

DERECHO A LA EDUCACIÓN, LA MEJOR HERENCIA SOCIAL

RIGHT TO EDUCATION, THE BEST SOCIAL HERITAGE

David Añazco¹

¹Grupo de Investigación EduSur

Recibido: 3 de junio de 2022

Aceptado: 5 de julio de 2022

Publicado: 31 de enero de 2023

Cómo citar este artículo:

Añazco D. (2023). Derecho a la educación, la mejor herencia social. *Revista cubana de Psicología*, 5 (7), 56-78. <http://www.psicocuba.uh.cu>

RESUMEN

Este es un texto de posicionamiento sobre el derecho a la educación. El propósito es proveer una serie de preguntas y argumentos para considerar que, en un contexto de amplias desigualdades, la educación pública constituye la mejor herencia social que podemos ofrecer a las nuevas generaciones. Por ello la necesidad de construir un proyecto de vida colectivo donde se garanticen los derechos sociales. No se asume el derecho a la educación desde una posición jurídica, sino política y ética. Por esta razón, consideramos algunas ideas del republicanismo popular, Reforma Universitaria de Córdoba, Teología de la Liberación y de escritores latinoamericanos del siglo XX. En buena parte del texto, en medio de interpelaciones y cuestionamientos se le otorga a la universidad, un rol fundamental para la transformación.

Palabras clave: derecho a la educación; reforma universitaria; derechos sociales; ciudadanía.

ABSTRACT

This is a position paper about the right to education. The purpose is to provide different questions and arguments to consider that, in a context of wide inequalities, public education is the best social heritage that we can offer to the new generations. Therefore, a social project of life is important to build a social project where social rights are guaranteed. We do not consider the right to education from a legal perspective, but political and ethical. For this reason, we consider some ideas of popular republicanism, Cordoba University Reform, Liberation Theology, and Latin American

writers of the twenty century. In most of this text, in the middle of interrelations and questions, we defend that the university has a fundamental role in social transformation.

Keywords: *Right to education; university reform; social rights; citizenship.*

INTRODUCCIÓN: ENTRE SALIR DE LAS ZONAS DE CONFORT O ROMPER

Este texto de posicionamiento incorpora un tono ensayístico; no en el sentido anglosajón, tampoco en sentido francófono; sino en la dirección que nos enseña Fernando Savater (2014), entre otras cosas: me dirijo al lector no como discípulo, sino como compañero o compañera. De ahí que me exprese en términos de un nosotras, en el plural mayestático con vocación de género¹. Es por ello que quiero verme como un aventurero, alguien que expresa su punto de vista desde “dos ojos terrenales y no desde la clarividente omnisciencia divina” (Savater, 2014, p. 10) con la que suele expresarse, como mucha frecuencia, la labor científica y el material de las publicaciones académicas. También es una búsqueda de lo que Scheines (1995) defiende sobre el ensayo latinoamericano: es fundacional, metafórico, ambigua mezcla de interpretación histórica e intuición profética. Asumo esta posición porque no me interesa abordar el asunto del derecho a la educación como un asunto jurídico, o como un problema científico, sino como un problema social, político y ético; como un desafío intelectual. Con esa aclaración, me permito avanzar.

En la lógica del emprendedurismo, o de lo que señalaría Zuboff (2020) como el culto al emprendedor, y de la encarnizada disputa por hacernos creer que podemos ser nuestro propio jefe, es muy habitual hablar en términos de “salir de la zona de confort”. Esta idea es interesante en la medida en que nos obliga a movernos, desplazarnos y orientarnos hacia espacios que nos desafíen. La premisa aquí es que siempre se puede estar mejor o crear mejores oportunidades. Ahora bien, es muy difícil encontrarnos realmente, en términos materiales, con zonas amplias de confort. De ahí que esta narrativa de “salir de la zona de confort” no remita a otra cosa más que a placebos de la indiferencia, imposibilidad de discutir sobre la distribución de la riqueza material y simbólica y, en general, evitar organizarse por la garantía en el acceso a los derechos. Lamentablemente, el confort no es el común denominador, no es un derecho, sino todo lo contrario: un privilegio de grupos reducidos de personas. ¿De qué zona de confort nos animan a movernos?

En cambio, la metáfora que impulsa el posicionamiento feminista y de género, asume la idea de “techos de cristal”. Estos se refieren a un fenómeno caracterizado por múltiples condiciones que condena a las mujeres a estar menos representadas en diferentes ámbitos, así como menor acceso a oportunidades; por ejemplo, el ámbito laboral donde las brechas salariales son superiores que el promedio (Bertrand, Black, Jensen, *et al.*, 2019). Con esta consideración, podemos señalar que aquí la idea no es desplazarse de un lugar incómodo a un lugar mejor, sino más bien romper, fracturar, demostrar que las cosas se pueden hacer de un modo diferente. En ese sentido, la premisa implica que los límites que el patriarcado impone a la mujer son en realidad susceptibles de quiebre. Si tuviéramos que extraer un aprendizaje y formular una idea general, diríamos que en el régimen de privilegio no cabe el desplazamiento, sino la ruptura. Aun así, a nuestro modo de ver, existen problemas severos en estas ideas. El principal es que se enfocan solamente en la individualidad. Veamos.

Sobre la primera idea, salir de la zona de confort no implica un desplazamiento colectivo, es decir, un movimiento como sociedad, sino únicamente como sujetos. “Estar mejor” no supone un desafío social, sino una responsabilidad personal: la idea de *nike* con el *just do it*. De igual manera ocurre cuando la idea es romper, en la mayoría de los casos nos vemos enfrentados no a una idea movilizadora que nos coloque sobre la cuestión de cómo romper las estructuras injustas, sino de cómo las mujeres, por sí mismas e individualmente, pueden romper y/o atravesar barreras poco deseables que las marginan a un lugar secundario en la sociedad; al respecto, por ejemplo, existe una amplia oferta de entretenimiento que nos alecciona sobre la posibilidad de romper los techos de cristal, casi siempre, de manera individual. Estamos embebidas de individualismo.

Sobre este punto es necesario señalar que, cuando nos referimos a esta atomización alrededor del individuo, no constituiría, *per se*, situarse en favor de cierto colectivismo ingenuo. En ese caso, vale considerar una definición muy general: ¿Qué entendemos por colectivo? Lo primero que destacamos es que lo colectivo es algo más que un conjunto, es lo que se entrelaza. Segundo, que este entrelazamiento es contextual, es decir, se articula cultural e históricamente; por lo tanto, demanda de una temporalidad y un espacio. Y tercero, es situado, esto significa que lo que sucede ahí no solo se expresa (cultural, ética, estética o políticamente), sino que también es constituyente del mismo (el tipo de intercambios, vínculos, tensiones, contradicciones). Por estas tres razones, lo individual no se diluye en lo colectivo, sino que es precisamente su espacio vital. En términos psicológicos nos referiríamos a la dialéctica: subjetividad – intersubjetividad. En ese caso, la pregunta que nos animaría no es solamente cómo forjamos lo colectivo, sino también, cómo nos forja.

Con este planteamiento volvemos a nuestro hilo argumental. En primer lugar, habíamos destacado que la idea que nos interesa no es el desplazamiento, sino la idea del quiebre. Sobre este punto agregamos que dicho quiebre no tiene por qué pensarse en términos individuales o subjetivistas, sino en términos colectivos, estructurales e intersubjetivos. Para decirlo de manera más directa, no solo se buscan proyectos de vida mejores, sino proyectos de vida colectivos de mejor calidad. En ese caso, la crítica más fuerte es que el quiebre social no es el resultado de la yuxtaposición de buenas intenciones o proyectos personales, sino del diálogo, de la articulación de sus objetivos, desacuerdos y, más allá de contratos sociales, quizá de conflictos y síntesis.

