argentina e no Brasil ocorreram entre três etapas durante os anos de 2010-2011. As principais metodologias utilizadas durante as pesquisas foram realização de entrevistas semidirigidas com mulheres que atuavam

e/ou ocupavam posição de liderança em movimentos camponeses e a prática de momentos de observação participante⁸.

Na Argentina as pesquisas foram feitas em duas etapas com realização de permanências de curta duração (média de uma semana) em localidades rurais e urbanas de três províncias da região Nordeste (NEA) –Chaco, Corrientes e Misiones– e também na cidade de Córdoba. Entre os coletivos e movimentos argentinos com o quais tive contato cito: *Mujeres, Unión y Esperanza (General San Martín/Chaco)*; *Mujeres Agricultoras de San Martín*; *Asociación Juntos Podemos (Corrientes/Goya)*; e *Movimiento Madres de Ituzaingó (Córdoba)*.

O Movimento Madres de Ituzaingó (inicialmente constituído por mães do bairro de Ituzaingó localizado na periferia da cidade Córdoba) foi selecionado, mesmo estando fora da região NEA, por sua relevância para o tema da pesquisa. Este movimento é liderado e formado por uma maioria feminina desde sua constituição no início dos anos 2000 e alcançou visibilidade nacional e internacional na luta contra soja transgênica e fumigação de agrotóxicos.

A escolha da região NEA para as pesquisas na Argentina deu-se a partir de mapeamento anterior que apontava para uma dupla condição da região: ser uma região de expansão da fronteira agrícola e a mais pobre do país (piores indicadores socioeconômicos), mas que também mantém uma presença importante da agricultura familiar. A região apresenta ainda uma tríplice fronteira demarcada por seis rios que separam a Argentina do Paraguai, Brasil e do Uruguai.

Do ponto de vista socioeconômico, a região possui elevados índices de Necessidades Básicas Insatisfeitas (NBI), ou seja, sua população sofre de uma ou mais das seguintes condições de privação: péssimas condições sanitárias (falta de fossa sanitária); falta de escolas; falta de capacidade de subsistência; e moradia em péssimas condições enquanto a espaço e estrutura (“hacinamiento”). Ainda em relação ao NIB, Formosa apresenta mais de 33% de suas necessidades básicas insatisfeitas; seguida por Chaco, com 33%; Corrientes, com 28%; e Misiones, com 27% (Ramillo, 2011: 15). Também são comuns os problemas relacionados à precarização do trabalho rural assalariado e não assalariado, êxodo rural e concentração da terra. Sobre o crescimento da monocultura, destacam-se as plantações de soja e algodão

8 Entre os “momentos de observação participante” destaco: a participação no I Encontro de Agroecologia do Chaco (2010); visita a diversas “Férias Francas” nas cidades de Puerto Rico y Posadas (Misiones/Argentina) em 2011; participação em reuniões sobre “Feria de Semillas” e curso de “Investigación Acción” em Goya (Corrientes/Argentina); participação na Marcha de Agroecologia e Encontro de Agroecologia (Londrina/Brasil) em 2011, Marcha contra a Monsanto (Campinas/Brasil). Entre 2010 e 2013 também integrei o comitê gestor da Rede de Agroecologia (da Unicamp), onde participei de atividades que envolveram interação com assentamentos de reforma agrária e agricultores/as agroecológicos da região de Campinas (São Paulo/Brasil). O envolvimento direto em diversas ações relacionadas escopo da pesquisa caracterizam os “momentos de observação participante” mencionados na metodologia.

transgênicos, além de outros cultivos produzidos com uso intensivo de agroquímicos, como o tabaco e o tomate.

Outra característica da região NEA é a marcada presença da agricultura familiar, identificada pelo elevado número de Pequeñas Explotaciones Agropecuárias (EAPs), que continuam representando 61% das ocupações da região NEA, dentro desta porcentagem, 40% são efetivamente área de produção de pequenos produtores ou produtores familiares. A região ainda se destaca por ações como feiras francas (onde de dá o comércio de produtos frescos, de origem na produção familiar e em grande parte orgânicos, que são vendidos diretamente pelos produtores) e feiras de intercambio de sementes. Algumas destas iniciativas contam com apoio governamental de técnicos do Instituto Nacional de Tecnología Agrícola (INTA), com destaque para o Programa Pro-Huerta, destinado à produção de alimentos frescos em pequenas propriedades, principalmente para auto-consumo. Quanto à realização de “ferias francas”, o NEA também ocupa uma posição de destaque, concentrando 65% do total de feiras realizadas no país: possuem um total de 94 feiras, que acontecem periodicamente, sendo 48 delas na província de Misiones, 19 em Corrientes, 14 no Chaco e 13 em Formosa (Golsberg 2010: 13).

No Brasil, as pesquisas de campo foram intensificadas no período de uma semana no qual realizei entrevistas com integrantes da regional do Movimento de Mulheres Camponesas do estado de Santa Catarina (sul do país). O MMC foi selecionado enquanto movimentos de camponesas porque se destaca no país por sua organização nacional (presença de regionais em quase todos os estados) e manter uma crítica radical ao modelo de agricultura industrial e aos cultivos comerciais transgênicos. O Movimento propõe uma “agricultura familiar camponesa de base agroecológica” e coloca como missão/princípios a igualdade de gênero e defesa de um socialismo voltado à constituição de novas relações sociais entre seres humanos e entre estes e a natureza. A escolha por entrevistar integrantes de Santa Catarina se deu por motivos de ordem prática e também metodológica: as militantes camponesas da região sul do Brasil possuem uma oposição mais marcada referente à “mercantilização da vida” e a mobilização contra monocultivos transgênicos, em parte devido a uma característica desta região onde a agricultura familiar desempenha um papel importante; mas também pela própria facilidade em estabelecer contato com algumas militantes desta região o que foi determinante na viabilidade e para compatibilizar as pesquisas de campo. Além disso, a proximidade com a Argentina também foi considerada como um fator que facilitaria algumas comparações em termos geográficos e culturais.

Após a participação na “X Jornada de Agroecologia” e “Marcha da Campanha Permanente Contra o Uso de Agrotóxicos e Pela Vida” realizada em Londrina (Santa Catarina), segui viagem para cidade de Chapecó, onde está localizada a sede da

Escola de Formação do Movimento de Mulheres Camponesas do Brasil. Nesta ocasião realizei entrevistas individuais com seis integrantes do MMC da regional de Santa Catarina e participei de uma reunião realizada por elas na sede do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Chapecó.

Em síntese, as três etapas de pesquisa de campo foram realizadas num total de 45 dias, gerando 18 entrevistas semidirigidas com mulheres de idade entre 25 e 65 anos e inúmeras conversas e momentos de observação participante em eventos, reuniões, oficinas e encontros nos dois países.

Identidade “Mulher-Camponesa-Feminista”, construções e desconstruções

O qualificativo “camponês” quando adotado pelos próprios movimentos camponeses remete a uma construção portadora de significados de valorização e resistência cultural, econômica e política. Mas também, esta “cultura camponesa” apresenta componentes de uma sociedade tradicionalmente patriarcal e machista que remete a questões de gênero como a divisão sexual do trabalho e naturalização de papéis atribuídos a mulher na cultura camponesa (como cuidado com a casa, filhos e alimentos) que, muitas vezes, podem justificar situações de dominação e exploração.

Assim, aproximar-se das mulheres camponesas enquanto identidade coletiva é também se aproximar de questões com certa ambigüidade ou complexidade do ponto de vista da identidade e relações de gênero, como colocado por elas nesta publicação do Movimento de Mulheres Camponesas:

[...] a agricultura camponesa também reproduziu padrões e limites da cultura patriarcal de opressão da mulher, do modelo capitalista de exploração da classe trabalhadora. Por muito tempo, a dominação de gênero e a exploração de classe atuaram fazendo da mulher um ser inferior, menos preparada, invisibilizando seu trabalho e suas potencialidades (Daron e Collet, 2008: 30).

No campo dos estudos feministas esta questão é fundamental porque está implicada com a crítica ao essencialismo e à naturalização da mulher, um dos pilares das abordagens de gênero. A dicotomia natureza/razão está na origem do conceito de humano e foi reproduzida em torno da naturalização de definições de homem/masculino e mulher/feminino constituiu como “um campo de exclusão múltiplo onde se exerce o controle” (Puleo, Cavana e Segura, 2005) no qual a natureza não representaria apenas o não humano, mas todo este campo de significados que justificam exclusão e controle que são associados ao feminino.

Nesse campo são colocados grupos sociais e aspectos da vida humana que são caracterizados como mais próximos da natureza. Ser definido como natureza/feminino, nestes casos significaria ser definido como uma fonte e reserva suscetível a ser utilizada para fins da “razão”. Este procedimento constituiria um dos pilares da razão instrumental e procedimentos de naturalização que permitem à dominação da mulher, de determinados grupos sociais e da própria natureza.

Esta complexidade constituinte das noções de identidade e cultura têm sido tema de discussões recorrentes e intermináveis dentro e entre áreas das ciências humanas. Para não negligenciar esta questão e, ao mesmo tempo, não perder-se em questões paralisantes, proponho uma aproximação da proposta de Manuela Carneiro da Cunha (2009) e Mauro Almeida (2009 e 2007), de deslocamento da crítica à cultura para a crítica da “falácia da autenticidade”. Segundo os autores, a “cultura” poderia ser usada de forma expandida, abrangendo os vários sentidos que adquire das práticas sociais, entre os quais, o seu uso como um recurso político (Cunha 2009: 368-373; Almeida 2009: 277).

A “falácia da autenticidade” também pode dialogar com propostas feministas contemporâneas que apontam a “dupla falácia”: a naturalização ou do “autêntico feminino” e do “movimento feminista autêntico” ou “verdadeiro feminismo”. A crítica a uma postura universalista e opressora dentro do Feminismo foi feita, como dito anteriormente, por vertentes feministas como o Feminismo Stand Point e Feminismo Pós-Colonial.

Na introdução do livro “Feminismo y Poscolonialidad - Descolonizando el feminismo desde y en América Latina” (2011), Rita Segato nos confronta com a complexidade e o grande desafio de pensar na igualdade/diferença numa perspectiva pós-colonial. Uma intensa “ginástica mental”, principalmente, quando se pensa nestes termos em relação à formulação de políticas públicas, que tem caráter normativo e mediado pelo Estado. O maior desafio conceitual, segundo ela, seria entender a prática e os discursos de comunidades e grupos étnicos específicos sem utilizar discursos relativistas ou noções essencializantes de tradição e cultura.

As mulheres camponesas militantes apresentam uma postura singular que dificulta inseri-las nas vertentes feministas tradicionais. Como os movimentos feministas em geral, elas também negam o essencialismo, porém, de uma forma particular, porque não rompem totalmente com “aproximações” entre as mulheres e natureza e com alguns comportamentos e funções “da mulher”. Por exemplo, alguns grupos ressaltam o significado da maternidade para mulher (reforçada na idéia de capacidade ou “dom” de geração da vida que confere certos atributos à mulher) e a maior capacidade de empatia e solidariedade das mulheres para com humanos e não humanos.

Como sintetizou Puleo (2005 e 2008), já foram feitas várias críticas dentro do próprio Ecofeminismo sobre aos riscos de abordagens que reforçam uma mística da feminilidade com traços essencialistas ou mesmo a reprodução de noções idealizadas de matriarcado⁹. Segundo esta autora, o sentimento de muitas feministas de uma ameaça eminente do pensamento essencialista em relação às mulheres seria um dos principais motivos para as teorias ecofeministas construtivistas serem vistas como muito mais sólidas e capazes de evidenciar o androcentrismo de nossa imagem de ser humano e os dualismos hierarquizantes sobre os quais foi constituída nossa cultura. No entanto, a autora reconhece neste texto a força e poder de mobilização do feminismo espiritualista. Para ela, em situações complexas, uma maior solidez teórica pode acabar significando também uma maior fragilidade prática em termos de capacidade de mobilização (Puleo, 2005: 31).

Camponesas e Feministas?

