



Saberes y emancipaciones desde el Sur

**María Cristina Liendo
Pablo Fernández
(Compiladores)**





**Universidad
Nacional
Villa María**

Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

Saberes y emancipaciones desde el Sur

Año
2016

Compiladores
Liendo, María Cristina y Fernández, Pablo

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Liendo, M. C. y Fernández, P. (2016). *Saberes y emancipaciones desde el Sur*. Eduvim.
http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=38942



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

SABERES Y EMANCIPACIONES DESDE EL SUR

Saberes y emancipaciones desde el Sur / Ane Leuda [et al.]; compilado por Pablo Fernández; María Cristina Liendo Santini.- 1a ed. - Villa María: Eduvim, 2016.

198 p.; 19.8 x 13.9 cm. - (Poliedros)

ISBN 978-987-699-310-4

1. Emancipación. 2. Educación. I. Leuda, Ane II. Fernández, Pablo, comp. III. Liendo Santini, María Cristina, comp.

CDD 371.2

©2016

©2016 Liendo - Fernández

Editorial Universitaria Villa María

Chile 251 – (5900) Villa María,
Córdoba, Argentina

Tel.: +54 (353) 4539145

www.eduvim.com



Libro
Universitario
Argentino

Editor: Ingrid Salinas Rovasio

Diseño de tapa y maquetación: Silvina Gribaudo



Obra bajo Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

CC BY-NC-ND

Esta licencia permite a Ud. sólo descargar la obra y compartirlas con otros usuarios siempre y cuando se indique el crédito de autor y editorial. No puede ser cambiada de forma alguna ni utilizarse con fines comerciales.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones publicadas por EDUVIM incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista ni del Director Editorial, ni del Consejo Editor u otra autoridad de la UNVM.

Saberes y emancipaciones desde el Sur

María Cristina Liendo

Pablo Fernández

(Comp.)

Índice

Presentación	9
Apartado I	15
1. Saberes migrantes. Sobre el problema de la traducción	17
<i>María Cristina Liendo</i>	
2. Acerca de la ecología de saberes y las prácticas docentes. Los docentes como traductores cosmopolitas	29
<i>María José Llanos Pozzi</i>	
3. Esbozos de una pedagogía insurgente	41
<i>Manuel Palacio</i>	
4. Repensando la matriz vincular entre las subjetividades adultas y las infantiles	53
<i>Iara Sleiman</i>	
Apartado II	75
5. Elementos para una teoría de la acción local	77
<i>Pablo Fernández</i>	
6. Temporalidad, conocimiento y política	87
<i>Ana Inés Leunda</i>	
7. Fronteras y desperdicios: ensayos críticos sobre formas de otredad	103
<i>Cristina Valeria Bril</i>	
8. Investigación y co-construcción de conocimiento	119
<i>Laura Barrionuevo</i>	

Apartado III	133
9. Pichon-Rivière en el encuentro con una epistemología del sur	135
<i>Germán Casetta</i>	
 10. Reflexiones desde un paradigma epistemológico de transición: Aportes a la co-construcción de tecnología social	 155
<i>Noelia Cejas</i>	
 11. La contribución de Santos a los estudios de la Tecnología Social	 177
<i>Valeria Fenoglio</i>	

Presentación

“... no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global.”
“La ceguera de los otros, en especial de los otros del pasado, es tan recurrente cuanto fácil de identificar. Pero si es así, sea lo que fuere que dijéramos hoy sobre la ceguera de los otros, será probablemente visto en el futuro como señal de nuestra propia ceguera. (...) Sostengo que la conciencia de nuestra ceguera, que somos forzados a ejercer en cuanto desvelamos la ceguera de los otros, debe estar en el centro mismo de una nueva actitud epistemológica (...).”

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, *Una epistemología del Sur*

El proyecto de este libro nace a partir de una experiencia colectiva de lectura, debate y apropiación de la obra del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos. Cada trabajo propone un diálogo entre sus postulados y distintas zonas de investigación tales como la educación, la literatura, la arquitectura, la filosofía, la psicología, etc., focalizando en la praxis subjetiva y contextualizada que subyace en estos diferentes campos del saber.

La intención expresa de la propuesta del pensador portugués es colaborar con las transformaciones sociales y políticas desde la

dimensión epistémica; esto es, desde las capacidades y las potencialidades de lo posible que ofrece el conocimiento humano para realizar tales cambios, a partir de la crítica al paradigma de la modernidad occidental. Los diversos aspectos de su propuesta intentan incidir en las plurales emancipaciones sociales, para lo cual elabora una “epistemología del Sur”¹ que llama “posmoderna” o “poscolonial de oposición”, para diferenciarse del “posmodernismo celebratorio”, que reduce la realidad a lo que existe, es decir, a la dictadura de lo fáctico.

Según sus apreciaciones, realiza un trabajo de excavación arqueológica para encontrar en la misma modernidad occidental algunos elementos de tradiciones suprimidas o negadas, que puedan servir para construir nuevos tipos de emancipaciones sociales. No pretende una simple inversión de la lógica moderna del conocimiento, por el contrario, su trabajo implica una revisión detallada de la episteme occidental, a partir de la cual delinea algunas continuidades, señala rupturas y, sobre todo, marca distancias fuertes, tanto del modelo homogeneizante de las ciencias, como de la mera celebración culturalista de las diferencias por las diferencias mismas.

Es posible discernir un contenido ético en la construcción epistemológica “desde el Sur”, puesto que las categorías de pluralidad, diversidad e incompletud son mejores, más útiles y más productivas porque son más complejas que sus opuestos. Santos hace una apuesta por la pluralidad a partir de que la comprensión de la complejidad intrínseca del mundo humano es todavía un bien deseable a lograr, dadas las dificultades que el paradigma occidental hegemónico ha mostrado para percibirla e intervenirla.

Por ello, consideramos su proyecto epistemológico y ético como una utopía no moderna, puesto que hay una operatividad concreta

¹ “Entiendo por epistemología del Sur la búsqueda de conocimientos y criterios de validez del conocimiento que otorgan visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales. El sur es, pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano...”. SANTOS, B., *Una epistemología del Sur*, Siglo XXI-CLACSO, México-Bs. As., 2009, pág. 12.

y una voluntad de transformación hacia la posibilidad política de un mundo mejor, que depende de la actividad de los sujetos concretos en contextos culturales específicos. No es posible señalar de antemano quiénes son los sujetos que la efectivicen ni las formas de sus acciones; en consecuencia, no se puede predeterminar cuál es el rumbo de un mundo mejor.

Santos postula una forma de intervención cognoscitiva que categoriza como *prudente*, con una clara intencionalidad sociopolítica, porque si la ciencia revoluciona las sociedades humanas, los cambios que se producen en ella no pueden ser sólo científicos, sino también y, fundamentalmente, sociales y políticos. En otras palabras, considera al conocimiento como capaz de producir órdenes regulativos en el cuerpo social. Acorde a sus argumentaciones, la lógica del conocimiento científico ha sido competente para conquistar y colonizar el mundo humano, por lo tanto, la descolonización de tal lógica producirá transformaciones estructurales en las sociedades. El conocimiento prudente acentúa la incerteza y provisionalidad del saber, se caracteriza por enfrentar la parcelación de la especialización en los diversos campos y las distinciones binarias tajantes, toma el mundo como una totalidad y apuesta por las realidades holísticas, aunque muy localizadas. De esta manera, se va constituyendo por analogías *con*, por traducciones *entre* y por migraciones *de y hacia* otros lugares cognitivos.

El desafío para nosotros ha sido, entonces, transitar este transvasamiento disciplinar que Santos invita a realizar, poniendo en ejercicio la “artesanía de las prácticas”, que parte de preguntas contextualizadas, donde los saberes se vuelven experimentables al ser interpelados *en y desde* un lugar no exclusivo de ellos, sino *en y desde* cualquier lugar donde el saber pueda transformarse en práctica social.

El primer apartado del libro aborda la relevancia de la traducción como eje clave de la propuesta de Santos. María Cristina Liendo en “Saberes Migrantes. Sobre el problema de la traducción” propone un análisis teórico del concepto, considerando que ocu-

pa un lugar importante entre los mecanismos y dispositivos de conocimiento que pueden aplicarse a las complejas realidades de nuestras sociedades latinoamericanas actuales. Señala también los límites, las dificultades y los inevitables desencuentros que conlleva todo proceso de traducción. En “Los docentes como traductores cosmopolitas”, María José Llanos Pozzi problematiza la noción de traducción, esta vez en el contexto de enseñanza/aprendizaje escolar. Específicamente, piensa las posibilidades y limitaciones de este concepto para interpretar y transformar la praxis concreta en el ámbito del aula. De manera puntual, se pregunta acerca de las posibilidades que tienen los maestros de ser traductores en este universo plural implicado en el espacio escolar. Manuel Palacios escribe “Esbozos de una pedagogía insurgente”, como una búsqueda de interconexiones entre los planteos epistemológicos de Sousa Santos y la Educación Popular de Korol. Busca establecer los parámetros de un enfoque pedagógico que se plantea de manera clave los rasgos éticos y políticos implicados en la educación formal, indagando acerca de cómo la educación popular puede contribuir a la construcción de una razón cosmopolita. Finaliza este primer apartado la labor de Iara Sleiman, quien trabaja el espacio de frontera entre niños y adultos en tanto “matriz vincular” que es necesario transformar. El trabajo denuncia la persistencia de un modelo polar que desestima la pluralidad de posibilidades intuitivas, imaginativas, lúdicas y de autoafirmación subjetiva y singular de los niños que los paradigmas de saber vigentes no ayudan a desarrollar.

Las posibilidades de atravesar fronteras que transformen ámbitos de contacto intercultural cobran singular relevancia en el segundo apartado del libro, que inicia “Elementos para una teoría de la acción local” de Pablo Fernández. Allí plantea criterios de ponderación, condiciones de combinación y fortalecimiento para lograr una praxis de agentes que asumen su contexto y orientan nuevas formas de regulación y emancipación social. Explicita algunos conceptos clave en torno a la solidaridad, que entrelaza los aspectos epistémicos y políticos de una teoría de la acción local.

Ana Inés Leunda en “Temporalidad, conocimiento y política” re-piensa de qué manera el tiempo puede ser un concepto para abordar zonas de frontera intercultural indígena-occidental, en la actual América Latina. Los aportes de Sousa Santos resultan de vital importancia para desordenar asimetrías que tienden a naturalizar el tiempo lineal. En “Fronteras y desperdicios: ensayos críticos sobre formas de *otredad*”, Cristina Valeria Bril desarrolla posibles vínculos entre la perspectiva del escritor chileno Roberto Bolaño y el descentramiento epistémico que postula Santos. Según su lectura, este narrador intenta dar cuenta del reconocimiento del “otro” como igual, cuestión que se acerca al concepto de solidaridad, punto nodal en la epistemología del sur. Finaliza este segundo apartado “Investigación y co-construcción de conocimiento” de Laura Barrionuevo, quien reflexiona en torno a las transformaciones epistemológicas implicadas en los procesos mencionados en el título estudia el rol que puede desempeñar el/la investigador/a en el marco de una pesquisa social “en movimiento”, buscando realizar contribuciones a la construcción de alternativas metodológicas que permitan acompañar los procesos de emancipación social.

En el último apartado, los trabajos se centran en praxis sociales localizadas y concretas. En “*Pichon-Rivière y los aportes de una epistemología del sur*”, Germán Casetta indaga conceptos en el marco de la “experiencia Rosario” de 1958 para recuperar de esta psicología social la relevancia de la heterogeneidad, la comunicación y el aprendizaje en las contradicciones del ser humano-en-situación. Al mismo tiempo, postula que los conceptos de incerteza e incompletud de Santos enriquecen el espectro de acciones posibles del modelo teórico práctico de Pichon-Rivière. Noelia Cejas, en “*Aportes a la co-construcción de tecnología social*” ensaya una articulación conceptual entre la perspectiva *decolonial* y los estudios de *ciencia, tecnología y sociedad*. En el caso que indaga, en Concordia, Entre Ríos, pretende desarrollar un circuito productivo interactoral orientado al diseño participativo de viviendas sociales que buscan revertir la lógica más frecuente de las prácticas

asistencialistas. Igualmente, “La contribución de Santos a los estudios de la Tecnología Social” de Valeria Fenoglio, pone en diálogo y discusión ambas perspectivas teóricas. El trabajo plantea como interrogante si la propuesta reconstructiva de Santos acerca de la ecología de los saberes, puede constituirse en un insumo teórico que permita repensar los abordajes cognitivos habituales en el desarrollo de las Tecnologías en el campo del hábitat. De esta manera, podría ampliarse la perspectiva de la arquitectura tradicional.

Cada uno de los aportes que se presentan en este libro busca repensar/construir objetos de labor investigativa que no adhieran a priori a saberes institucionalmente legitimados. Por el contrario, nos permitimos recorrer zonas de fronteras atravesadas por conflictos y desigualdades históricamente solidificadas, que invitan a construir lógicas de pensamiento alternativas que no justifiquen su perpetuidad. En tal sentido, este libro muestra un camino distanciado de hallazgos conclusos, focalizando en un proceso de búsquedas que, desde diversas disciplinas, pudo desplegar nuevos interrogantes al abreviar en los postulados del sociólogo portugués.

Por lo demás, la metáfora del Sur, lejos de ser un mero ornamento, nos invita a deslizar el trazado meramente geográfico hacia una cartografía epistemológica que, al entretenerse con lo político, busca diseñar un *locus* desde dónde re-pensar-nos. En este sentido, cada uno de los trabajos implica un singular desplazamiento de la metáfora hacia experiencias que aspiran, a través de *Saberes* disímiles, a nuevas y siempre plurales *Emancipaciones del Sur*.

María Cristina Liendo

Ana Inés Leunda

Córdoba, setiembre de 2013

Apartado I

“La ignorancia es sólo una condición descalificadora cuando lo que está siendo aprendido tiene más valor que lo que está siendo olvidado. La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo. Esta es la idea de prudencia que subsiste bajo la ecología de los saberes”

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, *Para descolonizar Occidente.*
Más allá del pensamiento abismal.

1. Saberes migrantes. Sobre el problema de la traducción

María Cristina Liendo¹

Desde la tarea de reflexionar acerca de las posibilidades de encuentro y relación entre los saberes que podríamos llamar “científicos” producidos, por lo general, en el interior de las academias y otros saberes, contruidos desde prácticas sociales y culturales diversas que suelen caer fuera de tal calificación, propongo analizar el concepto epistémico de traducción, tal como lo trabaja el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos.²

En la pretensión de instituir, cimentar y construir una tradición de pensamiento en y desde nuestra América, vamos procesando conceptos y categorías de análisis que pueden ser aplicables a espacios epistémicos, sociales y políticos de nuestras realidades, que son capaces de aportar elementos explicativos sobre algunos de esos ámbitos o aspectos que todavía no han sido suficientemente procesados. Muchos de esos conceptos ya han sido difundidos y discutidos, entre ellos, los de sujeto, situacionalidad, emergencia, ruptura, posmodernidad, legado, etc.³ Más tarde, algunos otros entran en el debate para seguir ampliando las fronteras de la reflexión. Entre ellos, podría mencionar las nociones de poscolonialidad, subalternidad, posoccidentalismo, diferencia colonial, deco-

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

² SANTOS, B., *Una epistemología del Sur*, Siglo XXI-Clacso, México-Buenos Aires, 2009.

³ Ver ROIG, A., *Teoría y Crítica del Pensamiento Latinoamericano*, F.C.E., México, 1981; ROIG, A., *Rostro y Filosofía de América Latina*, Ediunc, Mendoza, 1993; ROIG, A., *El pensamiento latinoamericano y Su aventura*, Centro Editor de América Latina, 1994.

lonialidad, sujeto migrante, etc.⁴ O bien, las reconceptualizaciones ya realizadas sobre territorio, desarrollo, totalidad y posibilidad.⁵

En esta oportunidad, centraré la atención en el examen que realiza Santos sobre el concepto de traducción, por considerar que ocupa un lugar importante entre los mecanismos y dispositivos de conocimiento que pueden aplicarse a las complejas realidades de nuestras sociedades latinoamericanas actuales. Pienso que la utilización de la traducción puede ser una herramienta metodológica de mucha fertilidad y provecho, en la tarea difícil de buscar un encuentro entre los diferentes tipos de saberes; capaz de señalar, también, los límites, las dificultades y los inevitables desencuentros.

La invitación al diálogo entre saberes es siempre un espacio que abre a la reflexión política, teórica, epistemológica y metodológica y que está cruzado por algunos interrogantes de los que se hace cargo el dispositivo de la traducción: ¿cómo se incluyen, se excluyen, se contradicen o dialogan los diferentes saberes?, ¿se manifiestan conflictos y/o jerarquías entre ellos?, ¿cómo se constituyen y se legitiman estos saberes?, ¿cuáles pueden ser sus canales de circulación?, ¿qué problemáticas se articulan en sus encuentros o desencuentros?, ¿qué cuestiones políticas pueden intervenir en ellos?

En coincidencia con Santos, si subrayo las bases epistémicas donde se asienta la tarea de traducir, se ve con claridad que no se queda sólo en ese campo, sino que puede operar también en espacios políticos, éticos, antropológicos, educativos, etc. Y esto porque sus premisas de partida son la contextualidad cultural de las prácticas, la superación del multiculturalismo como problema cultural, las vivencias de la incompletud y de la reciprocidad del intercambio, todas esencialmente constitutivas al trabajo de tra-

⁴ Ver CASTRO GÓMEZ, S. y MENDIETA, E. (coord.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, Porrúa, México, 1998; MIGNOLO, W., *Historias locales, diseños globales*, Akal, España, 2003.

⁵ Ver ACOSTA, Y., *Sujeto y democratización en el contexto de la globalización. Perspectivas críticas desde América Latina*, Nordan Comunidad, Montevideo, Uruguay, 2005; SVAMPA, M., *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*, Siglo XXI, Bs. As, 2008; ZIBECHI, R., *Territorios en resistencia*, Cooperativa de Trabajo Lavaca, Bs. As., 2008.

ducción. La pregunta que cruza transversalmente la propuesta y su ejercicio puede formularse así: ¿Qué puedo aprender de los otros y cómo puedo hacerlo? Desde este interrogante, el desafío de los grupos abocados a la tarea de traducirse reside en resignificar conceptos y prácticas cuya consideración ha sido hegemonizada por una sola tradición de pensar, de saber y de actuar.

La indolencia de la razón

Desde la crítica de lo que llama “razón indolente”, a partir de la hegemonía del paradigma de la razón científica, instrumental y metonímica, Santos muestra el desaprovechamiento y el desperdicio de la amplitud y de la diversidad de la experiencia social. Si la comprensión científica occidental del mundo es incompleta, a este problema se le añade la creencia de que esta mirada, en cambio, es determinante y completa y, por eso, explica y legitima la totalidad de las estructuras naturales y sociales. A esta creencia se le añade la expectativa que, si todavía no lo hace, en un futuro lo hará y por el mismo camino ya transitado. Desde esta crítica aparece, entonces, la necesidad de proponer otra/s forma/s de racionalidad, bajo la previa aceptación de que esta pluralidad es posible y deseable. Santos se aleja de la mera celebración “posmoderna” de las diferencias por las diferencias mismas acercándose, en cambio, a la valoración de las diferencias por lo que ellas pueden ofrecer como potencialidad para las transformaciones sociales. Considera que, tanto la pluralidad como la diversidad y la incompletud son mejores, más útiles y más productivas para el mundo humano que sus respectivos opuestos, esto es, la unidad, la homogeneidad y la completitud, porque son más complejas, porque son una apertura a la heterogeneidad de los sujetos políticos y a la inclusión democrática. La complejidad del mundo humano es un bien social deseable, precisamente, porque no es reductiva, sino ampliatoria e inclusivista. Hacia esta dirección apunta la concepción de razón cosmopolita,

que Santos hace descansar en el triple proceso de verificar ausencias, señalar emergencias y traducir experiencias.

Considerar los objetos y los procesos como creíbles y como alternativas epistémicamente válidas, culturalmente valiosas y, sobre todo, temporalmente contemporáneas, es el objetivo de la sociología de las ausencias y de la sociología de las emergencias. Ellas exponen como su contraluz, a partir de la falta y la carencia, los objetos y los procesos que hacen emerger mostrando, precisamente, aquellos fragmentos de experiencias humanas que han sido invisibilizadas y producidas activamente como no existentes por las cuatro dimensiones que constituyen la indolencia de la razón. Sucintamente, ellas son, la impotencia, la arrogancia, la metonimia y la prolepsis.

La razón se vuelve impotente cuando no se ejerce al estar sometida a la necesidad y al determinismo exteriores a ella, de manera tal que se encuentra imposibilitada de dar razones; es arrogante cuando no siente la necesidad de su ejercicio, porque al ser incondicionalmente libre, está exenta de todo condicionamiento argumentativo y explicativo, es una racionalidad que tampoco da razones; es proléptica cuando considera que no hay novedades en el futuro porque lo concibe sólo como una continuación de este único presente. Frente a ella, en cambio, las emergencias llevan hacia una ampliación del presente y una contracción del futuro que, por eso mismo, manifiesta todas sus posibilidades y no se ahoga en la infinitud progresiva del tiempo lineal. Finalmente, la metonimia de la razón aparece cuando se piensa como la única forma de racionalidad posible. En la razón metonímica el todo no es únicamente mayor que la parte, además, es mejor que ella; al abarcar todo, no puede existir sin él y ninguna parte puede ser pensada en sí misma, sino en relación con el todo. La razón metonímica se considera el todo de la racionalidad y se define como “exhaustiva, exclusiva y completa”⁶, puesto que ninguna parte tiene vida propia ni puede ser otro todo. En este sentido, como no hay un exterior a

⁶ SANTOS, B., *Una epistemología del Sur*, op. cit., pág. 104.

ella, la razón metonímica no puede percibir la posible existencia de muchas totalidades y, menos aún, que su propia totalización pueda ser sólo una parte que se apropia del todo.

La traducción

A diferencia de las mencionadas formas de la indolencia de la razón, que “resuelven” el problema de la fragmentación, de la riqueza y la diversidad de las experiencias humanas mediante su negación o su desconocimiento, la razón cosmopolita, propuesta por Santos, lo enfrenta decididamente usando el procedimiento de la traducción. Ella es una herramienta epistémica fértil que forma parte de las nuevas maneras de pensar las totalidades y es presentada como una opción alternativa a una teoría general unificada del conocimiento, que restringe lo real a un único modelo hegemónico. Santos define la traducción como:

(...) el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles...; el contexto epistémico que lo hace posible es no atribuirle ...a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el estatuto de parte homogénea. Las experiencias del mundo son tratadas en momentos diferentes del trabajo de traducción como totalidades o partes y como realidades que no se agotan en esas totalidades o partes.⁷

a) El procedimiento de la traducción puede aplicarse en varios ámbitos, siempre buscando la posibilidad de construir contrahegemonía, tanto en los saberes como en las prácticas, en cada uno de sus espacios. En primer lugar, es necesario buscar alguna forma de inteligibilidad entre los conocimientos; esto es lo que Santos llama hermenéutica diatópica y le adjudica la tarea de identificar preocupaciones isomórficas (no iguales, ni idénticas) y sus respuestas, te-

⁷ Ibídem, págs. 136-137.

niendo como motivación convergente las diversas experiencias de incompletud de los saberes que pueden advertir los grupos y que los llevan a querer desplazarse de un saber hacia otro. Esta “migración epistémica” favorece aquella motivación a partir de formularse algunas preguntas como las siguientes: ¿cómo piensan los X este problema y qué solución le dan? ¿cuál es el límite de nuestra propia experiencia y cuáles son las posibilidades de ampliarlo desde la experiencia de los X?. De esta manera, la diferencia epistemológica es pensada como comparación e interpelación de los límites y posibilidades de un saber respecto de los límites y posibilidades de otro. La asimetría de esta operación es indispensable, porque cada saber sabe más de sí mismo que de los otros, pero solamente esa relación comparativa e interpelativa le termina de revelar el mejor conocimiento de sí; es decir, cuáles son las preguntas que no puede contestar, cuáles son sus propios alcances y límites. Si el conocer es una construcción social, es una tarea relacional y respectiva, entonces no hay crecimiento fértil en el encuentro sólo consigo mismo.⁸

b) Otro espacio fértil para la tarea de traducción se da en el campo de la aplicación de los saberes entre diversas prácticas sociales y sus actores, donde se apela a la necesidad de inteligibilidad recíproca y a la capacidad de articulación con aquellos X que son interpelados en el proceso para convertir una práctica hegemónica en una contrahegemónica: en el ejemplo más recurrido, la medicina alopática occidental con las medicinas tradicionales/ alternativas no occidentales. En este caso, la traducción intenta esclarecer cuáles podrían ser los caminos para posibles puntos de contacto entre prácticas muy disímiles, a partir de identificar, en primer lugar, cuáles son los núcleos inconsensuales para cada una de ellas, cuáles son los límites que no se puede rebasar sino a costa de la disolución de todo el trabajo de traducción. En segundo lugar, hay que tener en cuenta que no existe determinación previa de los actores, ni de la dirección, ni del contenido de los conociemien-

⁸ Ver SANTOS, B., *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*, Clacso-Prometeo, UBA Sociales Publicaciones, Buenos Aires, 2010.

tos a traducir. Los primeros aparecen a partir de las experiencias de incompletud para con-formarse con el mundo y también es su responsabilidad definir todos los elementos sobre la marcha, es decir, contextual y contingentemente. La tarea de traducción debe ser una decisión deliberada por sus actores para evitar la canibalización de un conocimiento, de una práctica o de un actor por otro/s. Es por esto que, la traducción es pensada como una tarea transgresora en sus dimensiones intelectual, emocional y política, cuyo presupuesto de base es la imposibilidad y la impertinencia de una teoría general única, válida para todos los conocimientos. La capacidad intelectual de los traductores cosmopolitas se muestra en el conocimiento profundo del saber y de la práctica que representa y que lleva a “la mesa de la negociación” traductora y en la vivencia de su incompletud y límite y que motiva la búsqueda de complemento en otros saberes y otras prácticas.

c) La traducción se organiza a partir de la identificación de la zona de contacto cosmopolita, no colonial, que parte del principio de reciprocidad para decidir y seleccionar qué es puesto en contacto, de qué manera y con qué actores. Los campos de interacción no son solamente epistemológicos, también son políticos porque son decisiones de los sujetos que deciden intervenir en el proceso. En este sentido, la traducción no está en consonancia con el multiculturalismo ya que, en general, las teorías multiculturalistas⁹ han sido pensadas desde sociedades culturalmente occidentales, con democracias liberales como sistemas de gobierno y basadas, de manera fundamental, en la admisión de la tolerancia hacia el otro. La “astucia” multicultural de la tolerancia se traduce en el respeto y el reconocimiento de lo diferente, de lo otro, pero no de lo distinto, de lo absolutamente otro. El problema no es el reconocimiento, sino que la cuestión radica en quién es el sujeto reconociente, quién es el reconocido y qué aspectos o dimensiones de la cultura pasan por el proceso de reconocimiento. Cuando el reconocimiento se hace sobre totalidades culturales distantes pero todas consi-

⁹ KIMLICKA, W., *Ciudadanía multicultural*, Paidós, Barcelona, 1996; TAYLOR, C., *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*, FCE, México. 1992.

deraras como pares, recién entonces se puede hablar de igualdad de los sujetos políticos, porque en las sociedades multiculturales no alcanza con aceptar y respetar las diferencias; alcanza, recién, cuando las diferencias ya no marcan jerarquías.

Por otro lado, el proceso de traducción pone en juego, además, la multitemporalidad, para enlazar congruencias, ritmos, regularidades y tiempos diversos. Dice Santos:

Habituada a la rutina de su hegemonía, presupuso que, estando la cultura occidental dispuesta a dialogar con las culturas que antes oprimiera, éstas estarían naturalmente dispuestas y disponibles para ese diálogo y, de hecho, ansiosas por conseguirlo. Este presupuesto ha redundado en nuevas formas de imperalismo cultural, incluso cuando asume la forma de multiculturalismo.¹⁰

Esta asimetría lleva a que el trabajo de traducción no suele empezar por los conocimientos más relevantes a una práctica, a un grupo o una cultura, sino por una zona de frontera, más bien marginal, que es la primera en emerger para la tarea; esto es, se ponen en contacto aquellos elementos menos riesgosos y que garanticen una considerable cuota de éxito en las primeras aproximaciones para que permitan seguir avanzando. La zona de contacto cosmopolita no se da entre totalidades culturales ni entre relaciones de dominación. Tampoco se da, necesariamente, entre saberes o prácticas muy disímiles; es más, se pueden buscar zonas de contacto entre reivindicaciones, objetivos y experiencias semejantes pero separadas; por ejemplo: ¿qué saberes y qué prácticas pueden intercambiar un movimiento feminista y uno ambientalista?, ¿un sindicato de trabajadores y una agrupación de estudiantes?, ¿una minoría sexual y un grupo étnico, o un movimiento ecologista o ambiental? No es necesario salir a buscar experiencias extrañas a la cotidianidad para ejercer la traducción. El desafío es la compa-

¹⁰ SANTOS, B., *Una epistemología del Sur*, op. cit., pág. 147.

ración recíproca de saberes y prácticas, buscando la proporción y la correspondencia, pero siempre desde la asimetría.

Es importante considerar que las prácticas tienen prioridad sobre los saberes porque la preponderancia de uno sobre los otros se da, no a partir de su institucionalización, sino de las preguntas que tuvieron consecuencias para el contexto de las prácticas donde fueron formuladas, en el sentido de enfrentar a los saberes con problemas todavía no resueltos. En este sentido, hay una dislocación pragmática de la jerarquía de los saberes porque todos ellos se vuelven experimentales, porque todos son interpelados en y desde un lugar no exclusivo de ellos (por ejemplo, los saberes académicos fuera de la academia), sino en y desde cualquier lugar donde el saber pueda transformarse en una práctica social.

d) Sin embargo, más allá de las expectativas y posibilidades, existen algunas dificultades serias para la traducción. En primer lugar, el trabajo argumentativo, que según Santos, está *“basado en la emoción de compartir el mundo con quien no comparte nuestro saber o experiencia”*.¹¹ Poner las premisas básicas del razonamiento y determinar cuáles serán los tópicos de la discusión es el punto de partida para cualquier argumentación, pero no lo es en el caso de la traducción. Cada saber decidido a traducirse lleva a la zona de contacto un tópico que no es admitido como evidente por el otro; de manera que en el proceso de la traducción los tópicos se transforman en argumentos; hay que convencer al otro que ese tema puede ser objeto traducible, y sólo en el avance de esta tarea se va construyendo la temática de la zona de contacto. Y esto *“es un trabajo exigente, sin seguro contra riesgos y siempre cerca del colapso”*¹²

Otras numerosas dificultades se abren a partir de ésta; entre otras, las que residen en la lengua en que se decide ejercer la traducción y todo lo que ella puede ocultar, puede oprimir y no poder pronunciar y en la manera diferente que tiene cada una de considerar los silencios y su correspondiente traducción en cada cultura. En este sentido, es interesante tener en cuenta que lo intraduci-

¹¹ Ibídem, pág. 148.

¹² Ibídem, pág. 149.

ble que no se pone en la zona de contacto, aquéllo de lo que no se habla, también es una forma de selectividad porque:

(...) consiste en aquéllo que en una cultura dada se tornó impronunciable por la opresión extrema de la que fue víctima durante largos períodos. Se trata de ausencias profundas (...) vacíos que dan forma a la identidad inescrutable de los saberes y prácticas en cuestión (....) Los silencios que producen son demasiado insondables para ser objeto del trabajo de traducción.¹³

Regresando a la pregunta inicial ¿Qué puedo aprender de los otros y cómo puedo hacerlo?, vemos que este interrogante carga con toda la fuerza heurística del concepto de traducción y coloca al traductor en ámbitos escasamente frecuentes, sobre todo, en el trabajo académico. Me refiero, especialmente, a los muy poco transitados espacios de la incompletud, de la finitud, de la incerteza, de la diversidad, de la emergencia, del cuestionamiento y la evaluación. La traducción puede inducirnos a recomenzar por otros caminos donde la comparación recíproca de los saberes implique conductas más inclusivas como el diálogo y la interpelación, el contraste, la complementariedad y la respectividad, teniendo en cuenta, sobre todo que: "(...) el objetivo de la traducción entre saberes es crear justicia cognitiva a partir de la imaginación epistemológica. El objetivo de la traducción entre prácticas y sus agentes implica crear las condiciones para una justicia global a través de la imaginación democrática."¹⁴

Bibliografía

CASTRO GÓMEZ, Santiago y MENDIETA, Eduardo (coord.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, Porrúa, México, 1998.

¹³ Ibídem, pág. 145.

¹⁴ Ibídem, pág. 151.

- KIMLICKA, Will, *Ciudadanía multicultural*, Paidós, Barcelona, 1996.
- MIGNOLO, Walter, *Historias locales, diseños globales*, Akal, España, 2003.
- ROIG, Arturo, *Teoría y Crítica del Pensamiento Latinoamericano*, F.C.E. México, 1981.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Una Epistemología del Sur: la re-inventación del conocimiento y la emancipación social*, Siglo XXI Eds., Buenos Aires, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*, Clacso, Buenos Aires, 2010.
- SVAMPA, Maristella, *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*, Siglo XXI, Bs. As, 2008.
- TAYLOR, Charles, *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*, FCE, México, 1992.
- ZIBECHI, Raúl, *Territorios en resistencia*, Cooperativa de Trabajo Lavaca, Bs. As, 2008.

2. Acerca de la ecología de saberes y las prácticas docentes. Los docentes como traductores cosmopolitas

María José Llanos Pozzi¹

Introducción

El objetivo de este trabajo es reflexionar en torno al concepto de traducción, propuesto por Santos, tensionado a la luz de la práctica docente.

El autor sostiene:

Estamos en el fin de un ciclo de hegemonía de un cierto orden científico. Las condiciones epistémicas de nuestras preguntas están inscritas en el reverso de los conceptos que utilizamos para darles respuesta. Es necesario un esfuerzo de descubrimiento conducido sobre el filo de una navaja entre la lucidez y la inteligibilidad de la respuesta. Son igualmente diferentes y mucho más complejas las condiciones sociológicas y psicológicas de nuestro cuestionar.²

Esta complejidad de las condiciones sociológicas y psicológicas en el cuestionamiento del orden científico está continuamente presente al tratar de conceptualizar la traducción y con ella, los procedimientos posibles para llevarla adelante. Por lo tanto, en este

¹ Maestranda en Investigación Educativa –CEA-UNC

² SANTOS, B., *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*, 1ª edición, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009, pág. 20.

trabajo intentaremos echar luz sobre esta complejidad, tratando de pensar las condiciones de posibilidad de la emergencia del docente como traductor cosmopolita.

Breve referencia al concepto de traducción. Los límites a la emergencia del docente como traductor

Afirmamos con Santos que el paradigma moderno incluye una ruptura epistemológica que da origen al dualismo básico sobre el que se asienta gran parte de la hegemonía del pensamiento moderno que es la distinción entre conocimiento científico y conocimiento de sentido común.

Esta distinción, que implica la delimitación de lo que es plausible de ser conocido, da origen a lo que el autor denomina Epistemicidio. Es decir, aquella dimensión de la exclusión que a partir de la no consideración de grupos y prácticas descarta los conocimientos usados para llevar a cabo esas prácticas.³

La forma en la que se ha desarrollado el paradigma moderno dominante y sus lógicas epistemicidas o, como dice Santos, las formas de producción de no existencia, derivan en una contracción del presente y la consecuente ampliación del futuro. La contracción del presente es consecuencia de su reducción a instantes efímeros y la ampliación del futuro es resultado de la concepción lineal del tiempo que permite su expansión indefinidamente.

La alternativa a este pensamiento globalizador, universalizante, productor de ausencias, contractor del presente es el poder poner en juego lo que Santos denomina las sociologías de las ausencias y de las emergencias que se articulan a través de un trabajo de traducción. Dicha labor es entendida como proceso de “creación de inteligibilidad recíproca”,⁴ produce una ampliación del presente en vez de su contracción, habilitando así la ruptura con una totalidad única, traducción que crea inteligibilidad entre la diversidad

³ Ibidem.

⁴ Ibidem, pág. 136.

del mundo habilitada por las sociologías de las ausencias y de las emergencias. Traducción entonces es el “trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan”.⁵

Entre las formas posibles en las que puede darse este trabajo de interpretación queremos resaltar aquellas que hacen referencia a la traducción entre saberes.

Si bien podemos traducir entre saberes hegemónicos y no hegemónicos o entre saberes no hegemónicos, esta última posibilidad aparece como la más rica para dar lugar a procesos de saberes contrahegemónicos. Avanzamos un poco más al decir que no sólo es el tipo de traducción que permite dar lugar a propuestas de esta orientación, sino que, a nuestro entender, es la única posible actualmente. En términos políticos, la traducción que podría darse entre grupos dominados y dominadores no es posible aún, principalmente porque la contrahegemonía es la respuesta y la resistencia de los sectores dominados mientras que traducción entre saberes hegemónicos y no hegemónicos implicaría en ese mismo acto, la desaparición de la hegemonía.

Queremos agregar incluso que el concepto de traducción es una palabra que en sí misma esconde ausencias dado que traducir es de alguna forma “traer” un significado de un lado hacia otro. Las condiciones epistemológicas y psicológicas del esfuerzo de descubrimiento incluyen las limitaciones lingüísticas. Traducir esconde que ese mismo vocablo es la operación por la cual una cosa (en este caso conocimientos) es transformada en otra (y en ese proceso de transformación se pierde lo que esa cosa es). En este sentido el concepto de traducción debe ser tomado como provisorio, entendiendo que el lenguaje es también un producto social y esconde o invisibiliza prácticas que quizá no puedan definirse como traducciones.

⁵ Ibídem, pág. 137.

Por lo antedicho, vemos entonces a la Epistemología del Sur como una epistemología del dominado que usa parte de las herramientas de los saberes dominantes para resolver cuestiones del mundo.

En este punto podemos detenernos para pensar la escuela como uno de los espacios principales donde se lleva adelante el proceso de imposición de saberes “socialmente relevantes” y de invisibilización de aquellos provenientes de los sectores dominados. Por lo tanto, la escuela actúa contribuyendo a la conformación de la línea abismal, entendiendo la misma como el conjunto de distinciones visibles e invisibles que permiten dividir la realidad social en dos universos.⁶ Dentro de la línea, la teología, la filosofía y la ciencia. Fuera de la línea quedan los conocimientos populares, las creencias y la magia. Este acto epistemicida opera en dos sentidos. Por un lado, invisibilizando estos conocimientos y prácticas y por otro, negándole a la simultaneidad de los mismos la posibilidad de la copresencia.

Introducimos aquí el concepto de ecología de saberes, como una contra epistemología que se sustenta en la idea de la pluralidad de conocimientos en el mundo que trascienden los conocimientos científicos, donde la idea de ignorancia es parte de los procesos de conocimiento de la diversidad epistemológica del mundo.

