Trabajo Social Comunitario 2

Departamento: Ciencias Sociales

Carreras: todas

UNDAV
UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA

PLANIFICACIÓN

Departamento: Ciencias Sociales Carrera: Todas Materia: Trabajo Social Comunitario II

Año y Cuatrimestre: 2025- 1º cuatrimestre.

Profesora titular: Liliana Elsegood
Equipo docente: Ignacio Garaño (coordinación)
Sabrina Abran; Rocío Acosta; Jorge Amitrano;
Agustina Balduzzi; Natalia Boucht; Gabriela Bran,
Sebastián Calderón; Lucía Casajús; Morena Corvaglia;
Yamila Crisci; Gonzalo Deive; Federico Demiryi;
Christian Dodaro; Julieta Gurvit; Luciana Fiorda;
Matías Larsen; Javier López de Vicuña; Paula Lorenzo;
Pilar Melo; Claudia Míguez; Julieta Pacheco;
María Emilia Rodríguez; Magdalena Roggi; Julieta Salto;
Juan Manuel Senrra; Virginia Solari; María Cristina Tucci;
Nicolás Van Oosveldt; Juan Manuel Vazzano.

- Introducción

A través del trayecto curricular integrador Trabajo Social Comunitario, común y obligatorio para todas sus carreras de grado y pregrado, la Universidad Nacional de Avellaneda se propone pensar a la extensión universitaria como un ámbito formativo, que posibilite la construcción de conocimiento colectivo con actores, organizaciones e instituciones de la comunidad. Desde un sentido dialógico y transformador de la realidad, plantea una propuesta pedagógica que posibilite construcciones colectivas, dinámicas y

participativas de conocimiento.

Este segundo tramo del Trayecto curricular integrador Trabajo Social Comunitario implica centralmente poner en juego los debates y conceptos trabajados en el nivel I del trayecto, enriqueciéndolos y complejizándolos, por un lado, con herramientas conceptuales y metodológicas para el abordaje de problemas sociales, y por otro, con la participación en un proyecto de extensión universitaria. Esta particularidad se constituye como el espacio en el cual pueda desarrollarse el compromiso social de la universidad, interpelando a la formación académica de los y las estudiantes, y proponiéndoles que aprendan a reconocer, analizar y comprometerse con problemas sociales de su entorno inmediato. A su vez, ello permitirá conocer y problematizar la territorialidad, y la complejidad social donde aparecen la participación barrial, las políticas públicas, las instituciones y/u organizaciones que intervienen activamente a nivel comunitario.

Para ello, el nivel II de Trabajo Social Comunitario implica, ante todo, la puesta en práctica de un ejercicio de desnaturalización de las propias concepciones de sentido común y de la experiencia previa de estudiantes y docentes. El diálogo de saberes y la vinculación con aquellos sujetos sociales que participan de los espacios en los cuales se llevará a cabo el proyecto de extensión serán fundamentales para poder establecer un recorrido genuino por la experiencia.

- Objetivos

Que los/as estudiantes

- Desarrollen una práctica territorial a través de la participación en un proyecto de extensión universitaria.

- Reflexionen críticamente acerca de las problemáticas sociales que atraviesan a la comunidad a la cual pertenece la UNDAV.
- Vinculen la experiencia adquirida con los ejes teórico-metodológicos trabajados.
- Conceptualicen problemas sociales e identifiquen actores.
- Adquieran y desarrollen instrumentos metodológicos para el abordaje de problemas sociales.
- Conozcan, a través de la propia experiencia, modalidades de acción territorial en el contexto local inmediato.
- Aporten activamente al desarrollo del proyecto de extensión elegido.

- Programa Sintético

La universidad latinoamericana en clave decolonial. Aproximación a los conceptos de territorio y comunidad. TSC como Trayecto Curricular Integrador: principios teóricos, pedagógicos y epistemológicos. Curricularización de la extensión universitaria: la Integralidad. La constitución de los problemas sociales y la política pública. Herramientas metodológicas para el abordaje de problemas sociales: Observación; observación participante; Diario y registro de territorio; Entrevista en profundidad; mapeo colectivo. Integración de los contenidos del proyecto de extensión. Reflexión sobre la práctica en territorio.

- Programa Analítico

Núcleo temático 1- Marco Institucional: Universidad y territorio

Universidad latinoamericana y decolonialidad. Aproximaciones político-pedagógicas a la categoría de *comunidad*. Vinculación entre universidad y territorio: la extensión universitaria. Curricularización de la extensión universitaria. TSC como Trayecto Curricular

Integrador: principios teóricos, pedagógicos y epistemológicos. Presentación del proyecto de extensión universitaria.