En Latinoamérica, ¿es necesario exigirle a la Universidad algún tipo de posicionamiento respecto de continuidades, quiebres y transformaciones colectivas? Este texto busca posicionarse críticamente sobre la educación como derecho; la labor académica como función social, el compromiso como condición de justicia; y, finalmente, la vinculación con la sociedad como distintivo de la universidad latinoamericana y sus pueblos. Nuestro posicionamiento busca construir posibilidades para argumentar sobre el derecho a resistir y construir, a pensar y ser pueblo.

No es solamente un problema jurídico. El derecho a la educación como grieta

En octubre de 2019, Ecuador vivió uno de los procesos de movilización social más intensos de su historia reciente. Este proceso integró a diversos sectores bajo la consigna de derogar el Decreto Presidencial 883 que se traducía en un aumento del precio del combustible; no obstante, las consignas fueron muy variadas desde los sectores movilizadores, así como también, las respuestas del gobierno. El primer sector denunció el acuerdo entre el FMI y el gobierno de Lenín Moreno, que significaba ajuste fiscal y, en consecuencia, precarización de la vida; el extremo de la demanda pedía sacar a Lenín Moreno del Gobierno. Por su parte, el Gobierno combinó diferentes estrategias: aglutinar a los sectores dominantes, medios de comunicación y aparatos de seguridad del Estado; además, incorporó estados de excepción y toques de queda. Finalmente, una mesa de diálogo entre representantes del movimiento indígena y el gobierno acordaron derogar el decreto 883; entonces, el paro se dio por finalizado.

En el contexto anterior, en los días de mayor tensión, Guillermo Lasso –quien para entonces no era presidente sino la figura más relevante del proyecto neoliberal en el país, banquero exitoso y contradictor de Rafael Correa durante diez años– emitió un mensaje que se interpretó como un espaldarazo al gobierno de Lenín Moreno, y que ahora nos da pie para reflexionar algunas cosas. Decía Guillermo Lasso, el 3 de

octubre de 2019: “En este momento, el debate es entre los que creemos en la República, la Democracia y la Civilidad y entre aquellos que están de acuerdo con el populismo, la anarquía, la violencia y la barbarie”². Podríamos cuestionarnos sobre la definición de cada uno de los conceptos que emplea Lasso, pero al menos en ese momento me llamó profundamente la atención el uso de la palabra “república”; ¿qué es la *res-publica* para un banquero?

Desde entonces comencé a indagar sobre la cuestión de los republicanismos y reconocí que existen al menos dos posiciones. Un republicanismo democrático y su contrario. El primero asume la república como inclusión ciudadana de la mayoría despojada (plebeya). Mientras que el segundo asume la república como exclusión, como monopolio del poder político por parte de los ricos propietarios (Bartomeou, 2005; Marey, 2022). Los republicanismos que asumen esta distinción han sido considerados como republicanismos “plebeyos”, “populares” y/o “populistas” (Coronel y Cadahia, 2018).

Asumir un lugar en la disputa sobre el sentido de la república implicaría, por ejemplo, considerar la posición de Guillermo Lasso como un republicanismo antidemocrático. Además, a nuestro entender, la república al ser un espacio de exclusión es también un espacio poco óptimo para la ampliación de derechos y su garantía. En su lugar, es un espacio para el privilegio. Tracemos algunas ideas generales sobre esto.

El inicio de las repúblicas supone uno de los principales quiebres del bloque dominante en términos históricos. Lo que antes estaba bajo el absoluto control de una minoría, de ahora en adelante, también pasaría a ser parte de los despojados. Es decir, de eso que tradicionalmente se ha llamado pueblo. Por supuesto, hablamos de un republicanismo plebeyo. A través de esta ruptura se puede hablar de derechos en clave democrática. No puede haber democracia si el acceso a la vida digna está capturado por pocas personas. Esto es a lo que podríamos llamar régimen de privilegios.

Cuando el poder político y cuando el poder económico están concentrados en pocas voluntades, y se dirigen a sostener este régimen de privilegios, por más eficientes que sean los sistemas electorales de los países, no se puede hablar de un contexto democrático. La democracia es participar, sí, pero participar del poder. En términos concretos, poder vivir: derecho al cuerpo y a su cuidado; derecho a decidir con otras y otros cómo gestionar lo común; derecho a un ambiente sano, a la privacidad e intimidad; y entre otros, derecho a acceder, usar y transformar el capital simbólico de nuestras sociedades.

En los regímenes de privilegios pocos viven plenamente, mientras que las mayorías populares mueren a medio vivir. En estas épocas, donde los discursos de “sé tu propio jefe” han permeado buena parte de nuestras expectativas y nuestra subjetividad, es muy difícil plantear el debate sobre la desigualdad. Casi

siempre es asumida como una cuestión para perdedores (*losers*). No es *cool* hablar de justicia, mejor es hablar de *bitcoins*, *coaching*, *NFT's*, *trading*, o de sosegados emprendedores³; y así vamos, de tumbo en tumbo, siguiendo las lecciones de gurúes que nos dicen que se puede ser tan millonario como Mark Zuckerberg o Elon Musk. En América Latina, los ciudadanos tendría que trabajar 11 millones de años con el salario promedio⁴ para tener una riqueza similar a la de Carlos Slim. Además, el informe sobre el origen de los superricos (Freund y Oliver, 2016), del *Peterson Institute of International Economics*, revela que, en Latinoamérica, el 59% del capital que acumulan los superricos es heredado.

En sistemas económicos como el neoliberalismo, los derechos se vacían para convertirse en mercancías. A nuestro modesto entender, es un error pensar que el neoliberalismo busca limitar el Estado en sí mismo, su propósito es reorientar sus tareas en función de intereses reducidos. Friedman (1951) señala la orientación que debe tener el Estado, entre otras cosas, dice que:

el gobierno tendría la función de aliviar la miseria y la angustia. Nuestros sentimientos humanitarios exigen que se hagan algunas provisiones para aquellos que «se quedan en blanco en la lotería de la vida». Nuestro mundo se ha vuelto demasiado complicado y entrelazado, y nos hemos vuelto demasiado sensibles, para dejar esta función enteramente a la caridad privada o a la responsabilidad local (p.4).

Lo que parecería un golpe de sensibilidad en Friedman, se disuelve cuando a continuación afirma: “Es esencial, sin embargo, que el desempeño de esta función implique la mínima interferencia con el mercado” (p.4). Es por eso que a los neoliberales les interesa debilitar el Estado de cara a sus responsabilidades sociales–populares, porque así pueden reorientar el entramado institucional con fines corporativos. En ese caso, el acceso a la salud, educación, alimentación, información, etc. es limitado, y estos que se suponen derechos, pasan a convertirse en bienes de mercado. Son algo que se compra y se vende. Que lo aproveche quien pueda pagarlo. Por supuesto, la calidad está ligada al precio.

El neoliberalismo es un régimen de privilegios que crea la ilusión de que todos pueden acceder a los mismos – como diría Byung Chul Han (2014) — a través de la autoexplotación. En ese caso parecería que, en la subjetividad neoliberal, el sujeto está dispuesto a renunciar al ejercicio de los derechos o, al menos, dar esta impresión. Por ejemplo, es mejor mostrar el acceso a la educación como un logro, producto del esfuerzo personal, que como el goce de un derecho.