En la escuela, la conceptualización que se tiene de los alumnos descarta sus condiciones iniciales e impone sobre todos y cada uno una construcción abstracta de “el alumno” que implica ciertos modelos de lo que es y debe ser en términos de estudio, fracaso, avance, etc. Entonces ¿es posible desarrollar trabajos de traducción en el espacio escolar? Los maestros, portadores de saberes hegemónicos, totalizadores, ¿cómo pueden asumir-se como traductores cosmopolitas, expandiendo el presente y contrayendo el futuro, y por ende, convencidos de que no hay justicia social sin inclusión de otros conocimientos excluidos de la línea abismal? ¿Qué actividades de reconocimiento-conocimiento del otro como igual y como

⁶ SANTOS, B., *Para descolonizar Occidente, más allá del pensamiento abismal*, 1ª edición, Buenos Aires, Clacso, 2010, pág.12.

diferente deberían poner en práctica? ¿Puede la escuela correrse de la idea de leyes, del tiempo lineal absoluto, de la mirada totalizadora e incorporar a los alumnos, con sus experiencias y su contexto en el aula? ¿Podríamos pensar la escuela como un lugar posible de afirmación de la copresencia?

Sin embargo, para poder pensar las prácticas docentes, y por ende, a la escuela como ámbitos propicios para el trabajo de traducción, debemos tener en cuenta los efectos de las limitaciones epistemológicas, sustentadas en los procesos de conformación del ser docente, en la formación misma, en la imposibilidad de llevar adelante procesos reflexivos que puedan abrir paso a las epistemologías de la visión. Las limitaciones políticas vinculadas a la imposibilidad de reconocerse como sujeto dominado y en el mismo acto, de reconocer su rol de agente de la cultura hegemónica en tensión con la posibilidad de reconocer en el otro el efecto de las prácticas epistemicidas y de su propio lugar como sujetos portadores de saberes de sentido común que puedan abrir el juego a una ecología de saberes, donde se revaloricen las distintas formas de ser en el mundo y lo que los diversos conocimientos pueden ofrecernos.

Cómo podríamos pensar la tarea de traducción en el espacio escolar y cómo reconocer al docente traductor cosmopolita

El autor sostiene que el trabajo de traducción entre saberes debe tener la forma de una hermenéutica diatópica que consiste en un trabajo interpretativo para identificar respuestas distintas a problemas comunes.

La hermenéutica diatópica se corre de la idea de universalismo del paradigma moderno, y al mismo tiempo se distancia de cualquier relativismo. En realidad asume la noción de “incompletud cultural”, entendida como la condición para que el trabajo de tra-

ducción pueda desarrollarse e implica “el cruce de motivaciones convergentes”,⁷ donde reconozco al otro como igual y al mismo tiempo como distinto. En ese reconocimiento y en esa tensión es donde podemos reconocer en plano de igualdad las otras formas posibles de ser en el mundo.

Podemos aquí ya advertir que la dimensión intelectual y emocional (así como política) de la traducción presupone cierto inconformismo ante la carencia. ¿Cuántas veces los docentes se sorprenden al ver como entre los alumnos existen conocimientos prácticos vinculados, por ejemplo, al cuidado de la salud y la higiene que no están contemplados en los contenidos curriculares a desarrollar en el aula? A partir de este reconocimiento y en esta “sorpresa” es donde podemos desarrollar estrategias de traducción que habiliten nuevas formas entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, frente a este cruce de motivaciones, la idea de zona de contacto como “campos sociales donde diferentes mundos de vida normativos, prácticas y conocimientos se encuentran, chocan e interactúan”⁸ nos parece pertinente para analizar la escuela como un lugar posible (¿privilegiado?) para llevar adelante procesos de traducción.

Cabe quizá aquí preguntarse si en el origen de los procesos de traducción no está más la insatisfacción que la incompletud, toda vez que la primera emerge de la percepción de la distancia con un “mundo mejor y posible”. La incompletud cultural muchas veces puede resolverse dentro de la línea abismal, dado que la cultura hegemónica funciona de esta forma, es decir, absorbiendo parte de los conocimientos antes excluidos de la línea abismal y readecuándolos a propósitos abismales. La insatisfacción, por el contrario, sólo puede resolverse abriéndose a una ecología de saberes que permita visibilizar lo que se había puesto del otro lado de la línea abismal, permitiendo un reconocimiento del otro en copresencia.

Respecto a la explicitación de quién es el sujeto de la traducción, quién es el que traduce, Santos sostiene que:

⁷ SANTOS, B., *Una Epistemología del Sur...*, op.cit., pág.139.

⁸ Ibídem, pág.144.

Los saberes y prácticas sólo existen en la medida en que son usados o ejercidos por grupos sociales. Por ello, el trabajo de traducción se realiza siempre entre representantes de tales grupos sociales. El trabajo de traducción, como trabajo argumentativo, exige capacidad intelectual. Los intelectuales cosmopolitas tendrán que asumir un perfil semejante al del sabio filósofo... se trata de intelectuales fuertemente enraizados en las prácticas y saberes que representan ...Los traductores de culturas deben ser intelectuales cosmopolitas. Pueden encontrarse tanto entre los dirigentes de movimientos sociales como entre los activistas de base.⁹

Emerge aquí otra dimensión de la traducción que ya no es motivacional, emocional o política, sino intelectual. Retomando entonces la traducción y la posibilidad de los docentes como traductores y la escuela como un espacio de convergencia de saberes quisiera volver sobre la pregunta inicial de este apartado: ¿qué actitudes, interrogantes, emociones, pensamientos deberían surgir / aparecer en los maestros para que se habilite su lugar como traductores cosmopolitas?

En primer lugar, el poder percibir y reconocer la incompletud cultural y con ella el inconformismo ante la incapacidad de la institución escolar, de la práctica docente, de su actividad y saberes para lograr lo que la educación pretende lograr. Hoy existe malestar ante la exclusión y gran parte de las explicaciones, justificaciones y soluciones se articulan dentro de la racionalidad hegemónica, dado que no se discuten los procesos epistemicidas y el rol de la escuela en los mismos. ¿Cómo podría pensarse el tránsito de estas formas de explicar el mundo a la reflexión dentro de una ecología de saberes?

El habilitar espacios para la sociología de las emergencias es el punto de partida para hacer visibles diferentes formas de conocimiento. Por lo tanto, en ese reconocimiento, es posible la emergen-

⁹ Ibídem, pág. 148.

cia de actitudes “democráticas”, donde los sujetos estén dispuestos a considerar otros conocimientos distintos de los impuestos por el currículum como el único posible. Este espíritu democrático y la insatisfacción ante unas formas de vivir en el mundo que invisibilizan otras formas de ser en él, permitirán el despliegue de una ecología de saberes que podrá ser el punto de partida de procesos de traducción. ¿Cómo podemos poner en juego en el espacio áulico conocimientos diversos? Quizá, retomando el ejemplo que vimos anteriormente, pensar el cuidado de la salud incorporando en el aula los saberes que los alumnos traen, las formas en las que la comunidad entiende la salud y la enfermedad, los aportes de las prácticas homeopáticas, haciendo hincapié en el status de igualdad de estos conocimientos con los brindados por la medicina tradicional moderna, es decir, sin tratarlos como conocimientos subalternos.

En segundo lugar, el docente podría creer que un mundo mejor es posible y, por ende, confiar en nuestras habilidades para poder actuar en consecuencia. Es decir, tener en claro que los problemas que la modernidad pretende solucionar no han sido resueltos, que las explicaciones para esa resolución planteadas desde el paradigma de la modernidad no son suficientes y, por tanto, que los contenidos y las formas de transmisión de los mismos considerados relevantes por el sistema educativo adolecen de dos limitaciones

1. La relevancia y los criterios de relevancia utilizados por la ciencia moderna (dentro de la cual incluimos los contenidos escolares que son una pequeñísima porción de lo que la ciencia considera importantes para ser aprendidos en la escuela) invisibilizan otros criterios para considerar relevante un contenido o práctica.
2. Que el mismo acto de pensar soluciones a la exclusión social desde la racionalidad moderna lleva implícito el epistemicidio con el cual se segrega y excluye cualquier otro saber y práctica que contribuya a la inclusión social. Es decir, constituirse en sujetos que tengan en claro que las experien-

cias y prácticas hegemónicas que nos son impuestas nos impiden ver otras.

Estas actitudes, estas emociones, estos pensamientos darán lugar a prácticas docentes que habiliten zonas de contacto, que se transformen, al decir de Santos, en galerías donde convergen los conocimientos y prácticas diversas, donde la experiencia sea desde el punto de vista del dominado, desde la perspectiva del otro lado de la línea abismal.

En tercer lugar, y derivándose de lo anterior, la confianza en la capacidad humana implica también la creencia en la solidaridad como condición indispensable para llevar adelante el cambio, por lo que los maestros se transformarán, entonces, en sujetos que pueden pensarse a sí mismos y a los otros como agentes capaces de llevar adelante procesos emancipatorios.

El autor sostiene que la tensión entre regulación y emancipación fue traducida epistemológicamente en la dualidad entre dos formas de conocimiento: el conocimiento emancipación y el conocimiento regulación. “El conocimiento-emancipación implica una trayectoria entre un estado de ignorancia, al que llamo colonialismo, y un estado de conocimiento, al que llamo solidaridad. El conocimiento regulación implica una trayectoria entre un estado de ignorancia, al que llamo caos, y un estado de conocimiento, al que llamo orden.”¹⁰

El poder saber del orden contribuye con el poder-saber de la solidaridad y viceversa. En el proceso histórico en el que la emancipación fue absorbida por la regulación, el orden pasó a ser la forma hegemónica del saber y el caos pasó a ser la forma hegemónica de ignorancia. La escuela trabaja subrepticamente con esta idea.

Siguiendo a Santos, el caos es entendido como las formas vitales diferentes y desiguales, porque a partir de la adecuación ceremonial, lo que no puede ser explicado dentro de un orden, de la normalidad, es dejado afuera. Esto vale para la forma en la que se transita el mundo con la forma en la que se lo experimenta y se lo

¹⁰ Ibídem, pág. 63.

conoce. La escuela debe “sacar” a algunos del pozo de la ignorancia para sumirlos en la fuente del conocimiento y el orden. Por lo tanto, los docentes como traductores se solidarizan con la idea de ignorancia misma, con la idea de caos que da lugar a la sociología de las emergencias, al revalorizar el conocimiento –emancipación por sobre el conocimiento– regulación. Esto implica que la solidaridad se transforma en la forma hegemónica del saber y que el caos y su positividad son reconocidos como parte integrante del orden solidario dando lugar a una ecología de saberes que permiten construir conocimientos alternativos al proceso epistemicida.

A modo de cierre

Los procesos de traducción en la escuela son posibles en tanto y en cuanto los docentes puedan llevar adelante un trabajo continuado de visibilización de conocimientos ausentes. Vale decir, ampliar el número de experiencias posibles y disponibles teniendo presente que la ciencia y el conocimiento socialmente relevante a ser enseñado en la escuela es un tipo entre muchos. Este trabajo de traducción puede habilitar procesos de transformación social, pero para ello es necesario que los docentes se constituyan como traductores cosmopolitas, que comprendan la diversidad del mundo y de las prácticas, que entiendan que las mismas muchas veces han sido invisibilizadas y que hay que ponerlas en juego para poder llevar adelante procesos emancipatorios.

Poner en juego esa diversidad es trabajar con la idea de una ecología de saberes que amplía los conocimientos disponibles y por ende permite pensar alternativas al capitalismo global. Es decir que, y siguiendo a Santos:

La Epistemología del Sur apunta a poner en marcha prácticas de conocimiento que permitan intensificar la voluntad de transformación, que al mismo tiempo que denuncia el epistemicidio, ofrece instrumentos analíticos que permiten no sólo recuperar

conocimientos invisibilizados, sino también identificar las condiciones que hacen posible construir nuevos conocimientos de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y colonialismo globales. En esto consiste la propuesta de una ecología de saberes.¹¹

Debemos pensar espacios de intercambio entre docentes donde la Epistemología del Sur pueda ser puesta en debate. Como trabajadores de la educación, como profesionales de la educación debemos generar propuestas formativas donde incluyamos esta nueva propuesta. Los espacios de capacitación brindados por los sindicatos docentes parecerían ser un buen lugar para habilitar zonas de contacto y permitir pensar que otra educación es posible.

Bibliografía

- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, 1ª edición, Buenos Aires, siglo XXI, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Para descolonizar Occidente, más allá del pensamiento abismal*, 1a edición, Buenos Aires, Clacso, 2010.

¹¹ Ibídem, pág. 12.

3. Esbozos de una pedagogía insurgente

Manuel Palacio¹

*“Si en vez de Osvaldo yo me hubiera servido de los años luz,
ya tendríamos nietos; pero cuando se ama largo y dulcemente,
cuando se quiere llegar al término de una paulatina esperanza,
es lógico que se elijan los años caracol”.*

JULIO CORTÁZAR, “Un Tal Lucas”

Introducción

El presente escrito intenta abordar y relacionar algunos conceptos de la propuesta de Boaventura Santos, y algunos de los planteos centrales de la Educación Popular. El propósito es iniciar una búsqueda de interconexiones entre los planteos epistemológicos de Santos y la educación popular, en tanto enfoque pedagógico que se plantea como opción ético-político, la contribución a la emancipación de los sujetos. Implica, por un lado, introducirse en la obra de Santos, indagar qué elementos de la Epistemología del Sur pueden contribuir a seguir pensando la educación popular, y al mismo tiempo, cómo la educación popular puede contribuir a la construcción de una razón cosmopolita. Tomando los planteos del autor, se trata de pensar una pedagogía de la insurgencia, que tenga

¹ ISFD Renéé Trettel de Fabián, Córdoba, Argentina. IPEC, Instituto de Pedagogía Crítica, Chihuahua, México.

su zona de desarrollo de manera transversal, tanto en la sociología de las ausencias, como en la sociología de las emergencias, aportando también al trabajo de la traducción de experiencias.

Comenzaré el ensayo haciendo una introducción a algunos conceptos básicos en la obra de Santos, a continuación expondré algunas de las características centrales de la educación popular, para finalmente relacionar los planteos epistemológicos del pensamiento posabismal y las potencialidades de la educación popular para la construcción de esta propuesta.

La epistemología del sur como crítica y alternativa a la globalización hegemónica

Bajo el concepto de “razón indolente”, Santos realiza una crítica al paradigma occidental dominante, que según él subyace tanto al pensamiento científico como filosófico de los últimos doscientos años. Para el autor el punto de partida para la crítica de la razón indolente es la idea de que la comprensión del mundo excede por mucho a la comprensión occidental del mundo que es tan importante como parcial e inadecuada.

Santos plantea en su análisis que la razón indolente se da al menos en cuatro formas diferentes: la razón impotente, la razón arrogante, la razón metonímica y la razón proléptica. La razón impotente es aquella que no se ejerce pues piensa que nada se puede hacer contra una necesidad concebida como exterior a la propia, la razón arrogante es la que no siente la necesidad de ejercerse pues se considera incondicionalmente libre y por consiguiente, libre de demostrar su propia libertad; la razón metonímica es la que se reivindica como la única forma de racionalidad y por consiguiente no se aplica a descubrir otros tipos de racionalidad. En tanto que la razón proléptica no se aplica a pensar en el futuro porque juzga que sabe todo con respecto a éste.

Como propuesta de trabajo y alternativa a la razón indolente, Santos propone una “Racionalidad Cosmopolita”, una globalización contrahegemónica que, como tareas principales se propone una “Sociología de las ausencias” y una “Sociología de las emergencias”. Mientras que la sociología de las ausencias intenta expandir el presente como una manera de dar a conocer y valorar la experiencia social en curso e invisibilizada por la razón indolente, es decir como una crítica y una alternativa a la producción de la no existencia de la razón metonímica, la sociología de las emergencias se plantea como un intento de contraer el futuro, en otras palabras como una crítica y una alternativa a la razón proléptica. Santos sostiene que la múltiple y diversa experiencia social no puede ser explicada adecuadamente por una teoría general.

Santos identifica cinco lógicas de producción de la no existencia o invisibilización. La Monocultura del saber y del rigor del saber: esta forma de producción de invisibilidad se asienta en la idea de que el único conocimiento válido es el saber científico y que los otros conocimientos no tienen ni la validez ni el rigor del conocimiento científico. Esta forma de producción desecha muchas otras formas de conocer, con lo cual está claro como contrae el presente, al desperdiciar gran parte de la experiencia social de distintos grupos. Es lo que Santos denomina “Epistemicidio”, es decir la muerte de conocimientos alternativos.

La Monocultura del tiempo lineal: esta segunda forma de producción de inexistencia se asienta en la idea de que el progreso, la modernización, el desarrollo y, más recientemente la globalización, aluden a la idea de un tiempo lineal, donde los países más avanzados siempre van adelante y los que no se aproximan a ese modelo son considerados retrasados o residuales. La lógica de la clasificación social: bajo esta lógica de producción, lo que se oculta son las jerarquías, bajo esta clasificación los inferiores lo son por naturaleza, en otras palabras, la inferioridad se torna natural, naturalizando las diferencias. La Lógica de la escala dominante: esta forma de producción opone lo global y universal en tanto hege-

mónico, a lo particular y local. Bajo la globalización lo particular y lo local no cuenta, es invisible, descartable, desechable. La lógica productivista

Es la idea de que el crecimiento económico y la productividad mensurada en un ciclo de producción determinan la productividad del trabajo humano o de la naturaleza, y todo lo demás no cuenta [...] Todo lo que no es productivo en este contexto es considerado improductivo o estéril. Aquí, la manera de producir ausencia es con la “improductividad”²

En este sentido, la sociología de las ausencias se plantea como la superación de las totalidades homogéneas y excluyentes, su propuesta se basa en la sustitución de las monoculturas por ecologías. Podemos identificar cinco ecologías. La ecología de los saberes: se trata de entender a la ciencia no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. La ecología de las temporalidades: como el propio Santos plantea “también existen otros tiempos [...] Debemos entender esta ecología de temporalidades para ampliar la contemporaneidad”³. La ecología de los reconocimientos: esta lógica es un procedimiento que el autor propone como una acción para descolonizar nuestras mentes para poder producir algo que distinga, en una diferencia, lo que es producto de la jerarquía y lo que no lo es. La ecología de las transescalas: esta lógica es un intento por articular la escala local con la nacional y la global. La ecología de las productividades: que implica la “Recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción, de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas obreras,

² SANTOS, B., *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires, CLACSO, 2006, pág. 25.

³ *Ibíd*em, pág. 27.

de las empresas autogestionadas, de la economía solidaria, etc., que la ortodoxia productivista capitalista ocultó o desacreditó”⁴.

Por otro lado, la sociología de las emergencias se plantea como un intento de contraer el futuro, es decir como una crítica y una alternativa a la razón proléptica. Santos sostiene que la múltiple y diversa experiencia social no puede ser explicada adecuadamente por una teoría general. Como alternativa a esta situación, el autor plantea la necesidad de un trabajo de “traducción”. Puede decirse que la traducción es un trabajo solidario, donde los conocimientos se comparten mutuamente, sin que esto signifique poner en riesgo la identidad de los distintos grupos.

La sociología de las emergencias consiste en proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifiquen en ellos las tendencias de futuro (lo Todavía-No) sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza con relación a la probabilidad de la frustración. Tal ampliación simbólica es, en el fondo, una forma de imaginación sociológica que se enfrenta a un doble objetivo: por un lado, conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza; por otro, definir principios de acción que promuevan la realización de esas condiciones.⁵

Pensamiento posabismal, Pedagogía insurgente y Educación Popular

Puede decirse que el campo de la Educación Popular se presenta como un espacio históricamente construido, y por lo tanto, no cerrado, sino en permanente estructuración. Éste se ha caracterizado como un espacio donde se condensan teorías y experiencias divergentes, alternativas y contestatarias a las prácticas dominantes en el campo educativo.

⁴ Ibídem, pág. 29.

⁵ SANTOS, B., *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, Buenos Aires, CLACSO, 2009, pág. 129.

En este sentido, la Educación Popular se planteó como una alternativa crítico-superadora de la educación tradicional. El contenido de la educación tradicional consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia de los educandos y de las realidades sociales. Las prácticas educativas tradicionales son mayormente memorísticas, metodológicamente verbalistas, con una concepción cerrada del conocimiento y con un currículum centrado en el docente. Este sistema educativo fue reiteradamente criticado e incluso hubo muchas experiencias educativas y corrientes pedagógicas que intentaron proyectos alternativos (el siglo xx fue muy rico en este sentido), sin embargo, la educación tradicional sigue siendo hegemónica, entendiendo también que la educación tradicional no es algo inmóvil, sino que, en forma de sedimento alude a múltiples prácticas y proyectos políticos-pedagógicos.

Si bien a lo largo del siglo xx se fueron acumulando prácticas y experiencias, es a partir de las décadas del '60y el '70 que la Educación Popular adquiere un importante impulso. El influjo emancipador Latinoamericano impactó fuertemente en esta experiencia, resaltando el carácter político de toda práctica educativa, y la necesidad de plantear proyectos educativos emancipadores a favor de los sectores menos favorecidos de la sociedad. Aquellas influencias pueden reconocerse como huellas que marcan y tiñen las prácticas actuales en Educación Popular, aunque cabe destacar que las prácticas actuales se caracterizan por incluir distintos sentidos acerca de lo que esta significa. Con el surgimiento de los nuevos movimientos sociales la Educación Popular tomó nuevos impulsos, pero estos no fueron acompañados por los debates teóricos correspondientes para poder pensarla a la luz de los nuevos escenarios políticos, económicos, culturales y sociales. En este sentido se hace necesario volver a indagar qué se entiende por Educación Popular, quiénes son los sujetos que la emprenden, qué aportes

realiza al campo educativo, cómo se relaciona y articula con otros procesos sociales y políticos.

Muchas veces se tiende a confundir esta perspectiva con procesos educativos con jóvenes y adultos, más precisamente con procesos de alfabetización. Esta idea alude a una de sus prácticas iniciales, allá por la década de los '60, momento en que campesinos y trabajadores se encontraban en círculos, bibliotecas y locales gremiales, para aprender a leer y escribir y, al mismo tiempo, analizar y comprender la realidad económica, social y política en busca de herramientas que permitieran transformarla. Desde estas experiencias se comenzó a ligar a la Educación Popular con el campo de la educación de jóvenes y adultos (EDJA), al nivel de considerarla como una modalidad de este campo.

En cambio, nosotros la consideramos una praxis, una perspectiva emancipadora, integral, ligada a la formación y no sólo a la instrucción, con una profunda raíz ética y política. Una herramienta para la apropiación y reconfiguración de saberes de lucha y configuración de subjetividades singulares y colectivas. Como un diálogo entre educadores y educandos, que además de cuestionar y desmitificar los intereses que moldean las formas de conocimiento eurocéntrico dominantes; pone en el centro del programa de estudios aquellas formas de conocimiento que constituyen los ámbitos de lo cotidiano y lo popular. La Educación Popular tiene como sentido principal brindar herramientas descolonizadoras, sustentadas sobre una epistemología que incorpore distintas formas del conocer, y que supere la visión occidental, blanca y masculina del conocimiento hegemónico. Coincidiendo con Claudia Korol, la Educación Popular tiene como punto de partida las prácticas sociales históricas acumuladas en las luchas emancipatorias. Requiere, además, como herramienta liberadora, un diálogo con el conjunto de las ciencias sociales, experiencias formativas y visiones del mundo que busquen aproximar aportes que sostengan la lucha contra las diversas formas de explotación y de alienación inherentes al capi-

talismo. Diálogo teórico y práctico, realizado en el medio de las luchas, construcciones y búsquedas de los sectores populares.⁶

Como alternativa superadora, la Educación Popular en tanto praxis emancipadora, propone un encuentro educativo basado en el diálogo con las y los estudiantes, en el cual éstas y éstos son vistos como sujetos con saberes, necesidades, inquietudes y que tienen derechos y deben ser escuchados. Esto implica que los estudiantes deben participar en las decisiones que se tomen y las, los involucren. A partir de esta tarea analítica la Educación Popular nos invita a transformar la práctica educativa, proponiéndonos otra forma de encarar el encuentro con las y los estudiantes, la circulación del saber y las formas de apropiarse de este. En éste sentido, la noción del taller como espacio de análisis y producción colectiva del conocimiento, es un intento por plantear una pedagogía crítica que, al mismo tiempo que cuestiona la realidad, cuestiona las relaciones educativas centradas en la autoridad del profesor. Esta metodología de trabajo pretende superar las concepciones fragmentarias de los sujetos y del conocimiento, proponiendo experiencias que permitan sentir, reflexionar y actuar, a través de la música, la danza, el arte, el juego y otras formas de conocimiento.

Es en este sentido que la Educación Popular al calor de los movimientos antiglobalización y de resistencia a los embates del neoliberalismo, incorpora la mirada de la multiplicidad y de la diversidad cultural, lo que significa no solo su enunciación sino, un arduo trabajo de rescate y visibilización de múltiples prácticas educativas de distintos grupos culturales, trabajo que no sólo implica la visibilización de prácticas del presente, sino también, una profunda búsqueda histórica de grupo y experiencias educativas que han sido silenciadas. Esta concepción reciente en la Educación Popular es próxima a los planteos de Santos acerca de que la experiencia del mundo y las visiones de éste van mucho más allá de la concepción occidental hegemónica. Es en este punto donde la

⁶ KOROL, C., “La educación popular en juego”, *Pañuelos en rebeldía*, 2009, disponible en línea. URL: <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/257/155/>. [Consulta: 30 de septiembre de 2012]

propuesta de las ecologías de los saberes y el trabajo pedagógico de la educación popular se encuentran, en el reconocimiento de la diversidad epistemológica del mundo. Como dice el autor “A lo largo del mundo, no sólo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo.”⁷ Las ecologías de los saberes se asientan sobre la idea de que el conocimiento es interconocimiento.

Al tomar estos supuestos, se hace necesario e imprescindible una revisión de las conceptualizaciones y metodologías de reflexión y acción educativas propias de la Educación Popular. Se hace urgente pensar sobre qué elementos deben ser cambiados o reconstruidos, para que puedan dar lugar a una comprensión multidimensional de las prácticas educativas, entendidas como prácticas sociales. Sólo si se emprende esta tarea de deconstrucción y reconstrucción, y de imaginación de nuevas categorías, la Educación Popular podrá contribuir con la emergencia de las experiencias sociales y con el trabajo de traducción. Esta zona transversal de trabajo, es la contribución de la Educación Popular al proyecto contrahegemónico, esta pedagogía insurgente se incluye en lo que Santos denomina cosmopolitismo subalterno:

El cosmopolitismo subalterno se manifiesta a través de iniciativas y movimientos que constituyen la globalización contrahegemónica. Consiste en el conjunto extenso de redes, iniciativas, organizaciones y movimientos que luchan contra la exclusión económica, social, política y cultural generada por la encarnación más reciente del capitalismo global, conocida como globalización neoliberal.⁸

La invitación de Santos es el desafío a pensar una pedagogía más allá de su concepción occidental dominante. Implica toda una tarea de repensar los cánones desde donde hacemos y pensamos la

⁷ SANTOS, B., *Una epistemología del Sur*, op. cit., pág. 30.

⁸ Ibídem, pág. 180.

educación y, al mismo tiempo, el esfuerzo por imaginarnos otros modos posibles, es decir una actividad creadora. Como notas iniciales de esta tarea, aparece la necesaria reflexión sobre los lugares desde dónde se plantea la relación educativa, el por qué y para qué se educa y nos educamos, y el lugar del conocimiento en esas prácticas. Santos estimula a conmovernos cuando nos dice que en un proceso de aprendizaje gobernado por la ecología de saberes, es crucial comparar el conocimiento que está siendo aprendido con el conocimiento que está siendo olvidado o desaprendido.

La ignorancia es sólo una condición descalificadora cuando lo que está siendo aprendido tiene más valor que lo que está siendo olvidado. La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo. Esta es la idea de prudencia que subsiste bajo la ecología de los saberes.⁹

Invitación desafiante y movilizadora: gran parte de lo que se considera conocer y conocimiento debe ser revisado, pues esas concepciones pertenecen al paradigma dominante de la razón indolente. Ante semejante invitación siento que muchas de las cosas que acepté como válidas, ya no lo son, esa sensación de estar a la intemperie, es el desafío de pensar en el borde del abismo, en esa delgada línea de lo que está por venir.

Bibliografía

- KOROL, Claudia, “La educación popular en juego”, *Pañuelos en rebeldía*, 2009, disponible en <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/257/155/>. [Consulta: 30 de septiembre de 2012]
- PALACIO, Manuel, «Educación Popular con niños y niñas », *Pachamama*, Ñuque Mapu, Yvy Porá. Instituto de Culturas Aborígenes, Córdoba, 2011.

⁹ SANTOS, B., *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires, CLACSO, 2010, pág. 35.

- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires, CLACSO libros, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*, Buenos Aires, CLACSO coediciones, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires, CLACSO ediciones, 2010.

4. Repensando la matriz vincular entre las subjetividades adultas y las infantiles

Iara Sleiman¹

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo repensar y rescatar la matriz vincular dialógica, como propuesta de teoría y de acción, que apunta a superar la visión hegemónica que ha caracterizado al paradigma dominante de la ciencia, bajo el modelo de “racionalidad indolente” y la “compulsión a educar a los niños y las niñas”. Este repensar involucra un volver a mirar, desde la controversia que se atreve a cuestionar la comodidad propia de lo ya instituido, sabido o legitimado por el orden social predominante y las prácticas productoras de subjetividades resultantes del mismo.

Se parte de la consideración de que los niños y las niñas han sido parte de los grupos históricamente victimizados, oprimidos por este paradigma totalitario, al ser introducidos al mundo social, desde el predominio de la violencia, la manipulación y el control, materializado en modalidades vinculares que han recaído en prácticas disciplinadoras del cuerpo y de la mente, atentando y desestimando la pluralidad de sus posibilidades instintivas, imaginativas, lúdicas y de autoafirmación de su ser (pensar- sentir y hacer). Es importante aclarar que esta consideración no se realiza desde el

¹ Facultad de Psicología-UNC.

orden de la culpa, ni el acecho, constituye un intento de lograr una mayor comprensión, como aporte a la co-construcción de nuevas posibilidades y oportunidades de experiencias vitales.

Se apunta, hacia una convergencia de saberes provenientes de la psicología social, en lo que respecta a la matriz vincular en el aprendizaje, de la pedagogía, el análisis de las matrices de teoría y acción cultural antidialógica y dialógica, de la sociología, el modelo de racionalidad indolente, del psicoanálisis y la historia, los aportes que contribuyen a la infancia y el pensamiento infantil y de la psicopedagogía los saberes concernientes a la violencia y modalidades vinculares.

Matrices de aprendizaje y apoyatura vincular

Para abordar la temática en cuestión, se rescatan los aportes de Ana Quiroga, en *Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Desde esta perspectiva psicológica, se concibe la relación sujeto mundo motivada por causas denominadas necesidades, que movilizan al sujeto a la acción, la praxis, la actividad sobre el mundo, los objetos y hacia los otros. Mediante la multiplicidad de experiencias en el marco de esta relación dinámica sujeto-mundo se va construyendo un modelo o matriz de encuentro con lo real, una forma de relación con el mundo, una matriz de aprendizaje, concebida como modelo o estructura interna, compleja y contradictoria, sustentada en una infraestructura biológica, que incluye aspectos conceptuales, afectivos, emocionales y esquemas de acción². Las posibilidades de que los infantes puedan organizar el universo de las experiencias, alcanzar distintos niveles de representación y pensamiento requiere de una apoyatura vincular, de un sostén, que desempeña una función yóica, organizadora, transformadora y discriminadora de articulación con el mundo. La función de apoyatura vincular implica una relación de asime-

² QUIROGA, A., *Matrices de Aprendizaje*, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 2009, pág. 17.

tría objetiva en rasgos de autoridad, en términos de continencia, compañía y referente necesitado. Esta asimetría en el vínculo, determina la reciprocidad en la función de sostén, cuando se produce el interjuego dinámico entre el moldear y el ser moldeado, en la medida que los adultos y las adultas se permiten aprender, de los niños y las niñas,³ dejándose guiar por sus necesidades.⁴

Desde esta mirada social y psicológica, que supera la dicotomía individuo-sociedad, puede reconocerse que las familias y demás instituciones sociales, son instrumentos de reproducción de la ideología dominante en la interioridad de los sujetos. “El sistema social se reproduce y sostiene en las estructuras psíquicas de sus miembros.”⁵ Las relaciones sociales operan determinando los modelos de aprendizajes, las modalidades con que se inscriben y significan las experiencias vitales.

Lewkowicz, desde su perspectiva de historiador, parte de la premisa básica de que las subjetividades se construyen mediante distintas prácticas productoras de subjetividad en distintas situaciones, por lo que no habría naturaleza humana dada, sino prácticas que la producen. Analiza los dispositivos que operan como productores de las subjetividades de los ciudadanos en los estados soberanos, señalando como dispositivo lógico la ley, concretada como norma jurídica y como dispositivo tecnológico el encierro.⁶

Para la tradición moderna, la familia bajo el modelo de organización paterno-filial constituía el primer eslabón en el proceso de filiación y construcción de la cadena intergeneracional, asumiendo

³ Partiendo de la corroboración histórica de que las mujeres y niñas han sido invisibilizadas cultural y socialmente, en este artículo se reivindica la diferenciación de los géneros femenino y masculino para referirse a las categorías de adultez y niñez, apostando a la pluralidad y validez de las diferencias constitutivas de las subjetividades. Es preciso aclarar que la mayoría de los autores y autoras convocados no realizan esta consideración, por lo que es propio del artículo. A excepción de las citas textuales, que se respeta la originalidad de los textos, con sus nominaciones en el genérico semántico masculino.

⁴ *Ibíd.*, pág. 50.

⁵ *Ibíd.*, pág. 30.

⁶ LEWKOWICZ, I., *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Paidós, Buenos Aires, 2008.

la tarea de constituir la matriz subjetiva de los futuros ciudadanos, partiendo de los niños y niñas:⁷ “La familia instauro en el niño el principio de legalidad a través del padre, que encarna la ley, y luego transfiere a la escuela la continuidad de la labor formativa.”⁸ La infancia como institución, como representación social, surge en la modernidad, como resultado práctico del Estado burgués, representada como un estado de inocencia y fragilidad, que requiere de amparo y educación.⁹

La filosofía posmoderna y los estudios culturales han señalado el carácter dualista y excluyente de las relaciones modernas de poder. Desde esta perspectiva, el llamado proyecto de la modernidad se caracterizó por someter la vida natural y cultural al control absoluto de la razón, bajo la guía del conocimiento. En este marco, las ciencias sociales se convierten en una pieza fundamental constituyéndose en una plataforma de observación científica sobre el mundo social que se quería gobernar.¹⁰ Se trató de disciplinar las pasiones sometiendo los cuerpos y las mentes a una serie de normas que venían definidas y legitimadas por el conocimiento y la escritura.¹¹

En este marco, la escuela se convierte en un espacio de reclusión de niños y niñas, con la finalidad de introyectar la disciplina sobre la mente y el cuerpo mediante prácticas y normas de sujeción de los instintos, de control de los movimientos del cuerpo y la domesticación de todo tipo de sensibilidad.¹² Belgich señala como una de las modalidades disciplinarias el mutismo al que son sometidos los niños y las niñas en las escuelas, cuando son obligados y obligadas a callar y a quedarse quietos y quietas en el banco o silla

⁷ DUSCHATZKY, S. y COREA C., *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Buenos Aires, 2005, pág. 69-71.

⁸ LEWKOWICZ, I., “Entre la institución y la destitución, ¿Qué es la infancia?”, en COREA, C. y LEWKOWICZ, I., *Pedagogía del aburrido*, Paidós, Buenos Aires, 2004, pág. 109.

⁹ *Ibidem*, pág. 109-110.

¹⁰ CASTRO-GOMEZ, S., *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias Sociales*, Clacso, Buenos Aires, 2011, pág. 165.

¹¹ *Ibidem*, pág. 166.

¹² *Ibidem*, pág. 167.

en situaciones donde sus propias palabras y sus propios cuerpos pueden representarlos y representarlas subjetivamente en ese momento presente. A su vez, destaca que los adultos y adultas también están compelidos a silenciar en otras situaciones por el propio sistema jerárquico o gestiones directivas despóticas.¹³

Estas prácticas disciplinarias centradas en principios autoritarios que promueven conductas de sometimiento en los niños y las niñas, modos de vinculación empobrecidos y estereotipados, reducen las relaciones intersubjetivas al interjuego dominador-dominado. Este interjuego remite a las raíces históricas de América Latina, donde la colonización determinó una modalidad de matriz vincular centrada en la dominación. Desde este posicionamiento ideológico, no hay posibilidades de reciprocidad entre las subjetividades adultas y las subjetividades infantiles, en la medida que no hay lugar, ni posibilidades para dejarse guiar y aprender de los niños y las niñas.

Lewkowicz analiza la infancia desde una perspectiva histórica, diferenciando la modernidad, con sus condiciones de solidez estatal, institucional y social y la posmodernidad con sus condiciones de fluidez mercantil y la consecuente pérdida de capacidad instituyente. En la solidez los vínculos se estructuran bajo la capacidad instituyente, en la fluidez, en cambio, los vínculos exigen un trabajo permanente de cohesión y cuidado, dado que se sostienen por prácticas efectivas y no ya por un andamiaje estructural.¹⁴ Reivindica el trabajo dinámico del pensamiento y el carácter artesanal de los vínculos en condiciones de fluidez, señalando que para pensar la infancia es necesario des-suponer la infancia, como institución, como lo que ya es dado de antemano y postular que hay chicos. Des-suponer la infancia significa no pensar a los chicos como “hombres del mañana” sino como “chicos del hoy”, reconociendo que tanto los adultos como los niños, en condiciones de fluidez y conmoción social, están frágiles y desamparados, sin anclaje a es-

¹³ BELGICH, H., *Convivencia y poder en la escuela (avatares institucionales)*, Del Arca, Rosario, Santa Fe, 2000.

¹⁴ *Ibidem*, pág. 111.

estructuras sólidas. Este reconocimiento trasciende la dicotomía fragilidad vs. solidez que el paradigma de la ciencia moderna legitimó en torno a las categorías de niñez (fragilidad) y adultez (solidez).

Las actuales condiciones de vida, así como también las nuevas modalidades familiares (ensambladas, ampliadas, homoparentales, reconstituidas), rompen la estructura paterno-filial al configurar múltiples modos de relación, planteando la necesidad de repensar la categoría tradicional de familia al poner en juego la eficacia de las figuras de autoridad simbólica tradicionales. Estas nuevas configuraciones y modos de vínculos múltiples habilitan nuevas modalidades subjetivas, entre ellas, la desubjetivación, la resistencia e invención.¹⁵

La desubjetivación constituye un modo posible de habitar la situación marcada por la imposibilidad, que despoja al sujeto de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad. Este modo visibiliza la indiferenciación de los lugares tradicionales de padre, madre, hijo, con sus interjuegos de roles de protección y autoridad de los adultos y adultas hacia los hijos y las hijas, en condiciones de disolución, confusión, simetrización o indiferenciación de lugares.¹⁶

La resistencia constituye una forma de defensa y protección que, al preservar a los hijos e hijas en la interioridad del hogar por miedo al afuera (considerado peligroso), evidencia una inversión a la representación clásica de la familia como la encargada de ingresar a los hijos e hijas a las situaciones sociales.¹⁷ La invención como modalidad de subjetivación permite producir nuevos recursos y posibles modos de habitar las situaciones desubjetivantes (pérdida de trabajo, desocupación, organización social basada en principios jerárquicos).¹⁸

¹⁵ DUSCHATZKY, S. y COREA C., *Chicos en banda...*, op.cit., pág. 72.