Núcleo temático 2- Marco conceptual: Problemas sociales y políticas públicas

La constitución de los problemas sociales. Problemas sociales y política pública. Modelos de Estado en disputa. Actores que intervienen en el diseño e implementación de las políticas públicas. Movimientos sociales: conceptualización y vínculos con el Estado. Ejes conceptuales específicos por proyecto.

Núcleo temático 3 - Marco metodológico

Herramientas metodológicas para el abordaje de problemas sociales. Cartografías sociales y territorio. Instrumentos de recolección de datos: observación, observación participante; diario y registro en territorio; Entrevista en profundidad; Mapeo colectivo. La reflexividad como mirada.

- Metodología (Régimen de cursada)

La cursada desarrollará dos espacios de trabajo. El Primero será un ámbito de trabajo sobre los ejes teóricos y metodológicos propuestos por el nivel, y se plantearán allí también instancias de reflexión y debate sobre el proyecto de extensión universitaria que se vaya desarrollando en territorio. El segundo espacio será, justamente, el del Proyecto de Extensión Universitaria, y allí las actividades y objetivos serán los diseñados por el equipo extensionista en diálogo con la institución u organización en la cual se desarrolle el trabajo. El rol de los/as docentes será, pues, el de ir vinculando las cuestiones planteadas y trabajadas en territorio con

los conceptos y discusiones que surjan en el espacio teórico-metodológico, junto con el desarrollo de una articulación específica con los referentes de la organización con la se trabaje.
Este segmento del trayecto curricular TSC requiere una cursada en aula de 7 clases, la participación en un proyecto de extensión que implica 8 salidas al territorio y un encuentro de evaluación final conjunta que puede ser en el espacio donde se desarrolla el proyecto de extensión o en aula, según lo requiera el proyecto, completando los 16 encuentros de 2 horas cada uno.

- Modalidad de las evaluaciones

La evaluación se plantea como una instancia de aprendizaje en la que se buscará que los/as estudiantes pongan en juego sus conocimientos y la experiencia pedagógica que vayan transitando durante el cuatrimestre, a través de distintas propuestas de trabajo colectivas e individuales. Utilizaremos tres instancias de evaluación: el portafolio, el examen parcial y el ensayo de reflexión teórico-práctica. Por ello, se espera de los estudiantes:

1. Entrega de 1 (un) Portafolio compuesto por: ejercicios grupales e individuales que irán integrando el trabajo con los textos que componen la bibliografía, en relación con ejes de debate planteados en aula y con la temática específica de los proyectos de extensión; y 2 (dos) registros de territorio individuales y por escrito, que podrán incluir 1 (una) entrevista en profundidad. La nota del portafolio será numérica (de 1 a 10).
2. Realización de 1 (un) examen parcial presencial e individual que abordará los contenidos teóricos trabajados en la materia. La nota del examen parcial será numérica (de 1 a 10).

3. Entrega de 1 (un) Trabajo Integrador Final bajo el formato de ensayo de reflexión teórico-práctica grupal, que planteará el desafío de poner en juego las categorías teóricas y metodológicas trabajadas durante el cuatrimestre y las producciones realizadas en el marco del Portafolio, articulándolas con la experiencia del desarrollo del proyecto de extensión universitaria. La nota del ensayo de reflexión teórico-práctica será numérica (de 1 a 10).

Las 3 (tres) instancias (Portafolio, Examen Parcial y Trabajo integrador Final) se promediarán entre sí y darán lugar a la nota de cursada (que será numérica, de 1 a 10).

Condiciones para la aprobación de TSC II

a) Promoción sin examen final.

- 75% de asistencia (art. 20 del Reglamento de Estudios de la UNDAV).
- Aprobación de cada una de las instancias de evaluación con una calificación igual o mayor a 7 (siete) puntos. En caso de no alcanzar en algunas de las instancias previstas la nota de 7 (siete) puntos, éstas se podrán recuperar en una sola oportunidad, siempre que el total de actividades en situación de recuperación no exceda el 50% del total de las mismas. La calificación correspondiente a esa actividad será la obtenida en el recuperatorio (art. 20 del Reglamento de Estudios de la UNDAV).

b) Aprobación de asignatura bajo el régimen de regularidad con examen final.

- 75% de asistencia (art. 20 del Reglamento de Estudios de la UNDAV). (art. 21 del Reglamento de Estudios de la UNDAV).
- Aprobación de las instancias de evaluación con una calificación no menor a 4 (cuatro) puntos. En caso de no aprobar algunas de las actividades previstas por obtener una nota inferior a 4 (cuatro) puntos, éstas se podrán recuperar en una sola oportunidad, siempre que el total de actividades en situación de recuperación no exceda el 50% del total de las mismas. (Art. 21 del Reglamento de Estudios de la UNDAV).