¿Cuáles son las grietas que presenta el régimen de privilegios al que nos referimos? Es pertinente que discutamos con seriedad y compromiso sobre el drama de la desigualdad en esta época. Ya lo retrata muy bien el informe de OXFAM (2022) cuando aclara que en el contexto de postpandemia cada cuatro

segundos muere alguien por causas de la desigualdad económica. Otro ejemplo significativo en América Latina corresponde al número de generaciones que tienen que pasar para que una persona, que nace en condiciones de pobreza, arribe a la clase media. Argentina 5 generaciones, Chile 6, Brasil 9 y Colombia 11 generaciones (OCDE, 2018). Es decir, en el caso de Colombia, que es el caso más extremo, cuando alguien nace en condiciones de pobreza se requieren aproximadamente 300 años para tenga mejores condiciones de vida.

En la metáfora de Holloway y Sergi (2010), las grietas del capitalismo no deben ser reparadas, sino que tienen que ser profundizadas por quienes asumimos que es un régimen injusto. En términos de estructura social, las grietas no son un síntoma, sino una oportunidad para transformar. Para nosotras, crear y ampliar derechos no es otra cosa que ampliar esas grietas que nos presenta el régimen de privilegios. Esto es necesario para construir situaciones democráticas que hagan efectiva la república en su sentido fundamental. No olvidemos que el cimiento de la república es lo público, lo común, lo de todas.

Nuestra primera tesis es que el derecho a la educación es uno de los derechos que más posibilidades tiene de agrietar el régimen de privilegios. En la medida en que las capas sociales más vulneradas tengan la oportunidad de cuestionar y entender el mundo desde otras perspectivas, más temprano empezará su movilidad social, al menos, en términos simbólicos. En el régimen de privilegios, el capital cultural está concentrado; con la educación de calidad como derecho humano, ese capital cultural no solo que se puede distribuir, sino también reinventar (pasar de “el conocimiento” a “los conocimientos” y a “los saberes”). Quien goza del derecho a la educación vive la oportunidad de asumir la herencia cultural que le corresponde, de disfrutar el mundo de otras maneras y de transformarlas. Eso es parte constitutiva de vivir, vivir mejor, vivir bien.

Entonces, colectivamente, ¿cómo podemos pensar en quiebres? Nuestra idea general es que la educación juega un papel importante. Convengamos que expresarlo así, es un lugar común. Entonces, diríamos que vivimos continuamente en una disputa incesante por asegurar los derechos sociales. La única manera de hacer que la educación sea un derecho, y no un privilegio, es tocando el régimen de acumulación. Lo que estaría en juego es la ciudadanía y sus relaciones. No obstante, para ciertos sectores que se definen como liberales-libertarios, la idea de derechos sociales no implica una expansión de la ciudadanía, sino precisamente su negación. A nuestro juicio, esto es así debido a que los derechos civiles, y sobre todo a la propiedad, son un marco suficiente para el ejercicio de ciudadanía.

Más allá de las críticas que podamos elaborar, especialmente sobre la tensión entre clase y ciudadanía, queremos usar el clásico criterio de *ciudadanía plena*⁵ y el orden de fases de derechos propuestos por

Thomas Marshall y Bottomore (1998). La primera contiene los derechos civiles: todos somos iguales ante la ley. A nuestro entender, los derechos civiles son los que demanda la burguesía en el momento de la Revolución Francesa, entre otros, el acceso y garantía de la propiedad. En la segunda fase encontramos a los derechos políticos: libertad para elegir y ser elegidos. Diríamos de manera más precisa, en términos democráticos, son aquellos que se refieren a la posibilidad de participar del poder político. Finalmente, nos encontramos con los derechos sociales, general e inicialmente: derecho a la educación, salud, seguridad social.

De modo institucional, posibilitar la ciudadanía supone garantizar el acceso a estos derechos. No obstante, los derechos sociales de forma habitual se ponen en tensión al momento de despliegue de lo político. Esto debido a que su garantía depende de la redistribución de la riqueza (valor) que produce una sociedad. No existe otra manera de asegurar que grandes segmentos de la población tengan acceso a la educación, salud y, otros, sin que exista una organización social que, a través de políticas públicas (*policy*), pueda gestionar los recursos. No obstante, cuando la riqueza está concentrada, tocar el régimen de propiedad suele producir grandes enfrentamientos políticos (*politics*). Los sectores dominantes asumen que la idea de redistribución del valor implica atentar contra el derecho a la propiedad y, por lo tanto, a los derechos civiles. Interpretan que es una negación de la ciudadanía; o, en términos de Milton Friedman, un enfoque colectivista, es un atentado a la libertad.

En ese sentido, el nicho donde se atrincheran tiene que ver con la defensa incesante de los derechos de propiedad en desmedro de los derechos sociales. Desde nuestra postura eso no significa sostener un régimen democrático y republicano, al contrario, perpetúa un régimen de privilegios. No hay ciudadanía, ni libertad si no hay derechos a la participación del poder político (derechos civiles y políticos) y a la participación de los bienes económicos y simbólicos y/o culturales (derechos sociales).

Cuando la educación es un derecho, es posible la igualdad, pero también la libertad. Y no lo expresamos de manera lírica, sino en sentido profundo. Para explicarlo asumamos la máxima de la libertad en sentido positivo: soy libre en la medida que me relaciono con otras en libertad. Lo que tenemos aquí, en clave metafórica, es que en la fotografía ya no está sobreexpuesta La libertad como único pilar de un contexto democrático, sino también la fraternidad. Estamos habituados a que la libertad siempre termine cotizando al alza, la igualdad cooptada, y la fraternidad en pleno eclipse (Domènech, 2019). Al contrario, tomando como referencia a la educación diríamos: soy libre en la medida en que puedo educarme junto con (y gracias a) otras que también se educan en libertad; soy libre en la medida que junto con otras construyo oportunidades de acceso a bienes materiales y culturales para capas más amplias de la sociedad. Por lo

tanto, lo que está en juego a nuestro modo de ver, no es solamente la ampliación de la ciudadanía, sino sus relaciones.

La universidad latinoamericana, ¿qué la distingue?

En la compleja disputa política por ampliar o negar los derechos, es necesario considerar cuál es el rol de la universidad latinoamericana. Como lo ha ilustrado de manera amplia Mazzucato (2016), buena parte del valor que producen las sociedades está vinculado a la inversión pública y, muchas veces, a la inversión en investigación, ciencia y tecnología que, precisamente, desarrollan las universidades. Un ejemplo bastante contundente al respecto tiene que ver con la producción de la vacuna ASTRA-ZENECA contra la enfermedad de COVID durante la pandemia mundial (2020). Esta vacuna, que popularmente ha sido conocida como «la vacuna de la Universidad de Oxford», ha sido posible gracias a alrededor del 97% de financiamiento público (Cross, Rho, Reddy, *et al.*, 2021). El financiamiento público y la labor de las universidades es fundamental para crear y distribuir valor.

En la búsqueda de algunas ideas que nos permitan problematizar mejor la función social de la universidad, encontramos en las *epistemologías del sur* una gran enseñanza (esto quizá en un nivel ético más que epistemológico). Arriscado-Nunes (2014) al momento de explicar y discutir el fundamento epistemológico de los proyectos decoloniales, se apoya en la idea de pragmatismo de Jhon Dewey, donde un conocimiento no se juzga por el método que lo produce, sino por su efecto. En el caso de las Epistemologías del Sur también se pone como centro el efecto para valorar un conocimiento; esta valoración no en sentido objetivo, sino en sentido ético: ¿qué efectos tienen los distintos conocimientos/saberes para los pueblos?