¹⁶ *Ibídem*, pág. 73.

¹⁷ *Ibídem*, pág. 78.

¹⁸ *Ibídem*, pág. 79.

Matriz cultural antidualógica y dialógica

La matriz como modelo de encuentro con lo real, como modalidad de vinculación con los otros, con los objetos y con uno mismo, representa la confluencia y la mutua dependencia de los aspectos individuales, sociales y culturales en un momento y contexto histórico determinado. Podría decirse que la matriz de aprendizaje revela los rasgos y/o características del orden social vigente.

En palabras de Freire, la realidad socio-cultural remite a la antidualogicidad y a la dialogicidad como matrices de teorías de acción cultural antagónicas: la primera que sirve a la opresión, la segunda a la liberación. La teoría de la acción antidualógica centrada en la conquista del mundo y de los seres humanos utiliza como instrumentos la manipulación, la división y la invasión cultural para concretar sus fines y mantenerse en el poder que les otorga dicha estructura. La invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores como clase opresora en el contexto de los invadidos como clase oprimida, imponiendo a éstos su visión del mundo, frenando su creatividad, inhibiendo su expansión, dominándolos económica y culturalmente.¹⁹

En esta estructura de acción antidualógica, la ciencia, la tecnología y las instituciones, concebidas como instrumentos de control y manipulación de la conciencia opresora, funcionan en gran medida como reproductivitas del status quo y las relaciones rígidas, autoritarias entre los seres humanos. Las personas adultas, desde el poder que les otorga dicha estructura de matriz teórica-práctica antidualógica, tienden a invadir social y psicológicamente, desestimando, silenciando y negando a los niños. Frecuentemente, los problemas o las dificultades suelen depositarse en ellos, siendo la cuestión de la disciplina, el orden y los límites el punto central en discusión y las personas adultas suelen no reconocer su participación y contribución en la generación de estos desencuentros. La violencia simbólica, emocional y en ocasiones física declaran la

¹⁹ FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 1970, pág. 198-199.

guerra entre unos y otros y la consecuente búsqueda de estrategias para ganar territorio. “La violencia como fenómeno individual y colectivo es la imposibilidad de que convivan dos deseos en un mismo campo emocional.”²⁰

Una vez establecida esta modalidad vincular, en la que sólo hay lugar para un deseo, se organizan varios sistemas de defensa, modalidades o mecanismos de supervivencia: violencia hacia afuera (destruyo al otro), violencia pasiva (víctimas), violencias hacia adentro (me destruyo), devorarlo todo (adicciones).²¹ El circuito de violencia establece códigos de comunicación, siendo los adultos quienes lo inician y lo mantienen como un círculo cerrado, que tiende a la estereotipia, al empobrecimiento y a la limitación de los procesos de aprendizaje.

En antagonismo, la teoría de la acción dialógica, centrada en la liberación como proceso permanente, utiliza como instrumentos el diálogo, la unión, la colaboración, la organización y la síntesis cultural, entre los sujetos, actores, compañeros en y con la realidad a transformar.²² Esta modalidad de matriz cultural niega el autoritarismo y el desenfreno, afirmando al mismo tiempo la libertad y la autoridad, considerando que esta última se afirma en la delegación o en la adhesión simpática.²³

La comunicación y el diálogo son las herramientas que viabilizan los procesos de transformación, cuando nacen de una matriz crítica que nutriéndose del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza, facilitan la ligazón entre los sujetos. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos.²⁴ En el diálogo existe la esfera del entre o inter humano, siendo “la participación de ambos miembros el principio indispensable para esta esfera, tanto si la reciprocidad es completamente efectiva como si

²⁰ GUTMAN, L., *Crianza, Violencias Invisibles y Adicciones*, Del nuevo extremo, Buenos Aires, 2006, pág. 85.

²¹ *Ibidem*, pág. 92.

²² FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, op. cit., pág. 160.

²³ *Ibidem*, pág. 235.

²⁴ FREIRE, P., *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México, 1965, pág. 104.

es directamente capaz de ser realizada mediante complementación o intensificación.”²⁵ El diálogo, según Buber, es una comunicación existencial entre Yo y Tú. “Las palabras primordiales, siendo una de estas el par de vocablos Tú-Yo, no significan cosas, sino que indican relaciones. Las palabras primordiales no expresan algo que pueda existir independientemente de ellas, sino que una vez dichas dan lugar a la existencia.”²⁶

El diálogo auténtico establece una relación viva entre personas como personas (implique o no la comunicación por medio de palabras), siendo el silencio también considerado una forma de diálogo. En oposición, el diálogo falso es aquel en el cual las personas creen que se comunican mutuamente, cuando lo único que hacen en verdad es alejarse unos de otros.²⁷

Desde la reivindicación del diálogo como comunicación existencial entre seres humanos, las complicaciones o dificultades que surgen en los vínculos entre las subjetividades adultas y las subjetividades infantiles desafían (dado que conllevan al reconocimiento de las propias limitaciones) e invitan (dado que abren un abanico de posibilidades y potencialidades) a los involucrados a rever sus miradas y posicionamientos. El tema de los límites suele ser reducido a la autoridad, cuando también tiene que “ver con acordar entre el deseo de uno y el deseo de otro. Y para ello se necesita capacidad de escucha, generosidad, reconocimiento de las necesidades y luego la comunicación verbal que legitima y establece lo que estamos en condiciones de respetar sobre lo pactado.”²⁸ El acuerdo implica mediar, acercar posiciones, sin caer en la manipulación de unos sobre otros. La puesta de límites, desde una forma vincular dialógica, implica la adaptación e integración activa a las situaciones y necesidades emergentes, la tolerancia a la contradicción de los aspectos positivos y negativos de sí, del otro, de la relación y en

²⁵ FERRATER MORA, J., *Diccionario de filosofía*, Ariel, Barcelona, 1994, pág. 877.

²⁶ BUBER, M., *Yo y Tú*, Galatea, Nueva Visión, Buenos Aires, 1956, pág. 9.

²⁷ FERRATER MORA, J., *Diccionario de filosofía*, op. cit., pág. 877.

²⁸ GUTMAN, L., *La maternidad y el encuentro con la propia sombra*, Nuevo extremo, Buenos Aires, 2003, pág. 185.

ocasiones, la aceptación de cierto monto de hostilidad y frustración circulando en el vínculo.²⁹

Acerca de una experiencia educativa colectiva. Una propuesta contrahegemónica

En respuesta crítica a toda modalidad de intervención autoritaria por parte de las personas adultas sobre la niñez, se rescatan los aportes de Vera Schmidt, quien llevó a cabo la primera experiencia práctica en lo que concierne a una educación colectiva fundamentada en el psicoanálisis, en el laboratorio-hogar de Infancia de Moscú (1921-1924).³⁰ Esta experiencia pedagógica surge en el marco socio-cultural de la revolución sexual en la Unión Soviética, su objetivo era facilitar a los niños y las niñas posibilidades de sublimación adecuadas a cada fase de su desarrollo, fomentando su verdadera autonomía y libre elección.³¹ Esta experiencia educativa se dirigía a eliminar el principio de moral autoritaria y coercitiva, favoreciendo la sexualidad libre en la etapa de la niñez, como actitud de aproximación a la vida y de afirmación del placer. Para ello se eliminaban las medidas disciplinarias, el juicio moral y se adaptaba el entorno a la edad y necesidades específicas. Esta modalidad de adaptación del espacio, de los materiales y de las actividades contribuía a favorecer la progresiva adaptación a la realidad, sin

²⁹ QUIROGA, A., *Matrices de Aprendizaje*, op.cit., pág. 62.

³⁰ Es importante aclarar que si bien esta experiencia surge en un momento y contexto histórico determinado, los aportes que realiza la autora tienen vigencia actual para comprender la dinámica vincular entre las subjetividades adultas y las subjetividades infantiles, en la medida en que aún continúan los principios autoritarios y la compulsión a educar por parte de los adultos. Si bien cabe aclarar que se han producido transformaciones socioculturales y económicas que han incidido sobre el modelo de familia patriarcal tradicional y las escuelas, perdiendo estas instituciones efectividad práctica. Para profundizar en este planteamiento remitirse a Corea y Lewkowicz en las obras mencionadas.

³¹ REICH, W. y SCHMIDT, V., *Educación y psicoanálisis*, Hyspamerica, Buenos Aires, 1984, pág. 13-15.

grandes dificultades, contribuyendo al logro de identificaciones satisfactorias con el entorno.³²

Desde la mirada psicoanalítica, en la niñez la vida psíquica está más dominada por su inconsciente y por el instinto de placer que en la vida adulta y sus personalidades conscientes se desarrollan lenta y progresivamente. Los adultos, en cambio, frecuentemente imponen restricciones y limitaciones a los niños y las niñas para manifestar y expresar sus necesidades y deseos de actividad motriz: correr, gritar, saltar, jugar, con lo cual entorpecen y condicionan sus posibilidades de expresión y prácticas. Esta posición en la adultez, se basa en la falsa creencia de que la movilidad natural de la niñez está en contradicción con la cultura.

Esta perspectiva teórica y práctica sostiene que el libre ejercicio de los instintos es la condición de su sublimación y, por lo tanto, de su uso cultural, mientras que la inhibición, que provoca la represión, impide su sublimación.³³ Señala que toda labor pedagógica ha de saber reconocer e interpretar adecuadamente las manifestaciones del inconsciente infantil, distinguiéndolas sin condenarlas, de sus manifestaciones conscientes.

Belgich también replantea la labor educativa de los adultos, señalando la necesidad de rever sus propias formaciones profesionales y trayectorias personales, desde una perspectiva psicológica que dé cuenta de las relaciones que cada uno tiene con las figuras de autoridad y con su ejercicio en las relaciones intersubjetivas. También hace mención a la necesidad de reflexionar sobre los modos de hacer frente a las dificultades, reconociendo que la no adopción de nuevas modalidades de subjetivación conlleva a una determinada posición ante la vida y la muerte.³⁴

Tanto Schmidt como Belgich apuestan a relaciones entre las subjetividades adultas y las subjetividades infantiles, basadas en la confianza y buena voluntad recíproca, fomentando el sentimiento de comunidad y pertenencia. Esta posibilidad requiere la labor de

³² Ibidem, pág. 24.

³³ Ibidem, pág. 27.

³⁴ BELGICH, H., *Convivencia y poder en la escuela...*, op. cit., pág. 45-46.

las primeras centrada sobre sí mismas, para liberarse de los prejuicios que la sociedad y la educación les han instalado, de sus propias tendencias instintivas reprimidas y reconocer su similitud con respecto a los fenómenos que observan y juzgan en subjetividades infantiles. Cuando las propias tendencias son negadas, se exteriorizan como “compulsión a educar”, transmitiéndoles inhibiciones y prohibiciones, ya sea desde el ahogamiento severo de sus manifestaciones instintivas, al considerar que pueden representar un peligro para la subsistencia de las represiones propias de la subjetividad adulta (sus propios deseos infantiles reprimidos), motivo por el cual suelen reaccionar con enojo ante estas situaciones que son vivenciadas como incómodas.³⁵ En este sentido es que las ambiciones insatisfechas de los adultos y adultas constituye uno de los motivos de la compulsión a educar. Los padres, las madres o los educadores se creen obligados a educar, a hacer algo, y sienten como una ofensa personal, como un mal testimonio de su labor, cuando los niños y niñas no se comportan de la manera adulta esperada.³⁶

La matriz antidualógica de la ciencia moderna occidental. Críticas y alternativas

En relación a la ciencia moderna Santos afirma su carácter sobre-socializador desde una forma de conocimiento que impuso un orden, tanto en la naturaleza como en la sociedad, dificultando las posibilidades de creación de conocimiento solidario.³⁷ La afirmación y énfasis en el “sobre” de la socialización resulta decisivo para comprender críticamente al paradigma occidental dominante de la ciencia moderna. El diccionario etimológico de la lengua española menciona en relación a esta preposición: “encima de, en lugar

³⁵ REICH, W. y SCHMIDT, V., *Educación y psicoanálisis*, op. cit., pág. 151-152.

³⁶ *Ibídem*, pág. 155.

³⁷ SANTOS, B., *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, Siglo XXI. CLACSO, 2009, pág. 87.

superior, por encima de, más que...,”³⁸ un orden cultural, social, político, económico, tecnológico y científico que se colocó en y por encima de otras posibilidades, desde un lugar superior sustentado en discursos y prácticas legitimadas por aquél. Es este orden, determinado por el colonialismo y capitalismo, el que ha contribuido a la explotación y opresión de distintas clases, pueblos y grupos sociales. Santos critica este modelo de racionalidad que subyace al conocimiento hegemónico producido en Occidente, a la que llama “indolente”, señalando que la ella se da bajo cuatro formas diferentes:

(...) la razón impotente, aquélla que no se ejerce porque piensa que nada puede hacer contra una necesidad concebida como exterior a ella misma, la razón arrogante que no siente la necesidad de ejercerse porque se imagina incondicionalmente libre, la razón metonímica que se reivindica como la única forma de racionalidad, y por lo tanto no se dedica a descubrir otros tipos de racionalidad y la razón proléptica, que no tiende a pensar en el futuro porque juzga que lo sabe todo de él, y lo concibe como una superación lineal, automática e infinita del presente.³⁹

La racionalidad indolente, bajo su forma metonímica, responde obedientemente a la idea de totalidad bajo la forma de orden, homogeneizando entre el todo y las partes.

(...) el todo es una de las partes transformadas en término de referencia para las demás (...) Así, no es admisible que algunas de las partes tenga vida propia más allá de la que le es conferida por la relación dicotómica y mucho menos que pueda, además de parte, ser otra totalidad. Por eso la comprensión del mundo que la razón metonímica promueve no es sólo parcial, es internamente muy selectiva.⁴⁰

³⁸ DE SILVA GOMEZ, G., *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, Fondo de cultura económica, México, 1995, pág. 645.

³⁹ *Ibidem*, pág. 101.

⁴⁰ *Ibidem*, pág. 104

La razón metonímica no se insertó en el mundo por la vía de la argumentación y contribuyó a una inadecuada comprensión del mundo materializada en violencia, destrucción y silenciamiento. Desde esta perspectiva podría comprenderse que el ingreso al mundo sociocultural, bajo la lógica hegemónica de la subjetividad adulta, se ha impuesto a la niñez como totalidad homogeneizante, tendiente a suprimir, silenciar o reprimir algunas de las diferencias y particularidades que les son propias. Para transformar esta forma de racionalidad, Santos propone pensar los términos de las dicotomías fuera de las articulaciones y relaciones de poder que los unen, como primer paso para liberarlos de dichas relaciones y para revelar otras relaciones alternativas que han estado cegadas por las dicotomías hegemónicas, en este caso, pensar los términos y las relaciones entre adultos y niños. Pensar a los niños como si no hubiese adultos, pensar las relaciones entre las subjetividades adultas y las subjetividades infantiles desde nuevas racionalidades. ¿Es posible para las personas adultas pensar y comprender que la niñez tiene vida propia y que es ella quien también la recrea, a pesar de necesitar de su guía y acompañamiento? ¿es posible concebir a los niños y a las niñas como parte y totalidad al mismo tiempo?, ¿es posible que la adultez pueda reconocer y respetar los pensamientos infantiles sin intervenir en ellos para moldearlos desde su propia lógica?

Para pensar los términos fuera de las articulaciones y relaciones de poder que los unen, es necesario desconstruirlas y reconstruirlas entre el principio de igualdad y el principio de diferencia, que subyace al paradigma de la ciencia moderna y sus prácticas resultantes. Este trabajo implica desconstruir la diferencia preguntando en qué medida la diferencia es un producto de la jerarquía y desconstruir la jerarquía preguntando en qué medida la jerarquía es un producto de la diferencia. En este caso, ¿en qué medida las diferencias que legitimó la racionalidad indolente entre las subjetividades adultas y las subjetividades infantiles fueron productos de las jerarquías operantes en las prácticas sociales?, además de

¿en qué medida las jerarquías operantes fueron productos de las diferencias legitimadas por la racionalidad indolente?

Bajo esta forma de racionalidad, las subjetividades infantiles han sido concebidas y situadas unidireccionalmente en relación a la subjetividad adulta, bajo los roles de hijos e hijas, de alumnos y alumnas, de manera que sólo pueden ser considerados niños y niñas en relación a la otra parte, los adultos, y no también y simultáneamente solamente como infantes.

Los procesos de maduración, crecimiento y desarrollo se han concebido bajo la lógica temporal de la monocultura del tiempo lineal, como “razón proléptica”, con lo cual las condiciones naturales y/o biológicas son jerarquizadas y transformadas en desigualdades de oportunidades que se tornan arbitrarias e injustas. La linealidad del tiempo atenta así contra las posibilidades autoafirmativas de las subjetividades infantiles, que suelen verse limitadas para ejercer con libertad sus posibilidades de búsqueda, exploración, experimentación y toma de decisiones.

La familia y la escuela instituyen la figura del infante como futuro ciudadano. Los niños se han visto afectados institucionalmente por un tiempo que es el “todavía no”. En tanto niños están excluidos de la actualidad, sólo son incluidos en relación al futuro, concebidos como “hombres del mañana”, como portadores de madurez posterior.⁴¹ Esta representación de la infancia, reducida al genérico masculino niños y el ideal de hombres de mañana, corrobora la invisibilidad de las mujeres y niñas en el discurso moderno y el reduccionismo semántico sustentado en los principios ideológicos dominantes de la época.

Las niñas han sido y continúan siendo invisibles en la historia, en los estudios sociales, en el lenguaje, así como escasa y malamente descriptas en los aportes de la psicología. (...) Estamos en el territorio de las denominaciones, en el cual no se advierte

⁴¹ LEWKOWICZ, I., “Entre la institución y la destitución...”, op. cit., pág. 110.

que se carece de nominación para nombrar aquéllo que al nombrarse se torna reconocible en la diferencia.⁴²

Santos, al igual que Lewkowicz, remite a los conceptos de “No” y “Todavía No”: el “No” como la falta de algo y la voluntad para superar esa falta y el “Todavía No” como el movimiento de latencia. Lo “Todavía No” es el modo en que el futuro se inscribe en el presente como capacidad (potencia) y como posibilidad (potencialidad), dilatándolo.⁴³

La concepción del “No” como la falta de algo y la voluntad para superar esa falta, en la dinámica vincular entre las subjetividades adultas y las subjetividades infantiles, ha sido introducida en los procesos de socialización desde la dicotomía categórica, unidireccionalmente por las personas adultas, en la medida que la falta (carencia) ha recaído unidireccionalmente sobre los niños y las niñas y la voluntad para superarla exclusivamente en la adultez. El “Todavía No” como capacidad (potencia) y como posibilidad (potencialidad) ha sido descuidado bajo esta forma de racionalidad materializada en prácticas sociales que han restringido las capacidades y posibilidades, al reconocer algunas de ellas y desperdiciar otras, dejándolas por fuera de la legitimación socio cultural, atentando así contra las posibilidades plurales y utópicas.

Las instituciones han sido montadas de modo tal que se instala el modelo de lo que ya es pensar, y entonces no pueden escuchar el pensamiento de los niños y las niñas, en cuanta tales. Las fantasías, ocurrencias y simpatías son festejadas, al mismo tiempo que son canceladas como formas de pensamientos válidas, quitándole con este proceder el estatuto de voz auténtica a la niñez, en su capacidad de pensar genuinamente en el momento presente.⁴⁴ Este ejercicio de poder habilita la desposesión del pensar infantil desplazándolo hacia un hombre maduro como yo aislado, no es un nosotros en el que el niño pueda componerse, tiene que ser instituido desde otro

⁴² GIBERTI, E., *La familia, a pesar de todo*, Noveduc, Buenos Aires, 2005, pág. 156.

⁴³ SANTOS, B., *Una epistemología del Sur...*, op. cit., pág. 127-128.

⁴⁴ LEWKOWICZ, I., “Entre la institución y la destitución...”, op. cit., pág. 128.

que ya esté instituido, por eso las instituciones precisan suponerlo abismalmente desamparado.⁴⁵

Lewkowicz analiza la situación de pensamiento de los niños entre ellos, afirmando su carácter dialógico, en la medida en que las subjetividades se van configurando en las interacciones que denotan el carácter comunitario “nosotros”, como actividad de pensamiento que circula y recorre a los participantes, sin pertenecer exclusivamente a ninguno, como yo aislado, separado.⁴⁶

Santos propone el ejercicio de una sociología de las ausencias para expandir el presente, “uniendo a lo real existente lo que de él fue sustraído” y una sociología de las emergencias para contraer el futuro ampliando el presente, “uniendo a lo real amplio las posibilidades y expectativas futuras que conlleva”.⁴⁷ La sociología de las ausencias apunta a revelar la multiplicidad y diversidad de prácticas sociales, ejercicio que exige imaginación epistemológica para diversificar saberes y prácticas e imaginación democrática para reconocer los diferentes actores sociales y prácticas. La sociología de las emergencias apunta a actuar tanto sobre las posibilidades como sobre las capacidades sustituyendo la idea mecánica de determinación y progreso lineal por la idea axiológica del cuidado.⁴⁸ Desde esta propuesta se abren los siguientes interrogantes: ¿cómo podría realizarse el ejercicio de la sociología de las ausencias y de la sociología de las emergencias en lo que respecta a la dinámica vincular entre las subjetividades adultas y las subjetividades infantiles?, ¿cuáles son las posibilidades de ampliación del estar siendo de los niños y niñas en el presente?, ¿los niños y las niñas son y pueden ser reconocidos como actores sociales?, ¿cuál o cuáles son los lugares que la niñez ocupa en la sociedad actual?, ¿cuáles son y serían sus condiciones de igualdades y diferencias con respecto de las personas adultas?, ¿cuáles serían las nuevas articulaciones posibles entre los términos de igualdad y diferencia si se ejercita-

⁴⁵ Ibidem, pág. 99.

⁴⁶ Ibidem, pág. 30.

⁴⁷ SANTOS, B., *Una epistemología del Sur...*, op. cit., pág. 129.

⁴⁸ Ibidem, pág. 129.

ra la imaginación epistemológica y la imaginación democrática?, ¿cuáles serían las expectativas sociales que viabilizarían nuevas modalidades vinculares entre las subjetividades adultas y las subjetividades infantiles?.

Como señala Santos, es el inconformismo con las condiciones de explotación, opresión, victimización e injusticia cognitiva y social, lo que mueve tanto a la sociología de las ausencias como a la de las emergencias en busca de nuevas acciones colectivas de transformación social, integrando la corriente fría, dada por el conocimiento de los obstáculos y de las condiciones de transformación, para evitar caer en engaños, y la corriente cálida de la voluntad de acción y de transformación para impedir la fácil desilusión.⁴⁹

Conclusiones

Este trabajo se propuso repensar la matriz vincular entre las subjetividades adultas y las subjetividades infantiles, realizando un recorrido que, a modo de espiral, partió desde un punto de análisis, centrado en la crítica al paradigma occidental de la ciencia moderna y las prácticas productoras de subjetividades resultantes, integrando distintos aportes teóricos que permiten una mayor comprensión de la problemática planteada: la consideración de que los niños y las niñas han sido históricamente victimizados y oprimidos por este paradigma totalitario, al ser introducidos al mundo social desde el predominio de la violencia, la manipulación y el control, materializado en modalidades vinculares que han recaído en prácticas disciplinadoras del cuerpo y de la mente, atentando y desestimando así la pluralidad de sus posibilidades instintivas, imaginativas, lúdicas y de autoafirmación de su ser (pensar- sentir y hacer).

Desde los aportes de la psicología social, se apuntó a comprender la dinámica vincular desde una perspectiva relacional, que re-

⁴⁹ Ibídem, pág. 130.

conoce cómo las relaciones sociales operan determinando las subjetividades, los modelos de aprendizaje y las modalidades con que se inscriben y significan las experiencias vitales, en un orden social y económico determinado.

Desde la perspectiva histórica, se señaló que la infancia como representación, como teoría y como institución, fue el resultado práctico del estado burgués, en la modernidad, siendo la familia y la escuela, las instituciones sociales destinadas a forjar y disciplinar las mentes y cuerpos en esa etapa temprana de la vida.

Se rescataron la matriz cultural de teoría y acción dialógica centrada en la autoridad y la libertad desde una perspectiva humanística que reivindica la ligazón simpática y respetuosa entre los seres humanos y los aportes teóricos-prácticos que dejó la experiencia de una educación colectiva fundamentada en el psicoanálisis, con la finalidad de visibilizar una alternativa educativa y de crianza centrada en la participación activa de la niñez, en el fomento de su autonomía y libre elección y en la adaptación del entorno a sus necesidades en cada fase de sus desarrollos.

Desde la perspectiva sociológica y epistemológica, se abordó la crítica a la racionalidad indolente, tratando de identificar mediante qué concepciones y prácticas se impuso en la dinámica vincular entre las subjetividades adultas y las subjetividades infantiles y cuáles fueron las articulaciones de poder que las mediatizó. Se rescató la propuesta de una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias, según la propuesta de Santos, como alternativa crítica e imaginativa para continuar en la búsqueda e implementación de nuevas acciones colectivas que contribuyan a realizar las transformaciones sociales necesarias para expandir las subjetividades infantiles hacia nuevas posibilidades vinculares que afirmen y legitimen el estatuto de sus pensamientos, sentimientos y acciones como operaciones propias que les permiten autoconstituirse en el momento presente, así como también nuevas posibilidades vinculares que afirmen el carácter comunitario “nosotros” en las interacciones y situaciones cotidianas.

Bibliografía

- BELGICH, Horacio, *Convivencia y poder en la escuela (avatares institucionales)*, Ediciones del Arca, Rosario, Santa Fe, 2000.
- BUBER, Martin, *Yo y Tú*, Galatea, Nueva Visión, Buenos Aires, 1956.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago, "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro", *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Clacso, Buenos Aires, 2011.
- COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio, *Pedagogía del aburrido*, Paidós, Buenos Aires, 2004.
- DE SILVA GOMEZ, Guido, *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, Fondo de cultura económica, México, 1995.
- DUSCHATZKY Silvia y COREA, Cristina, *Las instituciones en la pendiente, en Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Buenos Aires, 2005.
- FERRATER MORA, José, *Diccionario de filosofía*, Ariel, Barcelona, 1994.
- FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México, 1965.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Barcelona, 1970.
- GIBERTI, Eva, *La familia, a pesar de todo*, Noveduc, Buenos Aires, 2005.
- GUTMAN, Laura, *Crianza, Violencias Invisibles y Adicciones*, Del nuevo extremo, Buenos Aires, 2006.
- GUTMAN, Laura, *La maternidad y el encuentro con la propia sombra*, Del nuevo extremo, Buenos Aires, 2011.
- LEWKOWICZ, Ignacio, *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Paidós, Buenos Aires, 2008.
- PAMPLIEGA DE QUIROGA, Ana, *Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*, Cinco, Buenos Aires, 2009.

REICH Wilhelm y SCHMIDT, Vera, *Educación y psicoanálisis*, Hyspamerica, Buenos Aires, 1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa, *Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*, Siglo XXI, CLACSO, México, 2009.

Apartado II

“En un período de escalas en turbulencia no basta con pensar la turbulencia de escalas, es necesario que el pensamiento que las piensa sea él mismo turbulento. La acción-con-clinamen es la acción turbulenta de un pensamiento en turbulencia. Debido a su carácter imprevisible y poco organizado este pensamiento puede redistribuir socialmente la ansiedad y la inseguridad, creando así las condiciones para que la ansiedad de los excluidos se convierta en motivo de ansiedad de los incluidos, hasta conseguir hacer socialmente patente que la reducción de la ansiedad de nos no se consigue sin reducir la ansiedad de los otros.”

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*

5. Elementos para una teoría de la acción local

Pablo Fernández¹

El presente trabajo tiene por objeto avanzar algunas ideas en torno al pensamiento de Boaventura de Sousa Santos, especialmente las planteadas en *Una Epistemología del Sur* y en *Para descolonizar Occidente*. Más allá del pensamiento abismal. Es por lo tanto, como decía León Felipe, “Provisional todo”², un intento, una apuesta para poner en claro algunas ideas agitadas en el diálogo con esos textos.

Iniciamos esta reflexión sobre un fondo de pensamiento que es conocido como poscolonialismo. El planteo central es que capitalismo y colonialismo permanecen estrechamente entrelazados, y que aún cuando el colonialismo formal o político en sentido estricto haya finalizado, permanecen las formas de colonialismo social y cultural y, por lo tanto, político en sentido amplio. Se trata, entonces, de distinguir las “diversas formas que asumen las prácticas de colonización para sintonizar mejor las prácticas que se le deben oponer.”³ Identificar los resabios coloniales en las prácticas sociales y epistémicas es la tarea que se propone.

A partir de estos enfoques, los criterios de validación del conocimiento científico ya no son los mismos: no sólo tienen que ver con la creación de nuevos conocimientos y con que éstos sean verdaderos (tanto a partir de criterios metodológicos como de la posibilidad de determinar, predecir y controlar) sino también con

¹ Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

² FELIPE, L., *Antología Rota*, Losada, Buenos Aires, 1984.

³ SANTOS, B., *Una Epistemología del Sur, la reinención del conocimiento y la emancipación social*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2009, págs. 12,13.

dimensiones antes consideradas solo contextuales vinculadas, precisamente, con el agente y el contexto.

En la perspectiva de una epistemología del sur, esta epistemología que se construye a partir del hombre y para el hombre, que vincula conocimiento y emancipación, teoría de la ciencia y emancipación, pensamiento y acción para la emancipación, saber para la emancipación, lo que está presente es el hombre y el mundo, no sólo como condición *ex ante*, es decir, el entorno, el actor/agente que produce el conocimiento, no está solamente limitado/posibilitado por condiciones previas, sino también por las condiciones posteriores. Éste es el aspecto que distingue radicalmente a la producción de conocimiento entre un paradigma positivista (neopositivista, postpositivista o inclusive, crítico) y una epistemología del sur asociada/orientada a la emancipación. A esto se refiere Santos cuando habla de un *conocimiento prudente para una vida decente*, a la producción de conocimiento fuertemente vinculada a los “para qué”. A una eticidad y politicidad de conocimiento y de su producción orientada por la voluntad de emanciparnos.

La dimensión emancipatoria sólo es posible pensarse cuando las que eran condiciones *ex ante* también se consideran en el proceso de producción no sólo como un dato externo y previo, sino como esa dimensión sobre la cual se produce el conocimiento, en torno de la cual, dentro de la cual y para la cual se produce conocimiento. Y este conocimiento tendrá que ver con la emancipación en la medida en que contribuya a aumentar los niveles de organización, a que aumenten las zonas de traducción, no sólo en cantidad sino también en amplitud, en extensión, produciendo así una *expansión del presente*, de la copresencialidad, atenta, respetuosa y solidaria de saberes y de ignorancias, de agentes y prácticas.

La ampliación del presente es el resultado de una acción social, que incluye también una dimensión epistémica, de hacer emerger saberes, prácticas y agentes, mediante la práctica de una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. Destinada a hacer copresentes saberes y prácticas que aún siendo simultáneos,

son considerados por el saber hegemónico (las ciencias) como primitivos, atrasados, falsos o mágicos. En esta ampliación del presente, esta incorporación por efecto de la ampliación, de otras temporalidades, gnoseologías, epistemologías, en este presente dialogal, en este presente en el que el diálogo primero contribuirá a reconocer las zonas de conocimiento recíproco, de desconocimiento recíproco, de conocimiento-desconocimiento y de desconocimiento-conocimiento, para cada interlocutor participante. Estas zonas de conocimiento-desconocimiento en las que el desconocimiento de uno puede ser conocimiento del otro y viceversa, e inclusive aquellas zonas de desconocimiento-desconocimiento, en las que juntos deberán ponerse a producir un conocimiento nuevo, que plausiblemente requerirá de un lenguaje nuevo que permita dar cuenta del conocimiento, del desconocimiento y del re-conocimiento.

La ampliación del presente y de las zonas de traducción implica y requiere la participación de nuevos sujetos, nuevos agentes⁴ multiplicidad de lenguajes, de saberes, es decir, de hombres y mujeres que dicen lo que saben, buscando identificar lo que no saben, para acercarse a los límites de sus conocimientos/desconocimientos. Es necesario reconocer los alcances, los límites y las posibilidades de cada conocimiento/desconocimiento para avanzar en las posibilidades de comprensión y de acción. No se trata ya sólo de saber, sino además, de saber actuar y de saber actuar solidaria y colectivamente de manera prudente.

Esta epistemología del conocimiento prudente para la vida buena y decente no es una epistemología que padece o sufre las condiciones en las que le toca producir conocimiento/traducción; por el contrario, asume esas condiciones como propias e indispensables ese proceso de. Al asumirlas, se hace cargo de ellas, se abre a la escucha y agudiza la mirada, las incluye, las/se incorpora a la ecología de saberes/ignorancias, y haciéndolo se pone en un pla-

⁴ El concepto de agencia permite dar cuenta de las disposiciones prácticas de los agentes, al condensar las condiciones estructurales, las propiedades de la posición estructural y del individuo. Importante la idea de agencia, porque no hay agencia en el vacío.

no de igualdad, donde la jerarquización resultará de la capacidad de resolver mejor la acción posible. Esa capacidad se valora por la consideración asociada de capacidades, entendidas como probabilidad de producir, tales como:

1. la de resolver los problemas de los hombres y las mujeres comunes, en el terreno de las acciones prácticas: hoy no sólo es importante la producción de conocimiento en el proceso de acumulación de la ciencia, porque esto sea bueno o valioso *per se*, sino que es necesario que esté orientado al mejoramiento, aún “microscópico”, de la vida cotidiana de todos, mediante formas solidarias y prudentes. Aquí es fundamental el descentramiento de los saberes respecto de los lugares de producción específicos (universidades o centros de investigación), para que puedan participar de la ecología de saberes en el terreno de prácticas sociales, donde el saber “es convocado a convertirse en experiencia transformadora”, el terreno de la vida práctica, al que Santos denomina “terreno de la artesanía de las prácticas.”⁵

Se trata de la tensión de resolver los problemas humanos, de contribuir a la emancipación y de disminuir, hasta hacer desaparecer, el sufrimiento humano producido por la injusticia y la desigualdad.

2. la de preservar y hacer sustentable la acción en el entorno: no sólo es necesario un conocimiento cuyos resultados puedan ser previsibles, aún incompletamente, en el campo del que se trate, sino que además requerimos un conocimiento del que sea posible derivar acciones que alteren el entorno y los agentes que lo habitan y transitan, de manera tal que no se ponga en riesgo su supervivencia, desarrollo y sustentabilidad; será un conocimiento capaz de producir acciones solidarias con el ambiente y sus habitantes y pasajeros/transitantes, bajo el principio de prudencia.

⁵ SANTOS, B., *Para descolonizar Occidente, más allá del pensamiento abismal*, Clacso, Buenos Aires, 2010, pág. 73.

3. la de favorecer y mejorar la participación de esos actores implicados en la acción (agentes, destinatarios, beneficiarios) y de otros no directamente implicados pero secundariamente beneficiados: el mejoramiento de las condiciones y las capacidades de participación en cada situación particular, conciernen igualmente a las posibilidades de traducción: más agentes, más saberes, más necesidad de traducción, ampliación de la zona de traducción, enriquecimiento de la ecología de saberes, aumento de la diversidad;
4. la de producir solidaridad: todo conocimiento produce subjetividades, la aparente soledad del científico en el laboratorio o en la biblioteca, con su experimento o sus documentos, es interpelada mudamente por los hombres y las mujeres del mundo, que están fuera de esos campos. Será necesario entonces, si queremos ciertamente avanzar hacia una vida buena y decente, abrir una zona de traducción que habilite el encuentro solidario de unos con otros, es decir, donde se reconozcan como iguales al comparar sus diferencias, sus saberes, sus ignorancias. Para entrar en esta zona de traducción es necesaria una disposición a la solidaridad, a la construcción de la solidaridad.
5. la capacidad de coincidir esa acción con otras acciones, similares en su orientación emancipatoria aunque puedan ser distintas en su contenido, forma, duración y agentes. La coincidencia puede ocurrir en el tiempo, aunque también pueden no ser simultáneas y focalizar en un mismo objeto o asunto. Dicho de otro modo, se trata de la capacidad de producir una ecología de las prácticas que se funde en la idea de que la acción es inter-acción en la escala de que se trate (local, regional o global) y también acción interescala e interacción transescalas. Adicionalmente, esta ecología de las acciones demanda solidaridad, indispensable para avanzar en

el sentido opuesto al del sufrimiento humano “sistémico e injusto causado por el capitalismo global y el colonialismo.”⁶

Una acción que combine estas capacidades conjura de alguna manera la posibilidad de una acción mecánica o reproductivista de las condiciones de las que parte, y al mismo tiempo se aleja de una acción de características traumáticas y drásticas (recordemos que se despliega en dirección opuesta al sufrimiento). Será en cambio una “*acción-con-clinamen*”, que no está “basada en una ruptura dramática sino en un viraje o desviación leve”⁷ y cuyos efectos acumulativos, en una ecología de acciones, pueden ciertamente fluir y confluir hacia estados complejos y creativos de regulación y solidaridad, donde los pasados no se rechazan, sino que se “asumen y redimen” al tiempo que se desvía de ellos. Será necesario estar atentos para, en una ecología de saberes, poder “identificar las condiciones que maximizan la probabilidad de tal acontecimiento y, al mismo tiempo, definir el horizonte de posibilidades dentro de las cuales el viraje ‘operará’”⁸, para ir construyendo, simultáneamente, nuevas formas de regulación/emancipación.

La capacidad de producir solidaridad es igualmente requerida porque las relaciones entre saberes, como entre los agentes, son asimétricas y mientras las primeras constituyen “diferencia epistemológica”, las segundas constituyen desigualdades políticas y dominación/sometimiento. Estas asimetrías son indispensables para la traducción y, por lo tanto, para la acción. La traducción apela a la solidaridad que permite poner a los saberes y a los agentes en un plano de igualdad/diferencia para poder reconocer al otro agente/saber (o saber/agente), y habilitar el despliegue de una particular ecología de saberes. Por eso, la solidaridad deberá desarrollarse entre iguales tanto como entre diferentes. La solidaridad entre iguales, en términos de posiciones y poderes equivalentes, es necesaria para poder reconocer la situación de subalternidad y poder asumirla, para evitar que las luchas que allí ocurren por el

⁶ Ibídem, pág. 32.

⁷ Ibídem, pág. 42.

⁸ Ibídem, pág. 42.

mejoramiento de la posición relativa de los agentes y los grupos distraiga de la lucha principal: la lucha emancipatoria que, desde la subalternidad compartida, continuamos contra la dominación y la hegemonía del capitalismo y la colonización.

Empieza a abrirse aquí una senda para la expansión y multiplicación de las experiencias. Los modos como cada “gnoseoecología” se despliega, haciendo lugar a la traducción de cada vez más saberes, al pasaje de una sociología de las ausencias a una sociología de las emergencias, pondrán de manifiesto los límites internos y externos de los saberes/no-saberes/ignorancias, tanto como los de las posibilidades de la acción. Será necesario, entonces, lidiar con las tensiones al interior de la zona de traducción en relación a las argumentaciones en torno a los criterios de jerarquización y a la conjugación de las temporalidades. Esas tensiones son, vale subrayar, producto de aquellas asimetrías y son propias de la agencia humana.