En todos los casos, la **calificación definitiva del/la estudiante** resultará de promediar las calificaciones obtenidas en cada una de las instancias de evaluación propuestas. (art. 20 y 21 del Reglamento de Estudios de la UNDAV).

- Bibliografía

Bibliografía Obligatoria

Núcleo temático N° 1

Ávila Huidobro, Rodrigo y otros.
2014. *Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento.* Capítulo 2: "Principios teóricos, pedagógicos y epistemológicos", Buenos Aires, UNDAV Ediciones.

Cabaluz Ducasse, Fabián.
2015. *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario.* Capítulo 5 “Retomando el camino de la comunidad” (Fragmento: págs. 121-127 y 132-133). Santiago de Chile, Quimantú.
Palermo, Zulma
2010. “La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial”, Otros Logos. Revista de Estudios Críticos. CEAPEDI, UNCo., Año 1, nº1, pp. 43-69.

Núcleo temático N° 2

Vallone, Miguel Gabriel
2011. *Problemas sociales argentinos: los nuevos desafíos de la imaginación sociológica*, en Diloreto, María y Ana Josefina Arias (comps.) “Miradas sobre la pobreza. Intervenciones y análisis en la Argentina postneoliberal”. La Plata, EDULP.
Niremberg, Olga.
2006. *Programación y evaluación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia*. Buenos Aires, Paidós.
Thwaites Rey, M.
2010. “El Estado en debate: de transiciones y contradicciones”. En Crítica y emancipación, Año II, 4, segundo semestre, Buenos Aires, CLACSO.

Bibliografía específica

-Será seleccionada por el equipo docente del proyecto de extensión universitaria.

Núcleo temático N° 3

Díaz, Raul Adolfo.

2009. *Del saber del espacio al espacio del saber: confección de mapas comunitarios y crítica de la cartografía 'oficial' como artefacto hegemónico de representación y dominación territorial.* V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa. UNCOMA, Cipolletti, Río Negro, 21, 22 y 23 de octubre de 2009.

Gandolfo, Luciana y otros.

2011. *Mapas colectivos. Algunos apuntes hacia una cartografía identitaria y comunitaria*. En "Espacios" N° 47- Nov. 2011. Facultad de Filosofía y Letras- UBA

Rockwell, Elsie

2009. *La experiencia etnográfica*. Págs. 48 a 64. Buenos Aires, Paidós.

Ficha metodológica N° 1: "Pautas para la realización de un registro en territorio"

Ficha metodológica N° 2: "Pautas para la realización de entrevistas en profundidad"

Bibliografía complementaria

Núcleo temático N º 1

Abramovich, Ana Luz y otros.

2012. *Aprender haciendo con otros. Una experiencia de formación universitaria en articulación con organizaciones sociales.* Buenos

Aires, UNGS.

Castronovo, Raquel.

2013. “Una universidad protagonista de su tiempo.” En Lischetti, Mirta (coord.) *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires, FFyL-UBA.

Castro Gómez, Santiago

2007. "Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes". En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Cecchi Nestor y otros.

2009. *El compromiso social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI*, páginas 30-34 y 37-42. Buenos Aires. IEC-CONADU.

Freire, Paulo

1973 *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Cap. III. Buenos Aires, Siglo XXI

Kaplún, Gabriel

2003. “Indisciplinar la Universidad”, Quito, Universidad Andina Simón Bolivar.

Palermo, Zulma

2013. "Desobediencia epistémica y opción decolonial" en Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, MS, v. 5, p. 223-216, jan./jun. 2013.

Quijano, Anibal

2000. "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina", en E. Lander (Comp.) *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo*

y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires (págs. 201-246).

Recalde, Aritz e Iciar Recalde

2007. Universidad y Liberación Nacional, Buenos Aires, Nuevos Tiempos

Tommasino, Humberto y Nicolás Rodríguez

2011. *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República* en "Cuadernos de Extensión: Integralidad: tensiones y perspectivas"- Universidad de la República- Montevideo.

Núcleo temático Nº 2

Bonicatto, María

2013. "¿Por qué unas Jornadas Nacionales de Políticas Públicas y Universidad?-UNLP

Carballeda, José

"La intervención en lo social, las problemáticas sociales complejas y las políticas públicas" Escuela de Trabajo Social UCT (en línea: consultado el 25 de noviembre de 2011, disponible en: http://trabajosocialtemuco.wordpress.com/la-intervencion-en-lo-social-lasproblematicas-sociales-complejas-y-las-politicas-publicas/).