A restrição do espaço político permitido às mulheres e seus temas no interior de outros movimentos sociais é um dos principais motivos explicitados para a formação de grupos exclusivos de mulheres. O trabalho de Esmeraldo (2010) com as mulheres dentro do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) descreveu como a formação de grupos de mulheres dentro de movimentos camponeses foi impulsionada inicialmente pela relação de poder desigual e falta de representatividade nestes movimentos. As mulheres teriam iniciado o grupo de mulheres para terem apoio e liberdade para construir um discurso político que problematizasse o sentido de uma luta da classe trabalhadora que não inclui nem considera a luta das mulheres.

A decisão de formar movimentos exclusivos de mulheres foi motivo de críticas recorrentes por parte de sindicalistas e de movimentos sociais. As críticas geralmente giravam em torno de considerar este comportamento sectário e contraditório com o princípio de igualdade entre homens e mulheres e também como um fator de enfraquecimento da luta da classe trabalhadora. No entanto, as pesquisas de campo realizadas para este trabalho e as leituras apontam que a formação de grupos autônomos de mulheres não tem gerado sectarismo. Pelo contrário, a ação dos movimentos de mulheres e a inserção de abordagens de gênero dentro de movimentos têm ajudado na constituição de uma visão mais abrangente, solidária e politicamente radical dentro do contexto mais amplo das lutas camponesas.

9 A sociedade matriarcal é um termo usualmente aplicado para definir formas gineocráticas de sociedade, ou seja, as sociedades nas quais os papéis de liderança e poder são exercidos pelas mulheres.

As integrantes do MMC entrevistadas e também as mulheres de movimentos camponeses argentinos falaram sobre as dificuldades enfrentadas pelas mulheres dentro dos movimentos mistos. Uma das integrantes do MMC de Santa Catarina, por exemplo, relatou que quando iniciaram as reuniões com grupos apenas de mulheres era comum em alguns momentos uma “choradeira”. Segundo ela, as companheiras compartilhavam as dificuldades vivenciadas em suas trajetórias de vida no grupo e se emocionavam; momentos como este seriam impensáveis nos grupos mistos.

Para mulheres, além da luta capitalista e contra esse modelo de exclusão também tem a luta contra o patriarcado. Foram gerações e gerações no sentido de dominar e submeter a mulher aos homens. Nesse sentido houve a necessidade de criar espaços para as mulheres colocarem suas dificuldades (...). Não acredito que é culpa dos homens, não é simples, é culpa de um modelo de sociedade que para eles acabou ficando muito cômodo. Por isso a gente trabalha no sentido de libertação das mulheres e de construir essas novas relações entre homens e mulheres. (trecho de entrevista com militante do MMC/Santa Catarina).

Estes movimentos mostram a complexidade de identidades formadas a partir de elementos das classes populares e não urbanas. No caso do MMC/Brasil estão presentes elementos de uma identidade coletiva múltipla –mulher, camponesa, classe trabalhadora, militante– que mostra a influência dos movimentos sociais de matriz socialista e feminista.

O MMC/Brasil afirma uma “mística camponesa e ‘feminista’ enraizada na luta popular e no desejo de felicidade e justiça¹⁰”. Neste movimento, a relação entre feminismo e luta das mulheres camponesas aparece de forma explícita e direta. Por exemplo, em 2010 o MMC de Santa Catarina realizou uma assembléia com o tema: “Identidade Camponesa e Feminista”. Porém, esta relação não se estabelece da mesma forma em todos os coletivos e movimentos de mulheres camponesas que atuam no Brasil e Argentina. No caso dos movimentos de mulheres camponesas argentinas com o quais tive contato, o feminismo apareceu poucas vezes como uma referência direta, embora várias questões de gênero tenham sido colocadas pelas entrevistadas.

Embora existam convergências inquestionáveis entre movimentos feministas e os movimentos mulheres eles não podem ser tomados simplesmente como sinônimos. Também parece importante questionar uma idéia bastante difundida de que “os movimentos de mulheres são fenômenos essencialmente modernos relacionados à difusão das idéias ilustradas, com papel importante dos nacionalismos e socialismo” (Molyneux, 2003).

10 Publicação do MMC/Santa Catarina “Movimento de Mulheres Camponesas de Santa Catarina. Uma história de lutas e conquistas” (s/d, p. 20).

Esse tipo de pressuposto desconsidera as mobilizações de mulheres fora do eixo Europa/Estados Unidos, que recebeu diversas críticas dos “feminismos das pós-colonialidade”. Também tende a desconsiderar a participação de grupos de mulheres nos primeiros movimentos de luta camponesa, indígenas ou mesmo a perseguição/resistência das mulheres consideradas “bruxas” durante a Idade Média. Do ponto de vista dos colonizados há de se considerar que a Modernidade Ilustrada foi e continua sendo determinante para dominação e imposição de critérios de racionalidades eurocêntricas a esses povos, o que torna o sentido da Ilustração, enquanto período e contexto histórico europeu, ambivalente do ponto de vista dos movimentos populares latino-americanos.

No que diz respeito aos movimentos feministas fora da Europa e dos Estados Unidos, existem aqueles claramente identificados como feministas, a partir de uma visão do feminismo europeu e norte-americano, como pelo sufrágio, aborto, direitos a saúde reprodutiva/familiar e diversos temas relativos ao “respeito à diferença” em termos de sexualidade. Outros movimentos de mulheres possuem origens e características distintas destes “feminismos hegemônicos” (como dito por algumas feministas pós-coloniais). Existem aqueles cujas demandas estariam inclusive “em conflito” com as destes feminismos.

As tentativas de definição dos movimentos de mulheres utilizando critérios como autonomia (em relação ao Estado e sindicatos); atuação anti-sistema; e incorporação de questões gênero; também acabaram se mostrando vagas e pouco representativas da heterogeneidade real desses movimentos. O “movimento social de mulheres”, à semelhança de outros movimentos sociais, aparece mais como um conceito analítico, que abarca um imenso guarda-chuva, abrigando ações coletivas diversas, com diferentes significados, alcances e durações (Paoli, 1995).

As entrevistas com integrantes do MMC/Santa Catarina, do movimento Mães de Ituzaingó, da Associação de Mulheres Agricultoras de Goya e das Mulheres Agricultoras de San Martín apontam para uma origem compartilhada que tem relação com as lutas populares pelos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, outros temas de mobilização comum são o acesso a direitos e serviços públicos básicos de educação e saúde em suas comunidades. Em algumas entrevistas na Argentina aparece com mais força a idéia de que “temas feministas” ou “das mulheres” não seriam uma preocupação central, o mais importante seria viabilizar a produção familiar e a melhoria das condições gerais de vida no campo. No entanto, em todas as entrevistas, a participação política e empoderamento da mulher acabam sendo colocados como algo importante.

Mulheres: vítimas ou protagonistas?

O contato com integrantes de movimentos e coletivos que fizeram parte deste trabalho trouxeram diversos elementos para pensar sobre os porquês do envolvimento crescente das mulheres com os temas relacionados à preservação ambiental, contaminação e soberania alimentar. Levaram a pensar, principalmente, na influência do lugar da mulher camponesa para a constituição de uma visão crítica, epistemologias e propostas éticas singulares.

As mulheres, eu não sei se é natural delas terem esse cuidado, mas elas foram percebendo que essa forma de produção, que o modelo do monocultivo e transgênicos estavam destruindo a vida e a biodiversidade e levou as mulheres camponesas a encabeçarem essa luta. A gente sempre diz que existe a possibilidade de produzir e preservar ao mesmo tempo (trecho de entrevista com integrante do MMC/Brasil).

94

Alicia Puleo inicia seu livro *Ecofeminismo para otro mundo posible* (2011) com uma questão: as mulheres seriam “vítimas ou protagonistas ético-políticas?”. A resposta dada pela autora ao final foi: as duas coisas. As mulheres são vítimas e protagonistas políticas. Neste trabalho as diversas leituras, entrevistas e contato com mulheres militantes e movimentos de mulheres me levaram a uma conclusão semelhante.

A origem de vários movimentos e o impulso para mobilização das mulheres em vários relatos parecem terem se iniciado porque elas (e seus familiares e comunidade) foram diretamente afetadas ou “vítimas” em situações diversas como contaminação, precarização das condições de produção e trabalho, perda da autonomia das famílias, situações de violência. Esta situação de vítima, no entanto, se transforma em uma situação de negação e de luta, de “protagonismo ético-político”.

O movimento Madres de Ituzaingó (Córdoba/Argentina), por exemplo, surgiu justamente como uma reação das mães do bairro de Ituzaingó a contaminação por agrotóxicos, ou seja, motivadas por serem vítimas da contaminação e de suas conseqüências diretas para saúde, principalmente, de crianças e mulheres (transtornos respiratórios, leucemia e aumento do número de abortos). Portanto, ações que atingiram diretamente as moradoras do bairro acabaram conduzindo a criação do movimento.

Esse Movimento, em seu início, contava também com a participação de homens do bairro, mas “com o passar do tempo eles deixaram de ir”. Dos doze militantes (mulheres e homens) que participavam no momento de fundação do movimento no início dos anos 2000, apenas quatro participantes mulheres formavam o movi-

mento no momento da entrevista em 2010. Segundo a entrevistada, a participação das mulheres nos temas de contaminação é diferenciada:

As mulheres são mais persistentes, desde pequenas nos ensinaram que a saúde e alimentação estavam a cargo das mulheres, também é como se, supostamente, tivéssemos mais tempo para participar de mobilização porque trabalhamos em casa (trecho de entrevista com integrante do Madres de Ituzaingó).

Em outro momento da entrevista, ela aborda os temas atuais de interesse do movimento. Para ela, de maneira geral, os movimentos feministas não se preocupam com temas ambientais e movimentos ambientais não se preocupam com o tema gênero. “Não é tão comum que movimentos de mulheres se preocupem com a questão dos agrotóxicos e impactos relacionados ao meio ambiente. É muito menos comum, por exemplo, que temas como violência de gênero e direitos homossexuais”. Na visão dela estes temas estão conectados de muitas formas. Por exemplo, afirmou que a “la ruta de la soja” (a rota da soja) estaria relacionada ao tráfico de mulheres e crianças; que problemas com inundações e outros problemas ambientais afetam as mulheres; e que, tanto os medicamentos, quanto os venenos agrícolas são grandes negócios (ela havia trabalhado por um período como atendente em uma farmácia).

Na tese de doutorado de Emma Siliprandi (2009), também foram narradas experiências parecidas em relação à percepção de mulheres camponesas. Neste trabalho, uma entrevistada, também do MMC de Santa Catarina, apontou para uma maior aceitação/comodidade do homem agricultor. Segundo ela, as atribuições colocadas aos homens acarretariam uma pressão adicional que estaria vinculada a comportamentos mais conservadores na agricultura. As mulheres agricultoras teriam algumas condições que permitiam mais liberdade e experimentação em as práticas agrícolas.

Maria Ignez Paulilo, em seu trabalho de 2010, entende a postura crítica do Movimento de Mulheres Camponesas como determinada pelas experiências pessoais destas mulheres enquanto agricultoras com a destruição do meio ambiente e com o perigo dos agrotóxicos, uma vivência reforçada por uma religiosidade tradicional para a qual as mulheres, a vida e a natureza são “dons de Deus”. Em entrevistas que realizei com integrantes do MMC/Brasil de Santa Catarina, elas também reforçaram esta idéia de um protagonismo das mulheres que é justificado de um lado, por elas e suas famílias serem mais diretamente atingidas; e de outro, por mostrarem uma maior sensibilidade e tenacidade com os temas relacionados à saúde, alimentação e “questões ambientais” e componentes de uma visão espiritual em relação à vida e ao alimento.

A semente como metáfora

Uma das principais ações dos movimentos de mulheres camponesas em todo mundo têm sido a defesa das sementes camponesas ou sementes crioulas¹¹. A semente é um símbolo da resistência e da potência da luta por inúmeros motivos, materiais e simbólicos, que a tornaram uma metáfora da luta destas mulheres contra as sementes transgênicas e em defesa das sementes crioulas.