Situados en la cuestión universitaria nuestro interés es interpelar qué efectos tiene la labor universitaria para los pueblos latinoamericanos. Esta es una pregunta de enorme complejidad, que trasciende los alcances y propósitos de este texto, no obstante, consideremos la importancia y la vitalidad de la pregunta. Para ampliar esta cuestión podríamos considerar que en el plano global existen al menos dos maneras de comprender la labor universitaria. La primera tiene que ver con lo que a menudo se ha denominado *Universidad Napoleónica*. Un planteamiento en donde la institucionalidad universitaria debe organizarse, de manera prioritaria, para la formación de nuevos profesionales. La otra manera se denomina *Universidad Humboltiana*, un tipo de ideal universitario orientado a la producción de conocimiento (producción de ciencia).

Entonces, ¿qué distingue a la universidad latinoamericana? Una de nuestras ideas es que la distingue su vinculación con la sociedad. Entonces, formularíamos la siguiente tesis: La universidad latinoamericana es la que profesionaliza, la que genera y articula conocimientos, y *la que se vincula socialmente*. Esto, en condiciones de cogobierno, autonomía y gratuidad absoluta.

A nuestro modo de ver, la idea de vinculación con la sociedad se sitúa –como ya explicaremos más adelante– en los propios albores de la Reforma de Córdoba (1918), con la idea de una universidad que vaya hacia la gente, y que no la excluya. Sin embargo, es importante señalar que a la generación de las/os jóvenes universitarias cubanas/os (alrededor de 1923) hay que reconocerles un esfuerzo práctico concreto.

El 17 de octubre de 1923, Julio Antonio Mella pronuncia un famoso discurso en la Asamblea de Estudiantes donde detalla los deberes y derechos de los estudiantes (Mella, 1964, pp. 41). En ellos, se incluye el siguiente: “divulgar sus conocimientos entre la sociedad, principalmente entre el proletariado manual...para fomentar una nueva sociedad” (pp. 43). Además, el punto tres de los estatutos de la Universidad Popular José Martí creada por un puñado de estudiantes dice: “La Universidad Popular procurará formar en la clase obrera de Cuba, y a cuántos acudan a sus aulas, una mentalidad culta, completamente nueva y revolucionaria” (Diccionario Filosófico, facsímil de 1970). En una entrevista realizada al dirigente Mella, el 23 de noviembre de 1924 sobre la Universidad Popular, expresa: “La extensión universitaria iba a ser una cosa incolora, retrógrada, desvirtuada en su finalidad y en su origen... nosotros llevamos hasta las clases populares, hasta los obreros gremiales, un saber complejo y dúctil, generalizado, consciente...hacemos, por lo tanto, un ensayo práctico de nuestra teoría constructiva” (Diccionario Filosófico, facsímil de 1968, pp. 217-218).

Con esta enseñanza podemos expresar que la idea de vínculo no se reduce al asistencialismo, a la caridad o a la filantropía. Más bien, el enlace entre universidad y sociedad supone una relación dialéctica, es decir, el encuentro como condición para transformar-se. A nuestro entender, la idea de “vinculación con la sociedad” tiene su origen en los planteamientos de los reformistas de Córdoba y de los esfuerzos de, más allá de extensiones, una universidad popular y creadora. Lamentablemente, hoy abundan prácticas caritativas en sentido vertical; la idea de “responsabilidad social empresarial”⁶ ha trastocado la idea de vinculación social universitaria, por ejemplo, solventando este enlace Universidad–Sociedad únicamente a través de servicios de bajo costo o gratuitos.

Frente a las diferentes crisis de autoridad que permean nuestras relaciones, una universidad que acuda al encuentro con su pueblo es imperioso. En el sentido débil del término, la vinculación podría referirse al

conjunto prácticas que despliega la universidad como las de servicios, o también de divulgación científica. Pero en un sentido más complejo y desafiante, nos referimos no solamente a una universidad que le indique, le hable, oriente a la sociedad; sino que la sociedad, el pueblo o la gente tenga una voz, unas preocupaciones, unas alternativas o unos problemas que sean escuchados y valorados en la universidad.

Las preguntas y soluciones de córdoba, ¿cuáles son nuestras preguntas?

Uno de los grandes procesos sociales que se produjeron en el siglo XX en América Latina, tuvo relación con la Universidad. En el año de 1918 se desarrolló una gran revuelta en la Universidad de Córdoba, Argentina. Los principales aportes conceptuales de este movimiento se encuentran desarrollados como un programa de reforma en el famoso documento conocido como Manifiesto de Córdoba, o Manifiesto Liminar. Los estudiantes reformistas, según sus propias palabras, se habían revelado de forma violenta contra un concepto de autoridad, contra un concepto de administración. El problema de la carencia de democracia fue comprendido como un asunto ligado al intervencionismo de las élites y las oligarquías políticas y económicas externas a la universidad, y al tradicional poder político interno, como sus aliados. Problematizaron la democracia universitaria y le hallaron una solución creativa: el cogobierno universitario. Palabras vivas tiene aún el Manifiesto de 1918: *la autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando.*

Los distintos sectores, tanto simpatizantes y detractores, han asumido el proceso de 1918 como una gesta histórica que ha teñido gran parte de los debates sobre la universidad latinoamericana. En este apartado podemos considerar la idea sobre que la Reforma de Córdoba ha sido un proceso fuertemente cuestionador, es decir, una causa que elaboró grandes preguntas. Podríamos organizar el ejercicio problematizador de Córdoba en dos bloques de preguntas.

El primero gira en torno a la superación de la crisis del sentido de la Universidad Latinoamericana. Ésta propendía el mantenimiento del *statu quo* porque al concentrarse en torno a centros culturales, ideológicos y científicos, intentaba reproducir de manera fiel lo que hacía la universidad europea. La academia era tradicionalista, sostenía la organización social injusta. En ese sentido, nuestras universidades estaban de espaldas a sus pueblos. Así pues, podemos interpretar que las cuestiones que se elaboraron fueron: ¿cómo hacer que la actividad académica en la universidad no responda a ciertos grupos dominantes?, ¿cómo hacer que la universidad encare los dilemas, problemáticas y desafíos de los

sectores populares? Mientras que el segundo bloque estriba sobre cuestiones democráticas: ¿cómo trascender la autoridad interna ceñida a las élites externas?, ¿cómo desplazar el dominio clerical?, y, en definitiva, ¿cómo gestionar un gobierno universitario más democrático?

Acuñamos un desarrollo discursivo en pasado, no porque las cuestiones se hayan resuelto, lo hacemos para, más o menos, caracterizar el momento histórico específico en el que los estudiantes de Córdoba postularon soluciones creativas a esos problemas y estructuraron una actividad política. Con el interés de atender a la idea que aquí postulamos, acerca de que la Reforma de Córdoba fue un proceso que engendró grandes preguntas, asumimos la propuesta de Luis Manuel Peñafiel (2008) quien argumenta que el programa de la Reforma puede dividirse en sectores, de acuerdo a lo que él llama comportamiento histórico institucional.

Por una parte, en un sector se encuentran aquellos postulados que son ampliamente asumidos, pero con sutiles diferencias entre universidades y países: a) la misión social de la universidad: que atienda, investigue y responda a los problemas sociales; b) la extensión y difusión cultural: favorecer el contacto cultural con los diferentes sectores sociales. Mientras que, por otra parte, en otro sector se encuentran aquellos postulados más radicales y polémicos: a) autonomía universitaria, b) cogobierno, y c) gratuidad absoluta de la enseñanza superior. Si bien ambos postulados están interrelacionados; podemos considerar que aquellos ampliamente asumidos encaran aquellas cuestiones ligadas al sentido de la universidad. Mientras que los postulados más radicales y polémicos atenderían al bloque de cuestiones democráticas de la universidad.