Castel, Robert

La metamorfosis de la cuestión social. Págs. 304 a 322. Paidós. Buenos Aires, 1997.

Guelman, Anahí

2018. Los movimientos populares en la economía popular: la potencialidad pedagógica de los procesos productivos. En Guelman, Anahí

y María Mercedes Palumbo (Coords.) Pedagogías descolonizadoras y formación en el trabajo en los movimientos populares. Buenos Aires, CLACSO-El Colectivo.

Hintze, Susana

2007. *Políticas sociales argentinas en el cambio de siglo. Conjeturas sobre lo posible.* Capítulo 2: "Las transformaciones del Estado y las políticas sociales". Buenos Aires, Espacio.

Martínez, Enrique

2017. Ocupémonos. Del Estado de Bienestar al Estado Transformador. Págs. 95 a 113. Buenos Aires, Bubok.

Oszlak, Oscar y O'Donell Guillermo

1976. "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de Investigación" Puntos 3 y 4. Dossier Revista Redes.

Thwaites Rey, Mabel

2005. "Estado: ¿Qué Estado? En Thwaites Reyt, Mabel y Andrea López (eds.) Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. derroteros del ajuste neoliberal en el Estado argentino"Prometeo, Buenos Aires.

Núcleo temático Nº 3

Achilli, Elena.

2005. *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio,* Rosario, Laborde.

Carballeda, Alfredo

"Las cartografías sociales y el territorio de intervención". Inédito.

Guber, Rosana.

1991. El salvaje Metropolitano. Buenos Aires, Paidós.

Rockwell, Elsie

2009. *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires, Paidós.

Calendario de clases y evaluaciones

Semana	Desarrollo Conceptual	Resolución de Problemas	Laboratorio	Trabajo en territorio	Otras Actividades	Fecha Evaluaciones/ Entregas Informe y/o TP/	Bibliografía Básica
1	-Presentación de la materia. -Contrato pedagógico. -Recuperación de experiencias y expectativas. Aproximaciones político-pedagógicas a la categoría de comunidad.					Actividad N° 1 portafolio.	Cabaluz Ducasse, Fabián. 2015. Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. Capítulo 5 "Retomando el camino de la comunidad" (Fragmento: págs. 121-127 y 132-133). Santiago de Chile, Quimantú.
2	Universidades					Actividad N° 2 de	Palermo, Zulma

	latinoamericanas y opción decolonial.					portafolio	2010. "La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial", Otros Logos. Revista de Estudios Críticos. CEAPEDI, UNCo., Año 1, nº1, pp. 43-69
3	Principios teóricos, pedagógicos y epistemológicos de la curricularización de la extensión universitaria en la UNDAV						Ávila Huidobro, R., Elsegood, L., Garaño, I., Harguinteguy, F. 2014. Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento, UNDAV Ediciones, Buenos Aires, Cap 2.
4	Modelos de Estado en disputa. Movimientos sociales: conceptualización, relaciones y tensiones con el Estado.						Thwaites Rey, M. (2010). "El Estado en debate: de transiciones y contradicciones". En Crítica y emancipación, Año II, 4, segundo semestre, Buenos Aires, CLACSO.
5	La constitución de los problemas sociales. Problemas sociales y			Presentación del Proyecto de Extensión		Entrega Actividad N° 2 Portafolio-	Vallone, Miguel Gabriel 2011. Problemas sociales argentinos: los nuevos

	política pública. Actores que intervienen en el diseño e implementación de las políticas públicas.			Universitaria (Ver Proyecto de Extensión)			desafíos de la imaginación sociológica, en Diloreto, María y Ana Josefina Arias (comps.) “Miradas sobre la pobreza. Intervenciones y análisis en la Argentina postneoliberal”. La Plata, EDULP. Niremberg, Olga. 2006. Programación y evaluación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia. Buenos Aires, Paidós.
6						Examen Parcial	Bibliografía obligatoria Núcleos 1 y 2.
7	Herramientas metodológicas para el abordaje de problemas sociales. La reflexividad como mirada. Instrumentos de recolección de datos: observación, observación participante; diario y						Rockwell, Elsie 2009. La experiencia etnográfica. Págs. 48 a 64. Buenos Aires, Paidós. Ficha metodológica N° 1: “Pautas para la realización de un registro en territorio” Ficha metodológica N° 2: “Pautas para la realización de entrevistas en profundidad”

	registro en territorio; Entrevista en profundidad						
8				Desarrollo del proyecto de Extensión	Diario de Campo. Realización del primer registro de territorio	Desarrollo del proyecto de Extensión	
9				Desarrollo del proyecto de Extensión	Realización de entrevistas en profundidad		
10	Mapeo colectivo			Desarrollo del proyecto de Extensión			-Díaz, Raúl Adolfo. 2009. Del saber del espacio al espacio del saber: confección de mapas comunitarios y crítica de la cartografía 'oficial' como artefacto hegemónico de representación y dominación territorial. V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa. UNCOMA, Cipolletti, Río Negro, 21, 22 y 23 de octubre de 2009.