A semente está no centro da obra da ecofeminista Vandana Shiva. Para a autora necessitamos uma transformação ontológica para um futuro ecologicamente sustentável. Esta transformação deveria nutrir-se de concepções de mundo de “continuidade ontológica sociedade-natureza”, como as que estiveram presentes em algumas civilizações antigas e que têm subsistido em diversas culturas. A ontologia dicotomizada masculina, para a autora, é uma ontologia de dominação sobre a natureza e as pessoas. Do ponto de vista epistemológico, representa o reducionismo, a fragmentação e violação da natureza e também da mulher e do feminino (Shiva, 1995: 81). A violação da natureza estaria vinculada à violação e à marginalização das mulheres, principalmente as que vivem nos países mais pobres. Esta visão ontológica de *continuum* humano-natureza partiria de visões de mundo e epistemologias muito distintas do pensamento que têm sustentando a ciência e a biologia, ao menos em suas vertentes e disciplinas mais influentes.

Fox Keller, bióloga e estudiosa do campo ESCT já mencionada, também abordou a construção da metáfora do gene e sua influência dentro da visão moderna sobre a vida. Keller estudou como na biologia e as explicações baseadas na embriologia e em noções de desenvolvimento mais integrais perderam espaço para as explicações genéticas, o que ela chamou de discurso “ação-gene”, um discurso de “onipotência atribuída ao gene” e ao material genético masculino nas explicações científicas sobre a reprodução (Keller, 2006: 20).

Para Lewontin, biólogo e cientista da área de zoologia comparada, a “visão da biologia moderna” traria consigo “compromissos anteriores” relativos a uma determinada noção sobre o desenvolvimento dos seres vivos e como são constituídos. Uma noção na qual o ambiente é apenas um cenário e os genes e organelas celulares são os únicos responsáveis. Uma visão simplista e difundida sobre a vida

11 As chamadas variedades de sementes crioulas são produzidas por seleção e melhoramento, através da escolha e reprodução das melhores variedades (sem interferência na genética) para determinada região e condições. Essa prática é realizada pelos agricultores em todo o mundo há gerações. As melhores variedades e sementes são cultivadas e transmitidas. Na América Latina e Índia existem diversos movimentos de mulheres que atuam na proteção e recuperação dessas sementes. Como o movimento e Fundação Navdanya, criada pela indiana Vandana Shiva com a missão de promover a agricultura sustentável e ajudar os agricultores a defender os seus direitos e a preservar a sua identidade cultural. Um das principais ações desta Fundação é a proteção de variedades de sementes crioula tendo conseguido estabelecer mais de vinte bancos de sementes crioulas

na qual “os genes no ovo fertilizado determinam o estado final do organismo” (Lewontin, 2002: 11).

O símbolo da semente e sua relação com os elementos da natureza e da vida é uma parte central dos discursos destas mulheres e está presente em vários manifestos e publicações, como na publicação da Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais da região Sul:

A água, sementes, plantas, animais fazem parte das relações de convivência e de trabalho, assim como o sol, a lua, a chuva, a geada, as estações do ano, os ciclos da natureza expressam esperança, morte, transformação e vida. Elas sabem organizar o quintal combinando variedades de flores, plantas medicinais, pomar privilegiando perto da casa a sombra para acolher amigas (os), as vizinhas (os). A comunidade também é um espaço significativo onde todos se conhecem, se encontram para a celebração, a festa, o jogo, muitas vezes ali se dá organização, os conflitos, a troca de experiências, entre outras (Daron e Collet, 2008: 30).

Em outra publicação (cartilha) do MMC/Brasil da região Sul (s/d), “Sementes de vida nas mãos das mulheres camponesas”, a centralidade da semente está presente na própria organização do texto e permeia toda a publicação: “A nossa organização é o arado que abre os sulcos na terra para deitar as sementes”, “Sementes de vida nas mãos das mulheres camponesas”, “Somos sementes para a vida e não para o lucro e mercadoria para o capitalismo”.

Nos discursos das mulheres entrevistadas, além da defesa das sementes crioulas ou camponesas apareceram críticas à relação natureza/ser humano. Um pensamento que se diferencia dos movimentos camponeses tradicionais porque possui um olhar que promove uma convergência entre as situações de opressão da mulher e da natureza. Em entrevista concedida por uma integrante do MMC/Santa Catarina ela descreve este reconhecimento da semente como um dos temas centrais do movimento.

As mulheres têm esse cuidado com a vida e enxergam na semente a possibilidade de geração de uma nova vida. Eu acho que tudo isso influenciou para que as mulheres percebessem que essa questão das sementes transgênicas seria muito prejudicial porque provoca a perda de toda biodiversidade que existia. Além disso, a gente hoje sabe da resistência aos herbicidas o aumento do uso de agrotóxico, então também a questão da saúde. Então as mulheres sentiram que estavam nas mãos delas combater esse modelo.

Assim, no contexto da crítica dos movimentos e da crítica feita ao reducionismo biológico, à resistência às sementes transgênicas e a defesa das variedades nativas ou crioulas se reveste de muitos significados.

A semente é um símbolo fundamental nas lutas contemporâneas. Como mercadoria, ela simboliza a disposição e o poder do mercado, reforçados pelas inovações técnicas e mecanismos legais, de penetrar domínios que até agora haviam resistido a tal invasão. Como recurso regenerativo, ela simboliza as possibilidades do fortalecimento local, da auto-gestão, de toda a população ser bem alimentada, da preservação da diversidade cultural e biológica, da sustentabilidade ecológica, de alternativas à uniformidade das instituições neoliberais, e da genuína democracia (Lacey (2000) e Barbosa Oliveira (2005) *In* Prefácio Shiva, 2011: 14).

Os conhecimentos populares e tradicionais, entre os quais estão os camponeses, são parte constitutiva da chamada ecologia de saberes, uma das cinco ecologias propostas por Santos (2009). Esta ecologia se pauta na pluralidade epistemológica e justiça cognitiva e seria necessária para reverter os processos de colonialidade do saber-poder. A aspiração por descolonizar o conhecimento é o cerne da proposta de epistemologias do Sul, que propõe dar visibilidade e credibilidade as práticas cognitivas de classes, povos e grupos sociais que têm sido explorados pelo colonialismo e capitalismo global.

Para muitas mulheres camponesas entrevistadas os seus conhecimentos e as atividades exercidas tradicionalmente por essas mulheres têm sido desqualificados. Por isso, muitas de suas ações se configuraram em torno de formas de resistir e agir frente a estes processos. Elas falaram sobre os processos de perda dos saberes populares herdados das matriarcas e sua percepção da importância de promover ações de valorização e difusão desses saberes. A resistência à produção e utilização de sementes transgênicas, portanto, está implicada com a luta em defesa da preservação das sementes camponesas e da cultura camponesa. Segundo uma das integrantes do MMC/Santa Catarina entrevistadas:

Uma questão é o conhecimento, as pessoas dizem que o conhecimento é científico quando ele é comprovado por estudos. Mas aquele conhecimento das mulheres camponesas é chamado de popular, mas nós achamos que ele também é científico. Porque é uma coisa certa, o que é chamado de popular não tem tanto valor. (...) A gente teve que mudar bastante o palavreado para as mulheres entenderem. Por exemplo, a gente tinha uma fita de vídeo montada para dar oficina que falava dos microorganismos, dos macroorganismos e assim por diante. Ai nós mesmas fizemos outro material que explicava o que estava sendo falado. Que

microorganismos eram aqueles bichinhos que estavam debaixo da terra e que às vezes a gente nem enxerga. Com isso elas foram entendendo e colocando seu conhecimento, porque não é que elas não tinham, mas tinham do jeito delas.

A discussão sobre a descolonização do conhecimento e necessidade de proliferar narrativas que promovam a visibilidade e credibilidade dos “povos do Sul” está presente nas bandeiras de lutas, práticas e valores das mulheres camponesas quando trabalham com o resgate, a revalorização de seus conhecimentos e afirmam a sua singularidade.

Considerações Finais

Este trabalho é parte da pesquisa realizada (Tait, 2014) durante quatro anos e teve a intenção de contribuir com a construção de reflexões no sentido da “sociologia das emergências”, conforme proposta por Boaventura de Sousa Santos, trabalhando com a emergência e a potência das ações coletivas e com o diálogo entre conhecimentos. Buscou contribuir para abrir alguns caminhos teóricos que construam *junto com elas* relações éticas distintas entre seres humano/natureza.

As epistemologias destas mulheres camponesas apontam para visões e éticas singulares, que não estavam presentes nos movimentos sociais camponeses, populares, ecologistas e feministas anteriores. Elas apresentam uma abordagem integradora de questões colocadas por estes movimentos e por isto conseguem produzir significados que podem “romper os limites do sistema atual” e/ou contribuir para pensar e agir nas distintas dimensões que compõem os conflitos urgentes e atuais capital/vida: desigualdade de gênero; mercantilização do alimento, da saúde e dos bens comuns; destruição da sociobiodiversidade; “epistemicídios”.

A capacidade de elaboração de epistemologias-éticas singulares, impregnadas de sentimentos sobre o cuidado e proteção dos seres humanos e natureza, emergem de suas experiências cotidianas e práticas políticas e se contrapõem aos valores constitutivos do capitalismo, patriarcado e do pensamento antropocêntrico. Nesta elaboração, a semente e a soberania alimentar funcionam como um centro de convergência de aspectos simbólicos e materiais para as mobilizações e sentido de resistência. A valorização das mulheres camponesas das sementes crioulas não busca o reconhecimento do valor monetário ou comercial. Suas ações pautam-se em uma concepção ética de base ontológica de respeito à vida, de recusa a instrumentalização, para qual a desmercantilização é um valor fundamental.

Bibliografia

- Almeida, M. (2007). "Narrativas Agrárias e Morte do Campesinato". *Revista Ruris*, Campinas: Universidade Estadual de Campinas/Ceres, número 1, setembro, pp. 157-186.
- Almeida, M. (2009). "Populações tradicionais e conservação ambiental". Em Cunha, M. C, *Cultura com aspas*, São Paulo: Cosacnaify, pp. 277-300.
- Barbosa Oliveira, M. B. (2005) "Ciência: força produtiva ou mercadoria?". São Paulo: *Revista Crítica Marxista* nº 21, pp. 77-96.
- Cartilha do Movimento de Mulheres Camponesas região Sul (s/d). "Sementes de Vida nas mãos das mulheres camponesas. Equipe de Elaboração e Revisão: Salete Girardi, Zenaide Collet, Silei Gaspareto, Luciana Piovesan, Justina Cima, Tânia de Sousa e Sandra Rodrigues.
- Carneiro, M. J. (2008) "Rural como categoria de pensamento". *Ruris*, número 2, março de 2008, Campinas: Universidade Estadual de Campinas/Ceres.
- Comte-Sponville, A. (1999) O pequeno tratado das grandes virtudes. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Cunha, M. C (2009). *Cultura com aspas*, São Paulo: Cosacnaify, pp. 277-300.
- Daron, V.; Collet Z. (2008). *Mulheres Camponesas em defesa da saúde da vida*. Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais da Região Sul. Brasília: MDA Comunicação Integrada.
- Esmeraldo, G. G. (2010) "As mulheres sem terra e suas práticas políticas". Congresso Alasru (2010), Porto de Galinhas, Brasil.
- García, M.I.G. (1999). "El estudio social de la ciencia en clave feminista: género y sociología del conocimiento científico" Em Barral, M.J; Magallón C. M; Sanchez M. D. (eds). *Interacciones Ciencia y género*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Golsberg, C. e Dumrauf, S. (2010). Coleção Agricultura Familiar 2: Ferias de agricultura familiar na Argentina. Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Haraway, D. (1995). "Saberes localizados: a questão da ciência para o Feminismo e o privilégio da perspectiva parcial". *Cadernos Pagu*, número 5, pp. 7-41.
- Holloway, J. (2005). *Cambiar el mundo sin tomar el poder – El significado de la revolución hoy*. Vadell Hermanos Caracas: Editores, C.A.
- Keller, E. F. (2006). "Qual foi o impacto do feminismo na ciência?" *Cadernos Pagu*, número 27, pp. 13-34.
- Lacey, H. (2000). "As sementes e o conhecimento que elas incorporam". *Revista São Paulo em Perspectiva*, v. 14(3), pp. 53-58.
- Lewontin, R. (2002). *A tripla hélice – gene, organismo e ambiente*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Mellor, M. (2000). *Feminismo y Ecología*. México: Siglo Veinteuno Editores.
- Melucci A. (2001). *A invenção do presente*. Movimentos sociais nas sociedades complexas. Rio de Janeiro: Vozes.
- Melucci, A. (2002). *Acción Colectiva, vida cotidiana y democracia*, México: El Colegio de México, 2002.
- Molyneux, M. (2003). *Movimientos de mujeres em América Latina*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2003.
- Monteiro, M. S.A. (2012). “Reconsiderando a etnografia da ciência e da tecnologia”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* Vol. 27 n° 79 junho.
- Paoli, M. C. (1995). “Movimentos sociais no Brasil: em busca de um estatuto político”. Em Hellman, M (org). *Em Movimentos sociais e democracia no Brasil: sem a gente não tem jeito*. São Paulo: Marco Zero/ILDES-FES/Labor.
- Paulilo, M. I. (2011). “Movimientos de mujeres agricultoras y empoderamiento em Brasil”. Em Cruz. F. (org). *Perspectiva de género y desarrollo rural*. Madrid: Edición Asociación País Románico.
- Paulilo, M. I. (2010). “Intelectuais e Militantes e a Possibilidade de diálogo”. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3): 336, set-dez.
- Publicação do Movimento de Mulheres Camponesas de Santa Catarina (s/d). Movimento de Mulheres Camponesas de Santa Catarina - Uma história de lutas e conquistas.
- Santos, B. de Sousa. (2006). *A Gramática do Tempo*. São Paulo: Cortez. [1ª ed.].
- Santos, B. de Sousa. (2007a). “Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes”, *Revista Crítica e Ciências Sociais*. 78, pp. 03-46.
- Santos, B. de Sousa. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Clacso, 2009.
- Sedeño, E. P. (1999). “Feminismo y Estudios de Ciencia Tecnología y Sociedad: nuevos retos, nuevas soluciones”. Em Barral, M.J; Magallón C. M; Sanchez M. D. (eds). *Interacciones Ciencia y género*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Segato, R. (2011). *Feminismo y poscolonialidad: descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Buenos Aires: Acción Feministas Editora.
- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida*. Madrid. Horas y Horas Editorial.
- Shiva, V. (2011). *Biopirataria: A pilhagem da Natureza e do Conhecimento*. São Paulo: Vozes.
- Siliprandi, E. (2000). “Ecofeminismo: contribuições e limites para a abordagem de políticas ambientais”. *Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, v.1 n.1, jan/mar, pp.61-71.
- Siliprandi, E. (2009). “Mulheres e agroecologia: a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar”. 2009. 291 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável), Universidade de Brasília, Brasília.