¿Es posible esperar solidaridad? La respuesta es doble, Todavía-No, y siguiendo a Santos, es un “Medio-sí”. En el Todavía-No hay trazas de lo que *todavía-no-es* pero que está en germen en la práctica que se despliega en contemporaneidad con otras prácticas en el presente. Si la tarea es expandir el presente contrayendo el futuro, el Todavía-No cumple en hacerlo, sirve a nuestro propósito. No discutiremos aquí cuánto dura el presente expandido, tomaremos la intuición de Bloch, que retoma Santos: “si solo vivimos en el presente, no se comprende que sea tan pasajero” (citado por Santos).⁹

La idea de expandir el presente tiene que ver con la posibilidad de romper una única temporalidad lineal propia de la razón metonímica y dar lugar a múltiples temporalidades. Esto tiene consecuencias en el plano del conocimiento, al hacer entrar en diálogo otros conocimientos, que la razón metonímica deja fuera de la línea de visibilidad, hace invisibles.¹⁰

Volviendo a la Solidaridad, el Todavía-no es el compromiso con la solidaridad y no solo la promesa de ella, que además será una

⁹ SANTOS, B., *Una Epistemología del Sur*, op. cit., pág.151.

¹⁰ Ver, *ibídem*, cap. 3 y cap. 4.

solidaridad incompleta, ya que en tanto Todavía-No corresponde al plano de la *tendencia*, en todo caso, diversa y plural. Podrán reconocerse gradientes de solidaridad, en el sentido de lo que cada agente irá poniendo en juego hasta comprender, si esto es posible, que el propio interés reconoce fragmentos en los intereses de los otros participantes en la zona de traducción, y luego que aquellos fragmentos son coincidentes con los propios e incluso complementarios, al reconocerse en los intereses de los otros, deja de ser interés individual y es de interés colectivo. La zona de traducción es una zona de producción de conocimiento y reconocimiento, no solo epistémico sino práctico, y estas prácticas de reconocimiento guardan un germen de solidaridad y de confianza que requieren ser desplegadas mediante el diálogo, la cooperación, la donación.

La traducción es “simultáneamente un trabajo intelectual y un trabajo político. Y es también un trabajo emocional, porque supone incorformismo ante una carencia que surge del carácter incompleto o deficiente de un conocimiento dado o de una práctica dada”¹¹. De aquí: la producción de conocimiento/desconocimiento es, por lo tanto, también tridimensional: intelectual, política y emocional, y lo es tanto en la medida que la traducción es producción, cuanto en el sentido que los saberes, prácticas y emociones traducibles son el resultado de producciones previas. Resulta entonces que las dimensiones emancipatorias éticas y políticas de las prácticas hay que buscarlas en los modos como se producen, es decir, si son producto de interconocimiento en una ecología de saberes.

Solidaridad, confianza, prudencia y cuidado son algunas de las capacidades requeridas en la zona de traducción, junto con conocer mejor y más completamente la propia cultura. El cuidado entre desiguales es necesario cuando un sujeto, individual o colectivo, se encuentre ante la necesidad de desaprender un saber que, aún cuando incompleto o insuficiente, le ha sido útil porque le ha permitido regular su práctica. Ese desaprender puede producir inseguridades, confusiones, sentimientos hostiles, repliegues.

¹¹ Ibídem, pág. 143.

Será necesario entonces cuidar prudentemente a los sujetos, no de modo paternalista, colonial y ortopédico, sino fraterno, cosmopolita y justo. La proliferación y expansión de las experiencias, en un presente expandido, amplía las posibilidades de comparación de saberes y de prácticas y se propone como un modo adecuado para desplegar el cuidado, la prudencia, la solidaridad y la confianza tanto en los otros como en sí mismos. Esa confianza, orientada solidariamente, asienta en los principios de igualdad y diferencia, igualdad cuando la diferencia inferioriza, es decir, produce desigualdad y dominación, y diferencia cuando la igualdad descaracteriza, es decir, produce homogeneidad, aplastando la diversidad plural de la vida.

La zona de traducción es una zona de ruptura epistemológica. Si para la ciencia tradicional, para el conocimiento ortopédico, la ruptura epistemológica implicaba el tránsito del sentido común al conocimiento científico, para el paradigma emancipatorio, la ruptura requerida ocurre desde el conocimiento científico al sentido común, para producir un nuevo sentido común emancipador, sin anular ni uno ni otro. Es necesario reconocer las características del sentido común, que siendo práctico y pragmático, orienta la acción en el mundo y es portador también de principios de creatividad y de elementos anticipatorios. El sentido común es una forma de conocimiento “superficial porque desdeña la opacidad de las estructuras que van más allá de la conciencia”, se reproduce “espontáneamente en el suceder cotidiano de la vida”, “acepta lo que existe tal como existe” y “privilegia la acción que no produzca rupturas significativas con lo real.”¹² Dejado a “sí mismo es conservador y puede legitimar prepotencias”, pero “interpenetrado por el conocimiento científico puede estar en el origen de una nueva racionalidad,”¹³ una racionalidad de racionalidades, una ecología de racionalidades.

Propongo avanzar, en esta fase de transición, sobre proyectos que nos aproximen a una ecología de saberes, así, los conocimien-

¹² Ibídem, pág. 55.

¹³ Ibídem, pág. 56.

tos hoy y aquí presentes puedan conjugarse para una vida buena, decente y feliz. Unidos de la prudencia como “inseguridad asumida y controlada”¹⁴ apostemos pasar de un conocimiento que aspira a dominar y que sometido a la lógica del capital, mercantiliza todas las dimensiones de la vida humana, a un conocimiento que nos aproxime a una lógica de la solidaridad, de la donación y de la expansión de las capacidades humanas.

Bibliografía

FELIPE, León, *Antología Rota*, Losada, Buenos Aires, 1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa, *Una Epistemología del Sur, la re-invencción del conocimiento y la emancipación social*, Siglo XXI Eds., Buenos Aires, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa, *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*, Clacso, Buenos Aires, 2010.

¹⁴ Ibídem, pág. 56.

6.Temporalidad, conocimiento y política

Ana Inés Leunda¹

“En este viaje no cuentan meses ni años, leguas ni desengaños, días naturales ni artificiales. Un solo día hecho de innumerables días no basta para finar un viaje de imposible fin. La mitad de la noche es demasiado larga. Cinco siglos son demasiado cortos para saber si hemos llegado.”

ROA BASTOS, AUGUSTO, *Vigilia del Almirante*

Introducción

Al cumplirse el Quinto Centenario del llamado “Descubrimiento de América” se produjeron una serie de debates sobre los sentidos posibles de tal acontecimiento. 1992 se presenta para nosotros como un corte sincrónico/diacrónico en Latinoamérica, ya que permite repensar múltiples juegos entre fines del siglo xv y del xx, es decir, la fecha conmemorativa hizo visibles modos diversos de pensar/construir el valor de los 500 años. Teniendo en cuenta esta zona de la cultura, potencialmente densa de sentidos vinculados a la temporalidad, cabe preguntarse de qué manera se modelizó el

¹ CIFFyH – CONICET.

tiempo en un debate que involucró distintas culturas que construyeron el evento pasado de cara al presente.

Puntualmente, en esta labor de carácter exploratorio, hemos seleccionado ensayos editados en Sudamérica entre los años 1992 y 1993: “Cinco siglos de negación del arcoíris latinoamericano” de Eduardo Galeano, “La eminente fundación de América” escrita por Edberto Oscar Acevedo y “La impronta del impacto europeo en las sociedades latinoamericanas” de Rolando Concatti. Cada uno de ellos es parte de una compilación diferente y en sus Prólogos se explicita el objetivo de querer participar en las discusiones por el sentido del Quinto Centenario.

A través de la lectura que proponemos, buscamos analizar qué modelizaciones temporales pueden leerse en los textos elegidos y de qué manera dichas construcciones participan en los debates del contexto cultural. Para ello, partimos de considerar que el tiempo no es una categoría apriorística y, por lo tanto, requiere ser especificada. En tal sentido, dialogamos fundamentalmente con la Semiótica de la Cultura de Iuri Lotman y con la Sociología de Boaventura de Sousa Santos, para construir una perspectiva desde la cual abordar este concepto e hipotetizar acerca de los alcances políticos que el panorama de los debates presenta.

Interrogantes y apuestas

En términos generales, Santos adscribe a una Sociología que boga por desclausurar el conocimiento disciplinar y atiende de manera especial a los rasgos éticos y políticos implicados en el modo de concebir el conocimiento. Lotman, por su parte, propone estudiar las culturas en clave semiótica. Afirmar que el proceso comunicativo siempre está permeado por textos que atraviesan distintas zonas de una cultura y focaliza en el estudio de los lenguajes tales como el arte y la ciencia, pues sostiene que lejos de toda copia mimética, *modelizan* el mundo, es decir, diseñan construcciones siempre

angulares, condicionadas por los rasgos del contexto del que son parte.

Como se advierte, Santos y Lotman pertenecen a dos perspectivas epistemológicas diferentes, sin embargo, creemos que es posible pensar algunas articulaciones entre ambos. Así, por ejemplo, Santos explicita el potencial epistemológico que existe en las *Humanidades*, como ámbito que ayudaría a superar “la dicotomía entre las ciencias naturales / ciencias sociales”,² aunque para eso resulta fundamental modificar la tradición estructuralista que cierra el concepto de texto en sí mismo, obturando sus cualidades heurísticas: “El texto sobre el que siempre tropezó la filología es una de las analogías matriciales con que se construirá en el paradigma emergente el conocimiento sobre la sociedad y la naturaleza”.³ Casi como una respuesta a esta demanda, Lotman concibe el texto como un objeto profundamente complejo, pues implica la articulación de múltiples lenguajes de la cultura y está siempre parcialmente abierto, es decir, no tiene existencia como elemento aislado sino sólo en relación con contextos históricamente constituidos.⁴

Decimos entonces que Lotman y Santos ofrecen perspectivas de conocimiento diferentes, pero con puntos de conexión que podrían enriquecer nuestra investigación sobre el Quinto Centenario: una asociada a los aspectos conceptuales del texto como entramado abierto hacia los lenguajes de la cultura; y la otra, permitiendo profundizar los rasgos axiológicos y políticos que los atraviesan. A su vez, ambos pensadores trazan filiaciones con los postulados del físico-químico Ilya Prigogine quien también se preocupó hondamente por la apertura de las fronteras que comunican distintos campos del saber. Nos proponemos, entonces, construir un primer concepto de tiempo a partir de los autores mencionados y recorrer a partir de esta noción los ensayos de nuestro corpus, con el obje-

² SANTOS, B., *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, CLACSO y Siglo XXI, 2009, pág. 46.

³ *Ibidem*.

⁴ LOTMAN, I., *La semiosfera I. Semiótica de la cultura, del texto*, Valencia, Frónesis-Cátedra, 1996, pág. 91.

tivo de trazar una zona de la cultura cuyos textos debatieron por el sentido del pasado, el presente y el futuro en América Latina.

El tiempo, un concepto liminar

En *El fin de las certidumbres*, Ilya Prigogine postula la necesidad de profundizar en la *flecha del tiempo* (un vector irreversible que da lugar a procesos evolutivos historizables), considera que es una pieza clave para pensar aspectos éticos implicados en las afirmaciones científicas. Tal como él mismo explica, algunos compuestos sometidos a cambios termodinámicos se modifican de manera tal que no pueden volver a su estadio anterior.⁵ La autoorganización que el sistema adquiere (luego de la situación caótica del cambio) es impredecible e irreversible. Es decir, la materia tiene su historia y el tiempo no es un elemento abstracto que no requiere ser estudiado sino que exige distinguir pasado, presente y futuro (T1 no es igual a T2 ni T3). El tiempo como vector irreversible permite, entonces, acentuar el valor del devenir y de la entropía como claves del funcionamiento de todo sistema:

El sistema elige, por decirlo así, uno de los regímenes de funcionamiento posibles lejos del equilibrio. El término “elección” significa que nada en la descripción macroscópica permite privilegiar una de las soluciones. Así, se introduce un elemento de probabilística irreductible. (...) Existen bifurcaciones (que) son una fuente de rotura de simetría.⁶

⁵ Un ejemplo sencillo es añadido por el autor: si se coloca una caja hermética conteniendo Hidrógeno y Nitrógeno, evolucionarán hacia un compuesto uniforme. Pero si se calienta una parte y se enfría otra, “el sistema evoluciona entonces hacia un estado estacionario en que la concentración de Hidrógeno es más elevada en la parte caliente y la parte de Nitrógeno en la parte fría. La entropía [nivel de desorden del sistema] generada por el flujo de calor (fenómeno irreversible) destruye la homogeneidad de la mezcla”. PRIGOGINE, I., *El fin de las certidumbres*, Barcelona, Andrés Bello, 1996, pág. 15.

⁶ *Ibidem*, pág. 46.

Como puede verse, la autoorganización del sistema implica que aún conociéndose el estado inicial y los procesos a los que será sometido, no se puede prever los resultados, es decir, no es posible predecir el futuro en términos absolutos. Estos hallazgos constituyen un puente de diálogo con las ciencias sociales y humanas, pues invitan a pensar en otros ámbitos donde el desorden constituye un elemento central. Además, limitan la pretensión de verdad incuestionable que las ciencias “exactas” suponen tener: el conocimiento científico de la Física y de la Química es necesariamente probabilístico y situado en un contexto socio-cultural específico: “La concepción de la Naturaleza pasiva sometida a leyes deterministas [en las que el tiempo no influye] es una especificidad de Occidente (...)”⁷ y “Sin la coherencia de los procesos irreversibles de no equilibrio sería inconcebible la aparición de vida en la Tierra. La tesis según la cual la flecha del tiempo sería sólo fenomenológica se vuelve absurda. Nosotros no engendramos la flecha del tiempo, por el contrario, somos sus vástagos”⁸.

Tal como señala Santos, Prigogine es uno de los científicos que desgarró la supuesta solidez pétrea del paradigma científico occidental que desatendía aspectos éticos y sociales. Esta ruptura implica la posibilidad de escuchar a la naturaleza en tanto interlocutor con voz y no como un objeto inferior que el hombre (occidental y moderno) puede dominar:

Siendo un conocimiento mínimo que cierra las puertas a muchos otros saberes sobre el mundo, el conocimiento científico moderno es un conocimiento desencantado y triste que transforma la naturaleza en autómatas, o, como dice Prigogine, en un interlocutor terriblemente estúpido. Este envilecimiento de la naturaleza acaba por envilecer al propio científico en la medida en que reduce el supuesto diálogo experimental al ejercicio de una prepotencia sobre la naturaleza.⁹

⁷ Ibídem, pág. 8.

⁸ Ibídem, pág. 2-3.

⁹ SANTOS, B., *Una epistemología del Sur*, op. cit, pág. 37.

Esta prepotencia del científico que señalan Santos y Prigogine está ligada a un saber que siendo *un modo* de concebir el conocimiento del hombre frente al mundo, se pretende *el único*, con validez absoluta y certera, es decir, con valor de verdad atemporal. Desde nuestra óptica, hombre, mundo y naturaleza son conceptos con una historia de múltiples bifurcaciones temporales, que el ojo “prolijo” de los estudiosos ha pretendido ordenar.

También deudor del pensamiento de Prigogine, Iuri Lotman afirma la necesidad de estudiar toda cultura como flujo constante de información siempre sujeta a cambio y modificación. Así, cada cultura es un sistema heterogéneo cuyas fronteras porosas (al interior y al exterior) funcionan a partir de la circulación de información a través de los múltiples lenguajes de la cultura.

El texto, en tal sentido, es también un sistema que funciona de manera análoga a la cultura, aunque más simple, ya que la cultura es un texto de textos complejamente organizados. Un texto no funciona sin otro texto, así como una cultura no puede ser pensada de manera aislada. El sentido es producido a partir de encuentros/choques que ocurren en un espacio y un tiempo específicos y cuyos resultados (nuevos textos) se dirimen en la frontera de lo previsible/imprevisible. Por lo tanto, la organización y estabilidad de los textos y las culturas siempre es relativo, de hecho, está en constante modificación: a veces de manera gradual y otras, de modo explosivo.¹⁰

El tiempo, entonces, es un componente de la cultura que no puede ser estudiado de manera abstracta o apriorística. Cada cultura o sistema alberga una temporalidad que invita a ser descifrada. El vector y la evolución a los que alude Prigogine, no deben llevarnos a considerar el tiempo como una línea de corte darwiniano¹¹, sino al cambio y a la modificación de la experiencia temporal

¹⁰ Ver LOTMAN, I., *Cultura y Explosión*, Gedisa, Barcelona, 1999.

¹¹ Sin negar los aportes que Darwin realizó al campo científico del siglo XIX (reconocimiento del hombre como un animal que va cambiando de manera irreversible e independiente de Dios, por ejemplo), es necesario subrayar que nos alejamos de la línea evolutiva que propone. Tal como expone en *El origen del hombre y la selección en relación al sexo* (Darwin, 1933/1871), la denomi-

y, por lo tanto, al futuro como ámbito de creación: nada puede estar dicho ahora y para siempre.

Para nosotros, la temporalidad tiene una doble dimensión de indagación: por un lado, el tiempo contextual (1992/1492) y por otro, la modelización temporal que configura “a su interior” cada texto participante del debate. Cada tiempo, en una y otra dimensión, constituye un fragmento del modelo de mundo que busca erigirse como válido y verdadero. El texto y el contexto, el ensayo y la cultura construyen fronteras permeables en constante comunicación, diseñando a su vez un modelo de mundo en el que el tiempo cumple un rol central: ¿Cómo modelizar quinientos años de tensa co-existencia cultural? ¿Los conceptos de año, centuria, milenio pueden dar cuenta de las temporalidades de las culturas indígenas?

Las diferentes culturas y las prácticas que ellas fundan poseen reglas distintas del tiempo social y diferentes códigos temporales: la relación entre pasado, presente y futuro; la forma como son definidos lo temprano y lo tarde, lo corto y el largo plazo, el ciclo de la vida y la urgencia; los ritmos de vida aceptados, las secuencias, las sincronías y diacronías. Así, las diferentes culturas crean diferentes comunidades temporales.¹²

Profundamente comprometido con la articulación entre epistemología y ética, el autor portugués explicita que el tiempo lineal ha sido sólo un modo de concepción que resulta pertinente desarmar y rediseñar. La *monocultura del tiempo lineal* permite visibilizar un engranaje del funcionamiento hegemónico que proclama “atrasa-

nación de “hombres” sólo está referida a europeos, de sexo masculino y de clase social alta. Cuando habla de otras comunidades, como los indígenas habitantes de Tierra del Fuego, dirá que son no solo “salvajes” sino que, además “figuran entre los salvajes ínfimos”. Poseen capacidad racional, pero están en un estadio evolutivo inferior con respecto a “las naciones occidentales de Europa que ahora superan inconmensurablemente a sus progenitores salvajes y que se han encumbrado a la cima de la civilización”. (DARWIN, C., *El origen del hombre y la selección en relación al sexo*, Madrid, Librería Verruga, op. cit, pág. 98).

¹² SANTOS, B., *Una epistemología del Sur*, op. cit.

do a todo lo que, según la norma temporal, es asimétrico con relación a lo que es declarado avanzado.”¹³

El tiempo adquiere así una dimensión política, pues implica acentuaciones axiológicas que discuten o aceptan (en diversos grados) la concepción de un universo monocultural y lineal o multicultural y plural. Es decir, la temporalidad siempre es una modelización que lejos de estar exenta de valoraciones, constituye un elemento clave desde donde diseñar un modelo de aquello que llamamos realidad.

Concebimos entonces al tiempo como noción liminar que atraviesa los campos científicos de las Ciencias Exactas, Sociales y Humanas. La naturalización del tiempo medido a través del reloj mecánico es parte de un proceso cultural y social. La confianza extrema en la ciencia moderna puede llevarnos a la cerrazón de problemáticas que afectan la calidad de vida de hombres y mujeres que experimentan tiempos-otros no cuantificables de manera matemática, tal como ocurre con las comunidades indígenas de América Latina. Esta producción de invisibilidad tiene un correlato axiológico político, pues conlleva el cuestionamiento de la jerarquía de un tiempo sobre otro y, por lo tanto, de un orden de mundo hegemónico que no es ajeno a los procesos económicos y sociales que atraviesa una sociedad.

Órdenes y desórdenes en América Latina

Como en los sistemas de Prigogine, las culturas cambian de manera gradual y pueden, sobre todo a partir del contacto con sistemas-otros, modificarse radicalmente y reestructurarse de modo irreversible. Como hemos señalado, Lotman llama *explosión* a estas transformaciones en las cuales se produce una gran cantidad de información nueva, impredecible a partir de un estado anterior. En tal sentido, 1492 puede leerse como una explosión cultural de una

¹³ Ibídem, pág. 110.

magnitud tal que quinientos años después, desde este y aquel lado del Atlántico, se debatió sobre el modo en que dicho acontecimiento debía ser incorporado u “ordenado” en la memoria cultural.

En el caso de los ensayos seleccionados, observamos ya desde los títulos posiciones diferentes en torno a la conmemoración. Así, en “Cinco siglos de negación del arcoíris latinoamericano”, Eduardo Galeano resignifica el concepto occidental de “siglo” al articularlo con la imagen de la descomposición de la luz en múltiples colores. Desde el título, el juego óptico sugiere la presencia de la pluralidad que denuncia la práctica silenciadora de la voz hegemónica. Hay una revalorización de las culturas amerindias a partir de juegos irónicos y metafóricos:

Esta raza inferior había descubierto la cifra cero mil doscientos años antes de que los matemáticos europeos supieran que existía. Y habían conocido la edad del Universo con asombrosa precisión, mil doscientos años antes que los astrónomos de nuestro tiempo ¿Qué es un hombre en el camino? Tiempo. Ellos ignoraban que el tiempo es dinero, como nos reveló Henry Ford. El tiempo, fundador del espacio, les parece sagrado, como sagrados son su hija, la tierra, y su hijo, el ser humano: como la tierra, como la gente, el tiempo no se puede comprar ni vender. La Civilización sigue haciendo lo posible por sacarlos del error.¹⁴

La metáfora de la vida cotidiana “el tiempo es dinero” se resemantiza en el ensayo de Galeano para desmontar un modo de funcionamiento social que privilegia lo mercantil y que al hacerlo ignora un universo complejo y potencialmente enriquecedor. La personificación del Tiempo implica, a su vez, la conexión con la temporalidad cíclica de la mitología maya que ubica al hombre en comunidad con el resto del mundo, subordinado al tiempo y no buscando dominarlo (acaso no tan lejos de las reflexiones que Prigogine hiciera sobre “el hombre, vástago del tiempo”).

¹⁴ GALEANO, E., “Cinco siglos de negación del arcoíris latinoamericano”, en AA. VV, *El encubrimiento. Opiniones en el V Centenario*, Buenos Aires, Fondos Cooperativos, 1992, pág. 78.

Además del uso de figuras retóricas, otra estrategia argumentativa clave de este ensayo es la ejemplificación: Galeano recupera pares de casos en los que contrasta el T1 del período de conquista y colonización con el T2 de los Estados Nacionales de cara al siglo XXI. Así, si en 1625 el oidor de la Real Audiencia de Guatemala impidió a los indígenas cantar y danzar porque esto suponía un pacto con el demonio, en 1986 un grupo evangélico prohíbe a un shamán de los indios chamacocos de Paraguay cantar y danzar:

Han obligado al shamán a dejar sus plumas y sus sonajas y sus cánticos, por ser cosas del Diablo; y él ya no puede curar las mordeduras de víboras, ni traer la lluvia en tiempos de sequía, ni volar sobre la tierra para cantar lo que ve. En una entrevista con Ticio Escobar, el shamán dice: “Dejo de cantar y me enfermo. Mis sueños no saben adónde ir y me atormentan. Estoy viejo, estoy lastimado. Al final, ¿de qué me sirve renegar de lo mío?”¹⁵

Galeano traduce al lenguaje del ensayo la experiencia doliente del shamán, metonimia del sufrimiento de la comunidad amerindia toda. La danza y el canto son tiempo en movimiento, experiencia y modo de vida localizados que no se rigen por el orden de la *monocultura del tiempo lineal*. Saberes medicinales y cosmogónicos se entrelazan de manera profunda dando sentido (o sin sentido) a la vida del shamán. De este modo, la ejemplificación, la ironía, la metonimia y la metaforización son estrategias verbales utilizadas para modelizar un mundo de quiebres e irresoluciones que enraízan el tiempo con las complejas experiencias de la heterogeneidad latinoamericana.

Galeano concibe que el T1 de la conquista es diferente del T2 del presente, pero las carencias y negaciones siguen ocupando un lugar clave en la estructura identitaria de América Latina. Puede advertirse que si el tiempo cambia y el dolor continúa, la intensidad de este segundo elemento tampoco es igual. Acorde con el

¹⁵ Ibídem, pág. 75.

análisis de las pasiones que propone Mozejko,¹⁶ la tensión ligada a los sentimientos se acrecienta con la duración, con lo cual se muestra un clímax o posible límite que exige la necesidad de revertir la situación vinculada a una emoción negativa, cuestión que nos conecta con el horizonte de valores que busca exceder el texto para influir en el contexto. Es decir, nos acercamos a la posición política que conlleva esta plural modelización temporal.

En el ensayo “La eminente fundación de América”, el Dr. Edberto Oscar Acevedo¹⁷ el tiempo es concebido como un elemento que acompaña el crecimiento de la civilización occidental y cristiana en América: “El sentido profundo de la intervención española en América consistió en mostrar [...] la unidad de naturaleza, redención y destino” que existe para los hombres, según un plan divino.¹⁸ En este texto, las culturas poseen edades medidas según una sola escala: niñez, juventud y madurez, siendo la primera menos valiosa que la última. En 1492, algunas comunidades precolumbinas estaban en la niñez, otras habían crecido un poco, todas ellas eran (en distintos grados) inferiores a Europa: “Los indios por su desarrollo mental y anímico, en muchos casos sin experiencia de vida política o civil de alguna categoría, caían realmente bajo el calificativo de miserables (es decir, merecedores de compasión) o de niños o adolescentes que necesitan tutoría.”¹⁹

Para Acevedo, el tiempo no tiene bifurcaciones: la ciencia historiográfica y la fe católica son saberes metafísicos que lo legitiman como portador de la verdad. Me guío, dirá el autor, “únicamente por criterios de verdad, analizados críticamente con todas sus fuentes”²⁰. Como puede verse, esta pretensión de totalidad absoluta también supone una modelización de la temporalidad: aquella que afirma el valor positivo de la *monocultura del tiempo lineal*. La

¹⁶ MOZEJKO, T., *La manipulación en el relato indigenista*, Buenos Aires, Editorial, 1994.

¹⁷ ACEVEDO, E., “La eminente fundación de América”, en AA.VV., *500 años de Hispanoamérica*, Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza, 1992.

¹⁸ *Ibídem*, pág. 28.

¹⁹ *Ibídem*.

²⁰ *Ibídem*, pág. 10.

proyección política del texto supone la invisibilización de los aportes valiosos de las comunidades amerindias que son modelizadas como “anteriores”, ya superadas por la cultura blanca.

Por su parte, Rolando Concatti²¹ plantea en su ensayo una posición distinta a las anteriores. Afirma que España constituyó la matriz que diseñó América, es decir, Europa es pensada como una cultura “fuerte” que marcó la impronta identitaria del continente. Buscando no caer en generalizaciones, el autor especifica quiénes son parte del grupo que imprimó su forma en el subcontinente:

(...) los españoles y portugueses del encuentro originario y los primeros tiempos, pero son también los que vinieron después en sucesivas oleadas: los italianos, los turcos, los alemanes, franceses, polacos, judíos y tantos otros que llegaron a nuestras tierras y las nutrieron con su trabajo y sus culturas, contribuyendo al mentado “crisol de razas” que constituiría nuestro continente.²²

Como podemos observar, el tiempo se modeliza como una línea donde la relación intercultural ha devenido amalgama feliz (crisol de razas) que ha tenido lugar una y otra vez en América Latina. $T1 \approx T2 \approx T3 \dots$ y da por resultado un Tx (presente) que surge de la anexión de nuevos elementos a un compuesto que varía, pero que mantiene su carácter homogéneo.

Puede observarse que en este texto no hay demasiadas diferencias entre el período llamado de “descubrimiento y conquista” y el arribo de distintas oleadas inmigratorias europeas. Por lo tanto, se busca hacer converger en un tiempo único distintas culturas que son “ordenadas” para que ocupen un escalón más en el constante proceso de mestizajes.

Concatti también afirma que el tiempo es “el jardín de los senderos que se bifurcan” (citando el cuento de Borges), cuestión que parece ser válida sólo para el presente o futuro que se puede di-

²¹ CONCATTI, R., “La impronta del impacto europeo en las sociedades latinoamericanas”, en BECERRA, S. y CARDILLO, M. (Ed.), *A quinientos años... América Latina se descubre a sí misma*, EDIUNC, Mendoza, 1993.

²² *Ibíd.*, pág. 40.

versificar hacia un nuevo lugar independiente de Europa. Por el contrario, el pasado es una esencia inmodificable: “Somos sencillamente “otros”. Con nuestras limitaciones y nuestras riquezas; con el prodigioso patrimonio de nuestro mesticismo, mezcla en ciernes para frutos nuevos.”²³ Aunque cabe preguntar cómo construir una identidad a futuro, cuando se fuerza a converger el pasado múltiple del entramado cultural en un tiempo homogéneo (único y lineal).

A diferencia de Acevedo, Concatti no construye una mirada netamente laudatoria de Europa, piensa que la mezcla es un elemento potencialmente rico. Sin embargo, ambos coinciden en valorar procesos homogeneizadores que buscan borrar diferencias, lo cual implica la negación de las jerarquías subyacentes a tales desigualdades y, por lo tanto, su actualización y preservación. En esta línea de sentidos, afirma Santos:

Las sociedades entienden el poder a partir de las concepciones de temporalidad que en ellas circulan. Las relaciones de dominación más resistentes son las que se basan en las jerarquías entre temporalidades, siendo éstas las que, hoy en día, son constitutivas del sistema mundial. Son esas jerarquías las que reducen tanta experiencia social a la condición de residuo. Las experiencias son consideradas residuales, porque son contemporáneas en modos que la temporalidad dominante, el tiempo lineal, es incapaz de reconocer.²⁴

Los tres casos vistos se inscriben en una cadena de textos que discuten el sentido de la conmemoración. Editados entre 1992 y 1993 nos permiten evidenciar un orden-desordenado de la cultura latinoamericana: la modelización del tiempo es disímil y en tensión. Los tres consideran que el indígena es un sujeto-otro, pero la axiología inscripta en un modelo de tiempo lineal o multifocal ubica a los textos en posiciones políticas dispares. Acevedo apoya la validez de la *monocultura del tiempo lineal* que busca, en su afán de totalidad, silenciar modos-otros de vivir la experiencia tem-

²³ Ibídem.

²⁴ SANTOS, B., *Una epistemología del Sur*, op. cit, pág. 40.

poral. Concatti se aleja de él pretendiendo no caer en *indigenismos* ni en *hispanismos*, sin embargo, modeliza una amalgama que niega la alteridad indígena en tanto elemento presente que tensa las relaciones entre culturas en América Latina. En las metáforas de Santos: el Norte está también en el Sur. Galeano, por su parte, construye una tercera posición que densifica la modelización del tiempo al incorporar múltiples facetas que denuncian conflictos aún vigentes. Cada uno de ellos busca desbordar su propio texto para afectar el contexto cultural y convencer sobre la validez de un modelo de mundo que encuentra en la temporalidad un lugar clave donde afincar.

Conclusión: Valor del devenir para una *epistemología del Sur*

En las ciencias naturales, las leyes dan paso a la descripción de sistemas y procesos. Las ciencias sociales y humanas, por su parte, se permiten atravesar fronteras epistemológicas para diseñar herramientas heurísticas que expliquen modos de funcionamiento y colaboren con la calidad de vida de hombres y mujeres miembros de comunidades ubicadas en contextos específicos. El tiempo, en tal sentido, recorre múltiples saberes para decirnos una y otra vez que ningún campo científico puede arrogarse la pretensión de dominarlo de manera absoluta.

Nosotros solo hemos buscado explicitar su carácter modélico constitutivo de todo orden socio-cultural. Este orden, entonces, no está dado una vez y para siempre sino que se construye en el fragor de la práctica social y política que incluye tomar la palabra y referir al pasado. Dicha alusión nunca es una actitud imparcial y siempre conlleva recuperaciones y obliteraciones en función del presente de la enunciación. Por lo demás, las comunidades indígenas siguen constituyendo una reserva de sentidos que enrostran a la comunidad occidental, de la cual somos parte, su profunda incompletud.

Para finalizar, únicamente nos resta decir que hemos querido explicitar un posible acercamiento a la problemática del tiempo en tanto modelización axiológica (política) que estructura el texto y la cultura. Al respecto, el inicio de la década del '90 nos presenta un fragmento de la entropía del sistema, el desorden explicitado a través de opuestas construcciones modélicas de la temporalidad y deja abierta la indagación en torno al futuro: ¿qué ocurrió u ocurre a dos décadas de ese orden-desorden? A modo de hipótesis a desarrollar en instancias posteriores, sostenemos que a inicios de los '90 los estados neoliberales buscaron consolidarse en el Sur geográfico y en el Norte económico-político-global²⁵, sin embargo no pudieron acallar voces-otras que soterradamente estaban emergiendo y que dieron lugar a nuevos órdenes en la cultura. Resulta al menos interesante en tal sentido recordar que Evo Morales²⁶ señaló a 1991 y 1992 como hitos claves en el recorrido que comunidades indígenas hicieron en Bolivia: de la reunión para resistir los festejos a la toma efectiva del poder. Aunque, claro está, todo esto ya es parte de una próxima labor.

Bibliografía

ACEVEDO, Edberto Oscar, "La eminente fundación de América", en AA.VV., *500 años de Hispanoamérica*, Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, 1992.

CORNEJO POLAR, Antonio, *Sobre literatura y crítica latinoamericanas*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1982.

CONCATTI, Rolando, "La impronta del impacto europeo en las sociedades latinoamericanas", en BECERRA, Susana y CARDILLO, Mabel (Ed.), *A quinientos años... América Latina se descubre a sí misma*, Mendoza, EDIUNC, 1993.

²⁵ Recordemos las presidencias de Saúl Menem en Argentina (1989-1994); de Patricio Aylwin en Chile (1990-1994); de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994) en Brasil; de Luis Lacalle (1990-1995) en Uruguay, entre otros.

²⁶ Evo Morales (2011) en su discurso al recibir el Dr. Honoris Causa de la Universidad Nacional de Córdoba.

- DISTÉFANO, Mariana y GORINI, Ulises, “Presentación”, en AA.VV, *El encubrimiento. Opiniones en el V Centenario*, Buenos Aires, Fondos Cooperativos, 1992.
- DARWIN, Charles, *El origen del hombre y la selección en relación al sexo*, Madrid, Librería Bergua, 1933/1871.
- GALEANO, Eduardo, “Cinco siglos de negación del arcoíris latinoamericano”, en AA.VV, *El encubrimiento. Opiniones en el V Centenario*, Buenos Aires, Fondos Cooperativos, 1992.
- LOTMAN, Iuri, *La semiosfera I. Semiótica de la cultura, del texto*, Valencia, Frónesis-Cátedra, 1996.
- LOTMAN, Iuri, *Cultura y explosión*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- MORALES, Evo, Discurso del presidente del Estado Plurinacional de Bolivia Sr. Evo Morales Ayma en ocasión de recibir el grado de Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional de Córdoba, 2011, Disponible online en <http://www.unc.edu.ar/seccion/novedades/2011/junio/evo-morales-ayma-201chay-que-convertir-la-politica-en-una-ciencia-al-servicio-del-pueblo201d> [On Line]. Visitado en noviembre de 2011.
- MOZEJKO, D. Teresa, *La manipulación en el relato indigenista*, Buenos Aires, Edicial, 1994.
- PRIGOGINE, Ilya, *El fin de las certidumbres*, Barcelona, Andrés Bello, 1996.
- RAMA, Ángel, *Transculturación narrativa en América Latina*, México, Siglo XXI, 1984.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, CLACSO y Siglo XXI, 2009.

7. Fronteras y desperdicios: ensayos críticos sobre formas de otredad

Cristina Valeria Bril ¹

La siempre sutil apreciación de que la literatura es, entre las creaciones culturales, la que es capaz de mostrar las certezas y los desaciertos de una sociedad, se presenta hoy mediatizada por su propia heterogeneidad y fragmentación. Es por cierto una reflexión que nos acerca al pensamiento de Boaventura de Sousa Santos para quien “No sorprende que algunos de estos intelectuales (Leopold Senghor, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Kwame Nkrumah, Julius Nyerere, Eduardo Mondlane, Almícar Cabral) y, sobre todo, Fanon hayan atribuido a la literatura el estatuto de instrumento privilegiado en la construcción de la ‘conciencia nacional.’”²

La idea sobre América Latina, o específicamente sobre la identidad latinoamericana, tiende a ser construida la mayoría de las veces sin tener en cuenta u olvidando los márgenes de las representaciones que involucran espacios “entre-medio”, de extremidad o exterioridad, y/o de frontera, que incluyen geografías, cercanas o lejanas, en donde habitan “otros” sujetos capaces de una pluralidad de conocimientos y prácticas. Esta pluralidad puede ser vista como una “ceguera”, es decir, como una rígida apreciación de las cosas, que Santos resume diciendo “La ceguera de los otros, en especial de los otros del pasado, es tan recurrente cuanto fácil de identificar. Pero si es así, sea lo que fuere que dijéramos hoy sobre la ceguera

¹ SECyT-UNC.

² SANTOS, B., *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, Clacso, 2009, pág. 284.

de los otros, será probablemente visto en el futuro como señal de nuestra propia ceguera.”³

En este sentido, proponemos analizar la noción de “frontera” o “espacio fronterizo” vinculada, precisamente, a lo que el escritor chileno Roberto Bolaño (1953-2003) llama “otredad”, de manera tal que nos aproxime a nuestras preocupaciones particulares en un contexto literario específico. Ello implica, en principio, una articulación con los estudios interculturales desde la conceptualización de “frontera”, que pone el acento en un espacio alternativo o de diferencia (social, política, cultural, etc.), y que puede ser visto también como el lugar en donde se construyen nuevos conocimientos en relación con el posicionamiento y las condiciones productivas del sujeto interviniente. El posicionamiento del sujeto se encuentra definido por su lugar de enunciación –es decir teniendo en cuenta quién habla y desde dónde habla–, desde donde es posible advertir las relocalizaciones teóricas en relación con producciones “fronterizas”, entendidas como producidas desde “otro lugar”, un lugar que es ajeno desde el punto de vista de su pertenencia cultural.

Este lugar es el que caracteriza la producción del escritor Roberto Bolaño, autor de una prolífica obra literaria –objeto de nuestro análisis–, y quien puede ser considerado un “agente socio-literario” cuya “ausencia” en la escena literaria, en sus comienzos, pudo haber sido atribuida a su falta de experiencia en la legitimación de su práctica literaria, que posteriormente se convertiría –usando el concepto Santos– en “desperdicio”⁴ para las otras prácticas literarias, es decir, su obra se transformaría en material literario y ejemplo para otros escritores.

³ Ibídem, pág. 61.

⁴ Santos “denuncia (el) desperdicio de la experiencia. En una fase de transición paradigmática (...) (es) mayor el desperdicio de la experiencia. Y es que la experiencia limitada al paradigma dominante no puede dejar de ser una experiencia limitada de este último.” SANTOS, B., *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2003, pág. 44.