Hacemos este repaso, no tanto para discutir sobre la importancia de las – que hemos llamado – resoluciones creativas, en su lugar queremos poner en primer plano la vigencia de las grandes preguntas. Queremos subrayar la importancia de que esta generación pueda encontrar en el proceso de Córdoba una referencia y una inspiración histórica, nuestro homenaje es formular nuestras propias preguntas e insertarnos en una labor creativa. Es imperioso que empecemos a abrir espacios para, además de manifestarnos, hilvanar una continuidad entre los enunciados y las estrategias institucionales. Por ejemplo, a través de los acuerdos de la Habana 1996 sobre educación superior, Conferencia Mundial de Educación Superior de 2018, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2008, y la CRES 2018, la universidad latinoamericana ha llegado a un gran postulado: Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado. Parecería trivial expresar que la gran pregunta de esta generación es cómo, desde la universidad, gestionar lo político en sus diferentes niveles para construir ese postulado en la práctica. Trivial o no, esa es una de nuestras grandes tareas.

Para esbozar un nuevo programa y su continuidad con las tareas institucionales concretas podemos empezar por preguntarnos, ¿cuál es el sentido de la universidad en la región más desigual del planeta? Al respecto, en párrafos anteriores ya habíamos indicado algunos datos de lo que habíamos denominado las grietas en Latinoamérica, pero a continuación insistimos con recordar que vivimos en una región ampliamente desigual. Para graficar: se estima que en América Latina existen 104 billonarios (personas con un patrimonio superior a mil millones de dólares); esas personas acaparan alrededor del 11% de Producto Interno Bruto (PIB) de siete países de la región; lo que equivale a 446, 6 mil millones de dólares (CEPAL, 2022).

En términos generales podríamos agregar lo siguiente: para el 2014, Latinoamérica y el Caribe alcanzaron las mejores cifras en reducción de pobreza de su historia; el 27,8% de la población vivía en situación de pobreza, mientras que un 7,8% en situación extrema pobreza. Los datos prepandemia son los siguientes: 30,5% de pobreza y 11,4% en situación de extrema pobreza. Para el contexto postpandemia, la situación empeoró: 33% de personas en situación de pobreza, y 14,5% en situación de pobreza (OCDE, CAF, & CEPAL, 2022). En menos de diez años la pobreza aumentó casi en seis puntos porcentuales, mientras que se duplicó la extrema pobreza. En medio, la caída de la economía latinoamericana por, entre diversos factores, la reducción del precio de los *commodities*, y la pandemia mundial de COVID.

La situación de la precariedad y el desempleo es cada vez más compleja en Latinoamérica, aún más si consideramos las variables de género y desigualdad. Para 2020, en el quintil V, de mejores ingresos, las mujeres tienen una tasa de desocupación de 4,1 mientras que en el quintil I, de menores ingresos, la tasa de desocupación de mujeres es del 27% (CEPAL, 2022). Si nos referimos a la estructura del mercado laboral, en esta región del mundo solamente el 33% tiene un empleo formal (OCDE et al., 2022). Para el caso de jóvenes, la situación es un tanto más dramática. Con datos del 2019, el 29% de mujeres jóvenes latinoamericanas no estudia ni trabaja, mientras que en el caso de los hombres alrededor del 13% (CEPAL, 2021). ¿Qué discute y qué construye la universidad para transformar estas realidades?

Nuevamente, ¿cuál es el efecto social, político, económico de la actividad que realizan las universidades? Pensemos esta pregunta desde una de las principales actividades de la universidad: la producción de conocimiento. Según *Scimago* en el año 2008, en Latinoamérica se produjeron 24 mil 879 documentos, mientras que en el año 2021 ha superado los 216 mil. Si comparamos las cifras por años, éstas nos sugieren un aumento de la publicación de artículos académicos de manera sostenida; entonces, podríamos decir que la universidad ha cumplido. No obstante, podríamos cuestionarnos que, pese a la proliferación

de posiciones críticas en las últimas décadas que nos invitan a pensar que existen diversos conocimientos, diversas formas de construirlo y usos variados del mismo, vemos que la actividad científica universitaria se decanta por los marcos habituales, mercantiles y occidentales. Por lo tanto, se orienta a cumplir con la institucionalidad, con los mecanismos de evaluación y acreditación previstos en marcos generales de referencia (por ejemplo, rankings internacionales) que se reproducen al interior de los Estados.

El lineamiento 7 de la CRES 2018 hace un planteamiento radical: el conocimiento debe ser considerado un bien público social. Eso nos ubica frente a una importante cuestión que nos serviría como fórmula para darle continuidad al postulado y a posibles estrategias: ¿cómo hacer para democratizar el acceso al conocimiento? Es bastante conocido que buena parte de la producción académica deviene en aprovechamiento económico de pocas editoriales del campo científico, lo que provocaría algo que bien podríamos llamar la proletarización de la actividad investigativa. Por ejemplo, para el año 2013, el 50% de la publicación indexada en *Web of Science* estaba en manos de cinco editoriales, lo que ha sido considerado como un oligopolio (Larivière, Haustein, y Mongeon, 2015).

La paradoja para Latinoamérica, en especial para el caso de la universidad pública, estaría en que se convierte en una doble fuente de lucro para las editoriales: los estados invierten, a través de sus universidades o convocatorias nacionales, para generar investigación. Luego este conocimiento es depositado en grandes bases de datos. A estas últimas solo es posible acceder legalmente a través de suscripciones que son asumidas por los Estados a través de las universidades. Esto implica para la universidad latinoamericana, vender petróleo para comprar gasolina. Una especie de espoliación de recursos públicos a cambio de relevancia y reconocimiento académico, medido en la estrecha lógica de factores e índices de impacto. A mi modesto juicio, una ilusión⁷. Seguirá de la misma manera en tanto no articulemos una actividad política por bloques de universidades que tomen una posición en favor del valor de uso del conocimiento, sobre el valor de cambio. No decimos que se deban negar los actuales circuitos de difusión científica, pues no sería viable desde un punto de vista estratégico, no obstante, hay que trascenderlos para construir, de forma progresiva, soberanía académica.

En un debate que se llevó a cabo en abril del 2016 entre Yanis Varoufakis y Noám Chomsky⁹, éste último sugiere que los grandes beneficiados de la subvención del Estado en laboratorios tecnológicos en el MIT, han sido las empresas privadas de tecnología. Además, Chomsky señala que hace 50 años en las universidades norteamericanas había abundantes oficinas de firmas privadas de tecnología electrónica que aprovecharon la investigación científica generada con fondos públicos. Para Chomsky resulta curioso que en la actualidad se encuentran oficinas y edificios de grandes corporaciones farmacéuticas al interior

de las universidades. Sostiene que hay un giro de la vanguardia económica: antes era la electrónica, ahora la biología.

Si uno mira con atención en qué áreas se dan mayores crecimientos de la producción académica en Latinoamérica, por un lado, sobresalen la agricultura y las ciencias biológicas, y, por otro lado, destacan de manera absoluta las ciencias médicas⁸. Esto nos ubica frente a unas nuevas cuestiones, ¿cuál es el rol que está jugando la producción académica de América Latina en la nueva configuración económica? ¿Quiénes son los principales beneficiados en términos económicos y sociales?