- Siliprandi, E. (2011). "Mulheres agricultoras no Brasil: sujeitos políticos na luta por soberania e segurança alimentar". *Revista Pensamento Latino-americano*, n9.
- Puleo, A. (2005). "Luces y sombras de la teoría y la praxis ecofeministas" in Puleo, A.; Segura, C.; Cavana, M.L. (coord.) *Mujeres y ecología: Historia, pensamiento y sociedad*. Madrid: Laya.
- Puleo, A. (2008). *Libertad. Igualdade, sostenibilidad. Por un ecofeminismo ilustrado*. *Isegoría Revista de Filosofía Moral y Política*.
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Grupo Anaya/Edições Cátedra.
- Ramilo, D. (coord.) (2011). *Atlas: población y agricultura familiar región NEA*. Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Tait, Lima M.M. (2014). "Elas dizem não! Mulheres camponesas e resistência aos cultivos transgênicos no Brasil e Argentina". Campinas: Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Diálogo



La política y las políticas en Latinoamérica: importancia de un modelo de Análisis Regional

Diálogo con Pedro Medellín

The politics and policies in Latin America: importance of a model of regional analysis
Dialogue with Pedro Medellín

Vanessa Montenegro, Tania Zabala, Juan Diego Izquierdo,
Edgar Alberto Zamora*

105

Presentación

Pedro Medellín es economista de la Universidad Nacional de Colombia donde hizo una maestría en Política Económica, es doctor en Ciencias Políticas de la Universidad de París III, cuya tesis doctoral versó sobre las políticas de justicia en Colombia como caso de estudio de la política pública en países de frágil institucionalidad, actualmente es candidato a Doctor en Ciencias Económicas de la Universidad de París XIII.

Manifiesta que el origen de su trabajo arranca en la Universidad de Los Andes en Colombia en la que se desempeñaba como profesor, y es, en esta institución que sus trabajos fueron evolucionando hacia un interés permanente respecto al papel del Estado en la Economía.

En el periodo del 88 al 98 se determinó su inclinación académica en el programa de especialización de Políticas Públicas en la Universidad de Los Andes, con el transcurso del tiempo en el desarrollo de su trabajo él y su equipo lograron comprender que las políticas públicas no son variables independientes sino que están determinadas por varios elementos, así llega al tema del Gobierno. Enfatiza que las políticas no pueden ser entendidas independientemente del

* Estudiantes del doctorado de Políticas Públicas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-Ecuador.

contexto donde se aplican, sea democrático, autoritario o dictatorial, y tampoco del Gobierno. Producto de las investigaciones llegaron a la conclusión de que las políticas son el dispositivo que tienen los gobernantes, así como las sentencias judiciales son el dispositivo que tienen los jueces y la ley el dispositivo de los legisladores. Las políticas permiten al gobernante convertir sus intenciones de gobierno en hechos gubernativos.

Resalta el trabajo que han realizado en la Universidad de los Andes, posteriormente en la Universidad Nacional en el programa de Ciencia Política tanto en la especialización como en la maestría en Asuntos Públicos; después de un tiempo en el Instituto Universitario Ortega y Gasset adscrito a la Universidad Complutense en el doctorado de Gobierno, y ahora tras casi veinte años de estar en estas investigaciones llega a FLACSO.

106

En esos procesos de investigación que nos reseña, ¿cuáles han sido los métodos de análisis que usted y sus equipos de investigación han aplicado?

Para nosotros han sido muy importantes los métodos de análisis comparativo, estos nos han permitido entender que las políticas no son las mismas en países distintos y que los regímenes políticos aunque tengan apariencia de democracia, la diferencia de país a país es muy grande. Empezamos a ver por ejemplo, que las políticas públicas de salud y educación se pueden estructurar en países como Ecuador, Colombia, Bolivia, pero dependen de la condición institucional, del tipo de régimen político, de la manera como está estructurada la función de gobierno y el aparato gubernativo en cada uno de los países.

El método comparativo fue muy importante, este suponía un tipo de elaboración metodológica (método y procedimiento), que nos llevaría por un camino de comparación y confrontación con referentes conceptuales similares.

Encontramos los textos de O'Donnell sobre formalidad e informalidad en los que se hace una crítica sobre las lecturas de democracia. Plantea que hay distintas democracias a partir de sus artículos: 1993, 1996 y 1997; fueron reflexiones que se estaban dando sobre la existencia de regímenes políticos diversos con grados de institucionalización muy distintos. Hay casos en que en un régimen político hay un grado de institucionalización determinado y además hay una práctica política institucional representativa, relativa e indeterminada. Esos elementos comparativamente son muy distintos entre Colombia y Ecuador; Perú y Ecuador; Colombia y Perú; Colombia y Venezuela; mucho más entre Colombia y Brasil, más con Chile y México; porque se trata de regímenes políticos que están marcados por tradiciones, principios y valores que son propios y reflejan la historia de los países, que a la vez determinan las políticas.

Entonces se logra distinguir países que son altamente institucionalizados, es decir, que no tienen problema de territorialidad, de institucionalización del orden, como Estados Unidos, Suiza y Francia, con países como los nuestros, que tienen problemas de institucionalización o problemas de territorialidad, en donde el Estado no llega a todo el territorio y las políticas públicas tienen connotaciones y alcances muy distintos.

Encontramos por ejemplo, que no todos los países logran que sus leyes sean aplicadas con la misma intensidad, que los ciudadanos las conozcan, acepten y practiquen; esto es lo que define la institucionalización. Hay países donde la gente está más dispuesta a pagar impuestos, porque ve que no hay un tema de corrupción, hay otros países donde el nivel de corrupción es un desincentivo para que la gente participe y pague impuestos. En esos países decía O'Donnell, países en los que había problemas de imposición de la ley, es más probable que los Estados sean más ineficientes y tengan mayores problemas para lograr, no solo que sus políticas sean aceptadas y respetadas, sino que logren llegar a los más pobres. En ese escenario, los países menos institucionalizados tienen como correlato una ciudadanía de baja intensidad.

Así empezamos a trabajar estos temas, a hacer una discusión y una construcción conceptual y teórica más precisa, que nos permitiera tener referentes sobre los cuales pudiésemos confrontar; regímenes políticos, prácticas y políticas. En ese sentido, logramos avanzar en ese proceso y llegamos a la conclusión que las políticas públicas no pueden ser estudiadas de manera desconectada de los gobiernos, ni de los regímenes políticos. Es ahí donde llegamos a nuestra propuesta teórica.



Es de nuestro interés en este espacio abordar la propuesta planteada en su obra: “Gobierno y políticas públicas en regímenes de obediencias endebles”. En otras palabras nos interesa abordar la relación: régimen político-Gobierno-políticas públicas. Para ello es importante iniciar la discusión partiendo de la noción de “crisis”, ¿por qué colocarla como un elemento articulador y constitutivo de la discusión Estado-Gobierno y Políticas Públicas?

Los regímenes políticos en Latinoamérica, concretamente entrado el Siglo XXI, experimentan muchos cambios; en el pasado, en los diferentes análisis el elemento articulador siempre tenía un carácter estático al igual que sus políticas. Ahora lo que se observa es que asistimos a procesos importantes de reinstitucionalización como por ejemplo el caso de Ecuador, en donde a partir del cambio constitucional se estableció un cambio muy fuerte en la concepción del Estado. Por otro lado Venezuela, que en el proceso de consolidación de la revolución bolivariana ha tenido y tiene dificultades en su institucionalización. Cambios en el Perú, al salir de la era Fujimori. Bolivia con Evo Morales.

En suma, la región Andina ha vivido y sigue viviendo procesos muy intensos de cambio, por lo tanto la pregunta que cabe es: ¿qué es lo que explica estos procesos de cambio?, esta dinámica y movilidad no puede entonces ser entendida sin revisar las nociones de crisis. La crisis no entendida como un momento de fractura en donde ya no se produce nada; siguiendo el análisis de Dobry y su hipótesis de continuidad, los procesos tienen unas continuidades en las cuales hay desarreglos y quiebres que posibilitan en el proceso de evolución, un cambio de contenido. Es decir, que las cosas, dejen de ser lo que eran para ser otra cosa; el factor dinámico que interviene en este proceso es el de la innovación creadora.

Se evidenció que estamos asistiendo a procesos profundos de transformación en la sociedad, transformación política, sociedades más informadas, lo cual ha hecho que entendiéramos que el factor “crisis” había que leerlo de forma distinta.

En ese sentido dicha hipótesis establece que las “crisis” hacen parte de procesos de evolución natural de los cuerpos, con lo cual hay cosas nuevas que tienen que nacer y por otra parte, cosas viejas que deben morir. Así, el momento de crisis se define como el momento en el cual *lo que tiene que nacer no puede nacer porque lo que debe morir se resiste a morir.*

El otro elemento metodológico utilizado en el análisis es la interdisciplinariedad, es a través de la discusión de “crisis” que llegamos a entender, incluso desde la psicología y otras diversas disciplinas, la noción de gobierno y las nociones políticas, enriqueciendo de esta forma la percepción.

La “crisis” como elemento dinámico, hace que el Estado tenga naturaleza orgánica, es decir que funcione como un cuerpo, como una estructura en la cual hay un conjunto de sistemas que funcionan, el sistema respiratorio, el sistema nervioso, que funcionan como partes del cuerpo entendido como estructura. La dinámica de este cuerpo orgánico es la crisis que lo expone a momentos de agotamiento, de tensión, de fractura, en donde pareciera que todo se termina, pero en realidad eso es un anuncio de un momento más avanzado, en ese sentido es que la noción de crisis se vuelve un elemento muy relevante en nuestra discusión, pues nos refiere a un problema como un momento de reconstrucción y reconfiguración de formas distintas de gobernar, de someter políticamente a los individuos. Aquí el factor innovación juega un papel importante en la medida en que pone en cuestión el orden, con lo cual las reglas de juego pueden modificarse al poner en cuestión el propio sistema.