La lógica de frontera alternativa

La cuestión de la localización cronotópica es una cuestión cultural relevante, que Homi Bhabha resuelve señalando que es el tropo que caracteriza a nuestro tiempo “en el campo del más allá”:

El “más allá” no es ni un nuevo horizonte ni un dejar atrás el pasado... Comienzos y finales pueden ser los mitos de sustento de los años intermedios; pero en el fin de siècle nos encontramos en el momento de tránsito donde el espacio y el tiempo se cruzan para producir figuras complejas de diferencia e identidad, pasado y presente, adentro y afuera, inclusión y exclusión. Pues en el “más allá” reina un sentimiento de desorientación, una perturbación de la dirección: se trata de un movimiento exploratorio, incesante, que expresa tan bien la palabra francesa *au-delà*: aquí y allí, en todos lados, *fort/da*, de acá para allá, adelante y atrás.⁵

El pasaje intermedio de la cultura lleva consigo una descalificación de las prácticas y de los agentes o sujetos que producen “desperdicios” culturales, que es lo que Boaventura de Sousa Santos reconoce como “una economía política simbólica de producción de residuos en la ciencia moderna.” La destrucción del conocimiento, a partir de un “epistemicidio” –entendido como artefacto epistemológico–, tiene como consecuencia la destrucción de prácticas y agentes sociales, que operan en el caso de un conocimiento enjuiciado o cuestionado.⁶

En este contexto, proponemos la lectura de la producción literaria de Bolaño, desde la noción de “frontera”, como una forma de conocimiento no reductiva que aspira a incluir realidades complejas –marginadas, suprimidas o silenciadas– tanto en desplazamientos sociales emergentes o imaginados, desde un posicionamiento teórico que se desprende de los concretados por distintas

⁵ BHABHA, H., *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial, 2002, págs. 17-18.

⁶ *Ibíd*em, pág. 81. SANTOS, B., *Crítica de la razón indolente...*, op. cit., pág. 276.

disciplinas y que, al generalizar su uso, termina provocando una dispersión semántica en desmedro de la productividad de la categoría.

La frontera es entendida como el espacio de/en tránsito y transitoriedad constitutiva de una forma de *ser* y *hacer* de los sujetos o agentes, que involucra principios de igualdad y de diferencia a partir de reconocimientos recíprocos de “las dos orillas”. Es necesario aclarar que la noción se desarrolla como una condición o identidad local o personal, que va más allá del concepto construido por el pensamiento de la modernidad como “frontera”, y que queda implícito en lo que Santos caracteriza como “la porosidad de las fronteras entre Próspero y Calibán”;⁷ puesto que subraya el carácter fugitivo u oscilante del significado del término que puede resultar ambiguo de acuerdo a las perspectivas teóricas de estudio. Una de las posibilidades para desambiguar el concepto, de extenso estudio en autores desde sus áreas disciplinarias de interés –como Gloria Anzaldúa, Homi Bhabha, Santiago Castro-Gómez, Eduardo Mendieta, Walter D. Mignolo y Boaventura de Sousa Santos, entre otros–, y lograr una mayor claridad y precisión, es la que se refiere a la representación de la frontera como un espacio “otro”. Esta noción involucra un tipo de relación dialógica que –según Zulma Palermo– “no borra las contradicciones, las diferencias, las luchas, pues son ellas precisamente las que hacen posible la emergencia de la otredad y su reconocimiento.”⁸

Plantear la noción de frontera implica, pues, analizar un espacio de convergencias de diferentes tipos como pueden ser culturales, sociales, políticas, etc., en donde se construye desde la exterioridad o por fuera, un lugar desterritorializado o deslocalizado, que da cuenta de un orden distinto por el propio descentramiento epistémico que provoca esta categoría de análisis.

⁷ SANTOS, B., *Una epistemología del Sur*; op. cit., pág. 313.

⁸ PALERMO, Z., “Perspectiva intercultural y opción descolonial”, *Revista Latinoamericana Pacarina de Ciencias Sociales y Humanidades*, n° 1, 2011, pág. 23.

El “otro” y/o “lo otro” en una epistemología de la basura

El enfoque teórico al que nos adscribimos suministra las condiciones básicas para construir y resignificar la noción de “frontera” que remite al concepto de “otredad”, cuyo abordaje desde una hermenéutica pluritópica permite operar directamente sobre instancias concretas relacionadas a hechos reales citados en la ficción de Roberto Bolaño (se hace referencia a la frontera entre México y Estados Unidos) que implican un acercamiento al significado de pensamiento y territorio fronterizos.

De un modo más específico, la conceptualización de “frontera” da lugar en cierta manera a la distinción de sujetos “otros” que habitan territorios fronterizos, como es el caso que mencionamos anteriormente (surge ese espacio de frontera durante el siglo XIX por el conflicto imperial entre España y Estados Unidos). En la novela 2666 (2004) de Bolaño, el autor da cuenta del conflicto de la frontera mexicana-estadounidense, y narra ficcionalmente los feminicidios de la ciudad de Santa Teresa cuyos cadáveres son arrojados a los basureros clandestinos como el llamado: “El Chile” (un guiño del autor a su país natal, y al Chile subyugado por la dictadura militar pinochetista). Los asesinatos de las mujeres en Santa Teresa constituyen el trasunto ficcional de los cometidos en Ciudad Juárez, México.

La propuesta literaria de Bolaño pareciera basarse teóricamente en lo que designa y entiende como “otredad”, una “otredad” que certifica la definición del “otro” y de “lo otro”. La crítica Nelly Richard introduce la figura de la “otredad latinoamericana”, en una operación “inasimilable” para el contexto latinoamericano, ya que:

(...) trae para nosotros como problema el confinamiento del valor de lo “latinoamericano” en los límites de un “más-acá” (prediscursivo o extradiscursivo) de los códigos de manejo simbólico, condenándolo así a permanecer ajeno a las batallas de

categorías, lecturas y representaciones que protagoniza el saber crítico de la metrópolis elaborado sobre América Latina.⁹

Evidentemente, Bolaño se pregunta a través de las voces de sus personajes qué es la “otredad” para trabajar más bien los puntos de cruce conflictivos, que dan cuenta de la existencia de actores sociales –en el espacio de la ficción– y de productores culturales –autores–, que no soportan una estructura hegemónica. Coexisten ambos casos en las novelas del autor, por ejemplo:

(...) amigos y amigas que aparecían en los lugares más inesperados y cuyas cataduras hablaban más de un México penitenciario que de la otredad, aunque la otredad, como se lo intenté explicar, era dable de ser vista en cualquier parte.¹⁰

(...) Nadja Yureníeva vio a Ansky y se levantó discretamente y salió del paraninfo en donde el mal poeta soviético (tan inconsciente y necio y remilgado y timorato y melindroso como un poeta lírico mexicano, en realidad como un poeta lírico latinoamericano, esos pobres fenómenos raquíuticos e hinchados) desgranaba sus rimas sobre la producción de acero (con la misma supina ignorancia arrogante con que los poetas latinoamericanos hablan de su yo, de su edad, de su otredad).¹¹

Dicho de otro modo, Bolaño intenta captar en sus textos las tensiones que lo aproximan a la figura de la “otredad”, explicando su alejamiento de una perspectiva de conceptualización y formalización crítico-teórica que no asuma las contradicciones, las asociaciones y las contraposiciones, que involucran formas de saber o de conocimientos “alternativas” a los “centros” de poder. La “otredad” se asume como una posición crítica frente a una visión eurocéntrica totalizante, que pretende subyugar un conjunto de prácticas

⁹ RICHARD, N., “Insertando Latinoamérica con el latinoamericanismo: saberes académicos, práctica teórica y crítica cultural”, *Iberoamericana*, n.º 180, 1997, pág. 351.

¹⁰ BOLAÑO, R., *Los detectives salvajes*, Barcelona, Anagrama, 1998, pág. 278.

¹¹ BOLAÑO, R., 2666, Barcelona, Anagrama, 2004, págs. 908-9.

discursivas, que alcanza textualidades radicalmente diferentes en el escenario cultural central de las letras hispanoamericanas. En el ensayo “Poses y construcciones melodramáticas”, Nirmal Puwar cita a Michel de Certeau, quien afirma lo siguiente:

Es sin duda posible, descubrir una estructura propia de la cultura occidental moderna en su historiografía: la inteligibilidad se establece a través de una relación con el otro; avanza (o ‘progresas’) cambiando lo que hace de su ‘otro’ –el indio, el pasado, el pueblo, el loco, el niño, el Tercer Mundo. A través de estas variantes [...] se despliega una forma problemática que basa su dominio de la expresión en lo que el otro guarda callado y que garantiza el trabajo interpretativo de una ciencia (una ciencia ‘humana’) a través de la frontera que la separa de un área en espera de ese trabajo para ser conocida.¹²

La búsqueda de un pensamiento crítico y analítico que construya un espacio “otro”, como bien señala Walter Mignolo¹³ no conduce a un híbrido en el que se mezclan felizmente partes de distintos todos, sino más bien se acerca a lo que propone Abdelkebir Khatibi cuando afirma que para llegar a un pensamiento “otro” se requiere de la traducción de códigos diferentes, sistemas y constelaciones de signos. De esta manera, se puede liberar las prácticas sociales de lo que Santos denomina “estatuto de residuo”¹⁴, estatuto que les ha sido atribuido por el canon temporal hegemónico, para posibilitar su desarrollo.

Esto implica lo que ocurre –siguiendo Santos– en el camino de la subjetividad de frontera, en donde encontramos “agentes ausentes” quienes constituyen “subjetividades desestabilizadoras, subjetividades que se revel[a]n contra prácticas sociales conformistas, rutinarias y repetitivas, y se dej[a]n estimular por expe-

¹² AA.VV., *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales*, Traducción de Marta Malo, Madrid, Traficantes de Sueños, junio, cap. 8, 2008, pág. 237.

¹³ MIGNOLO, W., *Historias locales/ diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Akal, 2003, pág. 343

¹⁴ SANTOS, B., *Una epistemología del Sur*, op. cit., pág. 119.

riencias liminares, o sea, por formas de sociabilidad excéntricas o marginales.”¹⁵ En ello subyace otra forma de experimentar los límites, la “hibridación”, que actúa desestabilizando para poder ir más allá de los límites sin tener que superarlos y para que ninguno de ellos, por separado, pueda definir exhaustivamente puesto que en “el campo de la hibridación, cuanto más límites, menos límites”¹⁶. Por último, afirma que en la frontera se hace necesario “construir un mundo nuevo, inventar nuevas formas de sociabilidad, atravesar tierras-de-nadie entre límites variables –tales son las experiencias de artefactualidad¹⁷ más fuertes que podemos imaginar.”¹⁸

Existe la necesidad de cambiar la ubicación de la diferencia cultural, desde el espacio de la pluralidad, para que llegue a alcanzar –según Homi Bhabha– el terreno de las negociaciones fronterizas de la traducción cultural. Bhabha afirma que la “traducción es la naturaleza performativa de la comunicación cultural. Es lenguaje *in actu* (enunciación, posicionalidad) antes que lenguaje *in situ* (énoncé o proposicionalidad).”¹⁹

Podríamos afirmar en/con Bolaño, aquello de “soy de donde pienso”; si asumimos como verdadera la proposición de Walter Mignolo (*Historias locales / diseños globales*²⁰). Bolaño²¹ como au-

¹⁵ SANTOS, B., *Crítica de la razón indolente...*, op. cit., pág. 285.

¹⁶ *Ibidem*, pág. 406.

¹⁷ Para Santos la “artefactualidad discursiva” es un principio estético-expresivo que actúa como un concepto organizador del dominio artístico y literario, puesto que todas las obras de arte tienen que ser creadas y construidas, por lo tanto “son producto de una intención específica y de un acto constructivo específico”. La naturaleza, la cualidad, la importancia y la adecuación de esa intención y de esa construcción se establecen por un discurso argumentativo dirigido a un público determinado –personas e instituciones que constituyen el dominio artístico y literario–. *Ibidem*, pág. 85.

¹⁸ *Ibidem*, pág. 406.

¹⁹ BHABHA, H., *El lugar de la cultura*, op. cit., pág. 273.

²⁰ MIGNOLO, W., *Historias locales/ diseños globales*, op. cit., págs. 8-9.

²¹ Roberto Bolaño nació en Santiago de Chile, y vivió allí hasta los 15 años. Luego se trasladó junto a su familia a México, al Distrito Federal, en 1968. Bolaño descubriría su vocación por la literatura en México. En 1973, regresa a su país para integrarse como voluntario a la resistencia en un grupo de jóvenes leales a Salvador Allende, y al poco tiempo de su llegada se produce el golpe militar al gobierno de Allende. Es detenido por la policía y acusado de “terrorista extranjero”, permanece preso en la cárcel por 8 días. Regresa

tor se coloca en un “espacio puente”, que involucra un sentimiento de extrañeza por la reubicación del lugar de enunciación que asume, y la explicación de ese sentimiento la menciona Bhabha, diciendo que: el sentimiento de extrañeza de la reubicación del hogar y el mundo es

(el extrañamiento [unhomeliness]) que es la condición de las iniciaciones extraterritoriales e interculturales. Estar extraño al hogar [unhomed] no equivale a ser un ‘sin hogar o sin techo’ (‘homeless’), ni puede ser acomodado fácilmente en la habitual división de la vida social en esferas privada y pública.²²

La visión del conocimiento ausente

La perspectiva intersticial que presupone los compromisos fronteras de la diferencia cultural tanto en sujetos como en “espacios ‘entre-medio’ [*in-between*], proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad [*selfhood*] (singular o comunitaria) que inician nuevos signos de identidad, y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad.”²³ La articulación social de la diferencia conlleva un espacio liminar, “entre-medio” de las designaciones de identidad, que abre la posibilidad a una hibridez cultural que mantenga la diferencia sin una jerarquía supuesta o impuesta en ese pasaje intersticial.

a México, y luego se traslada a España. Finalmente, en ese país encontraría el reconocimiento como escritor, pero muy poco podría disfrutarlo ya que fallece por una insuficiencia hepática, que padeciera durante más de una década. A pesar de su padecimiento, Bolaño siguió escribiendo hasta el día de su muerte, en Barcelona. La crítica chilena Patricia Espinosa afirmó: “Roberto Bolaño (1953) irrumpe en la literatura chilena como un enajenado. Una bestia que produce y produce textos notables, que se mueve entre la poesía y la narrativa, una máquina de ficciones, donde compitiendo consigo mismo cada obra parecería superar a la anterior”. ESPINOSA, P., *Territorios en fuga. Estudios críticos sobre la obra de Roberto Bolaño*, Santiago, Frasis, 2003, pág. 13.

²² BHABHA, H., *El lugar de la cultura*, op. cit., pág. 26.

²³ *Ibidem*, pág. 18.

La representación de los intersticios da cuenta de los compromisos fronterizos de la diferencia cultural tanto en sujetos como en espacios “entre-medios” (para usar una expresión de Bhabha). Por su parte, Boaventura de Sousa Santos plantea la “frontera”²⁴ como una metáfora que connota la idea de margen o periferia, y también como zonas de contacto, las zonas interculturales seleccionadas que participan en los procedimientos de confrontación multicultural en lo que denomina el autor: “traducción”, entendida como “zonas de contacto (...), zonas de frontera, tierras de nadie donde las periferias o márgenes de los saberes y de las prácticas son, en general, las primeras en emerger.”²⁵ Para Santos es decisivo vigilar las fronteras de los saberes relevantes que argumentan sobre las diferencias internas, ya que las diferencias involucran una cuestión de incommensurabilidad.

La ocupación del conocimiento que se produce en un período de transición política, social, cultural, etc., que involucra un “paradigma emergente,”²⁶ debería ser adoptado en el marco de la cultura y la ciencia como “asumidamente traductor (...) o sea, (que) incentive los conceptos y las teorías desarrollados localmente a emigrar para otros lugares cognitivos a modo de poder ser utilizados fuera de su contexto de origen.”²⁷ La forma hegemónica de conocimiento que conocemos, es reductiva de la realidad y de la sociedad en la cual fue impuesta para “crear orden”, y se la identifica porque termina por “lidiar con alternativas rechazadas (...) entidades

²⁴ Boaventura de Sousa Santos aclara: “uso el concepto de frontera más en el sentido de extremidad (*frontier*) que en el sentido de zona de contacto (*borderland*), pero, en todo caso, procuro con el concepto de frontera significar la dislocación del discurso y de las prácticas del centro hacia los márgenes.”; y “uso, sin embargo, el concepto de frontera en el sentido de zona de contacto o *borderland* cuando defino la cultura portuguesa como una cultura de frontera.” SANTOS, B., *Una epistemología del Sur...*, op. cit., pág. 287.

²⁵ *Ibidem*, pág. 145.

²⁶ Boaventura de Sousa Santos señala que: “en el paradigma emergente el conocimiento es total, tiene como horizonte la totalidad universal de (sic) que hablara Wigner o la totalidad indivisa de la que habla Bohm. Pero siendo total, es también local.”. *Ibidem*, pág. 48.

²⁷ *Ibidem*, pág. 49.

inexistentes (...) con silenciamientos, epistemicidios²⁸ y campañas de demonización, trivialización, marginalización (...).²⁹

Cuando hablamos de marginalización y de silenciamientos nos encontramos con el caso de Roberto Bolaño quien fue un escritor que se caracterizó por su forma de resistencia ante el *establishment* literario-cultural, y por su situación liminar en el espacio de las letras hispanoamericanas. Su obra fue rechazada, pero sería percibida posteriormente, después de pasadas dos décadas –Bolaño publicó su primer libro *Reinventar el amor* en 1976, pero encontraría la aceptación de sus pares y de los lectores con la publicación de *La literatura nazi en América* en 1996–, como una alternativa posible en vías de reconocimiento en los círculos literarios.

El conocimiento producido por este autor es el resultado de una escritura que parte de una simbiosis entre ficción y realidad, a partir del cruce de la ficción con su propia vida, coincidiendo con el pensamiento Santos para quien “hoy no se trata tanto de sobrevivir como de saber vivir. Para eso es necesaria otra forma de conocimiento, un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe y antes bien nos una personalmente a lo que estudiamos.”³⁰ Ello se visualiza en el modo de integrar cierta realidad personal en la dimensión enunciativa del conjunto de sus textos, que lo acercan a su finalidad como autor: construir un proyecto literario cuya elaboración subjetiva involucre historias silenciadas o marginadas por los centros hegemónicos culturales, políticos, sociales, entre otros.

El autor se caracteriza por la construcción de voces en su narrativa, que problematizan subjetividades que involucran aquellos discursos de la intelectualidad, que se imaginaron como una especie de “exterioridad latinoamericana”, al asumir la reivindicación del espacio latinoamericano local como un *locus* propio de enunciación. La *otredad* que Bolaño asume desde su figura de autor y

²⁸ “Un *epistemicidio* (es) la destrucción del conocimiento [que] no es un artefacto epistemológico sin consecuencias, sino que implica la destrucción de prácticas sociales y la descalificación de agentes sociales que operan de acuerdo con el conocimiento enjuiciado.” *Ibíd.*, pág. 81.

²⁹ *Ibíd.*, pág. 82.

³⁰ *Ibíd.*, pág. 53.

en sus textos (“literariamente”), es una posición crítica frente a una postura hegemónica totalizante que impone un sentido único en textualidades y/o universos ficcionales radicalmente diferentes entre sí, que subyacen en una serie de prácticas discursivas-literarias. En este sentido, el escritor mexicano Jorge Volpi se refiere al manejo que Bolaño hace de la literatura como “esa nueva forma de usar la literatura como arma de combate sin someterse a ninguna dictadura y a ninguna ideología, esa convicción de que la literatura sirve para algo esencial”³¹.

Bolaño “recodifica” una forma de conocimiento desde su literatura, al intentar dar cuenta del reconocimiento del “otro” como igual, ese “otro” que se esconde en la *otredad*. Es por cierto un acercamiento teórico a lo que Boaventura de Sousa Santos define como “solidaridad” que es el punto de saber en “el modelo de conocimiento-emancipación”. Santos afirma que:

(...) la solidaridad como forma de conocimiento es el reconocimiento del otro como igual, siempre que la diferencia le acarree inferioridad, y como diferente, siempre que la igualdad le ponga en riesgo la identidad. Habiendo sido sobresocializados por una forma de conocimiento que conoce imponiendo orden, tanto en la naturaleza como en la sociedad, no es difícil poner en práctica, o siquiera imaginar, una forma de conocimiento que conoce creando solidaridad, tanto en la naturaleza como en la sociedad.³²

Conforme a este propósito, y en este sentido puede afirmarse junto con Santos, que es cierto: “vivimos, de facto, un tiempo intelectual complejo que se puede caracterizar de esta forma algo paradójica: la cultura y específicamente la cultura política occiden-

³¹ VOLPI, J., “Bolaño, epidemia”, *El mal pensante*, Disponible en: http://www.elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=30.html [Consulta: 12 de noviembre de 2008].

³² SANTOS, B., *Una epistemología del Sur*: op. cit., pág. 87.

tal es hoy tan indispensable cuanto inadecuada para comprender y transformar el mundo.”³³

Habida cuenta de ello, y en términos de Mignolo, hay un espacio en el que se está verificando la restitución del conocimiento subalterno y en el que está emergiendo el pensamiento fronterizo. La “frontera” (definida como *Borderland/ La Frontera*, según Mignolo retomando una contribución de Gloria Anzaldúa) no es sólo un momento teórico fundamental para la construcción de categorías geo-culturales no imperiales –se hace referencia al estudio de Fernando Coronil³⁴–, sino que es una necesidad –de una epistemología fronteriza, posoccidental–, que permitirá pensar y construir pensamiento desde los intersticios en donde encontramos categorías “fuera de la ley”, entendidas desde una epistemología monotípica que normaliza determinados espacios, como espacios de contención y marginación.³⁵

En nuestra opinión, un giro teórico en la argumentación sobre el concepto de “frontera” posibilitaría ampliar los resultados mediante procedimientos alternativos que puedan ser entendidos como estrategias de acercamiento entre diferentes culturas, conocimientos, sujetos, etc., para lograr una comunicación que sea capaz de poner en funcionamiento lógicas que conduzcan a la inclusión de historias (trans) locales olvidadas.

Conscientes de todos los problemas que trae aparejado la búsqueda de “un modelo diferente de racionalidad”³⁶ que sostenga en equilibrio a todos los “otros”, aquellos considerados “salvajes” (que según Santos: “[e]l salvaje es la diferencia incapaz de constituirse en alteridad. No es el otro porque no es siquiera plenamente humano”³⁷) por ocupar espacios de inferioridad y/o exterioridad,

³³ Ibídem, pág. 339.

³⁴ CORONIL, F., “Beyond Occidentalism: Toward Nonimperial Geohistorical Categories”, *Cultural Anthropology*, n° 11, págs. 51-87, 1996.

³⁵ MIGNOLO, W., “Posoccidentalismo: las epistemología fronterizas y el dilema de los estudios (latinoamericanos) de áreas”, *Iberoamericana*, n° 176-177, 1996, pág. 692.

³⁶ SANTOS, B., *Una epistemología del Sur...*, op. cit., pág. 99.

³⁷ Ibídem, pág. 218.

deberíamos ejercitar esa rebeldía que nos caracteriza como latinoamericanos, para superar las falsas amenazas y los miedos exagerados y correr el riesgo de asumir “la responsabilidad por ese otro”, el “otro” que se queda a la intemperie. Bolaño escribió en una de sus novelas: “[..] todos iban creciendo en la intemperie mexicana, en la intemperie latinoamericana, que es la intemperie más grande porque es la más escindida y la más desesperada.”³⁸

Bibliografía

- AA.VV., *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Traducción de Marta Malo, Madrid, Traficantes de Sueños, junio, cap. 8, 2008.
- BHABHA, Homi K., *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial, 2002.
- BOLAÑO, Roberto, *Los detectives salvajes*, Barcelona, Anagrama, 1998.
- BOLAÑO, Roberto, *Amuleto*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- BOLAÑO, Roberto, 2666, Barcelona, Anagrama, 2004.
- CORONIL, Fernando, “Beyond Occidentalism: Toward Nonimperial Geohistorical Categories”, *Cultural Anthropology*, n° 1, vol. 11, agosto, 1996.
- ESPINOSA H., Patricia, *Territorios en fuga. Estudios críticos sobre la obra de Roberto Bolaño*, Santiago, Frasis Editores, 2003.
- MIGNOLO, Walter D., *Historias locales/ diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Akal, 2003.
- MIGNOLO, Walter D., “Posoccidentalismo: las epistemología fronterizas y el dilema de los estudios (latinoamericanos) de áreas”, *Iberoamericana*, n° 176-177, 1996.

³⁸ BOLAÑO, R., *Amuleto*, Barcelona, Anagrama, 1999, págs. 42-43.

- PALERMO, Zulma, "Perspectiva intercultural y opción descolonial", *Revista Latinoamericana Pacarina de Ciencias Sociales y Humanidades*, n° 1, 2011.
- RICHARD, Nelly, "Insertando Latinoamérica con el latinoamericanismo: saberes académicos, práctica teórica y crítica cultural", *Iberoamericana*, n °180, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, Clacso, 2009.
- VOLPI, Jorge, "Bolaño, epidemia", *El mal pensante* [en línea]. Disponible en: http://www.elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=30.html [Consulta: 12 de noviembre de 2008].

8. Investigación y co-construcción de conocimiento¹

Laura Barrionuevo²

Introducción

En el presente trabajo reflexionaremos en torno a la investigación social, puntualmente en lo que concierne al carácter emancipatorio de la misma, la co-construcción del conocimiento y la relevancia que adquieren los espacios de inter-subjetividad que contextualizan dichos procesos; en este sentido, profundizaremos sobre el aporte y rol que puede desempeñar el/la investigador/a en el marco de una investigación en movimiento.

Para lo cual pondremos en dialogo autores que, a través de sus trabajos, han realizado contribuciones significativas en lo que concierne a la construcción de alternativas epistemológicas que permitan acercarse a la realidad, no con la intención de describirla y controlarla, sino para comprenderla y, desde allí, transformarla. Buscando propuestas alternativas a la hegemónica (denominada Positivista y/o colonialista), que permitan pensar nuevos horizontes que guíen el proceso de investigación.

Para alcanzar los propósitos mencionados, se tomarán los aportes de pensadores contemporáneos (principalmente Santos y Zibechi), quienes consideran que la investigación debería partir de

¹ El presente artículo recupera gran parte de la elaboración y discusión del texto BARD WIGDOR, G.; BARRIONUEVO, L. y ECHAVARRIA, C., "Lo Natural es Pensar Diferente: Reflexionando Sobre las Praxis Emancipadoras en las Prácticas de Investigación", *Co-construcción Inter-actoral del Conocimiento* 1ª Edición, Argentina, Nobuko, 2012.

² CIECS-CONICET.

las aspiraciones e intereses de los pueblos oprimidos y, justamente desde ahí, poner en cuestión la jerarquía entre conocimiento científico y el denominado común o vulgar.

Sin la pretensión de alcanzar definiciones clausuradas, lo cual sería a priori contradictorio con la propuesta, se pretende contribuir al fortalecimiento y desarrollo de perspectivas epistemológicas y metodológicas diferenciadas a las hegemónicas; construcciones colectivas que actualmente continúan reformulándose; propuestas que orientan la investigación como elemento facilitador de (en) prácticas liberadoras.

Investigación en movimiento

Concebir el pensamiento como acto creativo, nos conduce a la afirmación de un plano nuevo, donde se rompe la equivalencia entre pensar y conocer. El conocimiento se vuelve problema y se enfrenta al desafío de su propia invención.

ANABEL LEE TELES³

Considerando que es central debatir el lugar que debe ocupar la investigación social en el contexto actual latinoamericano, se hace necesario pensar de manera creativa las articulaciones posibles entre la producción de conocimiento, el rol del/la investigador/a y las prácticas de transformación social. Se torna ineludible profundizar en la búsqueda de elementos que aporten a la construcción creativa de propuestas epistemológicas, diferenciadas a la hegemónica, que viabilicen y contribuyan en la construcción de un pensamiento emancipador.

³ LEE TELES, A., *Política afectiva. Apuntes para pensar la vida comunitaria*, 1ª Edición, Paraná, Entre Ríos, Editorial Fundación la Hendija, 2009, pág. 33.

Como estrategia que nos guíe a tal fin se retoman los aportes de diferentes autores que con sus producciones fueron creando senderos en lo que respecta a una manera diferenciada de entender la investigación (Fals Borda, Zibechi, Santos, entre otros/as). Denominada de diferentes maneras (investigación-acción, investigación acción participativa, investigación militante) comparten algunos elementos que la caracterizan: la construcción de la horizontalidad como práctica esencial del proceso de investigación, generación de mecanismos de diálogo entre los sujetos que participan activamente del proceso; a partir del cual el conocimiento va emergiendo como resultado de un proceso de confianza y co-construcción.

Desde esta óptica se entiende que el proceso de investigación no es una construcción aislada, realizada desde un *laboratorio* a partir de la visión de un especialista; sino que es una construcción colectiva, paulatina, que se funda en la construcción de vínculos sólidos, basado en el respeto entre las personas que la conforman. Personas que van definiendo el *qué* y el *cómo* del proceso social en interacción constante con el contexto que los determinan.

De este contexto situado de investigación emergen procesos de co-construcción inacabada de un conocimiento con utilidad social; que se configura como una herramienta de potencial transformación de la realidad: donde se pone en juego la reflexividad de las prácticas que alcanzan los sujetos que acceden y participan del proceso colectivo de investigación.

Zibechi concibe a la sociedad como un sujeto colectivo en movimiento, donde las relaciones sociales son permanentemente reconstituidas por los actores políticos que las conforman. Otros mundos, con valores diferentes a los impuestos por el sistema capitalista, se abren paso en territorios latinoamericanos. Estos espacios en movimiento no nacen de un día para el otro; sino que van tomando forma en el largo plazo, venciendo los diferentes obstáculos y los mantos de invisibilización que muchas veces los cubren.

La clave de la investigación en movimiento se centra en recuperar las experiencias de lucha que se han ido fundando en la cotidiana-

nidad de las personas, rescatando su carácter creador y autónomo, reflexionando y evaluando permanentemente todo lo que sucede, todo lo que emerge como realidad inmediata de cada territorio; porque es en esa realidad, aparentemente estática, que se van realizando pequeños cambios y transformaciones que afectan a la vida de las personas que la habitan.

Queremos decir con esto que los problemas (o situaciones adversas) existen, son parte de la realidad, y son realidad en la medida en que de algún modo se vuelven cuerpo, existen porque son corporeizados en las propias personas, porque determinan su vida, la condicionan, en un contexto especial y único: existen cuando se vuelven parte de la cotidianidad de las personas (aunque por momentos se ocultan bajo la naturalización que hacemos de ellos).

Se hace evidente que la vida cotidiana y los saberes que en ese ámbito circulan se vuelven elementos fundamentales en el campo de análisis y construcción del conocimiento, en tanto, por un lado, se configura como vehículo de reflexión entre la práctica de las personas y sus condiciones concretas de vida. Por otro, permite poner de relieve la importancia que adquiere la relación sujeto-sujeto en la construcción del conocimiento; propuesta que se contrapone fuertemente a uno de los principios básicos del modelo positivista según el cual el distanciamiento y la objetividad del saber resultante de la clara distinción entre objeto de investigación y sujeto que investiga.

Entonces, se vuelve central asumir la cotidianeidad que construyen diariamente las personas como un espacio de transformación y conocimiento, lo que para Zibechi, supone vislumbrar y valorar las acciones espontáneas o incompletas que la conforman: "...es en el sótano de nuestras sociedades donde se ha aprendido a vivir a pesar del capitalismo, e incluso a construir modos de vida más allá del modelo de civilización dominante."⁴

⁴ ZIBECHI, R., *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*, 1ª edición, Lima - Perú, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, 2007, pág. 11.

En esta dirección se ofrecen condiciones de posibilidad para la emergencia de nuevos ejes de indagación y reflexión orientados en función de aquellos temas y problemas vinculados a grupos sociales concretos y proyectos de vida locales. En este marco, el desafío de la investigación como herramienta de lucha social sería

(...) revelar aspectos de las prácticas sociales que muestran sentidos emancipatorios, en la convicción de que la emancipación es siempre un proceso que, como todo proceso, es siempre incompleto: tránsito inconcluso, caminar que nunca llega a destino. ¿Por qué? Porque la emancipación no es un objetivo sino una forma de vivir. Ni más, ni menos.⁵

Además, se trata de convertir espacios y prácticas en *espacios pedagógicos de aprendizaje colectivo*. El autor asume que este hecho es *un cambio revolucionario* respecto a cómo entender la educación, y también a la forma de entender el movimiento social. Considerar *al movimiento social como principio educativo*, supone que deja de haber un espacio especializado en la educación o la construcción de conocimiento y una persona encargada de la misma o poseedora del saber; "...todos los espacios y todas las acciones, y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos..."⁶. Entendida de este modo, la educación/construcción de conocimiento "...no tiene fines ni objetivos, más allá de re-producir el movimiento de lucha [...] por un mundo nuevo, lo que supone producir seres humanos". En suma, "transformarse transformando es el principio pedagógico que guía al movimiento."⁷

En analogía a la propuesta de Salete para los movimientos sociales, de lo que se trataría es de "...‘transformarse transformando’, en un tipo de práctica de investigación donde todos los espacios, todas las acciones y todas las personas, productores de conocimiento son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos."⁸ Nuevamente,

⁵ Ibídem, pág. 57.

⁶ Ibídem, pág. 31.

⁷ Ibídem, pág. 207.

⁸ Ibídem, pág. 31

se pone de relieve la premisa de que los/as sujetos no son objetos del orden social, sino sujetos políticos; en tal sentido, los procesos de construcción de conocimiento, particularmente las experiencias de investigación darían lugar a la construcción de resistencias y nueva subjetividades alternativas a la dominante.

Cabe aclarar aquí, que este proceso de (auto) educación en movimiento solo es posible si se construye un clima social emancipatorio y relaciones entre las personas que escapen a los mecanismos individualistas, de competencia jerárquico-patriarcales que naturaliza el capitalismo. Aportar desde y para la construcción de vínculos afectivos sólidos y solidarios entre las personas es una tarea que debe dejar de resultar ajena en los procesos de investigación social. Entender, apropiarnos y transitar los enjambres relacionales que constituimos y nos constituyen, conlleva a ponerle especial atención a la lógica afectiva propia de cada espacio social: el poder de afectar y ser afectado.

Dicha propuesta implica pensar la vinculación entre lo individual y colectivo de manera diferenciada; como afirma Lee Teles : “(...) seguimos amarrados al individuo como figura de lo singular y a la unión entre individuos separados entre sí, como figura de lo plural. De este modo, al aproximarnos a las situaciones colectivas continúa vigente la separación, la jerarquía; el juego de mando-obediencia.”⁹

Por medio de esta concepción se termina conformando una trama endurecida que trae como resultado la objetivación de los seres, la cosificación de las emociones, afectos, sensaciones y vinculaciones. Acontecimiento que trae aparejada la parálisis del ser, en tanto ser en relación; anula los procesos creativos de expansión y transformación de los que somos (deseamos ser o dejar de ser); nos hace sentirnos y pensarnos desde la carencia, la desesperanza; alejándonos de la posibilidad de realizar un ejercicio autónomo de nuestra propia vida. Comenzar a pensarnos como seres en vinculación constante (a la cual determinamos, pero a la vez nos deter-

⁹ LEE TELES, A., *Política afectiva*. op. cit., pág. 49

mina); abre espacio a una arista interesante en lo que respecta los procesos de transformación social.

Investigador/a militante

Comenzamos a percatarnos, que lo germinal e incipiente ocurre permanentemente. Nos fuerza a prestar atención, a caminar más despacio, a insistir en nuestra andadura, a realizar aquello que nos gusta, que nos pone alas y nos otorga la movilidad necesaria para la creación.

RAUL ZIBECHI¹⁰

Algunos autores como Santos y Zibechi consideran que la investigación debería partir de las aspiraciones e intereses de los pueblos oprimidos y, justamente, poner en cuestión la jerarquía entre conocimiento científico y el denominado común o vulgar. De lo que se trataría entonces es de reconocer que es a partir del sentido común y el conocimiento práctico, que orientamos nuestras acciones cotidianas y damos sentido a nuestras vidas, que es posible generar conocimiento socialmente relevante. Esto, sin desconocer que, como advierte Santos, pese a su contenido conservador y mistificador, dicho conocimiento posee también “(...) una dimensión utópica y liberadora que puede ser ampliada a través del conocimiento científico.”¹¹

La co-construcción de conocimiento, como resultado continuo de la praxis de investigación alternativa, emergerá de dichas prácticas políticas subalternas y experiencias de vida contra hegemónicas, que se desarrollan en las periferias del poder y que desafían

¹⁰ Ibidem, pág. 36

¹¹ SANTOS, B., *Una epistemología del Sur: la reivindicación del conocimiento y la emancipación social*, 1ª Edición, México, Siglo XXI, 2009, Pág. 36.

al statu quo. En este sentido, Santos sostiene la necesidad de desarrollar constructos teóricos que, recuperando las experiencias no valoradas y los conocimientos silenciados, cree una nueva racionalidad que valore las diferentes formas de vida que existen, saberes y experiencias que se encuentran activamente ignoradas por la racionalidad dominante.

Santos plantea que para superar las limitaciones y conflictividades que establece el conocimiento moderno, no se trata de construir teorías generales que intenten explicar la realidad, sino más bien, generar

(...) procedimientos que permitan crear inteligibilidad recíprocas entre las experiencia del mundo, tanto las disponibles como las posibles (...) se trata de un procedimientos que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el estatuto de parte homogénea: Las experiencias del mundo son tratadas en momentos diferentes del trabajo de traducción como totalidades o partes y como realidades que no se agotan en esas totalidades o partes.¹²

Por medio de este ejercicio denominado *trabajo de traducción*, se procurara realizar un proceso de *hermenéutica diatópica* a partir de la cual se lleva a cabo la "(...) interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan."¹³

La idea madre de esta concepción en relación al conocimiento es que existen varias concepciones de sabiduría y distintas formas de entender el mundo. Todas las culturas del mundo son, a la vez, únicas e incompletas; y es a partir de este sentimiento de incompletud, que las mismas pueden ser enriquecidas por medio del diálogo y la confrontación con otras culturas. Es justamente este *universalismo negativo* (sentimiento de incompletud) lo que motoriza el trabajo de traducción, lo que genera la necesidad de interactuar

¹² Ibídem, pág. 136-137.

¹³ Ibídem, pág. 137.

y aproximarse al *otro*, con la intención de generar un intercambio que favorezca el crecimiento solidario.

Es importante destacar que la traducción se realizará también en el plano de los saberes aplicados, es decir, se trasladan a las prácticas concretas de las personas, que se vuelven cuerpo y materialidad.

Es a partir de este trabajo de traducción que los diferentes sujetos, las diferentes culturas, los distintos saberes pueden ir creando, a partir del diálogo y la confrontación, un horizonte compartido por medio del cual se vayan generando espacios de resistencia, lugares estratégicos de contra-poder.