Seguramente las diversas preguntas planteadas no tendrán una solución unívoca, fácil y rápida, no tendrán una solución que podamos representar en un texto. Empero, es importante destacar que las sociedades latinoamericanas merecen universidades que se transformen así mismas, porque esto supone cuestionarnos qué estamos haciendo, para qué lo estamos haciendo, para quiénes, qué queremos hacer, y cómo lo podemos hacer mejor. Y, además, nuestras sociedades reclaman una universidad que se la juegue por la democracia, es decir, por formas más justas de distribuir el poder y con ello la capacidad inventiva de nuevos futuros posibles. Eso nos coloca en una posición histórica distinta en donde la actividad política de las universidades es tan importante como la actividad científica.

La economía de mercado no distingue fronteras; la racionalidad neoliberal abre trecho en las políticas de educación superior, a menudo con la máscara de políticas académicas y técnicas, que muchas veces derivan en reformas laborales. Por ello, las alianzas entre universidades que comparten el propósito de construir otros proyectos de vida social son sustanciales para la elaboración de otras prácticas, otras relaciones de conocimiento y nuevos efectos frente a las sociedades a las que deben responder.

¿Se puede contar con la universidad en un proceso de construcción colectiva?

Buena parte de nuestro desarrollo, sino todo, hace un especial énfasis en el rol del Estado, de la institucionalidad y de los mecanismos para garantizar el derecho a la educación y, así mismo, discutir sobre cuál podría ser la tarea de la universidad en el proceso de democratización social. Esto puede ser objeto de crítica por la desconfianza en las instituciones, en la producción de políticas públicas y en la centralidad del Estado en las decisiones; más aún cuando desde distintos sectores se apuesta por la producción desde *otras* políticas y alternativas. La idea de *tomar el poder* ya no es cuestión sustancial de la organización. Frente a ello podríamos sostener que toda producción creativa de modos de vida justa

debe ser valorada. Pero al mismo tiempo, desde una vocación republicana, podríamos subrayar la necesidad de defender el conflicto como constitutivo de las instituciones. Veamos.

Aunque pareciera una redundancia, el conflicto es lo que está en disputa. ¿El conflicto es una anomalía o es una virtud de la democracia? Para los liberales, el conflicto es lo primero, de ahí que lo sustancial sea el equilibrio entre las funciones del Estado, y las instituciones como enclaves de una gran maquinaria orientada a neutralizar el conflicto (Coronel y Cadahia, 2018). En ese caso, la universidad resulta un espacio ideal para procesar el conflicto. Aquí es donde reside nuestro gran problema político. ¿Es la universidad la llamada a aplanar o administrar el conflicto? ¿Es la universidad la llamada a dictar el orden de las cosas? ¿Es la universidad la llamada, simplemente, a interpretar, explicar, sondear, mostrar las realidades? Las respuestas afirmativas nos empujarían a una esquina donde vemos a la universidad como una bola de acero que puede cambiarse, pero no transformarse. Y esta diferencia es sustancial, como nos enseña Álvarez (2022) “la transformación no sucede en la lógica aritmética entre lo menos y lo más, hace parte de lo *mejor*”. La universidad no es un espacio de ortopedia del conflicto, podría ser un espacio ideal para su expresión. Por lo tanto, mientras el conflicto esté expresado, el sentido de universidad también. Y con ello se despliega la oportunidad de considerarla una herramienta para la transformación.

Para abonar a esta argumentación, podríamos tomar como referencia experiencias previas en América Latina. Los años sesenta fueron de amplio desarrollo y cultivo teórico con fuertes impactos en el qué hacer de las principales instituciones. Podríamos señalar que dentro de un diverso y complejo corpus disciplinar y social, no se planteó ya la cuestión de la revolución en sentido marxista, sino más bien de la liberación. De ahí que se hayan desplegado un conjunto de ideas y sustentos alrededor de proyectos emancipatorios que requieren antes que, de la categoría de explotación o dominación, la categoría de opresión. Estas se expresan en las más diferentes áreas: pedagogía del oprimido, teología de la liberación, filosofía de la liberación, teatro del oprimido, psicología de la liberación, etc.

Respecto a la teología de la liberación podríamos decir que es el desarrollo intelectual más intenso que se elaboró al interior de la iglesia católica en la segunda mitad del siglo XX en la geografía latinoamericana. Consiste en un movimiento de sacerdotes latinoamericanos que se interrogan sobre el papel de la iglesia frente a la injusticia social y la desigualdad. Como este no es un texto que pretenda desarrollar a profundidad el lugar de la teología de la liberación, nos limitaremos a señalar dos ideas radicalmente importantes en términos institucionales. Primero, la idea de “iglesia de los pobres”; esto partía de una crítica sustancial que resumiremos así: la iglesia tradicionalmente ha estado de espaldas al pueblo, hay que construir una iglesia que esté de frente (con y para) las necesidades de los pobres. Es

decir, una iglesia de cara al pueblo de Dios, que son los pobres. Segundo, más allá de un pecado individual, hay un pecado estructural, es decir social, que es la injusticia y el despojo (Moreano, 2012). Estar de espaldas al pueblo supondría no ofrecer atención, ni interés a la injusticia social imperante; estar de cara al pueblo, implica acompañar su proceso de liberación.

Esta elaboración metafórica que implica estar de frente y estar de espaldas tiene también un correlato litúrgico. Previo a la Reforma Protestante, solamente el sacerdote era la persona legitimada para leer la biblia y podía hacerlo en latín, pero tenía que hacerlo de espaldas a la congregación porque era palabra de Dios. Así pues, las institucionalidades religiosas se estructuraban socialmente como un medio para llegar a Dios, como un medio para alcanzar la verdad. Por lo tanto, el sacerdote hacía posible, aunque de espaldas, que la congregación escuchara el texto sagrado por su intermedio.

El movimiento de la teología de la liberación, no solo que buscaba poner el medio (la iglesia) a disposición de los pobres, sino que los sacerdotes estaban convencidos que acompañar la liberación de los pobres era el único medio para llegar a Dios, es decir, llegar a la verdad. Si nos fijamos, aquí hay una fuerte implicación epistemológica que atraviesa todas aquellas elaboraciones de los movimientos intelectuales de la liberación: la mejor forma de conocer es liberando. Aquí está implícita una relación diferente, es decir dialéctica, entre teoría y práctica. Por supuesto, práctica liberadora.

El movimiento de la teología de la liberación fue arrasado al interior de la institucionalidad católica y fue objeto de violencia en el contexto de “la guerra contra el comunismo”. No todos los sacerdotes católicos promovieron un sentido liberador de la acción pastoral, ni mucho menos proclamaron en favor de las causas populares. Muchos de ellos, inclusive, estuvieron de lado de los Estados más represores y sanguinarios. Por citar un par de ejemplos. Primero tenemos a la Argentina donde la cúpula católica fue aliada central de la dictadura, por eso se suele denominar a la dictadura entre 1876 y 1983 como una dictadura cívico–militar–eclesiástica. Así mismo, en El Salvador durante la guerra civil, mientras muchos sacerdotes de base estaban en la organización social y la paz, parte de la cúpula religiosa estaba con la dictadura.

Sobre esto último, el poeta salvadoreño, Roque Dalton con su aguda ironía, a propósito de la muerte de Monseñor Francisco José Castro y Ramírez señalaría: “Pues si hoy la iglesia se define como una institución de cara al pueblo, Monseñor Castro Ramírez fue la encarnación prototípica (o sea, nada simbólica) de una iglesia de culo al pueblo” (sic). Si tomamos seriamente esta ironía, nos atrevemos a decir que, más allá de estar de espaldas al pueblo, hay formas aún peores de institucionalidad: estando de culo al pueblo (sic), a sus necesidades, y sus desafíos. En ese sentido, interpelando la institucionalidad

universitaria en Latinoamérica tenemos tres alternativas: una universidad que está de espaldas al pueblo, una universidad aún peor, que está de culo al pueblo, o una universidad que está de cara al pueblo. ¿Qué universidad queremos?