Hay casos en los que esa crisis provoca, como en el caso colombiano, que los cuerpos agoten la posibilidad de autoreformarse y autoacomodarse. Colombia está viviendo una crisis muy fuerte en la justicia en donde las reformas ya no tienen espacio, los actores reconocen un espectro de intereses y ninguno puede imponer su proyecto a los demás, se vive una especie de empate agónico, cada grupo tiene capacidad de bloquear al otro pues ninguno logra imponer su proyecto a la izquierda ni viceversa. En ese escenario, se pierde la capacidad de reforma y cualquier política que se trace, por buena que sea esta, si no se tiene la capacidad de conducir ese cuerpo, entonces no existe la posibilidad de construcción.

Países como Colombia, Venezuela y Argentina son los casos en donde la estructura estatal está entrando en crisis, así como el régimen gubernativo, y se pierde entonces la capacidad de reformarse. Por lo tanto la crisis avanza más rápidamente que la capacidad de los cuerpos para acomodarse a las nuevas condiciones.

¿Por qué la relevancia del régimen político como eje a partir del cual se reconfigura el problema de gobierno?

El tema del régimen político nace en el año 76. Oszlak y O’Donnell escribieron un ensayo en el que planteaban una agenda de investigación sobre las políticas estatales, regímenes políticos y políticas públicas; en esa intención, se plantea el concepto de régimen político como un concepto relevante para entender las políticas. Para estos autores, en ese momento la progresiva consolidación del Estado burocrático autoritario, les entregaba un referente muy importante, en el cual realizan un gran esfuerzo por señalar derroteros que marquen hacia donde tienen que ir las políticas estatales, como el entorno macro sobre el cual se debe realizar la lectura de las políticas. Oszlak y O’Donnell fueron pioneros en esa discusión, planteando que no hay

políticas públicas que no puedan ser entendidas sino en función de los regímenes políticos en los que están insertas, e identificaron algunas tipologías de regímenes como, régimen liberal, régimen burocrático autoritario y régimen patrimonial.

Encontraron que entre estas tipologías de regímenes hay diferencias muy grandes, las políticas no pueden ser vistas en el régimen liberal de la misma manera que en el régimen burocrático autoritario, porque en el caso del régimen burocrático autoritario confluyen el capital internacional, los capitales locales, militares y sectores de la sociedad. Estos autores realizan un desarrollo muy interesante y marcan una línea de trabajo, que no hemos dudado en continuar. Esto implica realizar una aproximación a los *regímenes políticos*, entendidos como esas instancias que permiten que el Estado, como una idea o como una abstracción, se desdoble y se exprese concretamente en un aparato estatal, es decir, el régimen político es ese conjunto de acuerdos, transacciones y representaciones que definen un aparato estatal para una sociedad, dicen qué instituciones son del gobierno y cuáles no, y cómo se definen las reglas de juego en la distribución de los poderes. Esos regímenes políticos, tienen dos elementos constitutivos: el territorio y la institucionalización del orden. Nuestro trabajo consistió en realizar un desarrollo posterior a eso.

Los trabajos de Oszlak y O'Donnell desembocan en un desarrollo a partir del cual Oszlak orienta su trabajo a la implementación de las políticas y su dimensión administrativa, mientras que O'Donnell trabaja sobre el tema filosófico de la formulación de políticas y el problema de la institucionalización. Es decir, cada autor desarrolla la temática abordando rutas distintas. Nuestro trabajo se concentró en dar dos pasos hacia adelante del avance que tuvieron cada uno de ellos. Nos planteamos el régimen político como una instancia donde se traduce la idea de Estado que se concreta en un aparato estatal, y retomamos los elementos constitutivos del Estado: la institucionalización del orden, es decir, las instituciones en movimiento, y la territorialidad.

Trabajamos en ver qué tanto el Estado llega al territorio, qué tanto el territorio cubre a la nación, y por otro lado, qué tanto los ciudadanos conocen, aceptan y practican un mínimo de reglas de juego. Estos conceptos fueron desarrollados por Oszlak y O'Donnell, pero les hemos dado una relectura que nos permitió llegar a una diferenciación de regímenes políticos.

Existen regímenes políticos altamente institucionalizados, donde las reglas de juego están establecidas en torno a la claridad de los límites entre lo público y lo privado; la estructura política de poder y las relaciones de poder avanzan de manera independiente a la dinámica particular de los intereses privados. Otro tipo de regímenes, son aquellos en los que existe territorialidad completa, pero hay problemas de institucionalización del orden, es decir: no todos cumplen aceptan y respetan las normas. Argentina y Brasil pertenecen a esta última tipología y son países en los

que existe territorialidad completa, pero hay porosidades en la institucionalización del orden; existen ciertos elementos que fracturan la institucionalidad, haciendo que los intereses privados interfieran en los intereses públicos. En esos regímenes, la institucionalidad parcial hace que exista inestabilidad gubernativa.

Otro caso interesante es Italia, en ese régimen político de tipo parlamentario, hay crisis de gobierno en las que el Estado se mantiene bastante sólido, las crisis no pasan del nivel de la jefatura de gobierno. En cambio, en los regímenes presidenciales como el colombiano, venezolano o ecuatoriano, las crisis de gobierno muy rápidamente se desenvuelven como crisis de Estado. La fragilidad de los sistemas llevó a que tuviéramos crisis como la de Colombia; o que Ecuador tuviera en el curso de pocos años ocho presidentes. Formas que hacen que sean regímenes políticos muy distintos, que causan inestabilidad y emergen proyectos políticos nuevos, el presidente Correa en Ecuador, Chávez en Venezuela, Uribe en Colombia, Morales en Bolivia, cada uno a su manera realizaron una reconstrucción fuerte. Así, los regímenes políticos se reconstituyen y entran en una dinámica particular con políticas otra vez distintas.

De algún modo hemos abordado la propuesta de gubernamentalización del gobierno, y nos ha ejemplificado los regímenes políticos latinoamericanos, en ese sentido, ¿cómo se ve la relación entre razón y fuerza, es posible gobernar con la razón en un gobierno con régimen político débilmente institucionalizado?

Hay problemas de institucionalización cuando la gente no cumple las normas, no paga impuestos, no hay respeto por el otro, cuando la ley no es un mediador entre los sujetos sino es la fuerza la que media, la que define el orden. En esas sociedades se es más proclive a gobernar por la fuerza que por la razón. Mientras que en sociedades mucho más institucionalizadas donde hay una historia, una tradición y unos escenarios de discusión de las leyes, la razón tiende a privilegiarse por encima de la fuerza; son regímenes políticos institucionalizados en donde hay *unidad de poder político*, es decir, el Estado es uno; y hay *unidad de acción institucional*, hay un aparato, pero en los otros regímenes débilmente institucionalizados no necesariamente hay un Estado, puede haber varios Estados, ejércitos, instituciones, constituciones que coexisten en un mismo ámbito territorial. En esos regímenes es bastante probable que se necesite más la fuerza que la razón para gobernar, para lograr que los ciudadanos vayan por el camino que el gobierno desea.

En términos de posibilidades de transformación social, el argumento de que en los países latinoamericanos las instituciones formales e informales conviven en el

quehacer gubernativo, parecería ser una “condición de imposibilidad estructural” para el cambio de nuestras sociedades; y sobre todo para el cambio democrático. En ese sentido ¿cómo avanzar hacia procesos de democratización de nuestras sociedades en medio de dichas condiciones de imposibilidad estructural?

Como O’Donnell lo señala, hay diferencias claras en la lectura de las democracias latinoamericanas a la luz de lo que quisiéramos que sean o son las democracias de occidente. En estricto sentido y tomando en cuenta los elementos que establece Robert Dahl sobre la poliarquía, aparentemente es fácil concluir que todos esos principios se cumplen en nuestros países, sin embargo, las democracias tienen institucionalizaciones distintas, pues existen elementos informales que las conectan y que son muy propios y particulares de estas sociedades.

En el caso de estas sociedades, los movimientos sociales están muy regidos por prácticas distintas, unas prácticas de poder y dinámicas políticas en donde confluyen elementos de poder formal e informal. El poder formal en el momento de las tensiones se traduce en “para mis amigos todo, a mis enemigos la ley”. En las organizaciones sociales, así sean las más democráticas, sus miembros tienen la tendencia a reproducir prácticas formales e informales en las cuales lo que se dice formalmente no es necesariamente lo que pasa en la realidad. En ese sentido, los patrones de poder están muy concentrados en unos determinados focos y el poder se ejerce de manera muy informal.

Estos movimientos sociales se encuentran en un proceso de cambio muy fuerte, el indigenismo está emergiendo muy fuerte, los movimientos afro o LGBTI que buscan espacios de acción política reflejan formalidad en la norma y discusión, pero informalidad en la realización. Se observan movimientos informalizados en donde el trabajo se concentra en unos actores al igual que el poder, en otros no existe una división social del trabajo, pero si una división social de los intereses, se pugna mucho por ello; todo lo cual ha ido fracturando el movimiento social. El discurso de la participación y el participacionismo nos ha llevado a desechar la parte sustantiva de la participación política.

La práctica sustantiva de la participación ciudadana es la participación política; ejercer el derecho a elegir y a ser elegido desde el ámbito de las políticas públicas se traduce en ganarse el derecho a formar parte del proceso de decisión. Por lo tanto no es el hecho de una simple consulta, si no se gana elecciones el espacio se reduce mucho. En este proceso de transformación se ve una emergencia por establecer estos espacios. En países como Ecuador, Argentina, Uruguay entre otros, se refleja de manera muy interesante el gobierno que está representando de una u otra forma a estas organizaciones. En Colombia hay una emergencia de la derecha y la ultraderecha, que marca

una posición distinta a la de centro o de izquierda, lo cual resulta muy sano, aunque son sujetos políticos que tienen una formalidad exterior pero mucha informalidad interior, que impide que se constituyan en movimientos trascendentes.

Teniendo en cuenta las particularidades de la región y estos niveles de formalidad e informalidad, ¿cuáles son las perspectivas de los gobiernos latinoamericanos en el corto y mediano plazo, situando en un extremo la situación actual de Venezuela y en el otro extremo lo que pasa en los demás países de la región como Colombia, Bolivia, Ecuador?

Hay tres tipos de régimen que van evolucionando. Un primer tipo de régimen con institucionalización y desarrollo muy fuerte que lo lideran Brasil y Ecuador, países que han tenido avances importantes en términos de políticas públicas y de transformación política. Para mí ha sido una sorpresa encontrarme con un Ecuador con infraestructuras, gobierno y práctica política que está tendiendo hacia la institucionalización de manera muy fuerte.

Brasil, el éxito que ha tenido en la lucha contra la pobreza se ha traducido en una emergencia de nuevos movimientos sociales; las personas toman conciencia que pueden estar en mejores condiciones y se movilizan frente a lo que antes no lo hacían, creo que Ecuador va a entrar en esa dinámica. Hay nuevos derechos que se han abierto en Ecuador, nuevos espacios de participación que hacen que las personas reflexionen en relación a lo que quieren y pueden. En relación al caso de Brasil, es un sistema político que curiosamente está muy consolidado, pero atraviesa un momento de gran riesgo. La presidenta Russeff tiene en su gobierno el tema de corrupción y eso ha ido debilitándolo institucionalmente.

En el caso de Ecuador, creo que una tarea importante es ganar el control territorial, que el proyecto político del presidente Correa se despliegue efectivamente en el territorio; tiene el apoyo político, tiene las condiciones políticas y grupos sociales de base, pero no ha habido esa confianza para transferir poder político. Una de las acciones clave, es democratizar, descentralizar, abrir espacio a los movimientos sociales que están surgiendo en el territorio, confiar en ellos, entregarles el poder local, el poder intermedio.

Chile avanza en su proceso de institucionalización; sin embargo, tiene unas fracturas en su proceso de consolidación democrática, fracturas que se están viendo por ejemplo con el tema de la participación de los estudiantes, estas son fracturas sociales que la dirección política no está reconociéndolas. Hay un problema muy serio de participación, los jóvenes están resistiéndose a participar, precisamente porque se están abriendo nuevos espacios políticos, pero los partidos no los reconocen, es un tema complejo.

Uruguay es un caso excepcional, tuvo un gobernante extraordinario como Pepe Mujica y ahora entra nuevamente con Tabaré Vázquez. Es un país sin problemas de institucionalización, ha dado un salto en la consolidación de su régimen político.