Afirma Santos que el trabajo de traducción, entendido como trabajo argumentativo, exige capacidad intelectual; razón por la cual son los intelectuales *cosmopolitas* quienes deberán asumir dicho compromiso. “Se trata de intelectuales fuertemente enraizados en las prácticas y saberes que representan, teniendo de ellos una comprensión profunda y crítica.”¹⁴

Se pone en diálogo estos aportes con los planteos que vienen realizando hace años los pensadores de la denominada *investigación militante*. Desde esta concepción, el/la investigador/a no debería ocupar un lugar privilegiado de poder, asociado a su facultad de recortar, estudiar y analizar a su *objeto de estudio* a partir de un conocimiento teórico, una posición externa y objetiva. En contraposición, puede ser al mismo tiempo sujeto y objeto de su propia investigación, experimentar directamente el efecto de sus trabajos; reflexionar y definir su rol en el propio proceso de construcción de conocimiento. La reflexión y revisión constante sobre la posición que se ocupa como investigador/a, se fortalece al buscar la realidad en terreno, donde se va fundando paulatinamente cierto compromiso entre los sujetos; puede leerse como el compromiso de la investigación con la realidad, compromiso con un horizonte de transformación.¹⁵

¹⁴ Ibidem, pág. 148

¹⁵ FALS BORDA, O., *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*, 1ª Edición, Bogotá, Tercer Mundo, 1979.

El/la investigador/a militante aportará, al igual que el resto de los miembros que forman parte del proceso, en el desarrollo de un trabajo a la vez teórico y práctico, orientado a coproducir los saberes con los/as sujetos en sus vidas cotidianas, en las luchas que despliegan a diario, recuperando los problemas que padecen e involucrando en este acto creativo los sentimientos, emociones, cosmovisiones de las personas. En este marco, la tarea principal para los/as investigadores/as activistas en la actualidad es la sistematización y visibilización de las teorías emancipatorias que sostienen estas luchas sociales, en la práctica de la resistencia contra el capitalismo neoliberal.

El/la investigador/a debería abandonar las decisiones unilaterales acerca del diseño, el lugar y el momento u oportunidad de su investigación, construyendo un proceso de investigación en horizontalidad, abriéndose al diálogo con los otros sujetos que participen activamente del proceso, a aquellos que justifican su presencia y su contribución a las tareas concretas, ya sea desde la acción o la reflexión.

El *método* de investigación no debe abstraerse del contexto del que nace porque, como plantea Fals Borda, terminaría transformándose en un obstáculo a la hora de articular experiencia y pensamiento, análisis y práctica; los conceptos adquieren relevancia en tanto se configuran como herramientas que viabilizan la dialéctica teoría-praxis, conocimiento y transformación.

Sin embargo, cabe destacar que, en vez de hablar de método o focalizar en las cuestiones metodológicas, la interpelación se orienta a centrar la atención, como colectivos de sujetos, en el proceso que la investigación va poniendo en marcha; teniendo como certeza que es la realidad que apremia la cotidianeidad de los sujetos, la fuente de praxis, de reflexión y de conocimiento. Se trata de mantener una actitud de constante confrontación metodológica, poniendo en discusión cada certeza. En tal sentido, los instrumentos y técnicas elegidas para llevar adelante la investigación deberían ser elegidos en función de la realidad específica de cada territorio:

“No se trata de dejar de lado técnicas empíricas de investigación usualmente cobijadas por la escuela clásica (como la encuesta, el cuestionario o la entrevista), sino más bien darle un nuevo sentido dentro del contexto de la inserción con los grupos actuantes.”¹⁶

Así, mientras para la ciencia clásica es el científico a quien se le presentan los problemas y a quien se le *ocurre* cómo abordarlos y solucionarlos; las nuevas propuestas epistemológicas recuperan el origen dialógico del conocimiento; de un diálogo entre el pueblo (entendido como sujeto político territorializado –ser en relación–), el sentido común y la ciencia, entre la profesión, la praxis y la experiencia. Nuevamente, se pone en cuestión la relación de poder autoridad:

El concepto de descubrimiento, guarda una idea de relación de poder con saber, es descubridor quien tiene mayor poder y saber y por lo tanto, capacidad de declarar al otro como descubierta. Es la desigualdad del poder y del saber la que transforma la reciprocidad del descubrimiento en apropiación del descubierta. En este sentido, todo descubrimiento tiene algo de imperial, es una acción de control y sumisión.¹⁷

La re-emergencia de la interpelación constante da cuenta de la complejidad de los que podríamos denominar un proceso de emancipación en la ciencia, de su liberación de aquellos presupuestos positivistas que la asfixian y deshumanizan, y nos plantea la necesidad apremiante de que el conocimiento se centre en una forma de construcción que posibilite intervenir en lo real para transformarlo.

Reflexiones no finales

Consideramos que la intersubjetividad de la producción de conocimiento afecta y modifica los cuerpos: la co-producción de cono-

¹⁶ Ibidem, pág. 263.

¹⁷ SANTOS, B., *Una epistemología del Sur*, op. cit, pág. 213.

cimiento crítico genera cuerpos rebeldes, libres. El pensamiento colectivo sobre las prácticas de rebeldía da valor y potencia a esas mismas prácticas. El pensamiento colectivo genera práctica común. Por lo tanto, el proceso de producción de conocimiento no es separable del proceso de producción de subjetividades colectivas.

Se hace necesario conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura general del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos por una parte, y reconocer la realidad por otra.

Uno de los pilares centrales alrededor del cual se cristaliza dicha propuesta alterna de investigación es la posibilidad de crear y poseer conocimiento científico en la propia acción que el colectivo desarrolla: en este marco la investigación social y la acción política pueden sintetizarse e influirse mutuamente para complejizar la comprensión y el entendimiento de la realidad.

En tanto que el conocimiento emancipación no pretende reducir la realidad a lo que existe sino que busca crear un campo de posibilidades alternativas a lo empíricamente dado, trasladando el foco de su interés del espacio de la productividad a los ámbitos domésticos, de la familia, de las relaciones sociales entre pares, donde permanecen invisibilizadas relaciones de poder y dominio, necesidades y problemáticas que es necesario indagar.

A estos fines, se hace central abandonar la posición de poder históricamente delegada en la figura del/la investigador/a y, no presumir que, como intelectuales disponemos de las herramientas o conocimientos necesarios suficientes para conocer las formas en que los sectores populares problematizan su condición de existencia e identificar sus prioridades.

De esto se desprende que: el criterio de *corrección* del pensamiento es la realidad; el último criterio de *validez* del conocimiento sería la praxis (entendida como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, acción y reflexión, en la cual la práctica es cíclicamente determinante) y la *metodología* es una construcción colectiva que emerge de las relaciones entre los sujetos que forman

parte de la investigación (entre los/las investigadores/as y las bases populares o sus organismos); la investigación es un proceso, una labor política, a partir de la cual se reflexiona y construye la realidad a partir del encuentro de diferentes saberes, se co-construye y transforma desde la complejidad.

Bibliografía

- BARD WIGDOR, Gabriela, BARRIONUEVO, Laura y ECHAVARRÍA, Corina, “Lo Natural es Pensar Diferente: Reflexionando Sobre las Praxis Emancipadoras en las Prácticas de Investigación”, en *Co-construcción Inter-actoral del Conocimiento*. 1ª Edición, Argentina, Editorial Nobuko.
- FALS BORDA, Orlando, *El problema de cómo investiga la realidad para transformarla*, 1ª Edición, Bogotá, Tercer Mundo, 1979.
- LEE TELES, Anabel, *Política afectiva. Apuntes para pensar la vida comunitaria*, 1ª Edición, Paraná, Entre Ríos, Editorial Fundación la Hendija, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, 1ª Edición, Sao Paulo, Cortez, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Una epistemología del Sur: la reivindicación del conocimiento y la emancipación social*, 1ª Edición, México, Siglo XXI, 2009.
- ZIBECHI, Raúl, *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*, 1ª Edición, Lima, Perú, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociale, 2007.

Apartado III

“La ecología de saberes es la dimensión epistemológica de una solidaridad de tipo nuevo entre actores o grupos sociales. Es una solidaridad internamente diversa en que cada grupo sólo se moviliza por razones propias y autónomas de movilización, pero, por otro lado, entiende que las acciones colectivas que pueden transformar esas razones en resultados prácticos sobrepasan lo que es posible llevar a cabo por un solo actor o grupo social.”

“Esta caracterización de las razones que crean la necesidad de la ecología de saberes y seleccionan los saberes que, en una situación concreta, la integran, nos ayuda igualmente a identificar los campos de interacción en que la ecología de saberes ocurre. Esos campos no son epistemológicos. Los saberes que dialogan, que mutuamente se interpelan, cuestionan y evalúan, no lo hacen por separado como una actividad intelectual aislada de otras actividades sociales”.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*

9. Pichon-Rivière en el encuentro con una epistemología del sur

Germán Casetta¹

En este escrito se presenta en primer lugar la propuesta teórica y operativa de E. Pichon-Rivière, con este objetivo se reflexiona sobre la experiencia Rosario ocurrida en el año 1958, considerada como el punto de partida de los grupos operativos (dispositivo a través del cual se aplicaba una terapéutica vincular, grupal y comunal). En un segundo momento, se retoman algunos conceptos expresados en la psicología social de Pichon-Rivière para articularlos con los resaltados por la *Epistemología del Sur* que se consideran relevantes del planteo realizado por Boaventura de Sousa Santos. Luego se pasa revista a las ideas de epistemología convergente que se postulan a partir del prólogo de Pichon-Rivière a su obra escrita intentando repensar los conceptos pichonianos en clave boaventuriana.

La importancia de este intento de “actualización” posee dos frentes principales: por un lado, se mantiene vigente la propuesta de Pichon-Rivière de considerar como importantes para el conocimiento la heterogeneidad, la comunicación, el aprendizaje y la operación sobre las contradicciones en el plano del conocimiento del ser humano-en-situación; y desde otro lugar más abarcativo, en correspondencia a una posición contra-hegemónica, se mantiene el desafío de producir una praxis en consonancia con las demandas sociohistóricas de los sectores menos escuchados, y lograr imple-

¹ Facultad de Psicología, UNC. CONICET.

mentar un conocimiento entendido desde la solidaridad y no desde la imposición o “arrogancia”, para desde allí ponerlo en acción. Por último, se postula con convicción que la propuesta de Sousa Santos viene a enriquecer el espectro de acciones posibles de la psicología social entendida según el modelo teórico práctico de E. Pichon-Rivière.

Reconstrucción de la Experiencia Rosario de 1958

La propuesta de Enrique Pichon-Rivière (1907-1977) integra una multiplicidad de saberes, teorías y experiencias vividas que sirven de fundamento a su hacer y práctica concreta. De formación médico psiquiatra, abrazó el psicoanálisis y la psicología social; artista, deportista y escritor polifacético.² Hijo de Alfonso Pichón y Josefa Rivière, tenía cinco hermanos mayores del primer matrimonio de su padre con Elizabeth Rivière, hermana mayor de Josefa.³ Este nomadismo de las ideas y las prácticas tenía correlato en un nomadismo geográfico: llegado a Buenos Aires para el centenario, vivirá en el chaco santafesino, en Goya, en Rosario, nuevamente Goya, y finalmente en Buenos Aires. Pensador y actor de fronteras, resistente a los estatismos y proclive a las novedades. Su obra dejó huella en el mundo “psi”.⁴

² Se caracterizaba por no definirse nunca en relación a su fanatismo al club de fútbol que seguía, llegó a decir Boca Juniors, River Plate y hasta Racing, se comprenderá que esto en Argentina es inusual y hasta problemático para dirimir, hay testigos muy pocos parciales que querrán sostener la pulseada por siempre, aunque los testimonios se inclinan por considerar como decisivo y terminante el hecho de que llevaba a sus hijos a la hinchada de Boca Juniors.

³ Este dato está extraído de la entrevista a uno de los hijos de Enrique, Joaquín Pichon-Rivière (ZITO LEMA, V., *Luz en la selva: la novela familiar de Enrique Pichon-Rivière*, 1º Edición, Topía, Buenos Aires, 2008, pág. 19) y a la hermanastra de Enrique, Antonieta Pichon-Rivière (Ibidem, pág. 47-49).

⁴ Con la expresión “psi” se hace referencia a lo psicológico en sentido amplio, sin presuponer necesariamente relaciones de inclusión o exclusión entre psiquiatría, psicoanálisis y psicología. (DAGFAL, A., *Entre París y Buenos Aires: La invención del psicólogo (1942-1966)*, 1º Edición, Paidós, Buenos Aires, 2009, pág. 28.)

La pregunta que se desprende a partir de este resumido itinerario es ¿desde qué lugar de enunciación-acción interviene Pichon-Rivière cuando se propone la experiencia Rosario de 1958? Sumado a la importancia de la persona que coordina esta experiencia Rosario importa hacer mención también del lugar desde donde instaura la praxis.

Como antecedentes importantes de la experiencia Rosario se encuentran: en 1955 la fundación del “Instituto Argentino de Estudios Sociales” (IADES),⁵ la postulación de la Teoría del vínculo (1956-57), y la separación de su esposa Arminda Aberastury que marca el alejamiento de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), que años atrás había co-fundado⁶. Por otra parte, se verificaba un avance de la Psicología como campo disciplinar y profesional, prueba de ello es la creación de la Carrera de Psicología en diversas universidades nacionales (Rosario –1956–⁷, Buenos Aires –1957–, San Luis y Córdoba –1958–)

En términos de psicología de los grupos convivían dos instituciones, en las dos intervino Pichón-Rivière: La Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo (AAPPG) y el IADES. La primera se funda en 1954 e intervienen miembros de la APA; entre los objetivos de la fundación estaba el de extender el ámbito de lo psicoanalítico a lo grupal. Pichon-Rivière fue integrante de la primera comisión directiva.⁸ Y fue director del IADES en 1955 donde buscó instaurar una perspectiva vincular en la psicología.

⁵ FABRIS, F., *Pichon-Rivière, un viajero de mil mundos: génesis e irrupción de un pensamiento nuevo*, 1º Edición, Polemos, Buenos Aires, 2007, pág. 245.

⁶ AVENBURG, R., “Enrique Pichon-Rivière. Sus enseñanzas a la luz de mi vínculo con él”, *Ágora*, Buenos Aires, 1987, pág. 38.

⁷ La Carrera de Psicología en Rosario se creó el 6 de abril de 1955 por al impulso de Erminda Benítez (profesora de Psicología Educacional en la Facultad de Filosofía), Carlos Lambruschini (Médico psiquiatra) y Luis Juan Guerrero (filósofo), luego se sumó Armando Asti Vera (filósofo) y Juan Carlos Zuretti (pedagogo). Nacida bajo el auspicio del gobierno peronista de Alberto Graziano (Filósofo y luego senador nacional peronista) (DAGFAL, *Entre París y Buenos Aires*, op. cit., pág. 234). Cerrada luego del derrocamiento de Perón, el 16 de setiembre de 1955, es reabierta en 1956 con otro espíritu, “en otras condiciones y bajo auspicios diferentes” (Idídem, pág. 202).

⁸ FABRIS, F., *Pichon-Rivière, un viajero de mil mundos...*, op. cit., pág. 280.

Avenburg dirá que de esta práctica pretendía arrastrar el consultorio a la calle.⁹

Es decir que por 1955 había dos modos de entender lo grupal, Pichon-Rivière se distancia de la perspectiva psicoanalítica, es decir, de la AAPPG.¹⁰ Para profundizar aún más la cuestión de la bifurcación existente, interesa hacer mención de que en 1957 se organizó el Primer Congreso Latinoamericano de Psicología y Psicoterapia de Grupo, realizado en Buenos Aires. Allí surgió una polémica entre representantes del IADES y la AAPPG, por la cuestión de los límites disciplinares y los marcos de acción. A lo que Pichon-Rivière responde en defensa de una interdisciplina, en estrecha relación con la psicología y la sociología, con el objetivo de instaurar prácticas tanto clínicas como grupales y comunitarias.¹¹

En relación a esto, tiene lugar la Experiencia Rosario en 1958. Entre los propósitos de la experiencia sobresalen, la aplicación de técnicas grupales, la aplicación de una didáctica interdisciplinaria y acumulativa y la utilización de modelos de indagación operativa.¹²

En la Experiencia Rosario participaron primero de manera heterogénea unas 180 personas, reunidos en grupos con un coordi-

⁹ Cfr. AVENBURG, R., "Enrique Pichón-Rivière., op. cit., págs.. 34-53.

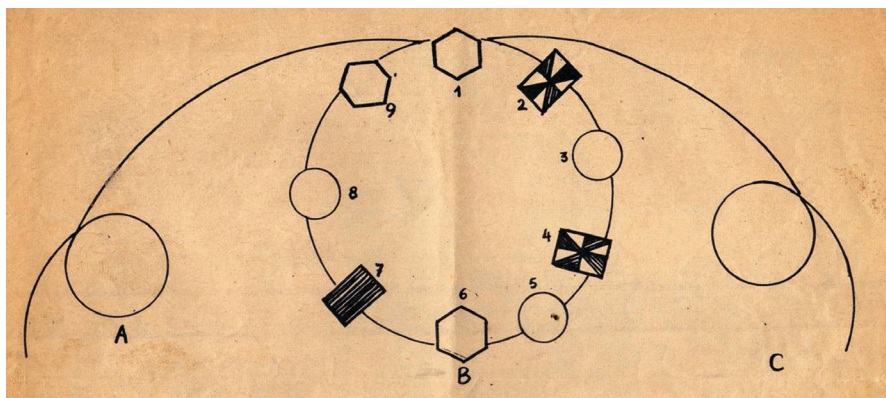
¹⁰ FABRIS, F., *Pichon-Rivière, un viajero de mil mundos*, op. cit. pág. 280.

¹¹ Ibidem.

¹² PICHON-RIVIÈRE, E.; BLEGER, J.; LIBERMAN, D.; ROLLA, E.; "Técnica de los Grupos Operativos" en PICHON-RIVIÈRE, E., *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, 1ª Edición, Nueva Visión. Buenos Aires, 1960, pág. 108. En todos los casos que se citan los escritos referentes a Enrique Pichon-Rivière se sigue la fecha de publicación original con el fin de que el lector se haga una idea del desarrollo teórico del autor a lo largo de los años, esa signatura original figura entre corchetes en la bibliografía al final de este artículo, la fecha de re-impresión posterior la puse entre paréntesis. La Experiencia Rosario se realiza en 1958 (del 27 al 29 de junio), la dirige Pichon-Rivière en el marco del IADES, con el apoyo de la Facultad de Ciencias Económicas, del Instituto de Estadística, de la Facultad de Filosofía y su departamento de Psicología, de la Facultad de Medicina –todos de la Universidad Nacional del Litoral–. En el viaje que los participantes realizan en tren desde Capital Federal a Rosario, ocurre el episodio que quedó que dio lugar al neologismo "kakistocracia" referido a que la naturaleza de la intervención prevista produciría que les tiraran con bosta. (FABRIS, F., *Pichon-Rivière, un viajero de mil mundos...*, op. cit..)

nador y un observador que registraba la tarea. El gráfico siguiente representa el funcionamiento de la experiencia:

Gráfico 1



En general fueron tres momentos: A: Plan, B: Experiencia y C: Análisis. Aquí se detallan algunos aspectos centrales en torno a la “experiencia” (el círculo central) que comienza cronológicamente desde el número 1, y se desarrolla en sentido horario.

- Con los hexágonos se grafican las presentaciones al público del coordinador general: Pichon-Rivière. En total fueron 3 presentaciones al público en general. En el hexágono 1 se explica al público el significado de la experiencia. En el hexágono con el número 6 se hace una Devolución de lo trabajado en los grupos heterogéneos y, por último, en el hexágono con el número 9 se realiza la exposición de cierre.

- Los rectángulos con los números 2 y 4 grafican las sesiones en grupos heterogéneos. En total fueron 2 reuniones en las que participaban profesores, estudiantes universitarios, de ciencias económicas, psicología, filosofía, diplomacia, medicina, ingeniería, etc., autodidactas, artistas, deportistas, público en general. Cada grupo estaba coordinado por un integrante del equipo organizador (del IADES) y un observador.

– Los círculos grafican las sesiones de supervisión luego de cada reunión de grupo heterogéneo u homogéneo. Éstas consistían en la reunión del equipo IADES con el coordinador general.

– El rectángulo sombreado con el número 7 señala la sesión de grupos homogéneos. Funcionaron en total 12 grupos: 5 grupos de medicina psicosomática, 3 de psicología, 1 de boxeadores, 1 de estadística, 1 de pintores y 1 de corredores de seguros.

Importa, y mucho, decir que Pichon-Rivière reconoció en el grupo de boxeadores la importancia de las reflexiones en torno a la muerte, de las cuales no había escuchado ni leído, ni siquiera en Heidegger.¹³

Pichon-Rivière asigna mucha importancia a esta heterogeneidad grupal, ya que ella permite que cada miembro del grupo aborde la información recibida en común, aportando un enfoque y un conocimiento vinculados con sus experiencias, estudios y tareas. En un primer momento de itinerario del grupo se da una fragmentación del objeto de conocimiento, por las distintas modalidades de impacto y de receptividad frente al mismo. Esta heterogeneidad de enfoques y aportes debe conjugarse, alterándose funcionalmente, complementándose, hasta llegar a una integración o construcción enriquecida del objeto de estudio.”¹⁴

La heterogeneidad apunta básicamente a la ruptura de los estereotipos en la modalidad de aproximación al objeto de conocimiento, estereotipos que, por carencia de confrontación, suelen potencializarse en los grupos homogéneos.¹⁵ Esto se funda en una regla formulada por Pichon-Rivière, según la cual “a mayor heterogeneidad de los miembros [...] y a mayor homogeneidad en la tarea lograda por la sumación de la información (pertinencia), el grupo adquiere una productividad mayor (aprendizaje).”¹⁶

¹³ QUIROGA y LAZZARINI, en FABRIS, F., *Pichon-Rivière, un viajero de mil mundos*., pág. 291.

¹⁴ PICHON-RIVIÈRE, E. y QUIROGA, A. “Aportaciones a la didáctica de la psicología social”, en PICHON-RIVIÈRE, E., *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, op. cit., pág. 208.

¹⁵ *Ibídem*, pág. 208.

¹⁶ *Ibídem*, pág. 208.

Articulaciones posibles a partir de interrogantes de lectura

“Ya no basta tomar el poder, hay que transformar el poder”

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS¹⁷

A partir de aquí se presentan una serie de interrogantes en vistas a poner en concordancia un modo de implementar una praxis transformadora acorde al fundamento teórico de Boaventura de Sousa Santos. En este sentido: ¿puede ser pensada la Experiencia Rosario de 1958 como una de las formas concretas que Santos denomina “conocimiento solidario”? ¿Podremos considerar la experiencia Rosario como “ecología de los saberes”? ¿Cómo estos dos elementos pueden hacernos pensar en un modo emancipatorio de entender las ciencias del hombre en la investigación sobre los grupos operativos? ¿De qué nos emanciparía una “ecología de los saberes” en psicología social?

En el prólogo a las obras que edita en 1970, Pichon-Rivière expresa:

La síntesis actual de esa indagación puede señalarse por la postulación de una epistemología convergente, según la cual las ciencias del hombre conciernen a un objeto único: ‘el hombre-en-situación’ susceptible de un abordaje pluridimensional. Se trata de una interciencia, con una metodología interdisciplinaria, la que funcionando como unidad operacional permite un enriquecimiento de la comprensión del objeto de conocimiento y una mutua realimentación de las técnicas de aproximación al mismo.¹⁸

¹⁷ SANTOS, B., *Pensar el Estado y la Sociedad: desafíos actuales*, 1º Edición, Waldhuter, Clacso ed., Buenos Aires, 2009b, pág. 17.

¹⁸ PICHON-RIVIÈRE, E., “Prólogo”, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, op. cit., pág. 12.

Esta afirmación del prólogo se puede relacionar a la propuesta de una *Epistemología del Sur* que expresa Boaventura de Sousa Santos, y explicitar epistémicamente algunas claves importantes para la conformación de un proyecto emancipador del conocimiento, presentando y explicitando las bases teóricas y políticas inherentes al conocimiento y la práctica derivada de la Psicología Social que planteara Pichon-Rivière desde mediados del '50 en Argentina.

En vista de realizar esta relectura, se pueden plantear las siguientes preguntas: ¿Es posible pensar que tras la idea de “epistemología convergente” podrían estar las bases de lo que Santos llama “saber solidario”? ¿Cuáles son los saberes que E. Pichon-Rivière rescata para fundamentar su perspectiva vincular en la psicología?

En referencia a la importancia que posee en los grupos operativos, la cooperación, el diálogo y la integración de las diferencias se puede entrever la concordancia con las palabras de Santos: “El principio de incompletud de todos los saberes es condición de la posibilidad de diálogo y debate epistemológicos entre diferentes formas de conocimiento.”¹⁹

Repensando la “epistemología convergente” como “ecología de los saberes”

En primer lugar, debemos aclarar qué entiende Pichon-Rivière por epistemología convergente. Para el autor, la psicología social se postula como operativa e instrumental, con las características de una interciencia, cuyo campo es abordado por una multiplicidad interdisciplinaria (epistemología convergente), de la cual deriva la multiplicidad de las técnicas.²⁰

¹⁹ SANTOS, B., *Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento social y la emancipación social*, 1ª Edición, Siglo XXI, México, 2009*, pág. 115.

²⁰ PICHON-RIVIÈRE, E., “Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales”, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, op. cit., pág. 149.

La psicología social que postulamos apunta a una visión integradora del “hombre en situación”, objeto de una ciencia única o interciencia, ubicado en una determinada circunstancia social e histórica. Tal visión se alcanza por una epistemología convergente, en la que todas las ciencias del hombre funcionan como una unidad operacional enriqueciendo tanto el objeto de conocimiento como las técnicas destinadas a su abordaje (...) Como unidad operacional, las ciencias del hombre así reunidas aportan elementos para la construcción de un instrumento único al que llamamos ECRO (Esquema Conceptual, Referencial y Operativo), orientado hacia el aprendizaje a través de la tarea.²¹

Aquí ya nos encontramos con un Pichon-Rivière que ha puesto en orden las categorías centrales de su práctica, el ECRO es un marco esquemático que permite integrar conceptos, marcos referenciales subjetivos y acciones transformadoras de lo real basadas en un proceso dialéctico en permanente movimiento de superación de contradicciones. El desarrollo de este esquema común a los miembros de un grupo permite el incremento de la comunicación intergrupal.²²

Habría dos grandes momentos en el tratamiento de los fenómenos psicológicos en general:

(...) la fragmentación del objeto de conocimiento en dominios particulares, producto de la fragmentación del vínculo, [situación que] va seguida de un segundo momento integrador (epistemología convergente), cumpliéndose así dos procesos de signo contrarios, que adquieren complementariedad a través de la experiencia emocional correctora. Puede afirmarse también que se trata de dos momentos de un mismo proceso, tanto en la enfermedad como en la corrección.²³

²¹ Ibídem, pág. 150.

²² PICHON-RIVIÈRE, E., “Grupo Operativo”, *Cuadernos de Psicoterapia*, 1º Edición, Genitor. Buenos Aires, 1969b, pág. 51.

²³ PICHON-RIVIÈRE, E., “Una nueva problemática para la Psiquiatría”, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, op. cit., pág. 14.

Como se puede apreciar, la idea de convergencia de saberes se relaciona con la consideración de una intercendencia como modelo de abordaje social; esta metodología de abordaje de los fenómenos demanda un tipo de didáctica especial en la consideración del “hombre en situación”: “La didáctica que postulamos, fundada en el concepto de intercendencia, emerge del ámbito de la psicología vincular y podemos caracterizarla como interdisciplinaria y grupal, acumulativa, de núcleo básico, instrumental y operacional”²⁴

En palabras de Santos, esta idea de la intercendencia, de la que habla Pichon-Rivière, nos remonta a una preocupación por la admisión de saberes hasta el momento rechazados como válidos; por ejemplo, en el conocimiento de tipo regulatorio sólo es contemplado como el más privilegiado el saber científico.²⁵ El cambio de mirada que propone Santos respecto del conocimiento válido tiene que ver casi necesariamente con un requerimiento radical de ruptura respecto al conocimiento que se presenta como hegemónico. “La utopía del interconocimiento consiste en aprender nuevos y extraños saberes sin necesariamente tener que omitir los anteriores y propios. Es esta la idea de prudencia que subyace a la ecología de los saberes.”²⁶ Por detrás de esta consideración del conocimiento como emancipador se encontraría el trasfondo de la justicia social global que no puede producirse sin justicia cognitiva global.²⁷

Cuando Santos define la ecología de los saberes afirma que en ellos subyace la idea de prudencia como hilo conductor. El principio de incompletud hace posible el diálogo entre saberes, y permite reconocerse como ignorante de ciertos saberes, con esto se desafían las jerarquías universales y abstractas que propone la monocultura (la cual se basa en la arrogancia, dado que impone un saber

²⁴ PICHON-RIVIÈRE, E., “Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales”, op. cit., pág. 151.

²⁵ SANTOS en CHAVARRÍA, M. y GARCÍA, F., “Otra globalización es posible. Diálogo con Boaventura de Sousa Santos”, *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, Mayo, número 019, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador, Quito, 2004, pág. 102.

²⁶ SANTOS, B., *Una Epistemología del Sur...*, op. cit., pág. 114.

²⁷ SANTOS en CHAVARRÍA, M. y GARCÍA, F., “Otra globalización es posible...”, op. cit., pág. 103.

a los demás).²⁸ En esa arrogancia del conocimiento científico, se va de un estado de caos a otro estado de orden, éste siempre depurado con algún saber consagrado como científico (todo conocimiento que no se ajuste al orden del conocimiento científico será caótico); en cambio, Santos reclama otro tipo de epistemología, que pase de un estado previo de colonialismo a otro estado superador de conocimiento emancipación (enmarcado en la idea de solidaridad), que será una forma contra-hegemónica de conocimiento.²⁹

Volviendo a la psicología social, en los mismos términos parece visualizar al saber de los pacientes, ya que no sólo reconoce la diferencia sino que le da voz, transforma el individuo en portavoz de una estructura que fundamenta su saber. Esta idea de interciencia, o interconocimiento, presente en Pichon-Rivière nos encamina a la idea de interdisciplinariedad, pero también se liga al conocimiento emancipación que propone Santos, puesto que va del colonialismo a la solidaridad, no se atiende a regular por el saber sino que se permite el reconocimiento del otro como igual y diferente que es lo que funda la solidaridad, la aceptación de conocimientos divergentes.³⁰ Ahora bien, hay que preguntarse en esta relectura sobre la psicología social ¿son todos los saberes de tipo disciplinarios los que se presentan como válidos? ¿O es que también pueden integrarse saberes no disciplinarios? ¿Qué papel juega la solidaridad en este tipo de conocimiento del hombre en situación?

Podemos afirmar que en la perspectiva de E. Pichon-Rivière tanto los saberes disciplinarios como no disciplinarios son relevantes para comprender la naturaleza humana. En referencia a ello, retomamos la idea de “arquiatra” de Pellegrini cuando dice: “Es evidente que una gran responsabilidad incumbe al psiquiatra. Un psiquiatra debería ser el arquiatra, un médico del más alto nivel de comprensión humana.”³¹ Estas palabras son retomadas por Pichon-Rivière

²⁸ SANTOS, B., *Una Epistemología del Sur...*, op. cit., pág. 114 y ss.

²⁹ Ibídem, pág. 64.

³⁰ SANTOS en CHAVARRÍA, M. y GARCÍA, F., “Otra globalización es posible...”, op. cit., pág. 103.

³¹ PELLEGRINI, A., “Antonin Artaud el enemigo de la sociedad”, en ARTAUD, A., *Van Gogh el suicidado por la sociedad*, 1ª Edición, Argonauta, Buenos Ai-

para significar una “búsqueda sin pausas del saber... de penetrar a fondo en los misterios de la naturaleza humana”³² y en esa búsqueda importan todos los saberes que traten sobre el ser humano, sin jerarquías entre ellos, todos son imprescindibles para comprenderlo.

Tanto la ciencia como el arte, el deporte como el tango y la literatura, la vida cotidiana como la filosofía, el psicoanálisis como la psiquiatría tienen para Pichon-Rivière el mismo caudal de conocimiento, “...la ciencia y el arte no son opuestos. Son dos caminos que, transitados sin miedo, con la debida profundidad, entrega, y sed de aventuras, nos internan en el mismo misterio.”³³

Otro concepto que se agrega es el de interdisciplinariedad, que guarda estrecha relación con la idea de convergencia e interciencia. Lo interdisciplinario se liga a la cooperación que debe existir en el grupo operativo. “Es a través de la cooperación”³⁴ como se hace manifiesto el carácter interdisciplinario del grupo operativo y el interjuego de lo que más adelante definiremos como verticalidad y horizontalidad.”³⁵

Por ejemplo, en el caso de la familia:

La cooperación, en un grupo familiar, se establece sobre la base de roles diferenciados. Ponemos el acento en la heterogeneidad que deben mostrar los roles dentro del ámbito familiar. Esta heterogeneidad está sustentada en las diferencias biológicas y funcionales sobre las que ha de configurarse una estructura familiar. La familia (...) se convierte así en un ámbito del aprendizaje de roles biológicos y funciones sociales. Sólo a través de una heterogeneidad podemos alcanzar la complementariedad

res, 1968, pág. 64.

³² PICHON-RIVIÈRE, E. en ZITO LEMA, V., *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière*, 15° Edición, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 1976, pág. 77.

³³ *Ibíd.*, pág. 36.

³⁴ La cooperación como un vector junto a los cinco restantes (*afiliación o identificación, pertenencia, pertinencia, comunicación, aprendizaje* y como categoría universal de la situación de grupo se incluye el factor *telé*) que constituyen en conjunto la escala de categorización de los fenómenos grupales.

³⁵ PICHON-RIVIÈRE, E., “Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales”, *op. cit.*, pág. 154.

necesitada en un grupo operativo, es decir, en un grupo capaz de logros instrumentales y situacionales.”³⁶

Hasta aquí el papel que juega la heterogeneidad y la cooperación en los grupos familiares, pero habría que agregar que estos vectores estarían presentes en todos los ámbitos, incluido el del médico y paciente, en palabras de Pichon-Rivière:

(...) para poder conocer al paciente, entrar dentro de él, el aprendiz tiene que asumir el rol del paciente. El rol del paciente es un rol que resulta angustiante, porque es el rol del un enfermo mental. Es decir, que un acercamiento auténtico frente al enfermo significa para el estudiante un peligro, una ansiedad particular...³⁷

Esto lo ubica a Pichon-Rivière en lo que Santos denomina como conocimiento desde la solidaridad: “...es la solidaridad, el reconocimiento del otro como igual e igualmente productor de conocimiento.”³⁸

Este acercamiento auténtico debe poder confrontar con un aparato de dominación que trata de perpetuar las relaciones de explotación. “(...) todo enfermo mental, como cualquier hombre debe ser tratado con dignidad.”³⁹ “En un proceso de liberación, la lucha por la salud no es sólo la lucha contra la enfermedad, sino contra los factores que la generan y la refuerzan.”⁴⁰ En relación con la forma de conocimiento emancipatorio Santos afirma que “Hoy no se trata tanto de sobrevivir cómo de saber vivir. Para eso es necesaria otra forma de conocimiento, un conocimiento comprensivo e ín-

³⁶ PICHON-RIVIÈRE, E., “Una teoría del abordaje de la prevención en el ámbito del grupo familiar”, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, 1º Edición, Nueva Visión, Buenos Aires, 1970b, pág. 189.

³⁷ PICHON-RIVIÈRE, E., “Aplicaciones de la Psicoterapia de Grupo”, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, 1º Edición, Nueva Visión, Buenos Aires, 1951, pág. 75.

³⁸ SANTOS, B., *Una Epistemología del Sur...*, op. cit., pág. 86.

³⁹ PICHON-RIVIÈRE en ZITO LEMA, V., *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière*, op. cit., pág. 84.

⁴⁰ PICHON-RIVIÈRE, E., “Instituciones de Salud Mental en la Argentina. Contesta Enrique Pichon-Rivière”, *Revista Los Libros*, Marzo-Abril, 1974.

timo que no nos separe y antes bien nos una personalmente a lo que estudiamos.”⁴¹ La concordancia de perspectivas se ve patente en la forma en que se ubican los autores frente al conocimiento de tipo hegemónico, en ambos casos se trata de un empatizar con el otro, relacionarse y vincularse pasan a ser las formas de entender el conocimiento, de allí que la solidaridad sea el modo de conocer.

En consonancia con la propuesta integracionista de Santos, lo interdisciplinar en la realidad de los grupos operativos cobra importancia desde la didáctica que sirve de fundamento a la psicología social de Pichon-Rivière.

Al hablar de abordaje interdisciplinario de una situación social entendemos que esta metodología comprende el estudio en detalle, en profundidad y en el ámbito total, de todas las partes de un problema. Allí se da la síntesis dialéctica entre texto y contexto. Surge de dicha definición la necesidad de trabajar en grupos formados por integrantes de diversas especialidades que conciernen al problema indagado.⁴²

Lo interdisciplinario es considerado en dos niveles diferentes:

1. Interdisciplina como los aportes de diferentes disciplinas que se integran en el ECRO, en la medida en que resultan pertinentes al esclarecimiento del objeto de estudio.
2. Relacionado con el sentido de la búsqueda de la mayor heterogeneidad posible en términos de edad, actividad, formación, sexo, en la composición de los grupos que deberán reelaborar la información.⁴³

Otras características que posee lo interdisciplinario son:

3. Es acumulativa, pero tal acumulación no progresa en orden aritmético sino geométrico. Esto entraña la impor-

⁴¹ SANTOS, B., *Una Epistemología del Sur...*, op. cit., pág. 53.

⁴² PICHON-RIVIÈRE, E., “Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales”, op. cit., pág. 151.

⁴³ PICHON-RIVIÈRE, E. y QUIROGA, A., “Aportaciones a la didáctica de la psicología social”, op. cit., pág. 208.

tancia de las redes por sobre la acumulación y sumatoria de voluntades individuales. Se toma como modelo la educación universitaria que privilegia lo interdisciplinario con una didáctica específica: la didáctica interdisciplinaria propende a la creación de departamentos, donde los estudiantes de las distintas facultades concurren a estudiar determinadas materias comunes a sus estudios; es decir, que tendríamos así la conjunción de diversos grupos de alumnos en un mismo espacio, creando interrelaciones entre ellos.⁴⁴

4. Es grupal. Lo grupal entendido como la situación natural, con ello se señala que las relaciones de dos son artificiales: "...toda la pedagogía y la didáctica están configuradas generalmente sobre la base de una situación falsa, ya que casi siempre se refieren a una situación de dos [docente y alumno]. Sin embargo, la situación natural es grupal; por ejemplo, enseñar a un grupo de niños."⁴⁵

5. La didáctica propuesta es instrumental y operacional:

(...) porque el ECRO así constituido es aplicable en cualquier sector de tarea e investigación.⁴⁶ Por ejemplo, y más específicamente en relación con la didáctica de la psicología social, "como estrategia de formación en psicología social tomamos como punto de partida la ubicación del sujeto, su inserción en un campo específico (la situación grupal). Esto le permite vivir una experiencia de campo a la vez que lo dota progresivamente de herramientas teóricas para comprender su propia inserción, las características del campo y los recursos técnicos para operar sobre él. Esta inserción en el campo grupal y la instrumentación técnica deben ser paulatinamente extendidas a otros

⁴⁴ PICHON-RIVIÈRE, E.; BLEGER, J.; LIBERMAN, D.; ROLLA, E.; "Técnica de los Grupos Operativos", op. cit. pág. 110.