							-Gandolfo, Luciana y otros. 2011. Mapas colectivos. Algunos apuntes hacia una cartografía identitaria y comunitaria. En “Espacios” N° 47- Nov. 2011. Facultad de Filosofía y Letras- UBA
11				Desarrollo del proyecto de Extensión		Actividad N° 4 portafolio (Entrega del 2º Registro en territorio: entrevista)	
12				Desarrollo del proyecto de Extensión		Entrega de consignas Trabajo Final	
13	Instancia de reflexión acerca de la experiencia en campo y de recuperación de las categorías teóricas en función del proceso atravesado hasta el momento.				Entrega de consignas del ensayo final de reflexión teórico-práctica grupal		
14				Desarrollo del proyecto de Extensión/ Actividad de		Entrega del Trabajo Final.	

				cierre del proyecto de Extensión.			
15	Cierre. Entrega de notas. Devolución y balance del proceso de trabajo.			Actividad de cierre del proyecto de Extensión/ Cierre del cuatrimestre		Cierre y devolución de notas del cuatrimestre.	
16	Semana de recuperación					Evaluación recuperatorio.	

Núcleo temático 1

Marco Institucional: Universidad y territorio

Universidades latinoamericanas y opción decolonial. Aproximaciones político-pedagógicas a la categoría de *comunidad*. Vinculaciones entre universidad y territorio. Curricularización de la extensión universitaria. TSC como Trayecto Curricular Integrador: principios teóricos, pedagógicos y epistemológicos. Presentación del proyecto de extensión universitaria.

Ávila Huidobro, Rodrigo y otros.
2014. *Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento.* Capítulo 2: "Principios teóricos, pedagógicos y epistemológicos", Buenos Aires, UNDAV Ediciones.
Cabaluz Ducasse, Fabián.
2015. *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario.* Capítulo 5 "Retomando el camino de la comunidad" (Fragmento: págs. 121-127 y 132-133). Santiago de Chile, Quimantú.
Palermo, Zulma
2010. "La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial", Otros Logos. Revista de Estudios Críticos. CEAPEDI, UNCo., Año 1, nº1, pp. 43-69.

otros logos
REVISTA DE ESTUDIOS CRÍTICOS

Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue

Año I. Nro. 1

La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial[1]

Latinoamerican University in Decolonial Cross-way

Zulma Palermo*

Resumen

En nuestros días es ya indudable que el modelo de universidad que sostiene a la educación superior en América Latina responde a la matriz de control propia de la mercantilización ejercida por el proyecto global capitalista. Desde la alternativa que ofrece la opción decolonial, se propone acá una reflexión crítica acerca del sentido y el rol de los estudios superiores, atendiendo centralmente a la búsqueda de formas de desarticulación de la colonialidad del saber. Para tal finalidad la argumentación se organiza alrededor de tres componentes del hacer académico: su localización, su finalidad y aquellos para los que se destina.

Palabras clave: uni/pluriversidad – opción decolonial - violencia epistémica – modernidad/colonialidad.

Abstract

It is already clear, nowadays, that the university model that sustains the higher education in Latin America, responds to the matrix of control of mercantilization

* Zulma Palermo es Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Salta (Argentina), orientó sus investigaciones desde la crítica cultural latinoamericana a partir de procesos locales. Actualmente participa del colectivo modernidad/colonialidad/descolonialidad y es desde esa perspectiva que dicta cursos y conferencias de su especialidad en distintas universidades del país y extranjeras. Fue distinguida con distintos premios y menciones por su labor académica. Últimos libros publicados: *Desde la otra orilla. Pensamiento crítico y políticas culturales en América Latina* (Alción Ed.). *Cuerpo(s) de Mujer. Representación simbólica y crítica cultural* (Ferreyra Ed.) *Las culturas cuentas, los objetos dicen* (Fundación Pajcha). *Colonialidad del poder: discursos y representaciones.* (U.N.Sa.: Consejo de Investigación) *Arte y estética en la encrucijada descolonial* y *Pensamiento argentino y opción descolonial* (Ed. del Signo)

[1] Este artículo es el anticipo de un libro en preparación. Agradezco muy especialmente los pertinentes aportes y comentarios de Fernanda Bravo Herrera y Pablo Quintero.

excercised by the global capitalistic project. From the alternative of the decolonial option, a critical reflection about the meaning and the role of high studies is put forth here. The ways to disarticulate the coloniality of knowledge are investigated. For such purposes, arguments are organized around three components of academic life: its localization, its aim and its and who to whom it is addresses.