Estos países avanzan a consolidar procesos de institucionalización fuertes. Ecuador es el caso más sorprendente, hay una reconstitución y refundación del Estado importante, un proceso de consolidación e inversión pública, mejoramiento y re-dignificación en las condiciones de las y los ciudadanos. Siguen con el problema de la dolarización en la economía, pero es un elemento que tendrá que mirarse en el futuro.

El segundo grupo de países está conformado por Bolivia, Perú, Argentina, que son países donde hay una consolidación institucional relativamente frágil, con fisuras, hay niveles de conflictividad, regímenes con situación delicada pero no dramática.

En el último grupo de regímenes que están en proceso de agotamiento y crisis fuerte, ubico a Colombia, es un régimen en el cual, pese a que se volvió el país atractivo y exitoso en el exterior, es un país que hoy está negociando con las FARC un proceso de cierre del conflicto, pero en el que hay emergencia, consecuencia del conflicto armado de nuevas bandas armadas que hoy controlan importantes porciones del territorio en los municipios colombianos. Bogotá tiene tres mil bandas constituidas por muchachos de entre quince y veintitrés años y entre diez y quince militantes, son grupos armados ilegales, dedicados a la extorsión y al micro tráfico entre otras actividades, controlan zonas en las que la policía tiene que pensar dos veces para entrar, el mismo fenómeno existe en Cali, donde hay espacios con fronteras invisibles.

Colombia está viviendo un momento de crisis de la justicia, señalamientos de corrupción grave, crisis en el aparato legislativo, y un aparato gubernativo que tiene mucha dificultad en llegar al territorio. El gobierno colombiano tiene una práctica formal muy buena, tiene lecturas institucionales y leyes que le permiten avanzar, pero también hay mucha informalidad. El régimen político colombiano en mí concepto, hoy se está agotando, está entrando en una crisis orgánica en la cual el régimen político perdió capacidad para auto reformarse. Ni los jueces están dispuestos a hacer una reforma que les permita abrirse; ni los legisladores están dispuestos a hacer una reforma que democratice el congreso, que lo transparente; ni el gobierno está dispuesto a hacer una reforma que le habrá espacios a los partidos políticos y penetren el gobierno.

Igualmente Venezuela está viviendo un momento de crisis muy fuerte, Venezuela concentró su proyecto revolucionario en todo el ideario y en la gestión de los asuntos públicos, pero mantuvo el mismo Estado con distintos personajes y no lo ha refundado. El Estado de Venezuela no refleja como el de Ecuador nuevas dinámicas, instituciones y la racionalización del aparato estatal. En Venezuela las empresas públicas como PDVSA fueron sometidas a un manejo en función de

quien estaba en el gobierno, se les perdió el horizonte, y hoy ese régimen como el colombiano tiene muchas dificultades para avanzar en la institucionalización, son dos regímenes que están a portas de una crisis muy difícil.

¿Es decir que los Acuerdos de Paz en Colombia, muy poco influirían en un cambio de un régimen político?

Sí, los acuerdos de paz de La Habana en realidad están marcando el fin del conflicto con las FARC, pero solo son uno de los actores, hay otros que controlan porciones de territorio, tienen poder político, ponen alcaldes, gobernadores, tienen senadores y representantes impuestos.

Negociar con la guerrilla es un tema relevante, esto debe significar una apertura de los espacios políticos de oposición fuerte, debe haber un estatuto de la oposición, reglas de juego claras, y recuperar lo que a mediados de la década de los 80 se había avanzado en los procesos de negociación con las FARC con el movimiento político de la Unión Patriótica. Este partido logró ganar trescientas alcaldías, puso cinco senadores y fue el tercer partido en importancia tras el partido liberal y conservador; llegó a tener candidatos importantes y a movilizar a la ciudadanía, pero hubo un proceso sistemático de asesinatos, de desapariciones de sus dirigentes, como asesinaron a una gran parte de los líderes del M19. En Colombia hemos tenido una guerra sucia con actores que no dan la cara, pero que controlan las armas y se han hecho saber y sentir.

Finalmente, retomando la pregunta que articula toda su obra y el interés como estudiantes de este doctorado: ¿pueden los gobiernos a través de las políticas cambiar la vida política de las sociedades?

Sí. El caso de Ecuador es un caso interesante con la estructuración de políticas, con un régimen político que está fundado en reglas de juego claras de institucionalización, en donde la tarea del gobierno es moldear los comportamientos de la sociedad, las asignaciones de resolución de problemas y la gestión de proyectos políticos.

Las políticas públicas no son efectivas si no hay un proyecto de gobierno claro y este no es un proyecto gerencial de corte administrativo, sino político, tiene que tener una idea política. El presidente Correa tiene una idea política que se ha expresado en un Estado de cosas, en unas reglas de juego que han transformado las condiciones infraestructurales que las está viendo la población. Infraestructura de vías, hospitales, escuelas, juzgados, que están dignificando y transformando al sujeto, pero es un proceso lento que debe ser reconocido como un problema político, producto de un proyecto y de una idea política que si puede cambiar a las sociedades.

Reseñas



Freire, Wilma et al.

Tomo I: Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de la población ecuatoriana de cero a 59 años, ENSANUT-ECU 2012
Ministerio de Salud Pública/Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Quito-Ecuador, 2014, 718 págs.

Wilma Freire, Co-Directora del Instituto de Investigación en Salud y Nutrición de la Universidad San Francisco de Quito, y quien fuera Jefe de la Unidad de Nutrición de la Organización Panamericana de la Salud, lideró un equipo multidisciplinario e interinstitucional para la realización de la que es, a la fecha, la más grande encuesta sobre salud y nutrición en la población ecuatoriana. En el *Tomo I*, la Dra. Freire y su equipo nos presentan una descripción detallada de los aspectos conceptuales y metodológicos de la ENSANUT-ECU 2012, y enfocan el análisis en los resultados de salud y nutrición de la población de cero a 59 años, dejando para el *Tomo II*, los resultados sobre salud sexual y reproductiva de mujeres y hombres en edad fértil, además de datos sobre la utilización y gasto en servicios de salud.

En el Ecuador, uno de los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir es *mejorar la calidad de vida de la población*. El *Buen Vivir*, desde la perspectiva oficial, es “la forma de vida que permite la felicidad y la permanencia de la diversidad cultural y ambiental; es armonía, igualdad, equidad, y solidaridad.” La Comisión Sobre los Determinantes Sociales de la Salud de la Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda que para alcanzar la equidad en salud es necesario: 1) Mejorar las condiciones de vida de la población;

2) Luchar contra la distribución desigual de poder, dinero y recursos; y 3) Medir y analizar el problema, y evaluar los efectos de las intervenciones. Es evidente entonces que tanto el Plan Nacional del Buen Vivir como el informe sobre determinantes sociales de la salud de la OMS coinciden en que las políticas públicas en salud deben enfocarse en mejorar la calidad y condiciones de vida de la población.

Entre los principales resultados mencionados en este tomo, encontramos que por primera vez se comprueba que el Ecuador presenta una doble carga nutricional. Es decir, en la población ecuatoriana se combinan altas tasas de retraso en el crecimiento y deficiencias en micronutrientes con sobrepeso y obesidad. Un dato alarmante es que más de cinco millones de ecuatorianos presentan sobrepeso y obesidad. Esto se correlaciona, como se menciona en el *Tomo I*, con un alto consumo de carbohidratos, grasas y alimentos procesados; en contraste con un bajo consumo de frutas y verduras. A esto hay que añadir el excesivo sedentarismo (es decir, poca actividad física y mayor tiempo dedicado a ver televisión y videojuegos). Por otra parte, menos de la mitad de los niños menores de 6 meses tienen lactancia materna exclusiva (siendo que la recomendación de la OMS es del 100%).

Desde una perspectiva de salud pública, es necesario considerar el contexto social, económico, cultural y medioambiental en que estos comportamientos tienen lugar. Por ejemplo, el *Tomo I* muestra que muchos de los indicadores presentados difieren por grupo étnico, nivel educativo, quintil de ingreso, o zona de residencia urbana/rural. Por tanto, po-

líticas *saludables* que guíen las acciones de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, tanto de iniciativas públicas como privadas, deben enfocarse no sólo en cambiar comportamientos a nivel de individuos u hogares, sino además considerar las condiciones contextuales en que dichos comportamientos tienen lugar. Dichas políticas *saludables* deben asegurar ante todo que individuos y familias vivan en un contexto en el que la decisión saludable sea la más sencilla de tomar. Wilma Freire *et al* concluyen su publicación brindando varias pautas valiosas de política pública, como: 1) Regulación de la colación escolar (asegurando oferta de alimentos saludables, regulación de bares escolares, y promoción del consumo de agua en lugar de bebidas endulzadas); 2) Regulación del etiquetado en los alimentos; 3) Promoción de la lactancia materna exclusiva hasta los 6 meses y continua hasta los dos años; 4) Promoción de la alimentación ecuatoriana saludable. La campaña de etiquetado de alimentos procesados, alertando sobre el exceso de azúcar, sal, y grasa) ha sido implementada para grandes y medianas empresas (a partir de agosto de 2014) y pequeñas empresas (a partir de noviembre de 2014).

Estas y otras iniciativas de política pública en salud deben tener un componente de monitoreo y evaluación encaminadas a mejorar la salud de la población y eliminar las desigualdades en salud. En países de ingresos medios y bajos, es muchas veces un reto enorme contar con los recursos humanos, económicos y logísticos para evaluar política pública, sin mencionar el respaldo político de las autoridades gubernamentales de turno, un componente eminentemente necesario. Sin embargo, el trabajo de Wilma

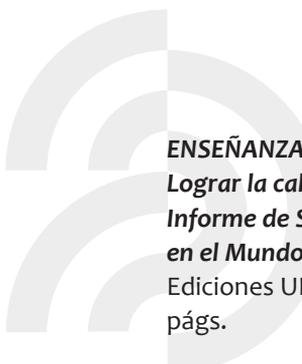
Freire *et al* demuestra que es posible realizar investigación en salud en nuestros países siguiendo estándares internacionales, lo que incide en la validez y confiabilidad de los resultados. Sin embargo, dichos estudios no se han hecho necesariamente con la periodicidad adecuada. Desde que en 1986 se realizara la primera encuesta nacional sobre la situación alimentaria, nutricional y de salud (DANS) en niños menores de cinco años, no es sino hasta la ENSANUT-ECU 2012 que se actualizan los datos a escala nacional sobre este importantísimo tema. Entre 1989 y el 2004, se llevaron a cabo cuatro encuestas nacionales sobre salud sexual y reproductiva y mortalidad infantil y de la niñez (ENDEMAIN). Si bien el hecho de que estas encuestas nacionales, necesarias para monitorear el estado de salud y bienestar de la población, no se hagan con la periodicidad debida ya es una preocupación, lo es aún más en mi perspectiva, el que estas encuestas no sean utilizadas sistemáticamente como herramientas clave en la toma de decisiones de políticas y programas en salud.

En el caso de la ENSANUT-ECU 2012, se invirtieron más de cinco millones de dólares y se encuestaron 92,502 personas de 19,949 hogares, lo que nos permite tener una muestra representativa de la población ecuatoriana tanto a nivel nacional como a nivel subregional (Sierra urbana, Sierra rural, Costa urbana, Costa rural, Amazonía, Galápagos, y las ciudades de Quito y Guayaquil). La gran cantidad de información disponible hace necesario que investigadores nacionales e internacionales, en conjunto con autoridades sanitarias del país y la región trabajen conjuntamente para sacar el mayor provecho a los valiosos datos recolectados en la ENSANUT-ECU 2012. Si bien es loable que los

reportes descriptivos y las bases de datos estén disponibles libremente en la página web del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INEC (www.ecuadorencifras.com), considero necesario también dar un paso más y apoyar análisis más detallados y sofisticados de la temática tratada en esta encuesta. El Instituto Nacional de Salud Pública e Investigación, en conjunto con Escuelas de Salud Pública de las universidades del país deben sumar esfuerzos para seguir utilizando estos datos. A la par, será importante crear un repositorio de los estudios que se vayan publicando en revistas

indexadas con datos de la ENSANUT-ECU 2012. Este repositorio permitiría tanto a investigadores como tomadores de decisiones, el acceso a estudios más profundos sobre la problemática expuesta.