El hilo que da continuidad a nuestra argumentación desde la teología de la liberación hasta nuestra interpelación de qué universidad queremos tiene que ver con el sentido de la institucionalidad. Ignacio Martín-Baró (2006), cuando se preguntaba sobre cómo la psicología puede acompañar la liberación de las mayorías populares, aseguraba que la psicología para liberar, debe antes liberarse. Hoy podemos preguntarnos, ¿de qué necesita liberarse la universidad?

Nuevamente nos puede acompañar la imagen clerical del sacerdote de espaldas en la liturgia. Hoy quien podría estar de espaldas (o de culo, en palabras del poeta Roque Dalton) es toda la institucionalidad universitaria, avocados a la reverencia y la doctrina del alto impacto, del *publish or perish*¹⁰, bajo la sotana del método científico, el celibato del positivismo y dictando la verdad en el idioma de la ciencia, el inglés. Mientras no hagamos que se exprese el conflicto, la institucionalidad universitaria caminará al borde del desprecio generalizado.

A MANERA DE CONCLUSIÓN: la poética latinoamericana para un caminar pensando

En este texto de posicionamiento hemos señalado las siguientes tesis:

- El derecho a la educación es una de las formas más radicales de agrietar el régimen de privilegios debido a que implica trastocar las estructuras de acumulación.
- La universidad latinoamericana como proyecto histórico e institucional es aquella que profesionaliza, la que genera y articula conocimientos, y la que se vincula socialmente. Esto, en condiciones de cogobierno, autonomía y gratuidad absoluta.
- La universidad latinoamericana es una herramienta de transformación, es popular y republicana, en la medida en que se expresa planteando el conflicto. Esto es posible cuando disputamos la institucionalidad y su sentido histórico.

Nuestra idea general ha sido trabajar críticamente la idea del derecho a la educación, no como un asunto jurídico, sino como un problema ético y político. Consideramos que en esta discusión la universidad juega un rol importante en el proceso de problematización y de creación de alternativas. Por lo tanto, nos hemos preocupado de interpelar, cuestionar y generar nuevas preguntas sobre el rol social e histórico que podría cumplir la universidad en Latinoamérica.

Desde un punto de vista intelectual, es importante señalar que hemos reflexionado sobre este asunto desde la región latinoamericana –la más desigualdad del mundo. En nuestro desarrollo hemos señalado que la estructura de acumulación en nuestros países es obscena, injusta y, básicamente, heredada. Al respecto, tomando el ejemplo de nuestras abuelas y nuestras madres, cuando nos han dicho que *la mejor herencia que nos pueden dejar es la educación*, nosotras asumimos que la mejor herencia social que le podemos dejar a las nuevas generaciones es una educación pública de calidad.

Para nosotras, esta idea no solamente tiene una motivación ética, sino también estética. Entonces, para abonar a la poética de esta idea traemos a tres referentes de la literatura latinoamericana: Roque Dalton, Julio Cortázar y Nicanor Parra.

Conviene empezar con una idea general de Roque Dalton que nos recuerda que la lucha por la justicia también consiste en arrebatarle el privilegio de la belleza a los sectores dominantes (Benedetti, M. 1950). Con Cortázar podríamos recordar que el derecho a la educación no puede ser una labor filantrópica; para las labores caritativas está cualquier *Fama* quien, “mientras la esperanza está de nuevo caída al pie del cocotero, esta fama en su club se siente muy bueno y piensa en la forma en que ayudó a la pobre esperanza cuando la encontró caída” [Cuento: “Filantropía” en “Historias de Cronopios y Famas”]. Además, mientras Nicanor Parra nos ha recordado que *los poetas cayeron del olimpo* [Poema “Manifiesto”], quizá valga la pena reflexionar sobre este ejercicio de descender al pueblo. Acaso, ¿no será mejor pensar que el pueblo es el Olimpo? ¿No será mejor defender que la mejor forma de comprometerse no es bajar desde de las nubes intelectualoides, donde cobija un *derecho divino*, sino caminar junto con las alegrías, preocupaciones y dolores de nuestros pueblos? Y es que, diría Cortázar en la novela Rayuela: “subir al Cielo (subir, palabra hipócrita, Cielo, *flatus vocis*), sino caminar con pasos de hombre por una tierra de hombres”. También, el propio Cortázar en diálogo con Luis Schneider (1963) planteaba:

...Pero a mí me parece que entre nosotros el estilo es también un problema ético, una cuestión de decencia. ¡Es tan fácil escribir bien! ¿No deberíamos los argentinos (y esto no vale solamente para la literatura) retroceder primero, bajar primero, tocar lo más amargo, lo más repugnante, lo más obsceno, todo lo que una historia de espaldas al país nos escamoteó tanto tiempo a cambio de la ilusión de nuestra grandeza y nuestra cultura, y así, después de haber tocado fondo, ganarnos el derecho a remontar hacia nosotros mismos, a ser de verdad lo que tenemos que ser?” (pp.24)

De manera decisiva, podríamos recuperar la poesía de Roque Dalton para recordarnos que mucho antes que docentes, profesoras, académicas, investigadoras, científicas o intelectuales, ¡somos pueblo! En

palabras de Dalton: *mucho antes que cotorros alimentados, somos pueblo* [Poema “Canto a nuestra posición”], una frase como un cable a tierra.

Comprometerse para transformar junto con... ya sea la metáfora de descender, ascender o caminar, nos exige un movimiento, una sacudida, un quiebre o una ruptura. Siempre vuelve la célebre y ya desgastada cita de Karl Marx en la 11va tesis sobre Feuerbach: los filósofos se han encargado de interpretar el mundo, pero lo que se trata es de transformarlo (Marx & Engels, 1974). Al respecto, el filósofo Slavoj Žižek nos ha interrogado si acaso, antes de actuar, no será mejor detenerse a pensar; y nosotras podríamos responder que, en el contexto latinoamericano, probablemente la referencia figurativa más útil sería la de los peripatéticos: hay que caminar pensando, las injusticias no nos dan tiempo. Es decir, hay que transformar–pensando. En este sentido, la transformación tiene una implicación epistemológica: la práctica como medio para conocer. Transformar no solo nos podría ayudar a vivir mejor, sino a comprendernos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, F. (2022). Sobre la reforma de educación superior en Ecuador. En F. Álvarez (Ed.), *Reformas de la Educación Superior en México, Argentina y Ecuador* (pp. 217–302). México: Ediciones de Autor Documento.
- ARRISCADO-NUNES, J. (2014). El rescate de la epistemología. En B. de S. Santos y M. Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur (perspectivas)* (pp. 219–244). Madrid: Akal.
- BARTOMEOU, M.J. (2005). Republicanismo y propiedad. Recuperado el 10 octubre de 2023 de <https://www.sinpermiso\\.info/textos/republicanismo-y-propiedad>.
- BENNEDETTI, M. (2009). Una hora con Roque Dalton. In *Poetas comunicantes* (pp. 19–38). Buenos Aires: Locomoción.
- BERTRAND, M., BLACK, S. E., JENSEN, S., Y LLERAS-MUNEY, A. (2019). Breaking the Glass Ceiling? The Effect of Board Quotas on Female Labour Market Outcomes in Norway. *Review of Economic Studies*, 86(1), 191–239.
- CEPAL. (2021). Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2021: dinámica laboral y políticas de empleo para una recuperación sostenible e inclusiva más allá de la crisis del COVID-19. CEPAL. Recuperado el 8 de diciembre de 2022 de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47192/58/S2100608_es.pdf
- CEPAL. (2022). Social Panorama of Latin America 2021. ECLAC. Recuperado el 10 de diciembre de 2022 de <https://www.oecd.org/social/broken-elevator-how-to-promote-social-mobility-9789264301085-en.htm>