Keywords: uni/pluriversity decolonial option - epistemic violence modernity/coloniality

> *Doblemente desafiada por la sociedad y por el Estado, la Universidad no parece preparada para enfrentar los desafíos, más aún si éstos apuntan hacia transformaciones profundas y no hacia reformas parciales*.
>
> B. de Sousa Santos

Una aproximación a la problemática de la Universidad Latinoamericana de nuestro tiempo requiere de una condición previa: la disponibilidad para pensar los estudios universitarios desde un lugar "otro", distinto pero no excluyente del que diseñó el modelo de conocimiento y la estructura de la universidad centroccidental desde su fundación en América Latina. Pensar desde ese lugar "otro" hace necesario señalar algunas cuestiones centrales para el tratamiento del problema que enfocamos: por un lado, las externas al sistema emergentes de la "crisis" producida por efecto de la globalización económica y de aquellos propios de universidades no metropolitanas dentro de esa misma crisis; por otro, las relativas a la concepción de una universidad que quiebre con el modelo hegemónico imperante desde su aparición en América Latina, por el que se valida una única forma de conocimiento –la propia de la *ratio* eurocentrada-, buscando el des-prendimiento de la colonialidad epistémica que implica. Ello reclama generar, desde el comienzo, una radical reflexión acerca de *dónde, para qué y para quién* del conocimiento que se imparte/construye en ellas[2].

[2] Cfr. Lander, E. (2000). "¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos" en Castro Gómez (ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Bogotá: Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 49-69. Desde la opción decolonial en la que acá nos situamos se ha producido ya un importante campo de reflexión. Cfr. Mignolo, W. (2003). "Las humanidades y los estudios culturales: Proyectos intelectuales y exigencias institucionales, en Walsh, C. (ed.), *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina.* Quito: Abya Yala – Universidad Andina Simón Bolívar, pp.171-188, 31-58; Palermo, Z. (2002). "Políticas de mercado / políticas académicas: crisis y desafíos en la periferia", en Walsh, C. Shiwy y Castro-

En efecto, la Universidad no puede ser considerada en forma independiente de los problemas de la sociedad en su conjunto puesto que tiene ante ella una clara y definida responsabilidad ética al modelar y dar carácter institucional y estatuto científico a los proyectos políticos que los distintos estados nacionales o las alianzas internacionales se proponen concretar. En una América Latina llevada a los mayores extremos de marginalidad y de pobreza, donde el hambre y la desnutrición de la infancia sólo pueden hacer esperar un futuro de mayores diferencias, la función tradicional de la Universidad reclama ser puesta en crisis confrontando su inmovilidad con la acción y la transformación con su resistencia al cambio.

Las tres cuestiones más arriba señaladas resultan centrales al momento de abrir el debate: el *lugar geopolítico* (el dónde) desde el que se gestan y concretan los proyectos de política universitaria, la *finalidad* (el para qué) a la que éstos se orientan desde un posicionamiento ético para llegar, finalmente, a la cuestión de los *destinatarios* (el para quién) de aquellos y las acciones que pueden proponerse, en íntima dependencia de los dos anteriores.

1. La colonialidad ocupa lugares

Cuestión de fundamental importancia es la relativa al lugar socio-histórico (la territorialidad) en el que se encuentran radicadas las universidades en cuestión pues todo conocimiento supone no sólo un espacio físico sino –y sobre todo- una experiencia común que define la forma de habitar un territorio. Entendemos

---

Gómez (Ed.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Simón Bolívar, pp.157-174; Palermo, Z. (2005). "La Universidad hoy: modelos imperantes y exigencias para el cambio" en Biber, G. (comp.). *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, pp. 41-48; Palermo, Z. (2009). "¿Es posible de-colonizar la Universidad? Algunos ensayos de aproximación" en *Temas de Filosofía*, Nº 13, Salta: CEFISA, pp. 229-236; Castro Gómez, S. (2005). "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y la colonialidad de saberes", en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón, (Comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del colonialismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Ed., Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana, pp. 79-92; Castro Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*, Bogotá. Ed. de la Universidad Javeriana, Instituto Pensar; Kaplún, G. (2005). "Indisciplinar la Universidad", en Walsh, Catherine (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ed. Abia–Yala, pp. 213-250; Melgarejo Acosta, M. (2003). "Academia, lengua y nación: prácticas, luchas y políticas del conocimiento. Para una genealogía del campo académico en Colombia", en Walsh, C. (ed.), *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina.* Quito: Abya Yala – Universidad Andina Simón Bolívar, pp. 171-188.

por territorialidad, entonces, no sólo una delimitación legal y administrativa sino una construcción simbólica realizada por sus propios miembros y conceptualizada por sus intelectuales[3]. En el caso de la universidad muy especialmente, puesto que el conocimiento se produce en un lugar-tiempo definidos -en el aquí y ahora de cada localización- y que su mayor o menor validación responde en gran medida de factores de poder que los generalizan dándoles valor de "universalidad".