⁴⁵ PICHON-RIVIÈRE, E., "Aplicaciones de la Psicoterapia de Grupo", op. cit., pág. 77-78.

⁴⁶ PICHON-RIVIÈRE, E., "Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales", op. cit., pág. 151.

campos de la operación de la psicología social (institucional o comunitario).⁴⁷

Como se muestra, la propuesta de Santos cobra un nivel de concreción en la psicología social de Pichon-Rivière. El trayecto de la psiquiatría a la psicología social puede marcar el modo de “ser contestatario” al conocimiento de tipo científico y regulatorio. El conocer desde la solidaridad puede ser explicitado en la práctica concreta del psicólogo social, que deja de tener por objetivo la cura de la enfermedad (al estilo clásico del médico psiquiatra, con un tipo de relación característico vertical y arrogante en sus explicaciones y vocabulario específico) para pasar a dedicarse a las condiciones sociales concretas que promueven y condicionan la aparición de éstas (con un modo de comprensión horizontal y permanentemente involucrado en el proceso de curación desde dentro).

Conclusiones

Se ha intentado hacer corresponder la “Experiencia Rosario” y la “epistemología convergente” con una “Ecología de los saberes” al modo que la piensa Santos. Los conceptos clave que permitieron hacer esta alianza fueron: el vínculo, la heterogeneidad, la interdisciplina y la cooperación; conceptos que guardarían una estrecha relación con lo que Santos entiende por “conocimiento solidario”. Si bien el tipo de encuadre que utiliza Pichon-Rivière es el de la psiquiatría, podemos afirmar que es generalizable el tratamiento a otros ámbitos de la realidad, ya que su consideración del “hombre-en-situación” hace que los saberes que considera relevantes no se circunscriban a esta disciplina únicamente sino a todas aquellas que tratan temas humanos, vale decir que el autor se encuadra no desde una región del saber sino en función del acercamiento auténtico con los sujetos de los saberes, ya sea un equipo de fútbol, un grupo de boxeadores, una empresa, una clase, etc.

⁴⁷ PICHON-RIVIÈRE, E. y QUIROGA, A., “Aportaciones a la didáctica de la psicología social”, op. cit., pág. 208-209.

Al parecer en esta intercendencia, que guarda correspondencias con lo que Santos entiende como “ecología de los saberes” no existen privilegios de unos saberes sobre otros, lo cual queda marcado con la conceptualización que se hace del psiquiatra como “arquiatra”, lo que suele traer aparejado un gran monto de ansiedad al que hacen referencia tanto Pichon-Rivière como Santos en sus obras, fruto de estar abiertos a la incertidumbre que acarrea el no control sobre el objeto, el dejarse impregnar de los otros y generar un clima de compenetración mutua (experiencia de la cual ambos términos de las relaciones salen beneficiados y transformados).

Como reflexiones finales quedan para trabajar y pensar acerca de la situación en la cual el discurso de la globalización nos invita a olvidar la historia particular como nación y apreciar temáticas universales,⁴⁸ subordinando con ello el valor de la diversidad, como epifenómeno, según el proyecto homogeneizador de la lógica global.⁴⁹ A este peligro hace referencia Santos cuando alienta la situacionalidad de cualquier saber: “un conocimiento ubicado es condición para un gobierno ubicado”.⁵⁰ En relación con esto queda para continuar redefiniendo el valor que se le concede a la interdisciplina, con el objeto de que no se interese por la sumatoria de propuestas dispersas sino que responda a las condiciones concretas históricas y sociales de la época en la que surge y del lugar geográfico del que emerge.

Bibliografía

AVENBURG, Ricardo, “Enrique Pichon-Rivière. Sus enseñanzas a la luz de mi vínculo con él”, *Ágora*, Buenos Aires, 1987.

CHAVARRÍA, Miguel y GARCÍA, Fernando, “Otra globalización es posible. Diálogo con Boaventura de Sousa Santos”, *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*. Mayo, número 019, Facultad

⁴⁸ SEGATO, R., “Identidades políticas y alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global”, *Nueva Sociedad*, N° 178, 2002, pág. 119.

⁴⁹ *Ibidem*, pág. 115.

⁵⁰ SANTOS, B., *Una Epistemología del Sur...*, op. cit., pág. 238.

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador, Quito, 2004.

DAGFAL, Alejandro, *Entre París y Buenos Aires: La invención del psicólogo (1942-1966)*, Paidós, Buenos Aires, 2009.

FABRIS, Fernando, *El IADES y la producción teórica de E. Pichon-Rivière* (Tesis Doctoral). Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Universidad de Flores (UFlo), 2010.

FABRIS, Fernando, *Pichon-Rivière, un viajero de mil mundos: génesis e irrupción de un pensamiento nuevo*, Editorial Polemos, Buenos Aires, 2007.

PELLEGRINI, Aldo, “Antonin Artaud, el enemigo de la sociedad” en ARTAUD, Antonin, *Van Gogh el suicidado por la sociedad*, Argonauta, Buenos Aires, 1968.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique; BLEGER, José; LIBERMAN, David y ROLLA, Edgardo, “Técnica de los Grupos Operativos”, 1960, en PICHON-RIVIÈRE, Enrique, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique y QUIROGA, Ana, “Aportaciones a la didáctica de la psicología social”, 1972, en PICHON-RIVIÈRE, Enrique, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique, “Instituciones de Salud Mental en la Argentina. Contesta Enrique Pichon-Rivière”, *Revista Los Libros*, Marzo-Abril, 1974, págs. 4 – 7.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique, “Prólogo”, 1970a, en PICHON-RIVIÈRE, Enrique, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.

PICHON-RIVIÈRE, ENRIQUE, “Una teoría del abordaje de la prevención en el ámbito del grupo familiar”, 1970, en PICHON-RIVIÈRE, Enrique, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.

- PICHON-RIVIÈRE, Enrique, "Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales", 1969a, en PICHON-RIVIÈRE, Enrique, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique, "Grupo Operativo", *Cuadernos de Psicoterapia*, Genitor, Buenos Aires, 1969b.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique, "Una nueva problemática para la Psiquiatría", 1967, en PICHON-RIVIÈRE, Enrique, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique, "Aplicaciones de la Psicoterapia de Grupo", 1951, en PICHON-RIVIÈRE, Enrique, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Una Epistemología del sur: la reinención del conocimiento social y la emancipación social*, Siglo XXI, México, 2009^a.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Pensar el Estado y la Sociedad: desafíos actuales*, Waldhuter, Clacso ed, Buenos Aires, 2009b.
- SEGATO, Rita Laura, "Identidades políticas y alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global", *Nueva Sociedad*, N° 178, 2002.
- ZITO LEMA, Vicente, *Luz en la selva: la novela familiar de Enrique Pichon-Rivière*, Topía Editorial, Buenos Aires, 2008.
- ZITO LEMA, Vicente, *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière*, Ediciones Cinco, Buenos Aires, [primera edición 1976], 2004.

10. Reflexiones desde un paradigma epistemológico de transición: Aportes a la co-construcción de tecnología social

*Noelia Cejas*¹

Introducción

Este trabajo pretende ensayar una perspectiva de abordaje, recuperando especialmente conceptos del proyecto Decolonial, orientado tanto a reconocer como a aportar elementos conceptuales a un proceso de investigación-acción en curso que tiene por objeto el desarrollo de tecnología social. Esto se inscribe en el marco de los estudios sobre la Co-construcción Interactoral del Conocimiento, como parte de la línea de investigación que se desarrolla en CIECS-CONICET-UNC, desde donde se problematiza la base epistémica heredada (positivista) que impera en los modelos tanto de desarrollo de tecnología como de intervención social. Desde este espacio de reflexión, se plantea la posibilidad de pensar nuevas perspectivas, vinculadas al desarrollo de tecnología social, en el marco de abordajes de producción de conocimiento que permitan la articulación de actores (y saberes) orientados al abordaje integral de problemáticas concretas, en un contexto socio histórico territorializado.

De manera que el artículo iniciará por compartir con el lector las claves epistemológicas desde las cuales se presenta el abordaje de Co-construcción Interactoral del Conocimiento; luego se presentará de manera sucinta el caso de estudio (base empírica del estudio); posteriormente, se señalan los aportes de la corriente de-

¹ CIECS-CONICET

colonial, desde la cual se comprende el caso señalado. Con base en estos aportes, se presentan consideraciones para el abordaje del caso en estudio.

Claves epistemológicas del abordaje

Considero relevante iniciar esta presentación sugiriendo al lector de este artículo algunas claves para su lectura. Esto tiene que ver con dar cuenta del espacio epistemológico de enunciación, lugar desde el cual asumo un posicionamiento respecto a la práctica de investigación, aunque la principal razón de hacer manifiesto este posicionamiento se debe a las reflexiones que se presentan en este artículo, en cuanto a un *paradigma epistemológico de transición*, tanto como a *paradigmas heredados*. Guba y Lincoln definen la noción de *paradigma* como un “sistema básico de creencias o visión de mundo que guía al investigador ya no sólo a elegir los métodos, sino en formas que son ontológica y epistemológicamente fundamentales”² de esta manera, el posicionamiento que asumo en la relación entre sujeto cognoscente y sujeto conocido³ se aparta del vínculo monolítico unidireccional, siendo una de las premisas que atraviesan todo este trabajo el reconocimiento de una pluralidad de formas de saber y por lo tanto de diversos espacios de enunciación.

Paralelamente, diversos autores señalan la coexistencia de paradigmas en el marco de la perspectiva cualitativa en Ciencias Sociales (Vasilachis; Guba y Lincoln), reconociendo a través de su análisis las diferentes suposiciones en que aquellos se basan. Sin ánimo de revisar aquí la variedad de paradigmas disponibles, he de señalar que la base de interpretación que se privilegia en este

² GUBA, E. y LINCOLN, Y., “Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa”, 1994, en DENZIN, N. y LINCOLN, L., *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, California, Sage, 2002, pág. 3.

³ VASILACHIS de GIALDINO, I., *Estrategias de investigación cualitativa*, Gedisa, Buenos Aires, 2007.

trabajo es de corte constructivista, adhiriendo a la sistematización de paradigmas que proponen Guba y Lincoln.⁴ Dar cuenta de la plataforma constructivista desde la cual se piensa la producción de conocimiento se complementa con el reconocimiento de los diversos modos de producir conocimientos, y en tal caso, la propuesta del artículo se orienta a reflexionar a cerca de los modos en que pueden articularse estas epistemes.

El paradigma constructivista es comprendido como una posición alternativa a la perspectiva heredada (positivista) en sus planos ontológico, epistemológico y metodológico. En primer lugar, la perspectiva que aquí se recupera concibe a *las realidades* como construcciones mentales, múltiples, basadas en la experiencia social de los actores, recortada a la dimensión local y específica que se experimenta. No existe, desde esta perspectiva, un criterio para definir verdades absolutas, sino que se pondera la dimensión relativista de estas construcciones particulares, aunque frecuentemente con elementos compartidos entre diferentes actores. Desde ese posicionamiento ontológico, se supone el carácter interactivo de la relación entre el investigador y los actores que forman parte del campo de investigación, donde la producción de conocimiento es una creación, producto de aquella relación. De alguna manera, entonces, se diluye la distinción tajante, propia de la perspectiva heredada, entre la dimensión ontológica y la epistemológica; lo plausible de ser conocido es el resultado de la relación entre actores particulares y un investigador particular, situados en un campo de experiencia específico. En este sentido, la dimensión metodológica pone de relieve el intercambio dialógico, y la construcción dialéctica de sentidos, donde las técnicas hermenéuticas son las privilegiadas, a fin de hacer abordables (re-construibles) las producciones de sentido desarrolladas por los actores que forman parte del caso que se investiga.

Desde este posicionamiento epistémico se pueden plantear algunos espacios para pensar en torno al proceso de investigación,

⁴ GUBA, E. y LINCOLN, Y., "Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa", op.cit. pág. 128.

y así orientar los esfuerzos al desarrollo de maneras más creativas de producción de conocimiento, que incluya el diálogo con otros campos epistémicos, resultantes de campos de experiencia distintos al campo científico. Aquí, particularmente se reflexionará en torno a procesos de producción de conocimiento orientados al desarrollo de tecnología, tomando como base empírica un caso que presenta cualidades alternativas, especialmente si se piensa que el desarrollo de tecnología es un campo sumamente atravesado por la perspectiva positivista heredada (reconociendo principalmente los aportes de Lander y Dagnino). Desde este espacio de reflexión, se plantea la posibilidad de pensar nuevas perspectivas, vinculadas al desarrollo de tecnología social, en el marco de abordajes de producción de conocimiento que permitan la articulación de actores (y saberes) orientados al abordaje integral de problemáticas concretas, en un contexto socio histórico territorializado.

En este punto parece pertinente introducir, con algún grado de detalle, las características de la base empírica desde la cual se piensa un abordaje de este tipo. Esto es, un circuito productivo interactoral para el desarrollo de tecnología social en el campo del hábitat, en la ciudad de Concordia, provincia de Entre Ríos, Argentina.

Breve reseña del caso referencial

El trabajo de campo que se recupera para el trabajo de investigación, y a propósito del cual se presenta este artículo, toma lugar en la ciudad de Concordia, provincia de Entre Ríos, Argentina. En esta región se desarrolla una experiencia de co-construcción interactoral de tecnología social, un tipo de experiencia que implica la articulación de actores de diversos sectores (gubernamental, productivo, técnico y académico) en pos del desarrollo de tecnología social para la producción social del hábitat.

Haciendo un esfuerzo de síntesis, se dirá que la noción –compleja– de co-construcción interactoral de tecnología social preten-

de operativizar una perspectiva no determinista tecnológica, reconociendo el rol decisivo de los actores intervinientes en lo referido al desarrollo de tecnología, un tipo de fenómeno en el que se manifiestan diversas dimensiones: lo macro, es decir el plano de las institucionalidades, entendidas aquí como aquellas normativas que rigen los rituales o prácticas sociales; lo meso, que en este análisis implica aquellos procesos que pueden reproducir el orden vigente, institucionalizado, tanto como introducir transformaciones, siendo esto último lo que las prácticas de co-construcción interactoral pretenden; lo micro, es comprendido aquí como la instancia específica de aplicación, uso o significación del producto tecnológico por parte del o los sujetos.

Particularmente, en el caso que se estudia, se pretende desarrollar un circuito productivo interactoral orientado, en primera instancia, al diseño participativo de un sistema constructivo para vivienda de madera (*eucaliptus grandys*), un recurso natural altamente extendido en la localidad en que se trabaja, aunque mayormente orientado a otro tipo de circuitos económicos, como la producción de pasta de celulosa y tablas para encofrado. En la experiencia de Concordia, iniciada en el año 2011, se considera que la participación es uno de los aspectos centrales del proceso que se investiga, ya que en la dinámica de trabajo se desenvuelven lógicas diferentes a las que convencionalmente se advierten en escenarios de este tipo: los funcionarios públicos suman su participación en una experiencia que revierte la lógica de prácticas asistencialistas; los actores productores asumen una dinámica participativa de definición de las posibilidades, alcances y acciones del circuito productivo de vivienda; los actores académicos se posicionan desde el reconocimiento y la participación en una práctica que no pretende producir transferencias de tecnologías, abandonando la mirada artefactual-reductivista, proponiendo un acercamiento epistémico dialógico con los actores locales.

Así es como la tecnología en Concordia fue concebida desde el inicio como una *tecnología de proceso*, donde la resolución a la

problemática del hábitat se plantea desde la generación de un circuito productivo interactoral y no desde la concepción del artefacto, es decir, la vivienda; proceso que además pretende nutrirse de las particularidades territoriales, antes que desarrollar soluciones apriorísticas. El intento por conformar una red interactoral, mediante la integración de actores, socialización de saberes y definición participativa del problema-solución, permite desarrollar un proceso tecnológico no lineal, sistémico y flexible donde se van tomando decisiones colectivas, a medida que avanza la experiencia. Esta dinámica diferente en la construcción de conocimiento permite, de alguna manera, superar las prácticas de transferencia tecnológica por el desarrollo de procesos co-construidos, entendiendo a los mismo como “la producción conjunta de conocimientos innovativos, con la participación de saberes mixtos: académicos y populares, a partir del consenso de sectores sociales diversos que contribuyen a la democratización del conocimiento y a la producción de tecnología social.”⁵ Asimismo, no se pretende introducir en el contexto local una tecnología diseñada *a priori*, sino que el desafío persigue un desarrollo tecnológico de vivienda producido “ad hoc”, que responde a la realidad de la localidad con la que se trabaja, con sus particularidades económicas, sociales y culturales.

Ante el reconocimiento de problemáticas socio-productivas y habitacionales, vinculadas tanto a la necesidad de impulsar nuevas actividades económicas que generen trabajo en la localidad como también a la posibilidad de generar soluciones habitacionales a la demanda de diversos sectores sociales, se plantea una apertura hacia una comprensión integral, compleja, interactoral, situada, tendiente a desarrollar una solución que parta de las potencialidades locales (saberes, experiencias, recursos, personas) y se configure en una tecnología social que responda a las necesidades y proble-

⁵ PEYLOUBET, P. et. al., *Modelo cognoscente que re-signifique el binomio problema-solución. Perspectiva perceptiva y metodológica*, Ponencia presentada en Esocite. VIII Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y Tecnología. Ciencia y Tecnología para la inclusión Social, Buenos Aires, 2010, p. 9.

máticas territorializadas. La comprensión del caso que se señala es abordada desde los aportes de diversas corrientes teóricas, que brindan elementos conceptuales traducibles al trabajo de campo, de manera que a continuación se señalan esos recorridos teóricos que dan sentido a la práctica que se presenta, la cual a su vez alimenta con creces la propuesta teórica.

Aportes desde la perspectiva Decolonial

Desde la perspectiva de la Colonialidad del Saber, Lander observa el modo en que el pensamiento científico moderno aporta a la construcción de una narrativa histórica *universal*, en detrimento de otros relatos, otras visiones que pasan a ser consideradas como una perspectiva de inferior validez. Esta construcción no es reciente, sino que tiene una larga historia en el pensamiento social occidental de los últimos siglos. El autor señala la conquista ibérica del continente americano como la génesis de dos procesos sinérgicos, que conforman la historia que le siguió a ese hecho: la modernidad y la organización colonial del mundo. El colonialismo marca tanto la organización político-económica del mundo como la constitución jerarquizada de saberes, lenguajes, instituciones, la memoria y el imaginario, reunidos en una gran narrativa *universal*, que encuentra en Europa su centro geográfico y el horizonte del movimiento temporal. En ese sentido, la colonialidad es comprendida como un patrón de poder que emergió y sobrevivió al “colonialismo”,⁶ etapa en el que el rol dominante ya no es solamen-

⁶ La noción de *colonialismo* implica una relación política y económica en el marco de la cual la soberanía de un pueblo queda supeditada a otro. Autores como Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, señalan que “la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Los autores señalan que se asiste, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las

te ocupado por los países de Europa occidental responsables de la empresa colonial, sino que se distribuye, entre otros países de Europa y Estados Unidos, principalmente.

Diversos autores, plantean diferentes y complementarias dimensiones de la colonialidad; la colonialidad del poder (entre ellos Quijano y Grosfoguel) entendida como la interrelación entre formas de explotación y de dominación, la colonialidad del saber (como Lander y Mignolo) vinculada al rol de la epistemología y las tareas de producción de conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento y la colonialidad del ser (especialmente Maldonado Torres) referida a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje. La ciencia –el conocimiento–, dice Mignolo, no puede separarse del lenguaje; en tanto el lenguaje no es un fenómeno exógeno, que sucede por fuera del hombre, no se trataría de algo que el hombre tiene, sino algo que el hombre es, de manera tal que la colonialidad del poder y del saber se reúne en la colonialidad del ser.

La colonialidad del saber es una noción desarrollada por Lander y Mignolo, que pretende dar cuenta de una geopolítica del conocimiento, cuya hegemonía epistémica surge del singular poder de nombrar por primera vez, de crear fronteras, decidir cuáles conocimientos y comportamientos son legítimos o no y establecer la propia mirada sobre el mundo como la mirada dominante. La legitimación científica del mundo surge desde un punto de vista que se autoproclama neutral, objetivo, universal; Santiago Castro-Gómez llama a este posicionamiento “hybris del punto cero”,⁷ entendido

relaciones centro-periferia a escala mundial”. Desde el enfoque ‘decolonial’, “el capitalismo global contemporáneo resignifica (...) las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad” (CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R., “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, págs. 13-14).

⁷ CASTRO-GÓMEZ, S., “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, en CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R., *El giro*

como el lugar del comienzo epistemológico, lo cual equivale al poder de instituir, representar y construir una visión totalizadora de lo real.

La “hybris del punto cero” es una noción que Castro-Gómez plantea para describir la mirada colonial sobre el mundo, desde su modelo epistémico. Como modelo de producción de conocimiento, erige a un observador privilegiado, que se pretende posicionado por fuera del mundo (punto cero) a fin de aplicar sobre él su mirada analítica, aunque pretendidamente orgánica (de ahí hybris, el pecado de la desmesura en la tradición griega). En definitiva, este modelo epistémico instituye un punto de vista como el punto de vista privilegiado sobre todos los demás puntos de vista posibles, lo cual constituye un aspecto esencial de la epistemología del colonialismo.

Para Lander, deconstruir tales naturalizaciones universalizantes requiere cuestionar las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de legitimación de ese orden social, esto es: las ciencias sociales. En “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”⁸, el autor argumenta que se pueden identificar dos dimensiones constitutivas de los saberes modernos, las cuales aportan a la comprensión de su eficacia naturalizadora. Como se ha dicho anteriormente, se trata de dos dimensiones diferentes aunque sinérgicas. La primera dimensión se refiere a las repetidas separaciones o particiones del mundo de lo «real» que se dan históricamente en la sociedad occidental y las formas como se va construyendo el conocimiento sobre las bases de este proceso de sucesivas separaciones. La segunda dimensión es la forma como se articulan los saberes modernos con la organización del poder, especialmente las relaciones coloniales/imperiales de poder constitutivas del mundo moderno. El autor observa que estas dos

decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, op. cit., pág. 81.

⁸ LANDER, E., “Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntrico”, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Clacso, Julio, 2000.

dimensiones sirven de sustento para una construcción discursiva naturalizadora de las ciencias sociales o saberes sociales modernos. Identifica, además, un metarrelato universal que organiza en categorías a todas las culturas y pueblos, desde lo primitivo o tradicional a lo moderno; en ese punto cobra sentido la noción de progreso, el cual propone un modelo de sociedad como la expresión más avanzada del proceso histórico, el cual se naturaliza como parámetro y meta a alcanzar.

En este punto, Lander recupera aportes de Arturo Escobar, quien centra su análisis principalmente en instituciones nacionales e internacionales de la post-guerra que plantean un discurso acerca del desarrollo. El autor considera que a partir de las categorías de pensamiento social europeo, las cuales están enraizadas en condiciones de desigualdad de poder respecto al llamado *tercer mundo*, opera un modo de colonización de la realidad a través del discurso. Si el modelo de desarrollo occidental es el patrón a seguir, luego de la Segunda Guerra Mundial ese modelo de desarrollo, impuesto como modelo global, plantea modos específicos de relación entre países ricos y países pobres: “toda la vida, cultural, política, agrícola, comercial de estas sociedades pasa a estar subordinada a una nueva estrategia.”⁹

La ciencia y la tecnología, señala Escobar, no sólo son el sustrato firme para el progreso material, sino el sentido en el que se orientan los esfuerzos del desarrollo, de manera que sólo algunas formas de conocer podrían ser consideradas ‘válidas’, y no son otras que aquellas que producen los conocimientos de los expertos académicos orientados al saber occidental (europeo, norteamericano). Lo implícito en los discursos del desarrollo es que cualquier otro tipo de saber –resultado de otras formas de conocer– es un obstáculo a superar –una práctica a erradicar– y se trata de una tarea transformadora que el desarrollo pretende cumplir.

Un autor clave, sobre el cual profundizaré, es Boaventura de Sousa Santos, quien le asigna un sentido metafórico a las catego-

⁹ Ibídem, pág. 30.

rías *Norte* y *Sur*, y esto le permite dar cuenta de los modos en que se institucionalizan las relaciones de dominación, desde el interior mismo de los países dominados. Desde las metáforas que plantea este autor, es que puede entenderse como es que “los estados subdesarrollados” asumen esa denominación y producen esfuerzos por avanzar en el escalafón internacional, a través de prácticas intervencionistas sistemáticas y cada vez más extendidas por diversas dimensiones de la sociedad; en ese sentido, Escobar resume este aspecto indicando que para estos países “*desarrollarse* se convirtió para ellos en problema fundamental y (...) se embarcaron en la tarea de *des-subdesarrollarse*.”¹⁰

La desnaturalización del sentido con que tales prácticas se expanden, reproduciendo la matriz relacional de dominación, puede ser abordada a partir del reconocimiento del sentido implícito en la estructura económica actual, en el modelo civilizatorio global, o cualquiera de las prácticas que aún pretenden modernizarse. Escobar toma como premisa que nociones como las de mercado, economía y producción se inscriben en contingencias históricas y por lo tanto sus trayectorias pueden ser descriptas, tanto como sus mecanismos de poder y verdad. Sobre ello, señala que la economía occidental debe ser vista como una institución compuesta por sistemas de producción, poder y significación (no sólo como un modelo productivo), los cuales se unieron al final del siglo XVIII y están inseparablemente ligados al desarrollo del capitalismo y la modernidad.¹¹

El Giro decolonial, perspectiva teórica que reúne a los autores señalados hasta aquí, es entonces un movimiento que intenta contribuir a la conclusión de la trayectoria del colonialismo: descubriendo, desnaturalizando y transformando las relaciones de poder aún vigentes. El recorrido que descubre y desnaturaliza el orden instituido necesariamente se continúa en un momento

¹⁰ ESCOBAR, A., “La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo”, Caracas, Venezuela, Fundación editorial El perro y la rana, 2007, pág 23. Las cursivas son propias y reemplazan las comillas del original)

¹¹ Ibidem.

transformador; en ese sentido, las prácticas de co-construcción interactoral pretender un diálogo de saberes, un modo de descolonizar los procesos de producción de conocimiento y por tanto de las instituciones productoras y administradoras del mismo. Corridos del punto cero, los intelectuales, académicos, científicos y tecnólogos comprometidos en este giro, no tienen más opción que salir al encuentro de otros actores, partícipes de diversos sectores (productivo, gubernamental, etc.) procurando una matriz relacional que permita complementariedades.

Boaventura de Sousa Santos aporta elementos centrales para hacer nítidamente comprensible el enfoque de co-construcción del conocimiento, introduce una perspectiva epistemológica que invita a pensar modelos alternativos de producción de conocimiento.¹² Dado el interés particular por sus aportes, se abre un apartado que profundiza en ellos.

Aportes de Boaventura de Sousa Santos

Santos introduce una perspectiva epistemológica que invita a pensar las condiciones de un paradigma de transición, que emerge del reconocimiento de saberes diversos, silenciados por los modos hegemónicos de construcción de saber: científico, occidental, moderno, aquello que él denomina *pensamiento abismal*. En ese sentido, vale referenciar brevemente la propuesta del autor para luego señalar específicamente los aspectos conceptuales que interesa recuperar.

La alternativa planteada por el autor implica un nuevo tipo de racionalidad, la cual debe perseguir el propósito de reconocer y recuperar la pluralidad de experiencias que actualmente son desperdiciadas; esto lo sintetiza proponiendo la expansión del presente y la contracción del futuro. El requisito de expandir el presente, denominada Sociología de las Ausencias, requiere de dos momen-

¹² SANTOS, B., *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, Siglo XXI, CLACSO, 2009.

tos, la deconstrucción y la reconstrucción. Deconstruir es aquí un modo de identificar los modos de producir no-existencia, plasmados en las monoculturas del saber, del tiempo lineal, de la clasificación social, de la escala dominante y de la lógica productivista; reconstruir esas realidades negadas implica sustituirlas por cinco ecologías: de los saberes, de las temporalidades, de los reconocimientos, de las transescalas y de las productividades. Contraer el futuro se transforma en un factor de ampliación del presente, y lo señala como un futuro de posibilidades, construidas en el presente, siendo éste el campo de la Sociología de las Emergencias. Para fundamentar esto recurre a los aportes del filósofo Ernest Bloch, y la noción de *noch nicht* ('no aun', o 'todavía no'), y atribuye al futuro el escenario de lo posible, de modo que *noch nicht* es el modo en que el futuro se inscribe en el presente, aunque no sea más que de un modo opaco, parcial, pero nunca neutro.¹³

Santos considera que las alternativas que caben en el horizonte de posibilidades concretas, merecen ser investigadas, tanto en el campo de las experiencias disponibles como el campo de las experiencias sociales posibles; así, la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias se encuentran estrechamente vinculadas. Los campos donde la multiplicidad y la diversidad se revelan con mayor intensidad, señala el autor, son: el campo de experiencias de conocimiento; el de experiencias de desarrollo, trabajo y producción; experiencias de reconocimiento, el de experiencias de democracia y el de experiencias de comunicación e información; cada uno de estos campos supone un espacio de diálogo y conflictos posibles entre las diversas experiencias que se reúnen.

La posibilidad de que diversas experiencias, disponibles y posibles, sean puestas en diálogo requiere de un proceso complejo, aquello que el autor denomina *traducción*. Y es justamente este concepto el que interesa recuperar para la comprensión de los procesos de co-construcción interactoral de tecnología social. El autor sostiene que la tarea de traducción se propone crear inteligibilidad

¹³ Ibídem.

reciproca entre las experiencias de mundo, por lo que este procedimiento incide tanto sobre los saberes como sobre las prácticas (y sus agentes).

La tarea de traducción implica un trabajo de interpretación entre diferentes experiencias de mundo, con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas y de poner en diálogo las diferentes respuestas que proporcionan. El principio heurístico de esta tarea es el de la incompletud de todo saber, y ante el reconocimiento de las propias limitaciones (*la docta ignorancia*), se abre la posibilidad de un movimiento de apertura al diálogo con otros saberes, también incompletos, pero quizá complementarios en algún sentido. El concepto central sobre el que se sustenta la traducción es el de *zona de contacto* y se refiere a campos sociales donde diferentes mundos de vida (normativo, prácticas, conocimientos) se encuentran, chocan, interactúan. En una situación concreta de traducción, se define el campo de experiencia que se abordará, a partir de los saberes (y agentes) que entran en diálogo, en interacción. Santos señala además que este diálogo de saberes (interpelación, cuestionamiento, evaluación, etc.) no se produce en una actividad intelectual abstracta, sino en el contexto de prácticas sociales constituidas y/o por constituirse, cuya dimensión epistemológica es una entre otras, y es de esas prácticas que emergen preguntas, espacios de vacancia o fronteras, que permiten articular los saberes en presencia. La superioridad de un saber sobre otro deja de ser definido por el grado de institucionalización y profesionalización, para pasar a ser definida por la contribución pragmática que dicho saber arroja sobre el campo de experiencia que reúne a los agentes. Esta *dislocación pragmática* de las jerarquías no diluye la asimetría, pero permite nuevas relaciones que se ajustan a un escenario concreto.¹⁴

Sobre esa línea de pensamiento se apoya la perspectiva de co-construcción interactoral del conocimiento, siendo para el caso de estudio un tipo de conocimiento específico, la *tecnología social*. En este sentido se quiebra la relación que vincula linealmente a la

¹⁴ SANTOS, B., *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires, CLACSO, Prometeo, 2010, pág. 71

ciencia y la tecnología modelo unidireccional propio del sentido positivista, que comprende a la tecnología como el resultado de la aplicación del saber científico, sino que aquí se pretende pensar a la tecnología como el resultado de una confluencia de conocimientos, además de expectativas y significaciones que van más allá del saber netamente académico o científico.

Consideraciones para un análisis de la experiencia empírica

En este punto, interesa recuperar todo lo antes expuesto a fin de proponer una manera de indagar sobre una experiencia empírica. A los fines analíticos, propongo organizar los datos a construir en diferentes grados, comenzando por aquellos que se insertan entre los aspectos macro, para avanzar desde allí hacia los aspectos micro. Habiendo reconocido los escenarios del caso estudio, y los actores que forman parte del mismo, como paso contiguo, propongo algunas preguntas que guiarán el análisis.

En primer lugar, y esperando reconocer el orden general en que se inserta el caso de estudio, sería pertinente preguntar ¿cómo se manifiesta el orden colonial en el caso de estudio? Es decir, ¿Cómo están jerarquizados, y bajo qué criterio, los actores (entendidos como individuos o grupos) partícipes de la experiencia que se estudia? Y ¿A través de qué dinámicas relacionales se reproduce el orden hegemónico instituido? ¿Cómo se manifiestan las tensiones de reproducción y alteración, pensando quizá en fuerzas centrífugas y centrípetas en torno al orden instituido?

Luego, teniendo en cuenta que el caso de estudio implica una experiencia orientada a la producción colectiva de conocimiento, ¿cómo se reconocen las particulares maneras de colonialidad del saber? Cabe preguntarse ¿sobre qué campos se produce conocimiento? ¿Qué campos entran en traducción? ¿Cómo se articulan los diversos saberes? ¿Cuáles son las zonas de contacto? ¿Cómo se produce, si es que ocurre, la dislocación pragmática de las jerarquías?

Finalmente, pensando en el resultado que se persigue en la experiencia que se investiga, el desarrollo de una propuesta tecnológica, pienso que cabe una reflexión extra. En el marco de lo que la perspectiva decolonial introduce, me inclino a pensar en una subdimensión de la perspectiva de colonialidad, la colonialidad de la tecnología. Si, desde los paradigmas heredados, se piensa a los artefactos técnicos como simple aplicación del saber científico, si se construye una definición instrumental-funcionalista, desde la cual se concibe a la tecnología como artefacto neutral que podría ser usado *para el bien o para el mal* según las intenciones de quien lo usa, se desdibuja la posibilidad de pensar la dimensión política de la tecnología. Y esto no se trata, sin más, de realizar un “trabajo detectivesco necesario para revelar (los) orígenes sociales –los dueños del poder– detrás del caso particular del cambio tecnológico,”¹⁵ en todo caso, y siguiendo al mismo autor, se orienta a pensar una *teoría de la política tecnológica*, reconociendo en la tecnología la concreción de disposiciones de poder y autoridad en asociaciones humanas, como un tipo de materialización de un discurso, que interpela, donde un cúmulo de sentidos quedan generando un campo de efectos posibles (recupero elementos de Eliseo Verón, desde los que define la noción de producción de discurso). Desde este posicionamiento, entonces, cobra especial interés pensar a la etapa de desarrollo de tecnología como un momento clave para la articulación de diversos sentidos, que aporten a la redefinición de nuevas matrices relacionales, que en este sentido se piensan como decoloniales.

La propuesta de Santos, si bien es un modelo contrafáctico, realiza una apuesta respecto a la posibilidad de producir transformaciones sobre el orden vigente, y en ese sentido, ve a la traducción como un modo de acercarse a nuevas posibilidades, que se manifiestan en los intersticios de diversas experiencias de mundo puestas en común.

No obstante, Santos propone la práctica de traducción pensando especialmente en la posibilidad de acercar dos, o más, concepciones

¹⁵ WINNER, L., *La ballena y el reactor. Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología*, 2ª edición, Barcelona, Gedisa, 2008, pág. 58.

culturales, no niega la posibilidad de pensar una traducción entre agentes que comparten una visión de mundo determinada. La experiencia de co-construcción interactoral que se aborda contiene a agentes que comparten una misma matriz cultural, entendiendo por ello al contexto común en el que se desarrolla la práctica. Dado esta condición inicial, y más allá de lo propuesto por Santos, es factible proponer una mirada hermenéutica que permita comprender el sentido de los saberes puestos en común a partir del contexto, el cual permite reconocer los marcos de producción de esos sentidos.

Por otra parte, vale señalar aquí que la definición de traducción que Santos introduce implica la mutua inteligibilidad de experiencias de mundo, mientras que la perspectiva de co-construcción pretende además alcanzar un resultado, la tecnología social, con base en los saberes que aportan cada uno de los actores intervinientes.

Si aceptamos que los procesos de co-construcción interactoral de tecnología social pueden ser definidos como una práctica de traducción, podemos reconocer algunas categorías analíticas que lo componen:

Las *temáticas* que reúnen a los agentes en ese tiempo y lugar, las cuales podrán ser reconstruidas en los términos en que son planteadas. Esto se puede reconocer en dos planos: un plano general, sobre aquellas *problematizaciones isomórficas* que los agentes manifiestan, y un plano específico, puesto de manifiesto en cada encuentro que se analice, donde se podrán reconocer los *campos de experiencia* de los agentes que interactúan.

Asimismo, reconocer los campos de experiencia puestos en el marco de la temática general del encuentro permitirá reconocer las *zonas de contacto* entre las experiencias. Esto podrá ser identificado a través de las manifestaciones que los agentes planteen respecto a la incompletud de su propio saber y del puente que estas manifestaciones trazan hacia los saberes de otros agentes.

Por otra parte, se podrá extraer una *tipología de zonas de contacto* para el tipo de prácticas que se analiza y el tipo de *dinámica* a través de la cual se produce la interacción.

Finalmente, se podrían reconocer los *lineamientos tendientes al desarrollo de tecnología social*: acuerdos respecto a condiciones técnicas del artefacto, definición de los sentidos puestos en juego por parte de cada actor interviniente en el proceso, construcción de aquellos elementos normativos que den marco a la ejecución de la dinámica acordada.

Reflexiones finales

La perspectiva de co-construcción de conocimiento puede encontrar anclajes de sentido en el campo de la Perspectiva Decolonial, reconociendo que ambas perspectivas hacen la misma apuesta: es posible realizar transformaciones del orden vigente con base en el reconocimiento de la incompletud de saberes; sin embargo, el enfoque de co-construcción lleva esa apuesta un paso más allá, no sólo se trata de hacer inteligibles distintos campos de experiencia, y sus correspondientes tematizaciones, sino que además se puede producir un tipo de conocimiento colectivo, destinado al desarrollo de tecnología social. Desde este posicionamiento, cobra especial interés pensar a la instancia específica de desarrollo de tecnología como un momento clave para la articulación de diversos sentidos, que aporten a la redefinición de nuevas matrices relacionales, que en este sentido se piensan como decoloniales.

En ese marco pueden reconocerse dos instancias sinérgicas: la co-inteligibilidad (traducción) y la co-construcción (construcción participativa de saberes). La posibilidad de pasar de la co-inteligibilidad a la co-construcción se manifiesta en el marco de una experiencia en la que los agentes comparten una matriz cultural, cierta visión de mundo con presupuestos colectivos también compartidos. Sobre esta visión en común se producen tematizaciones diferentes, propias de la experiencia que cada uno acumula, que aquí es nombrada como *saber*. En otras palabras, las condiciones de inteligibilidad entre las experiencias permite que, a partir de

la manifestación de la incompletud, se logre enriquecer el propio acervo y al mismo tiempo construir un acervo colectivo, orientado a la construcción de tecnología social.