Daniel López-Cevallos, PhD, MPH
Profesor de Salud Pública,
Universidad San Francisco de Quito
Profesor de Estudios Étnicos y Salud
Internacional,
Oregon State University



ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE:

Lograr la calidad para todos Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/2014.

Ediciones UNESCO, Francia, 2014, 484 págs.

En el undécimo informe de seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el mundo se actualizan los avances alcanzados con relación a los objetivos mundiales de educación acordados en el 2000 y a la vez se pretende encontrar los argumentos que ubiquen a la educación como un tema central en la agenda mundial para el desarrollo después del 2015.

Desde el 2008 surge la interrogante sobre el cumplimiento de las metas propuestas para el 2015 y más allá de que se concluya que *no*, se evidencian problemas críticos que han sido determinantes para el cumplimiento de estas metas. Es así que 57 millones de niños en el mundo no asisten a la escuela y aquellos que asisten no tienen garantía de recibir una educación de calidad lo que limita su aprendizaje; en este contexto, los datos mencionan que un tercio de los niños que están yendo al nivel de enseñanza primaria no están aprendiendo las nociones básicas.

Factores como la pobreza, cuestiones de género, lugar donde viven entre otros se han constituido en impedimentos para el acceso a la enseñanza primaria y en un acto sinérgico se convoca a los gobiernos para que presten especial atención a los grupos vulnerables, se habla de liberar el potencial de los docentes haciendo hincapié en la selección, la capacitación y la motivación. Estos deben reflejar la diversidad de los niños a quienes va destinada la enseñanza, especialmente a los educandos rezagados y de

zonas problemáticas. Sin embargo, el compromiso de mejorar la educación requiere de condiciones adecuadas a más de la responsabilidad de los maestros, en el ámbito educativo se necesitan planes de estudio bien concebidos y estrategias de evaluación que mejoren la enseñanza y el aprendizaje. En el ámbito global se hace un llamado a los gobiernos y a los donantes para que no dejen de invertir en educación, existe un déficit de financiación de la educación básica que asciende a 26 000 millones.

Con el propósito de evidenciar los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT se revisa el cumplimiento de los seis objetivos planteados en el 2000.

1. La atención y educación de la primera infancia

Como puntal importante en el desarrollo del ser humano se hace énfasis en los dos primeros años de vida de los infantes especialmente en salud, alimentación, fortalecimiento del sistema inmunitario y desarrollo de capacidades cognitivas; la atención de estos factores contribuye a erradicar la mortalidad, condiciones de mala salud, desnutrición, entre otros que definidos por el costo del servicio en muchos países han propiciado la discriminación y la presencia de brechas cada vez más grandes. En materia de educación preescolar por la ausencia de indicadores de logros no se han evidenciado sus avances específicos; sin embargo, se planteó una tasa bruta de escolarización del 80% para el 2015.

2. Enseñanza primaria universal

En el marco de la enseñanza primaria universal (EPU) en el periodo 1999-2011 se observa una reducción significativa de la

mitad de los niños no escolarizados, el mayor impulso en el cumplimiento de este objetivo se da en el lapso de 1999 al 2004 registrándose una leve mejora entre el 2010 y el 2011. En este último año en el África subsahariana se registra apenas un 22% de la población en edad escolar que se encuentra dentro del sistema de enseñanza primaria, y si se menciona una mejora significativa se debe a la presencia de regiones con niveles altos de población escolarizada, pese a la presencia de territorios en total desventaja se destaca la contribución de Asia meridional y occidental para disminuir a más de la mitad del total el porcentaje de niños no escolarizados.

Existen datos que dan testimonio de la presencia de situaciones que definen el cumplimiento de este objetivo: el promedio del 54% en el mundo y del 60 % en los Estados Árabes está conformado por niñas que no han podido acceder a la educación primaria, cerca de la mitad de niños sin escolarizar en el plano mundial no irán a la escuela, dos de cada tres niñas en los Estados Árabes y en África subsahariana tampoco irán a la escuela, condiciones de inferioridad como las discapacidades determinan que no ingresen a las escuelas, la edad apropiada se ha constituido en un factor que influye en la probabilidad de terminar su educación, la deserción escolar para el 2010 se ha mantenido.

La participación universal en la enseñanza primaria se ha ido incrementando, en el 2011 se reporta el 50% y la proyección es que para el 2015 suba al 56%. Con respecto a la finalización de la primaria se prevé que el 97% de los niños cumplirán con esta meta en 10 de 13 países, y estos se encuentran en la Unión Europea.

3. Competencias de jóvenes y adultos

Es en el informe del 2013 cuando se estructura el marco para la adquisición de competencias: básicas, transferibles, técnicas y profesionales para jóvenes y adultos, puesto que no se contaba con metas ni indicadores para el seguimiento de los progresos generados en este segmento de la población, se advierte a la vez que la comunidad internacional desconoce en gran medida cómo medir el desarrollo de competencias sistemáticamente.

En el 2011 se observa que el 32% de los países habían logrado la enseñanza secundaria universal, pero este dato se basa en información del 40% de todos los países, este porcentaje abarca las dos terceras partes de los países de América del Norte y de Europa Occidental y una tercera parte de los países de África subsahariana, por lo tanto no es representativa.

4. Alfabetización de los adultos

En el caso de los adultos analfabetos la posibilidad de una segunda oportunidad es una opción que pocos países han planteado en sus sistemas de educación. En el mundo se registra el aumento de la tasa de alfabetización en varios países, pero este logro no permite que exista una disminución significativa de analfabetismo dadas las condiciones de crecimiento demográfico. Según los datos 774 millones son considerados adultos analfabetos, se ha observado una disminución del 12% desde 1990 y desde el 2000 apenas el 1%. Los procesos son lentos en lo que se refiere a la alfabetización de los adultos y se espera en el 2015 que el 29% de los países lo haya logrado.

5. Paridad e igualdad de género

Para promover la paridad e igualdad de género se busca equiparar la tasa de matrícula para niñas y para niños en entornos de esco-

larización apropiados, a través de prácticas no discriminatorias, igualdad de oportunidades para niños y niñas con el fin de que puedan alcanzar su máximo desarrollo.

En el nivel primario en 161 países, el 57% había conseguido la paridad de género en 1999, a partir de este año hasta el 2011 la meta pasó al 63%. En la educación secundaria el 43% de 150 países había alcanzado la paridad de género en 1999 en el primer ciclo mientras el 33% estaba lejos de este objetivo y se confirmaba que en las tres cuartas partes de estos países la disparidad se ha dado en detrimento de las niñas.

6. Calidad de la educación

La proporción de alumnos/docente es un factor que permite definir el progreso de la educación, sin embargo el número de profesores o el número de alumnos que van a las instituciones educativas no son aval de que la educación haya mejorado, es así que los datos arrojan que menos del 75% de los docentes han recibido una formación de acuerdo con los estándares nacionales y se hace hincapié en que este fenómeno se agudiza en niveles como el preescolar.

El número de años de escolarización representa un avance en el cumplimiento de este objetivo, pero a su vez dada la complejidad del mismo se debe observar criterios como la participación de grupos específicos de la población en la educación y aprendizaje, la igualdad de género en la enseñanza primaria y el primer ciclo de enseñanza secundaria, la disparidad en el acceso a la educación entre las zonas urbanas y rurales o entre niños más pobres y niños más ricos.

Con el propósito de elevar la calidad de la educación y para evitar datos parciales que no reflejan la complejidad de este propósito se sugiere implementar los sistemas de eva-

luación. Un tema central en la agenda de este objetivo es el desarrollo de competencias básicas de lectoescritura y aritmética que deberían desarrollarse hasta el 2030 sin excepción.

En lo que se refiere al financiamiento de la *Educación Para Todos*, el gasto público en educación pasó de 4,6 en promedio al 5,1% del producto nacional bruto entre 1999 y 2011, evidenciándose un aumento más rápido en los países de ingresos bajos y medios. Se espera que después del 2015 por lo menos los países designen el 6% del PNB o más a la educación. Como estrategias para el financiamiento se sugiere controlar la evasión fiscal e incrementar los ingresos tributarios para propiciar el aumento de los recursos en educación, pero a la vez es preocupante que estos recursos beneficien a los más privilegiados razón por la que se debe buscar el método para redistribuirlos de manera que lleguen a los que más lo necesitan, sobre todo dando una educación de calidad a los marginados.

Los beneficios adicionales y sustanciales de la educación son la reducción de la pobreza, fomento del empleo, la prosperidad económica, una vida saludable, fortalecimiento de la democracia, protección del medio ambiente y empoderamiento de la mujer. Después del 2015 se plantea que la nueva agenda de la EPT promueva la necesidad de invertir en educación como acelerador del desarrollo inclusivo, con especial atención a la educación de las madres y la educación de las comunidades para transformar la sociedad y promover el crecimiento económico.

Verónica Puruncajas

Maestría en Ciencias Sociales, Desarrollo Local y Territorio, FLACSO-Ecuador

Política editorial

MUNDOS PLURALES recibe artículos durante todo el año siempre que éstos se ajusten a la política editorial y a las normas de presentación de originales. Por el carácter especializado de la revista, se espera que los artículos presentados sean de preferencia resultados o avances de investigación en cualquier área de las ciencias sociales. También se aceptan ensayos sobre temas históricos y contemporáneos que se apoyen en bibliografía especializada, análisis de coyuntura nacional o internacional que partan de aproximaciones académicas y/o entrevistas de interés para el campo de política pública.

Cada número de Mundos Plurales consiste en artículos del más alto rigor, aunque se da espacio también para formatos innovadores, tales como entrevistas y otras formas de expresión de criterios y perspectivas relacionados a la política pública. Para propuestas e información: revistamundosplurales@flacso.edu.ec

Selección de artículos

Los artículos enviados a MUNDOS PLURALES serán sometidos a un proceso de revisión que se realiza en cuatro etapas:

1. Los artículos que cumplan con los requisitos formales especificados en las normas editoriales de la revista serán dados por recibido.
2. Los artículos dados por recibidos serán sometidos a una evaluación inicial por los editores de la revista, quienes valorarán la pertinencia temática del texto.
3. Si el artículo ha sido valorado positivamente entrará en un proceso de arbitraje bajo el sistema de revisión de dos evaluadores académicos externos, quienes determinarán de manera anónima si el artículo es: a) publicable sin modificaciones o con modificaciones menores; b) publicable con condición de que se realicen revisiones del manuscrito; c) no publicable. Los evaluadores tendrán en cuenta para su dictamen la calidad del trabajo en relación a su originalidad, pertinencia, claridad de expresión, metodología, resultados, conclusiones y bibliografía.
4. Los editores tomarán la decisión final y comunicarán los resultados al autor(a). Los resultados del proceso de arbitraje serán inapelables en todos los casos.

MUNDOS PLURALES se publica dos veces al año en los meses de noviembre y mayo. Se reciben artículos en idioma español, portugués, inglés, francés y kichwa.

Normas de publicación

Las personas interesadas en publicar artículos en la revista *Mundos Plurales* deberán enviar sus trabajos originales por correo electrónico a revistamundosplurales@flasco.edu.ec y deben aceptar y respetar las siguientes normas:

1. Los artículos deberán ser originales, inéditos y no estar bajo consideración para su publicación en otras revistas.
2. Los editores de *Mundos Plurales* se reservan el derecho a decidir sobre la publicación de los manuscritos sometidos.
3. La identidad de el (la) autor (a) no debe constar en el manuscrito. En una hoja aparte, el autor o autora hará constar su nombre, grado académico y/o estudios, adscripción institucional o laboral, el título del artículo, la fecha de envío, dirección postal y correo electrónico. Se debe indicar expresamente si el autor desea que se publique su correo electrónico.
4. Los artículos deben estar precedidos de un resumen no mayor a 800 caracteres con espacios (100 a 150 palabras). Esta norma no se aplica para la sección *Reseñas*.
5. Los autores deben proporcionar de cinco (5) a ocho (8) descriptores o palabras claves en orden alfabético que reflejen el contenido del artículo. Esta norma no se aplica para la sección *Reseñas*.
6. El título del artículo no podrá contener más de diez (10) palabras y podrá ser modificado por los editores de la revista, previo acuerdo con los autores.
7. La extensión de los artículos se medirá en el contador de palabras de Word. La extensión deberá considerar tanto el cuerpo del artículo como sus notas al pie y bibliografía, de modo que el número total de caracteres con espacios (cce) será el siguiente:
Artículos: 25.000 a 60.000 cce
Reseñas: 5.000 a 10.000 cce
8. La primera vez que aparezcan siglas deberá escribirse su significado completo, luego las siglas.
9. Sobre cuadros, gráficos y tablas:
 - Deberán estar incorporados en el texto de forma ordenada.
 - Deberán contener fuentes de referencia completa.
 - Cada uno/a contará con un título y un número de secuencia. Por ejemplo: *Tabla 1. Presupuesto por organización, zona y monto*
 - Los gráficos pueden enviarse de forma separada en cualquier formato legible estándar (indicar el formato), siempre que en el texto se mencione la ubicación sugerida por el autor. Para asegurar la calidad final el autor/a hará llegar

a la redacción un archivo digital con alto nivel de resolución (en cd, disquete, zip, usb u otra forma de archivo).