- Coronel, V., y Cadahia, L. (2018). Populismo republicano: más allá de «Estado versus pueblo». Recuperado el 3 de diciembre de <https://nuso.org/articulo/populismo-republicano-mas-alla-de-estado-versus-pueblo/>.
- Cross, S., Rho, Y., Reddy, H., Pepperrell, T., Rodgers, F., Osborne, R., Keestra, S. (2021). Who funded the research behind the Oxford-AstraZeneca COVID-19 vaccine? *BMJ Global Health*, 6(12). <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2021-007321>
- DiEM25. (2016, 27 de abril). Yanis Varoufakis with Professor Noam Chomsky at NYPL, 16 de Abril de 2016. Recuperado el 27 de abril de 2016 de <https://www.youtube.com/watch?v=szIGZVrSAyc>
- DICCIONARIO FILOSÓFICO (1968). 1923, La revolución de 1930, Pensamiento Crítico 39, La Habana, abril 1970. Recuperado el 13 octubre 2022 de: <https://www.filosofia.org/rev/pch/1968/n15p215.htm>
- DICCIONARIO FILOSÓFICO (1970). Independencia o muerte, libertad o muerte, patria o muerte. Recuperado el 13 octubre 2022 de <https://www.filosofia.org/rev/pch/1970/n39p019.htm>
- DOMÈNECH, A. (2019). *El eclipse de la fraternidad: una revisión republicana de la tradición socialista*. Buenos Aires: Akal.
- FREUND, C., & OLIVER, S. (2016). The Origins of the Superrich: The Billionaire Characteristics Database. Social Science Research Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2731353>, 16–1.
- FRIEDMAN, M. (1951). Neo-liberalism and its prospects. Recuperado el 3 de noviembre de 2022 de <https://digitalcollections.hoover.org/objects/57816/neoliberalism-and-its-prospects>
- HAN, BYUNG-CHUL. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Madrid: Herder Editorial.
- HOLLOWAY, J., Y SERGI, V. (2010). *Crack capitalism*. Londres: Pluto Press London.
- Lasso, Guillermo. (2019, 4 de octubre). Guillermo Lasso: Mensaje a la Nación. Recuperado el 4 de octubre de 2019 de <https://youtu.be/SPkby5bn0fE?t=160>
- LARIVIÈRE, V., HAUSTEIN, S., Y MONGEON, P. (2015). The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era. *Plos One*, Recuperado el 15 de noviembre de 2022 de <https://www.google.com/url?q=https://journals.plos.org/plosone/article?id%3D10.1371%252Fjournal.pone.0127502&sa=D&source=docs&ust=1685995415530609&usg=AOvVaw2IXithNq1ZF9FycVanE7b2>
- MARSHALL, T. H. Y BOTTOMORE, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- MAREY, M. (2021). *Teorías de la república y prácticas republicanas*. Madrid: Herder Editorial.
- MARTÍN-BARÓ, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología Sin Fronteras: Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 1(2),1-13.
- MARX, K., Y ENGELS, F. (1974). *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*. Madrid: Grijalbo.

- MAZZUCATO, M. (2016). *El Estado emprendedor: Mitos del sector público frente al privado*. RBA.
- MOREANO, A. (2012). Reflexiones alrededor de la teología de la liberación. *Malaidea, Cuadernos de Reflexión*, 3, 17–47.
- OCDE. (2018). A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. Recuperado el 8 de noviembre de 2023 de <https://www.oecd.org/social/broken-elevator-how-to-promote-social-mobility-9789264301085-en.htm>
- OCDE, CAF, y CEPAL. (2022). Latin American Economic Outlook 2022: Towards a Green and Just Transition. Recuperado 8 de noviembre 2022 de <https://doi.org/10.1787/9789264279438-zh>.
- OXFAM. (2022). Las desigualdades matan. Recuperado el 3 de diciembre de 2022 de <https://www.oxfam.org/es/informes/las-desigualdades-matan>
- PEÑAFIEL, LUIS (2008). Noventa Años de la Reforma de Córdoba (1918-2008). En *Colección Grupos de Trabajo*. Buenos Aires: CLACSO Libros.
- SAVATER, F. (2014). *El arte de ensayar*. Galaxia Gutenberg, SL.
- SCHEINES, G. (1995). Fundar la patria en la patria en la escritura (reflexiones sobre el ensayo en Iberoamérica) (Ponencia). *II Coloquio Internacional. El Ensayo Iberoamericano: Perspectivas*.
- SCHEINER, L. (1963). Entrevista con Julio Cortázar. *Revista De La Universidad De México*. Recuperado el 10 de mayo de 2022 de <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/be63278b-42ea-42e9-a028-d12e47d7f14d/julio-cortazar>
- YOUNG, I. M. (1989). Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. *Ethics*, 99(2), 250–274.
- ZUBOFF, S. (2020). *Capitalismo de la vigilancia La lucha por futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Barcelona: Paidós.

Notas:

¹ Para una discusión más amplia sobre este asunto, puede dirigirse a: <https://edusur.org/2020/07/08/prohibido-decir-yo-o-nosotros-en-el-texto-academico/>

² Ver intervención en: <https://youtu.be/SPkjb5bn0fE?t=160>

³Para Zuboff (2020) una de las dificultades que tenemos como sociedad para rechazar el capitalismo de la vigilancia es el fenómeno de la *identificación*. Los capitalistas de la vigilancia no tienen el mayor interés de mostrarse como ricos propietarios, a la manera de las viejas caricaturas del obeso burgués. Al contrario, realizan un esfuerzo comunicacional intenso por presentarse como emprendedores heroicos que, con muchas dedicación y sacrificio, han logrado generar grandes ingresos. La operación psicológica resultante para cualquier sujeto es la siguiente: “si ellos pueden, yo también”.

⁴ Ver: <https://es.statista.com/grafico/27196/tiempo-necesario-de-trabajo-para-igualar-al-multimillonario-mas-rico-del-pais/>

⁵ La teórica feminista Young (1989) plantea una de las críticas más importantes a esta idea. Al contrario de una ciudadanía plena, sugiere la idea de una ciudadanía diferenciada con derechos específicos que permitan resolver las desigualdades históricas que se han creado entre grupos sociales.

⁶ La Universidad está trastocada en su sentido institucional. Por ejemplo, en el caso de Ecuador y de España – casos que conozco – los carnets universitarios son facilitados por entidades bancarias. El carnet habilita la posibilidad de usar una cuenta bancaria y, algunas veces, de ser usada como tarjeta de crédito. Además, se trastoca el propio sentido de ser estudiante: dejar de ser sujeto de conocimiento, para convertirse en usuario de un banco, sujeto de consumo.

⁷ Uno de los contrargumentos probables a esta posición es considerar que la publicación en Acceso Abierto (*Open Access*) también ha aumentado de manera sostenida (según *Scimago*, 4593 en 1996, mientras que más de 100 mil en 2021). Frente a eso tenemos que agregar que, de forma lamentable, mucha de esta forma de publicación también implica un costo que es impuesto por las editoriales.

⁸ Ver: <https://www.scimagojr.com/worldreport.php?w=Latin%20America>

⁹ El debate fue organizado por *New York City Public Library*, se puede consultar aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=szIGZVrSAyc>

¹⁰ *Publica o perecerás*, frase que se suele usar para cuestionar las prácticas de producción académica que valoran la calidad solo en los términos de las grandes editoriales y su impacto.