Para darle continuidad a la línea que aquí se ha presentado, será necesario ahondar en el reconocimiento del fenómeno de estudio, en ese sentido existen muchas preguntas que resta hacer, algunas señaladas por Santos:¹⁶ ¿Cómo es posible hacer una distinción entre los diversos saberes, a la luz del orden abismal vigente? ¿Esto es posible desde las prácticas (metodológicas) científicas vigentes? Si han de ser transformadas, ¿Cómo incidir en las institucionalidades científicas? Asimismo, ¿Qué instancias conforman el proceso de co-construcción interactoral de tecnología social? ¿Qué particularidades presentan? ¿Cómo se relacionan entre sí?. Por otra parte ¿Cómo se presentan las innegables asimetrías en un proceso que pretende la participación de todos los actores implicados? Y sobre la marcha de reconocer asimetrías obstaculizadoras ¿Cómo llevar adelante un proceso de este tipo sin caer en la utópica transparencia de la comunicación ni en la omisión de contenidos?

Recuperando las palabras de una evaluadora, pensar el desarrollo de tecnología social desde la perspectiva decolonial podría considerarse como una de las alternativas viables para transformar las condiciones que ha instalado el capitalismo salvaje, parafraseando a Santos se trataría de *una propuesta tecnológica prudente para una vida decente*.

Bibliografía

CASTRO-GOMEZ, Santiago, “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, en CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFUGUEL, Ramón, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, compiladores, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios So-

¹⁶ SANTOS, B., *Una epistemología del Sur...*, op. cit., pág. 195.

ciales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GOMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón, “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”, en CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, compiladores, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

DAGNINO, Renato, “Innovación y desarrollo social. Un desafío para América Latina”, *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*, nº Especial, Buenos Aires, 1998.

ESCOBAR, Arturo, “La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo”. Caracas, Venezuela, Fundación editorial El perro y la rana, 2007.

GUBA, Egon y LINCOLN, Yvonna, “Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa”, 1994, en DENZIN, Norman y LINCOLN, Yvonna (Eds), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, California, Sage, 1era ed. 1994, 2002.

LANDER, Edgardo, “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico”, en LANDER, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Argentina, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Julio, 2000.

MINGNOLO, Walter, “El pensamiento Decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto”, en CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, compiladores, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

PEYLOUBET, Paula y otros, *Modelo cognoscente que re-signifique el binomio problema-solución. Perspectiva perceptiva y metodológica*, Ponencia presentada en Esocite 2010. VIII Jorna-

- das Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y Tecnología. Ciencia y Tecnología para la inclusión Social, Buenos Aires, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, Siglo XXI, CLACSO, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires, CLACSO, Prometeo libros, 2010.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene, “Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa”, Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 10(2), Art. 30, 2009. Disponible en URL <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307> [consultado 28 mayo 2012].
- VASILACHIS de GIALDINO, Irene (Comp.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires, Gedisa, 2007.
- WINNER, Langdon, *La ballena y el reactor. Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología*, 2º edición, Barcelona, Gedisa, 2008.

11. La contribución de Santos a los estudios de la Tecnología Social

Valeria Fenoglio¹

Introducción

Al comienzo de su obra *Una epistemología del Sur*, Santos² argumenta su posición a partir de una serie de premisas. La primera, y sobre la cual el presente trabajo intentará discutir y reflexionar, es que no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global. El reto más fuerte y exigente para Santos es la superación de la colonización que hemos sufrido por el pensamiento científico técnico occidental, considerado como el único conocimiento riguroso y válido. Según Santos, en ese camino, otros saberes (populares, indígenas, campesinos, de los barrios, de las comunas, etc.) fueron silenciados y oprimidos, ocurriendo lo que el autor llama como *epistemicidio*. En el marco de una dimensión reconstructiva, Santos propone la *ecología de los saberes*.

Dicha propuesta se constituye como un instrumento analítico que no sólo permite recuperar aquellos conocimientos suprimidos sino también identificar las condiciones que tornen posible construir nuevos conocimientos de resistencia y alternativas al capita-

¹ CIECS-CONICET

² SANTOS, B., *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, Siglo XXI, CLACSO, 2009.

lismo y colonialismo global.³ Partiendo entonces de esta propuesta reconstructiva, el trabajo pretende poner en diálogo y discusión el pensamiento de Santos con el estudio de la Tecnología Social. El motivo radica en que ambas perspectivas teóricas se asientan sobre una reflexión epistémica común: intentan de-construir las formas convencionales de construcción de conocimiento.

La propuesta de la Tecnología Social representa un movimiento que busca proveer un nuevo modo de desarrollar e implementar tecnologías (de producto, proceso y organización) a partir de una visión ideológica y un elemento de operacionalidad diferente que no se encuentra en las actuales tecnologías disponibles.⁴

En este marco, surge como pregunta ¿La propuesta reconstructiva de Santos, a partir de las cinco ecologías⁵, puede constituirse en un insumo teórico que permita repensar los abordajes cognitivos tradicionales en el desarrollo de Tecnologías? Para aproximarnos a ese interrogante, el trabajo tomará como base empírica una experiencia de Tecnológica Social en el campo del Hábitat, que fue abordada desde el Centro Experimental de la Vivienda Económica (CEVE), perteneciente al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y la Asociación de Vivienda Económica (AVE) en la localidad de Villa Paranacito, Entre Ríos. La experiencia se asienta sobre la generación de un Circuito Productivo Interactoral a partir de la producción conjunta de conocimiento.

El estudio de la Tecnología Social y su contribución en el campo del Hábitat

Desde hace varias décadas, los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (ESCT)⁶ intentan cuestionar y tematizar el papel del conocimiento científico-tecnológico en relación con la sociedad.

³ Ibídem

⁴ DAGNINO, R., *Neutralidade da ciencia e determinismo tecnológico. Um debate sobre a tecnociência*, 1º edición, Brasil, 2008.

⁵ El concepto de ecología de saberes hace referencia a la existencia multicultural que caracteriza a nuestras sociedades, poniendo énfasis en el reconocimiento de los distintos modos de conocer y de saber.

⁶ También conocido con el nombre de estudios de la Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)

Entre las diferentes disciplinas y perspectivas teóricas que integran estos estudios subyace una crítica común: superar la visión clásica y determinista de la ciencia y la tecnología, donde se prioriza el producto por sobre cualquier otra racionalidad, suponiendo que todo desarrollo tecnológico es la solución a un problema existente sin considerar contextos ni actores particularizados. Autores como Dagnino,⁷ consideran que esta concepción lleva a que sea un asunto técnico y no político y lo ejemplifica a partir de una especie de barrera virtual que se forma entre el ambiente de producción científica-tecnológico y el contexto social, político y económico de nuestras sociedades.

En América Latina, cuestiones como la democratización del conocimiento y la desigualdad social vienen siendo abordadas desde esta perspectiva teórica por diversas instituciones e investigaciones, cuyo énfasis está puesto en generar un manejo apropiado de la ciencia y tecnología, contribuyendo a la transformación de los países latinoamericanos en sistemas sociales más justos y menos dependientes de los países centrales. En ese marco, la propuesta de la Tecnología Social representa un movimiento que busca proveer un nuevo modo de desarrollar e implementar tecnologías (de producto, proceso y organización), orientadas a la generación de dinámicas de inclusión socio-económica y desarrollo sustentable.⁸ Ellas pretenden aportar una dimensión procesual, una visión ideológica y un elemento de operacionalidad diferente que no se encuentra en las actuales tecnologías disponibles.⁹ Esta concepción es un intento de romper con el paradigma dominante de la tecnología como producto, considerando a la misma como un proceso de construcción social y, por lo tanto, político que tendrá que ser operacionalizado por las condiciones específicas donde se

⁷ DAGNINO, R., *Neutralidade da ciencia e determinismo tecnológico*, op. cit.

⁸ THOMAS, H., "Tecnologías para la Inclusión Social y Políticas Públicas en América Latina", en PEYLOUBET, P., DE SALVO, L. y ORTECHO, E. (Comp), *Ciencia y Tecnología para el Hábitat Popular. Hábitat. Fortalecimiento del espacio disciplinar en los sistemas de CyT*, Buenos Aires, Editorial Nobuko, 2010.

⁹ DAGNINO, R., *Neutralidade da ciencia e determinismo tecnológico*, op. cit.

va a desarrollar y el resultado final dependerá de las interacciones logradas entre los propios actores que intervienen en ese proceso¹⁰.

La integración de conceptos teóricos y concepciones ideológicas provenientes de diferentes enfoques disciplinarios (filosofía de la tecnología; sociología de la tecnología; economía del cambio tecnológico, etc.) constituyen el marco analítico-conceptual con el que se aborda el estudio de la Tecnología Social, partiendo de una revisión crítica de la llamada *Tecnología Apropriada* (TA), con el objetivo que desde allí se pueda construir otra tecnología de base cognitiva diferente. La crítica señalada a esta tecnología (TA), originada en la década del '60 y actualmente disponible, se asienta sobre la idea que la solución al problema se construye de una manera unidireccional, generando un juego de oferta y demanda, donde la lógica de transferencia subordina todo el proceso. Esto significa que se ha venido desarrollando una serie de tecnologías a modo de *stock*, utilizadas muchas veces según la demanda, y que principalmente ha dejado a un lado aquel conocimiento tradicional o tácito, que la academia no legitima.

En ese sentido, consideramos que en la búsqueda de abordajes adecuados para la producción del Hábitat es necesario cuestionar, desde un enfoque crítico, las actuales intervenciones tecnológicas con las cuales se intenta resolver la problemática desde diversos organismos, principalmente, desde el sector de Ciencia y Tecnología. En la mayoría de las investigaciones y trabajos en torno a la problemática del Hábitat, subyace una crítica común: la ineficiente ó inadecuada forma en que el Estado aborda el problema a través de sus distintas políticas sociales. En torno a esta problemática, y a lo largo de varios años, universidades, centros de investigación y desarrollo (I+D), organismos no gubernamentales, movimientos sociales, etc. han ido creando caminos alternativos, tecnológicos y sociales, con el objetivo de poder llenar aquellos vacíos que las políticas públicas no han podido resolver aún. A pesar de la buena intención por abordar dicha problemática, muchas de esas solu-

¹⁰ DAGNINO, R., *Neutralidade da ciencia e determinismo tecnológico*, op. cit.

ciones tecnológicas han sido generadas y nutridas por una base cognitiva fuertemente determinista (TA). Así, se desperdicia el alto potencial de saberes que se encuentra contenido en actores y experiencias sociales, advirtiéndose que el conocimiento aún se construye de forma exclusiva de arriba hacia abajo a partir de un proceso unidireccional, es decir a modo de transferencia. En este sentido, se reconocen tres dimensiones del problema: a) Escaso conocimiento endógeno en los desarrollos tecnológicos; b) Ausencia de valores democráticos y participativos en la construcción de la tecnología y c) Ausencia de un enfoque sistémico en la construcción del problema-solución.

Por lo tanto, consideramos que en la búsqueda de alternativas al problema socio-habitacional, la Tecnología Social constituye un camino que va en esa dirección. Entre los modelos teóricos que conforman estos estudios, el Constructivismo Social¹¹ y la Teoría Crítica de la Tecnología¹² se constituyen en respuesta radical a la visión mono-dimensional, lineal y determinista de la Tecnología. Respecto al Constructivismo Social, Valderrama¹³ describe esta teoría como una manera de abrir la caja negra del conocimiento para descubrir que, en su interior, se presentan dinámicas que debemos estudiar porque están íntimamente ligadas a procesos sociales. Esta teoría nos ofrece la posibilidad de considerar a la tecnología como una construcción social y como resultado de procesos de negociación y de interpretaciones diferentes entre grupos sociales relevantes, hasta que la tecnología llega a ser lo que finalmente es. Sin embargo, consideramos que no basta con abrir la caja negra e identificar los grupos sociales y sus intereses sino que también es

¹¹ PINCH, W. y BIJKER, T., "La construcción social de hechos y artefactos: acerca de cómo la sociología de la ciencia y la sociología de la tecnología pueden beneficiarse mutuamente", en THOMAS, H. y BUCH, A. (comp), *Actos, actores y artefactos. Sociología de la Tecnología*, Buenos Aires, Editorial Universidad Nacional de Quilmes, 2008.

¹² FEENBERG, A., "¿O que é a filosofia da tecnologia?", en NEDER, R. (Ed), *A Teoria Crítica de Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*. Brasília, Editorial CDS, 2010.

¹³ VALDERRAMA, A., "Teoría y Crítica de la Construcción Social de la Tecnología", *Revista Colombiana de Sociología*, n° 23, Colombia, 2004, pp. 217-233.

necesario que, previo al diseño de las tecnologías, operen mecanismos más democráticos. En ese sentido, la propuesta de Feenberg¹⁴ gira en torno a la extensión del valor de democracia al ámbito de la tecnología. El autor nos sugiere que la noción de racionalización, hoy centrada en la idea de progreso y eficiencia, debiera fundirse en la responsabilidad de la acción técnica por los contextos humanos y naturales. Para ello Feenberg plantea cambiar los valores dominantes de la racionalidad tecnológica, incorporando a priori en el diseño de la tecnología aspectos sociales, culturales y ambientales alternativos que propicien formas más participativas y democráticas.

La contribución teórica de Santos a la Tecnología Social

La búsqueda por de-construir y construir otra tecnología no sólo supone superar la visión determinista y neutral de la misma, sino también la necesidad de revisar la base cognitiva mediante la cual opera el modelo de Ciencia y Tecnología. En ese sentido, el pensamiento y obra del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos nos proporciona un marco de referencia pertinente ya que nos sugiere la necesidad de elaborar una epistemología alternativa, centrada en el conocimiento-emancipación, cuya finalidad es la de conocer pero desde la solidaridad y del reconocimiento recíproco del otro como igual.

El desafío, entonces, gira en torno a desmontar la dicotomía existente entre conocimiento experto o científico versus conocimiento local, y propone dar lugar a constelaciones de saberes donde se combinan de manera transdisciplinar conocimientos de diferentes disciplinas científicas, así como conocimientos no considerados científicos por el paradigma dominante, nacidos de la experiencia de los pueblos y sus luchas.¹⁵ Para ello, parte de la

¹⁴ FEENBERG, A. “¿0 que é a filosofia da tecnologia?”, op. cit.

¹⁵ SANTOS, B., *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, 1ª edición, México, Editorial CLACSO, 2009.

premisa que la modernidad occidental, bajo la forma más dominante de racionalidad que es para Santos la razón metonímica, ha sido la responsable del desperdicio de la experiencia social, cuyos conocimientos y saberes fueron silenciados y oprimidos. De este modo, Santos nos propone sumergirnos en un proceso complejo de de-construcción de las cinco formas hegemónicas de la razón metonímica¹⁶ que son: la monocultura del saber, del tiempo lineal, de la naturalización de las diferencias, de lo universal y de la productividad, proponiendo como paso siguiente la reconstrucción de esas formas a partir de la ecología de los saberes. Es decir, transformar los sujetos y los objetos, ausentes por la razón metonímica, en sujetos y objetos presentes socializando así la experiencia y el conocimiento que hasta hoy, según Santos, ha sido desperdiciado.

El intento de reconocer la diversidad epistemológica de saberes en el mundo, la valoración positiva de otras formas de concepción del tiempo, la apertura de espacios para la posibilidad de *diferencias iguales* a partir de reconocimientos recíprocos, el reconocimiento de los aspectos locales en articulación con lo local y regional y por último la existencia de alternativas de producciones orientadas por criterios de calidad de vida, desarrollo sostenible, organizaciones económicas cooperativistas, solidarias, etc. constituyen las cinco formas necesarias para hacer visible la experiencia social en el mundo.

Se presenta la siguiente pregunta ¿es posible considerar esta propuesta de Santos como aspectos metodológicos que puedan ser incorporados previamente en el diseño e implementación de la Tecnología Social? A partir del análisis empírico de la experiencia en torno al Hábitat intentaremos dar luz a esa pregunta.

¹⁶ La razón metonímica opera obsesivamente con la idea de totalidad bajo la forma de orden. Esta razón se autoproclama como completa, acabada y terminante. Esto lleva a la idea de adoptar la totalidad como forma de ordenamiento de la realidad. Santos argumenta que esta totalidad ordenadora divide al mundo en dos partes pero de una manera jerárquica: conocimiento científico/conocimiento tradicional; hombre/mujer; cultura/naturaleza; civilizado/primitivo; Norte/Sur. Ver: SANTOS, B., *Una epistemología del Sur...*, op. cit.

El caso de Villa Paranacito: hacia una democratización cognitiva

Como hemos señalado anteriormente, los procesos de transferencia y capacitación tecnológica se constituyen como lógica dominante en la construcción de conocimiento, lógica fuertemente instalada en gran parte del ámbito académico. La dinámica unidireccional de dichos procesos coloca el saber o conocimiento de este sector en un lugar privilegiado y legitimado, asignándoles entonces a los otros un rol pasivo, de receptores de ese conocimiento. En ese sentido, la profunda reflexión epistemológica, que llama Santos a realizar acerca del desperdicio de las prácticas y saberes emergentes en todo el mundo, nos permite establecer una serie de puentes con el caso de Villa Paranacito.

A partir de la experiencia y aprendizaje, en dicha localidad, el equipo de investigadores de CONICET inicia un recorrido reflexivo y auto-crítico, con el objetivo de generar cambios en la construcción hegemónica de conocimiento. El intento por generar procesos co-construidos y más endógenos con el aporte de múltiples saberes en la resolución del problema, constituyó unos de los aspectos más relevantes hacia el final de la experiencia.

En el año 2006 se formula de manera conjunta, entre CONICET; Municipio y Escuela Técnica de Villa Paranacito, un proyecto de investigación que surge principalmente a partir del reconocimiento de una problemática local: la diversificación del uso de un recurso natural (madera de álamo), déficit habitacional en la zona y la generación de trabajo para pequeños productores. de Paranacito se caracteriza por la producción forestal de álamo cuya madera se utiliza habitualmente como insumo de la industria del papel. De esta manera, se buscó utilizar expresamente los materiales de construcción disponibles a nivel local como así también, el proyecto buscó integrar una serie de actores que permitieran participar y abordar la problemática del Hábitat de manera conjunta: el municipio, la escuela técnica, los productores forestales, los aserraderos,

las familias con necesidad de vivienda; el Ministerio de Ciencia y Tecnología y el equipo de CONICET.

En base a una serie de premisas previas y de ensayos estructurales realizados en laboratorio se diseñó un tipo de sistema constructivo de vivienda íntegramente en madera de álamo. Desde la sede de AVE-CEVE, en la ciudad de Córdoba, se realizaron los primeros montajes experimentales del prototipo. Según la operatoria del proyecto, el desarrollo tecnológico debió ser llevado a la localidad bajo la lógica de Transferencia y Capacitación, siendo en la Escuela Técnica local donde se realizaron los primeros encuentros. En este sentido, la Escuela Técnica, se convirtió en un actor clave en el proyecto ya que a partir de dichos encuentros se extrajeron los mayores aprendizajes de la experiencia, otorgando un cambio radical en la lógica de construcción de conocimiento. Por lo tanto, el proceso de transferencia y capacitación que se había planteado previamente en el proyecto, se convirtió de manera espontánea en un proceso de retro-alimentación que permitió incorporar al desarrollo tecnológico inicial, variantes aportadas por los propios alumnos y maestros carpinteros de la escuela. Con los aserraderos locales ocurrió algo similar. El intercambio de saberes con dicho actor, en términos de comercialización de madera, fueron claves para el diseño de los componentes.

Otro actor relevante en la experiencia fue el municipio. Su posicionamiento como adoptante-socio dentro del proyecto permitió llevar adelante la producción de casa-partes o componentes en madera de álamo, a través de su financiamiento. La carpintería municipal realizó la construcción de 560 componentes que se constituyeron en cinco viviendas, destinándose a familias de la localidad. El proyecto posibilitó también la consolidación de una pyme de carpintería que realizó la fabricación de las aberturas de las viviendas. Luego de transcurridos dos años, de desarrollo del proyecto, se inicia la construcción de las viviendas por parte de los técnicos municipales. Las familias participaron del proceso no desde la auto-construcción si no desde la toma de decisiones en re-

lación a diversas cuestiones como elección de lotes, proyección de crecimiento de la vivienda, mantenimiento y asesoramiento para la compra de ciertos materiales para la vivienda. Hacia el final del proyecto se realizó la gestión del CAT (certificado de aptitud técnica) que otorga la SSDUV¹⁷ del sistema constructivo en madera. Este certificado permite al municipio satisfacer su propia demanda habitacional, a través de planes de vivienda subsidiados por el Estado en el marco de los Programas de la Política Habitacional Nacional existentes, así como también fortalecer emprendimientos productivos locales a partir del uso de la madera del lugar.

Ecología de los distintos saberes con el necesario diálogo y la ineludible confrontación entre ellos

Una vez formulado el proyecto, comienza la etapa referida al desarrollo tecnológico de la vivienda, siendo el equipo técnico de AVE-CEVE quien llevó adelante dicho desarrollo. Las premisas del desarrollo tecnológico debía ajustarse en función de las secciones y longitudes utilizadas en la localidad, en virtud de no generar cortes especiales improductivos.

El primer lugar de encuentro con los actores locales fue en la Escuela Técnica. El proceso de retro-alimentación y de intercambio de saberes, que surgió de manera espontánea entre estos dos grupos sociales relevantes, permitió la generación de una serie de aportes significativos para el desarrollo tecnológico de vivienda. La necesidad de producir mayor simplicidad en los componentes del sistema, una menor cantidad de cortes en la madera y el uso de herramientas más simples fueron algunos de los aportes que realizaron los actores de la Escuela Técnica. Aspectos técnicos y estructurales de la vivienda como la rigidización de los componentes frente a cargas verticales y vientos fueron los aportes generados por el equipo técnico de AVE-CEVE. Aquí es donde se da el primer aprendizaje de la experiencia: se cuestionan los procesos de transferencia de productos tecnológicos como sistemas terminados y cerrados y a la capacitación como un proceso unidireccional

¹⁷ Subsecretaría de Vivienda y Desarrollo Urbano de la Nación

donde existen emisores y receptores del conocimiento. Asimismo, los encuentros del equipo de técnicos con los aserraderos locales resultó clave para la experiencia, ya que dichos encuentros proporcionaron una mayor aproximación y reconocimiento del recurso maderero local. Se obtuvieron datos acerca de la comercialización de la madera, cortes y desperdicios mínimos del material.

En este sentido, epistemológicamente el proyecto comienza a transitar un camino de transición hacia la construcción de otro paradigma basado en la construcción colectiva de conocimiento no excluyente que incorpora los valores, intereses, necesidades y saberes de los diversos sectores a partir de procesos endógenos. Este nuevo posicionamiento hace que el grupo de investigadores abandone la lógica de transferencia y capacitación, formuladas en el inicio del proyecto, para poner en diálogo otros saberes no científicos, reconociendo en las prácticas sociales dominios de saber a partir de los cuales se generan objetos, conceptos y técnicas, que están contextualizados a su entorno, haciendo de los actores locales verdaderos sujetos de conocimiento.

Ecología de las temporalidades

Esta transición, que fue surgiendo de manera espontánea en la experiencia, hizo que el diseño de la tecnología fuera cada vez más un proceso no lineal, más bien de ida y vuelta, intentando constituirse en lo más flexible y sistémico posible. El intento por colocar los saberes de diferentes actores locales, el uso del recurso natural en la construcción de viviendas respetando la cultura del lugar, y el uso de maquinarias y herramientas simples para su construcción, generaron un desarrollo tecnológico que, según la lógica científica-tecnológica dominante y en términos de Santos de la monocultura del tiempo lineal, constituiría una tecnología no de punta siendo más bien tradicional, simple y pre-moderna. Para Valderrama y

Jiménez¹⁸ este tipo de interpretación incurren en dos faltas: una, reducen la complejidad de los fenómenos volviendo unidimensional algo que es complejo y dos, contribuyen a la consolidación de la imagen que queremos criticar. De esta manera, y en el marco de complejidad que intentan los autores que busque una tecnología, la tecnología en Villa Paranacito es compleja por todos sus lados. Es producto, (sistema constructivo en madera), es proceso (circuito productivo interactoral) y es una propuesta de base ideológicamente re-distributiva ya que intenta revalorizar lo local a partir de la generación de trabajo, la co-construcción de conocimiento y la diversificación del uso de un recurso local renovable. Describir procesos complejos en el marco de los relatos tradicionales resulta difícil ya que justamente la modernidad se ha ocupado de reducir todo a categorías de oposición, y allí la complejidad no tiene lugar.

Por lo tanto, la experiencia en Villa Paranacito constituye una oportunidad para explorar al interior de los significados y las prácticas culturales. Es un intento de priorizar procesos complejos antes que productos, cuyos resultados más importantes son en términos cualitativos más que cuantitativos y a largo plazo. Por lo tanto, no podríamos decir que la experiencia es solo un desarrollo de vivienda en madera sino que, al ser situada en un contexto específico y producida de manera endógena, se constituye en una experiencia con múltiples significados, tales como: construcción identitaria; generación de trabajo y asociatividad; resolución de problemas de vivienda; fortalecimiento de autonomía local; visibilidad a la región. En términos de Santos, dicho proceso sería una forma de valorar y reconocer otras temporalidades.

Ecología de los reconocimientos y de la trans-escala

En términos socio-políticos, la experiencia buscó generar un tipo de propuesta que reemplazara la típica intervención, asistencialista y paliativa, por una construcción de tecnología que generara autonomías e independencias crecientes. El reconocimiento

¹⁸ VALDERRAMA, A. y JIMÉNEZ, J., “Desarrollos tecnológicos en Colombia: superando categorías de oposición”, *Revista Redes*, n°27 (14), Argentina, 2008, pp. 97-115.

del recurso natural potencial y la producción monopolizada del mismo fueron los elementos motivadores para la generación de una propuesta ideológicamente re-distributiva pero principalmente una propuesta que generara autonomía tanto en los grupos sociales relevantes como en la localidad en general.

Así es como, la característica más relevante del proyecto de investigación, realizado en la localidad de Villa Paranacito, es el planteo, desde su inicio, del reconocimiento de la diferencia cultural (recurso natural, madera de álamo), de la identidad colectiva (experiencia social en términos de manejo del recurso natural y viviendas en madera) y la necesidad de autonomía local (desarrollo tecnológico alternativo). La valorización que el proyecto hace sobre el recurso natural local despertó en los actores de Villa Paranacito la apertura de líneas de acción antes nunca realizadas. Después de dos o tres años de trabajo de investigación, a cerca de las propiedades físicas y mecánicas de la madera de álamo, la propuesta de un CAT (Certificado de aptitud técnica)¹⁹ ante la SSDUV20 se convirtió en una herramienta técnica que permitiría a futuro generar articulaciones entre lo local, lo provincial y lo nacional. Dichas articulaciones, a través de un tipo de desarrollo tecnológico social, aparecen en la localidad como punto de resistencia hacia el desarrollo de tecnologías convencionales y contra la exclusión social impuesta por la globalización neoliberal. Como señalamos anteriormente, la solicitud de programas nacionales habitacionales a través del CAT, no solo generaría una dinámica local alternativa con su eventual autonomía sino también visibilidad en la región. En ese sentido, la propuesta de Santos acerca de la ecología del reconocimiento de diversidades y de trans-escala constituyen formas

¹⁹ Todo material, elemento ó Sistema Constructivo no tradicional debe someterse a un proceso de verificación ú homologación, a efectos de poder ser utilizado en contrataciones que realice el Estado Nacional, Provincial ó Municipal. Este certificado es fundamental para todo municipio que pretende obtener financiamiento para viviendas sociales sin tener que utilizar el sistema tradicional de vivienda.

²⁰ Subsecretaria de Vivienda y Desarrollo Urbano de la Nación.

alternativas de valorizar la pluralidad y de recuperar lo local, lo regional, nacional, etc. frente a lo universal.

Ecología de las producciones y distribuciones sociales

Otro aspecto del proyecto de investigación es que se posicionó desde el inicio por la construcción de enfoques y modelos alternativos que generen espacios donde los constructos sociales sean cooperativos y solidarios, espacios de participación horizontal y acciones distributivas basadas en la inclusión social. En ese sentido, se advierte un claro cuestionamiento hacia las políticas económicas del modelo de desarrollo capitalista. Con la ecología de las distribuciones sociales, Santos²¹ valora la existencia de alternativas de producciones bajo mecanismos de solidaridad y cooperativismo.

La interactoralidad como proceso y un sistema constructivo en madera de álamo fueron los elementos claves que respondieron al enfoque epistemológico planteado. De esta manera, el desarrollo tecnológico de producto llevó implícito una serie de alternativas técnicas que intentaron promover procesos más democráticos y socio-económicamente más adecuados al contexto local: a) mayor porcentaje posible de madera local (álamo) para la construcción de componentes: esto permitía diversificar el uso del recurso natural y generar distribución de renta en la localidad; b) mayor aprovechamiento de las lógicas de producción local en lo referido a escuadrías y largos: esta adaptación a las lógicas de mercado de la localidad tenía como objetivo poner en marcha el circuito y el sistema constructivo, de manera experimental, para que una vez instalado y aceptado el desarrollo tecnológico pudiera ser utilizado por actores locales como los aserraderos, el municipio, la escuela, etc., adaptándolo a sus necesidades socio-productivas y socio-habitacionales, ya que las características propias del sistema constructivo permitía realizarlo; c) desarrollo tecnológico a partir

²¹ SANTOS, B., *Una epistemología del Sur...*, op. cit.

de componentes o casa-partes: cada componente, en madera de álamo, podía ser producido por diferentes actores generando una distribución más equitativa del producto.

En términos de innovación de proceso, el Circuito Productivo Interactoral generó en la localidad aspectos tales como: a) La confianza del municipio hacia el grupo de investigadores del CONICET permitió incorporar a las prácticas locales, nuevas formas de organización en términos productivos y habitacionales. El apoyo hacia el recurso natural local, la incorporación de cuatro técnicos carpinteros para la producción de componentes, la compra de nueva maquinaria, la gestión del CAT como herramienta solidaria en la política socio-habitacional, fueron algunas de las acciones que el municipio llevó adelante; b) Conformación de una pyme para la realización de las aberturas de la vivienda: el proyecto contrató a carpinteros municipales, acción que motivó luego a que dicho actor local invirtiera en la compra de maquinaria y armara su propio emprendimiento privado; c) La escuela Técnica a través de sus alumnos y docentes: como productores de componentes para las viviendas; d) La incorporación de la bloquera municipal en la construcción de las viviendas disminuyendo costos y revalorizando dicha producción local y e) la gestión del CAT como instrumento político que permite poner en marcha el circuito productivo ya no a nivel experimental sino a escala. Asimismo, se constituyó en una propuesta potencialmente generalizable y de re-aplicación en escenarios distintos. A partir de la experiencia, que el equipo de investigación desarrolló en Villa Paranacito, el municipio de la ciudad de Concordia en el año 2010 se mostró interesado en instalar este tipo de procesos integrales en su propia localidad.²²

Por lo tanto, la tecnología de esta experiencia fue concebida desde el inicio como una tecnología de proceso, donde la resolución de la problemática, referida a hábitat, se planteaba desde la

²² En la actualidad, dicho proceso de Circuito Productivo Interactoral se está llevando adelante a partir de la articulación de diversos actores locales en pos de la producción de viviendas con base en el uso del recurso natural renovable (madera de eucaliptus).

generación de un circuito productivo interactoral y no desde la concepción del artefacto, es decir, desde la vivienda. En este sentido, se intentó conformar dicho circuito pensando que a partir de él se pudiera estructurar una red de relaciones que sustente el proceso productivo mediante la integración de actores, socialización de saberes y definición participativa del problema-solución. Así, el desarrollo del proyecto, no se concibió como un proceso lineal y predefinido sino como un proceso sistémico y flexible donde se fueron tomando decisiones colectivas, a medida que avanzaba el proyecto, en lo referido a la compra y tratamiento de la madera, el diseño y construcción de la vivienda, entre otros aspectos. Esta dinámica diferente en la construcción de conocimiento permitió superar la transferencia tecnológica dominante siendo reemplazada por procesos co-construidos, entendiendo a los mismos como “la producción conjunta de conocimientos innovativos, con la participación de saberes mixtos: académicos y populares, a partir del consenso de sectores sociales diversos que contribuyen a la democratización del conocimiento y a la producción de tecnología social”²³ Asimismo, no se intervino con una tecnología desarrollada a priori sino mediante un desarrollo tecnológico de vivienda producido ad hoc, que se ajustó a la mayor cantidad de variables económicas, sociales, ambientales y culturales de la localidad. Por lo tanto, esta concepción de la tecnología tiene ventajas evidentes por sobre las llamadas Tecnologías Apropriadas: a) en lugar de construir soluciones para pobres busca generar circuitos productivos y dinámicas de inclusión para todos (de esta forma busca evitar la recurrencia a las carencias), b) permite fortalecer a los actores locales a la vez que se democratiza el diseño y el uso de las tecnologías y c) permite incorporar materiales y conocimientos locales contribuyendo a la sustentabilidad de las soluciones implementadas.

²³ PEYLOUBET, P. et al., “Desarrollo local a partir del uso de tecnología social: un enfoque alternativo” (2010), *Revista Cuaderno Urbano*, n° 9, Argentina, 2010, pp. 169-191.

Consideraciones finales

En la búsqueda por generar alternativas a la problemática social, los estudios acerca de la Tecnología Social y la propuesta teórica de Santos comparten un mismo desafío: superar la base cognitiva con la que hasta ahora se ha venido construyendo el conocimiento científico-tecnológico a partir de una dimensión de-constructiva y una dimensión re-constructiva. En ese sentido, y a partir del análisis empírico, consideramos que es posible generar una serie de puentes entre ambas perspectivas.

El presente trabajo enfatiza la idea de una tecnología donde las construcciones sean sociales y negociadas de manera democrática entre diversos grupos sociales relevantes y que incorpore, además, valores alternativos a la racionalidad dominante de la modernidad. En ese sentido, consideramos que para de-construir y volver a construir una base cognitiva diferente las cinco ecologías, conceptualizadas por Santos, constituyen en algún sentido aquellos valores democráticos que debieran incorporarse a priori en el diseño e implementación de tecnologías. La experiencia analizada, como ejemplo donde intervienen tres sectores, Ciencia y Tecnología (AVE-CEVE-CONICET), político (municipio) y sociedad (comunidad Villa Paranacito), nos permite señalar que es posible diseñar tecnologías más democráticas en el campo del Hábitat a partir de la incorporación, a priori, de valores alternativos como formas más democráticas en la construcción de conocimiento: a) el intento por generar procesos co-construidos y más endógenos con el aporte de múltiples saberes en la resolución del problema; b) el reconocimiento de otras temporalidades, priorizando los procesos sociales antes que los productos tecnológicos; c) el reconocimiento de la diferencia cultural, de la identidad colectiva y de la necesidad de autonomía local como premisa en el desarrollo tecnológico; d) la pluriversalidad y el valor de lo local sobre lo universal y e) modelos alternativos que generen espacios donde los constructos sociales

sean cooperativos y solidarios, de espacios de participación horizontal y de acciones distributivas basadas en la inclusión social.

El análisis del caso Paranacito, a partir de la mirada teórica de Santos, permite observar la viabilidad de la implementación de otra tecnología diferente y de procesos de co-construcción de conocimiento. Asimismo, los aprendizajes de la experiencia sirvieron para modificar nuevos proyectos y generar aproximaciones más adecuadas en torno a la problemática del Hábitat. Quizás el desafío mayor todavía está en transformar los abordajes epistémicos en Ciencia y Tecnología, generando un viraje estratégico en la actual política científica-tecnológica por formas más democráticas en la resolución de los problemas sociales locales.

Bibliografía

- DAGNINO, Renato, *Neutralidade da ciencia e determinismo tecnológico. Um debate sobre a tecnociência*, 1ª edición, Brasil, 2008.
- FEENBERG, Andrew, “¿O que é a filosofia da tecnologia?”, en NEDER, R., (Ed), *A Teoria Crítica de Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*, Brasília, Editorial CDS, 2010.
- PEYLOUBET, Paula. (et al), “Desarrollo local a partir del uso de tecnología social: un enfoque alternativo”, *Revista Cuaderno Urbano*, nº 9, Argentina, 2010.
- PINCH, Wiebe y BIJKER, Trevor, “La construcción social de hechos y artefactos: acerca de cómo la sociología de la ciencia y la sociología de la tecnología pueden beneficiarse mutuamente”, en THOMAS, Hernán y BUCH, Alfonso (comp), *Actos, actores y artefactos. Sociología de la Tecnología*, Buenos Aires, Editorial Universidad Nacional de Quilmes, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, 1ª edición, México, Editorial CLACSO, 2009.

- THOMAS, Hernán, “Tecnologías para la Inclusión Social y Políticas Públicas en América Latina”, en PEYLOUBET, Paula, DE SALVO, Laura y ORTECHO, Enrique (Comp), *Ciencia y Tecnología para el Hábitat Popular. Hábitat. Fortalecimiento del espacio disciplinar en los sistemas de CyT*, Buenos Aires, Editorial Nobuko, 2010.
- VALDERRAMA, Andrés, “Teoría y Crítica de la Construcción Social de la Tecnología”, *Revista Colombiana de Sociología*, n° 23, Colombia, 2004.
- VALDERRAMA, Andrés y JIMÉNEZ, Javier, “Desarrollos tecnológicos en Colombia: superando categorías de oposición”, *Revista Redes*, n°27 (14), Argentina, 2008.

Encontranos en



www.eduvim.com



[eduvim](https://www.facebook.com/eduvim)



www.eduvim.com/blog



[@eduvim](https://twitter.com/eduvim)



[editorialLeduvim](https://www.instagram.com/editorialLeduvim)

Buscanos en

Librería Universitaria Centro

Chile 253 - Villa María (Cba.) CP 5900

☎ +54 (353) 4539145

Librería Universitaria Mediateca

Av. Sabattini 40 - Villa María (Cba.) CP 5900

☎ +54 (353) 4539118

Librería Universitaria Campus

Arturo Jauretche 1555 - Villa María (Cba.) CP 5900

librecampus@gmail.com

Librería Universitaria Córdoba

Félix Frías 60 - Córdoba Capital - CP 5004

libreriauniversitaria.cba@gmail.com

☎ +54 (351) 4265713

Librería Universitaria San Francisco

Trigueros 151 - San Francisco (Cba.) CP 2400

libreriauniversitariacusf@gmail.com

Librería Universitaria Villa del Rosario

Rioja 730 - Local 3 - Terminal de Ómnibus - Villa del Rosario (Cba.) CP 5963

luvilladelrosario@gmail.com

Distribuidora Córdoba

ventaseduvimcba@gmail.com

☎ +54 (351) 4265713

Distribuidora Tramas

Piedras 575 - Planta Baja (CABA)

Contacto: Silvia Barrios - silfeba@gmail.com

☎ +54 9 (11) 53277306 / +54 (11) 43454774

Este libro nace a partir de una experiencia colectiva de lectura, debate y reapropiación de la obra del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos. Cada trabajo que aquí se encuentra propone un diálogo entre sus postulados y distintas zonas de investigación tales como la educación, la literatura, la arquitectura, la filosofía, la psicología, etc., focalizando en la praxis subjetiva y contextualizada que subyace en estos diferentes campos del saber. El desafío es transitar este transvasamiento disciplinar que Santos invita a realizar, poniendo en ejercicio la “artesanía de las prácticas”, que parte de preguntas contextualizadas, donde los saberes se vuelven experimentables al ser interpelados desde un lugar no exclusivo de ellos, sino desde cualquier lugar donde el saber pueda transformarse en práctica social.