10. Las referencias bibliográficas que aparezcan en el texto deben ir entre paréntesis indicando el apellido del autor, año de publicación y número de página. Ejemplo: (Habermas, 1990:15). Para el caso de citas con referencia a un artículo no firmado en un periódico, se indicará entre paréntesis el nombre del periódico en cursivas, seguido del día, mes y año de la edición. Ejemplo: (El Comercio, 14/09/2008). Las referencias completas deberán constar en la bibliografía.
11. La bibliografía constará al final del artículo y contendrá todas las referencias utilizadas en el texto. Se enlistará la bibliografía de un autor en orden descendente según el año de publicación. Ejemplo:

Pzeworski, Adam (2003). *States and Markets: a primer in political economy*. New York: Cambridge University Press.

——— (2000). *Democracy and Development: political regimes and material well-being in the world, 1950-1990*. New York: Cambridge University Press.

——— (1993). *Economic Reforms in New Democracies: a social-democratic approach*. New York: Cambridge University Press.

12. La bibliografía se enlistará siguiendo un orden alfabético por apellido de los autores y bajo las siguientes formas:

Libro de un autor:

Apellido, Nombre (año de publicación). *Título del libro en cursiva*. Lugar de publicación: editorial.

Laclau, Ernesto (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

Libro de más de un autor:

Apellido, Nombre y Nombre Apellido (año de publicación). *Título del libro en cursiva*. Lugar de publicación: editorial.

Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. Londres: Verso.

Libro publicado electrónicamente:

Kurland, Philip y María Pérez, compiladores (1987). *La primera Constitución*. Baltimore: University of Syracuse Press. Disponible en <http://press-pubs.syracuse.edu/founders> visitada 16-08-2006.

Artículo en libro de editor (es), coordinador (es) o compilador (es):

Apellido, Nombre (año de publicación). “Título del artículo entre comillas”. En *Título del libro en cursiva*, páginas que comprende el artículo, Nombre Apellido, palabra que corresponda editor, compilador, coordinador. Lugar: editorial.

Wiese, Andrew (2006). “La casa en que viví: raza, clase y sueños afroamericanos en los Estados Unidos de la postguerra”. En *La nueva historia suburbana*, pp. 99-119, Kevin Kruse y Thomas Sugrue, editores. Chicago: University of Chicago Press.

Artículo en revista:

Apellido, Nombre (año de publicación). “Título del artículo entre comillas”. En *Nombre de la revista en cursiva*, Vol., no., páginas que comprende.

Coraggio, José (2000). “Alternativas a la política social neoliberal”. *Íconos*, No. 9, pp. 52-59.

Kreimer, Pablo (1997). “Migration of Scientist and the Building of a Laboratory in Argentina”, *Science Technology & Society*, Vol 2, No. 2, pp. 229-259.

Artículo en una revista digital

Apellido, Nombre (año publicación). “Nombre del artículo entre comillas”. En revista digital en cursiva,

No., Vol., número de páginas. Disponible en página web visitada poner fecha de visita en formato 15-12-2009.

Villarroel, Pablo (2010). “Historia y estado actual de la formación doctoral en Chile”. *Revista Digital Universitaria UNAM*, Vol.11, No.6, pp. 22-35. <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num5/art47/>.

Artículo en periódico

Apellido, Nombre (año). “Nombre del artículo”. *Nombre del periódico*, mes día, Sección.

Vera, Carlos (2006). “la opinión pública en el Ecuador”. *El Comercio*, octubre 25, editoriales.

Ponencia presentada en un seminario, conferencias, etc.

Apellido, Nombre (año publicación). “Nombre del artículo entre comillas”. Ponencia presentada en nombre del congreso, mes, día, ciudad, país.

Macaroff, Anahí (2006). “De la iglesia a los barrios”. Ponencia presentada en el VI Congreso de Antropología Social, Octubre 23, Rosario, Argentina.

Tesis:

Apellido, Nombre (año). “Nombre de la tesis”. Disertación doctoral (o el grado respectivo), Nombre de la Universidad, país.

Aguinaga, Pedro (2004). “Las tecnologías sociales en Ecuador”. Disertación de maestría, FLACSO, Ecuador.

Documentos electrónicos en página web o blog

Apellido, Nombre (año). “Nombre del documento”. Disponible en dirección electrónica, visitado en día/mes/año.

Naranjo, Marco (2007). “Pensando la Economía”. Disponible en www.flacso.org.ec visitado 22/12/2008.

En caso de no contar con la fecha del documento

Apellido, Nombre (s/f). “Nombre del documento”. Disponible en dirección electrónica, visitado día/mes/año.

Hardin, Garrett, (s/f). “The Tragedy of the Commons”. Disponible en <http://www.sciencemag.org/cgi/content/full/162/3859/1243>, visitado 14/08/2009

En caso de no contar con un autor y la información sea responsabilidad de alguna organización o similar

Nombre de la organización (fecha). “Nombre del documento”. Disponible en Dirección electrónica, visitado día/mes/año.

Secretaría del MERCOSUR (s/f). “Resoluciones del GMC y decisiones del CMC”. Disponible en: <http://www.MERCOSUR.int/>, visitado 12/02/2010.

Artículo no firmado en periódico:

En este caso colocar la referencia en nota al pie, bajo el siguiente formato

Nombre del artículo (año). “Título de la nota o reportaje entre comillas”. Nombre del diario o periódico en cursivas, lugar, día mes.

“Cabildo controlará con una ordenanza azoteas de edificios” (2006), *El Universo*, Quito, abril 21.

Artículo no firmado en una revista:

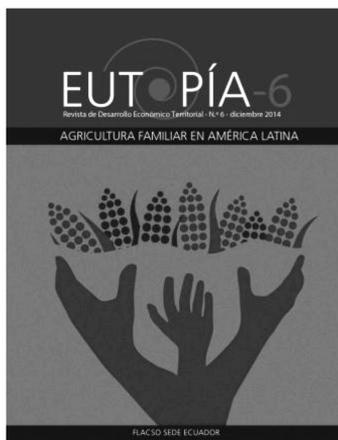
En este caso colocar la referencia en nota al pie, bajo el siguiente formato:

Título del artículo entre comillas (año). Nombre de la revista en cursivas, No. de la revista, lugar, páginas que comprende.

“Primero de Mayo” (1923). *Calenturas*, No. 30, Guayaquil, pp. 1-5.

13. Los artículos presentados para la sección Reseñas deben incluir toda la información bibliográfica del libro que se haga mención, incluyendo número de páginas del libro y de ser posible adjuntar la imagen de la portada del libro con al menos un mega de resolución.
14. **MUNDOS PLURALES** se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
15. Los artículos que se ajusten a estas normas serán declarados como “recibidos” y notificados de su recepción al autor; los que no se ajusten a las normas serán devueltos a sus autores/as. Una vez recibidos los artículos serán puestos a consideración del consejo editorial y de evaluadores independientes para su revisión antes de ser aprobado. El mecanismo de evaluación se explica en la norma 2, o ver el ítem relacionado a la selección de artículos en “Política editorial”.
16. La revista no mantiene correspondencia sobre los artículos enviados a su consideración, limitándose a transferir el dictamen de sus lectores en un tiempo no menor a cuatro meses. Igualmente señalará a los autores una fecha probable de publicación.

Eutopía N.º6 “Agricultura familiar en América Latina”



Presentación

Luciano Martínez Valle

DOSSIER

Agricultura Familiar y Soberanía Alimentaria. Políticas públicas en Misiones y Buenos Aires (Argentina)

Mabel Manzanal, Mariana Arzeno, Federico Villareal, Fernando González, Mariana Ponce

Entre dos sueños de futuros agrarios ¿qué política pública para la agricultura familiar y los territorios rurales en Uruguay?

María Fernanda de Torres Álvarez, Pedro Arbeletche, Eric Sabourin, Joaquín Cardelliac Gula, Gilles Massardier

La agricultura familiar pampeana: notas sobre historia y actualidad

Gabriela Martínez Dognac, Eduardo Azcuy Ameghino

ESTUDIOS DE CASO

La agricultura familiar: su relación con el abastecimiento alimentario a nivel familiar

Laura Gabriela Boada Molina

CONTRAPUNTO

Censos y registros de la agricultura familiar en Argentina: esfuerzos para su cuantificación

Raúl Paz, Cristian Emanuel Jara

RESEÑAS

Movimientos sociales rurales en América Latina: en el ojo de la tormenta

Leandro Vergara Camus

Agriculturas familiares y perspectivas hacia el futuro

Diego Martínez Godoy

Diciembre 2014. ISSN: 1390 5708

Disponible en: <http://revistas.flacsoandes.edu.ec/eutopia/index>

ÍCONOS 52

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

Año 19
No. 52
Mayo de 2015
Cuatrimestral

DOSSIER

Corpus Mysticum estatal o ¿cómo podemos pensar el estado en América Latina hoy?
Presentación del Dossier
Christopher Krupa y Mercedes Prieto

Todo por la patria. Refundación y retorno del estado en las revoluciones bolivarianas
Felipe Burbano de Lara

Ciudadanía y estado. Servicio militar obligatorio en la Bolivia contemporánea
Marta Cabezas Fernández

El gobierno de los indios. Antropología de la formación del estado en Oaxaca, México
Yerko Castro Neira

Funcionarios y colonos: la formación del estado en el suroriente colombiano
Sandra Patricia Martínez B.

Imaginario sobre prácticas judiciales en Cali, Colombia
Lina Buchely, Mónica Londoño, Christian Castillo y Juan Loaiza

Cultura ciudadana. Una nueva mirada al límite entre el estado y la sociedad
Stacey L. Hunt

TEMAS

Obstáculos y desafíos de la paridad de género. Violencia política, sistema electoral e interculturalidad
Laura Albaine

¿Quién es el dueño de los átomos? Nanotecnologías y derecho de propiedad intelectual
Tomás Javier Carrozza y Susana Silvia Brieva

RESEÑAS

El capital en el siglo XXI
de Thomas Piketty
Fander Falconí

Los constructores del Estado Nacional: 1830-2010
de Patricia De la Torre Arauz
Adriana Aguilar Molina

Nación, diversidad e identidad en el marco del Estado plurinacional
de Daniel Moreno Morales, Gonzalo Vargas Villazón, Daniela Osorio Michel, coordinadores
Christian Jiménez Kanahuaty

Número anterior:
ICONOS 51: Diálogos del Sur. Conocimientos críticos y análisis sociopolítico entre África y América Latina

Número siguiente:
ICONOS 53: Cambios de políticas públicas en América Latina

Incluida en los siguientes índices científicos: CLASE, e-revist@, DIALNET, DOAJ, FLACSO-Andes, Fuente Académica-EBSCO, HAPI, IBSS, Social Science Journal y Sociology Collection-ProQuest, Informe Académico-Thompson Gale LatAm-Studies, LATINDEX, RedALyC, Sociological Abstracts-CSA-ProQuest, Ulrich's Periodical Directory.



FLACSO
ECUADOR

Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Ecuador

Ventas y suscripciones: La Librería - FLACSO (lalibreria@flacso.edu.ec)

Canjes: Biblioteca FLACSO (xparedes@flacso.edu.ec) • Información y colaboraciones: (revistaiconos@flacso.edu.ec)

Revista Íconos: www.revistaiconos.ec