Las universidades de las que hablamos se encuentran localizadas en el macroespacio denominado América Latina, en su compleja heterogeneidad, las que atraviesan en la situación contemporánea -de reactivación del universalismo (modelo global/mundial)- las consecuencias de un largo proceso de colonialidad, primero por haber sido objeto de dominación imperial y, desde las independencias y hasta nuestros días, por obra de la "colonización interior" operada por los criollos que ya habían naturalizado el modelo hegemónico de la modernidad/colonialidad.

Tal modelo engendró procesos de colonización que se constituyeron y consolidaron en el sudcontinente desde el momento de la conquista, y se naturalizaron con vigencia hasta el presente. Esta aserción se encuentra a la base de la opción decolonial que, al generar una crítica analítica de la modernidad/colonialidad[4] propone el "des-prendimiento" de A. Latina del paradigma de la modernidad. Des-prendimiento de la colonialidad y construcción de su propio poder en todos los órdenes, regido en gran medida por el control epistémico, proceso que implica, como sostiene Aníbal Quijano, "amalgamas, contradicciones y des/encuentros":

> América Latina, por su constitución histórico-estructuralmente dependiente dentro del actual patrón de poder, ha estado [desde sus comienzos] y [durante] todo este tiempo, constreñida a ser el espacio privilegiado del ejercicio de la colonialidad del poder. Y puesto que en este patrón de poder el modo hegemónico de producción de control de conocimiento es el eurocentrismo, encontraremos en esta historia amalgamas, contradicciones y

[3] Cfr. Escobar, A. (2005b). "La cultura habita en lugares: reflexiones sobre el globalismo y las estrategias subalternas de localización", en Escobar, A. *Más allá del Tercer Mundo, globalización y diferencia.* Bogotá: ICANH., pp.157-193.

[4] La intervinculación de sus tramas conceptuales constituye el "pensamiento fuerte" de la opción decolonial. Para la genealogía y la integración del colectivo cfr. Escobar (2005a), Grosfoguel (2006), Mignolo (2007), Pachón Soto (2007) entre otros.

> des/encuentros aná-logos a los que Cide Hamete Benegeli había logrado percibir en su propio espacio/tiempo[5].

De modo que la matriz colonial ante la que se levanta la opción decolonial es una estructura compleja, propia del sistema-mundo moderno/capitalista, originado con el colonialismo europeo a principios del siglo XVI, y que se sostiene en "el poder como una relación social de dominación, explotación y conflicto por el control de cada uno de los ámbitos de la experiencia social humana"[6]. Esos funcionamientos, manipulados por la monocultura occidental, se diseminan en distintos ámbitos de la vida colectiva e individual a través de: 1) el control de la economía y de la autoridad, institucionalizadas por la teoría política y económica; 2) el control de la naturaleza y sus recursos, a través del aparato científico y tecnológico; 3) el control del género, la sexualidad y la racialidad bajo la sujeción de las subjetividades; 4) el control del conocimiento a partir de la imposición de una sola forma de racionalidad[7].

Esta racionalidad, en nuestros días, es una trama de *creencias instituidas como verdades* desde la que se actúa y desde la que se conoce y organiza el mundo y la vida de los seres humanos y del planeta, un patrón de dominación global -antes imperial- pero siempre regido por la subordinación. La búsqueda del funcionamiento de esos controles estructurales en cada localización de los espacios colonizados -y que hoy se encuentran sujetados por la colonialidad- se vuelve una necesidad para las prácticas teóricas, las construcciones críticas y los recorridos hermenéuticos sin distinción de disciplinas, en el amplio campo de las problemáticas sociales con las que confrontamos. Dicho de otro modo: se propone optar por un reposicionamiento que nos permita des-prendernos de

---

[5] Quijano, A (2005). "Don Quijote y los molinos de viento en América Latina", en *Estudos Avançados*, 19 (55), USP, p. 10.

[6] Quijano, A. (1999). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", en Castro-Gómez, Guardiola Rivera y Millán de Benavidez (Ed.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial.* Bogotá: Centro Ed. Javeriano, p. 101.

[7] "Es un concepto que da cuenta de uno de los elementos fundantes del actual patrón de poder, la clasificación básica y universal de la población del planeta en torno a la idea de 'raza'. Esta idea y la clasificación social en ella fundada (o 'racista') fueron originadas hace 500 años junto con América, Europa y el capitalismo. Son la más profunda y perdurable expresión de la dominación colonial, y fueron impuestas sobre toda la población del planeta en el curso de la expansión del colonialismo europeo. Desde entonces, en el actual patrón mundial de poder impregnan todas y cada una de las áreas de existencia social y constituyen la más profunda y eficaz forma de dominación social, material e intersubjetiva y son, por eso mismo, la base intersubjetiva más universal de dominación política dentro del actual patrón de poder" Cfr. Quijano, A. (2001). "El Regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento" en *Hueso Humero*, No. 37. Lima, Perú.

la colonización interior que nos ha constituido y disciplinado desde el momento mismo en que se completó la cartografía planetaria.

Por ello resulta imprescindible abrir el escenario de los procesos de colonización más allá de su demarcación geográfica y de su imposición por las armas. Se trata de analizar dichos procesos como formaciones semióticas, de una *semiosis colonial* que implica interacciones constantes atravesadas por olvidos, adaptaciones, oposiciones y resistencias, todas las cuales forman parte del mismo proceso. El habla, la escritura y sistemas de signos de distinto tipo, tanto como su conceptualización -con la distribución disciplinar del saber que las formalizan- integran un conjunto de relaciones por las que la colonización se hace efectiva. Es dentro de este proyecto que fueron concebidas las universidades latinoamericanas -tanto antes como después de las independencias políticas, con las diferencias que impone la transformación temporal- constituyéndose en muy efectivos agentes de la política colonial.

Dicha política operó generando violencia no sólo sobre los cuerpos y sus voces (lenguas y sistemas de escritura) sino -y fundamentalmente- ejerciendo violencia sobre las formas de conocer. La colonización del conocimiento, cuestión clave para la propuesta de universidades "otras" que acá abordamos, descarta toda otra forma posible de explicación de la vida y del mundo, de procesar la memoria histórica, de interactuar con la naturaleza en beneficio de mejores condiciones de vida. La *violencia epistémica* que supuso la perspectiva de la *diferencia colonial* transformó a los grupos "diferentes" en objeto de conocimiento desde la episteme única, descartando toda posibilidad de que fueran capaces de constituirse en sujetos de su propia producción de saber[8].

2. Hacia el des-prendimiento

La apuesta para modelizar una universidad "otra" radica en los esfuerzos por abrir la posibilidad de hablar sobre mundos "otros" y sobre conocimientos "de otro modo". Se trata de construir un espacio de conocimiento proyectado hacia la formación de subjetividades que se orienten a generar un proyecto

[8] Para el pensamiento de la modernidad occidental, "El papel de la razón científico-técnica es precisamente acceder a los secretos más ocultos y remotos de la naturaleza con el fin de obligarla a obedecer nuestros imperativos de control". Castro-Gómez, S. (2000). "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención' del otro", en Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocestrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas,* Buenos Aires: CLACSO, p. 146.

decolonial anticapitalista, antipatriarcal y antiimperialista, pero ofreciendo formas institucionales y concepciones diversas al proyecto de socialización del poder según sus epistemologías diversas y múltiples. No se trata de "reproducir los diseños globales socialistas eurocéntricos del s. XX que partieron de un centro unilateral epistémico [que] simplemente repetiría los errores que llevaron a la izquierda a un desastre global. Este es un llamado a un universal que sea pluriversal [...], a un universal concreto que incluiría todas las particularidades epistémicas que conduciría hacia una "socialización del poder descolonial transmoderna"[9].

Esta posibilidad alienta a revisar las indagaciones preexistentes dentro del contexto latinoamericano, a buscar los contactos con aquellos que se producen en otros espacios del "sur" (en general el denominado Tercer Mundo) y a desbrozar analíticamente un conjunto de prácticas discursivas y textuales subyacentes a, o radicalmente diferentes de, los discursos propios de la hegemonía. De este modo es dable también constatar que en estas líneas de indagación juegan distintas genealogías y, en consecuencia, pueden posicionarse en lugares no totalmente coincidentes en los planos metodológicos y estratégicos; sin embargo, pueden reunirse en la búsqueda política de formas de conocimiento alternativas a las hegemónicas y como una apuesta ética que aspira a una construcción equitativa de saberes[10].

Surge así, centralmente, el problema de la validez del conocimiento tal como ha sido y es considerado en nuestras academias que reclama dar respuesta a una pregunta nodal: ¿por qué es legítima una sola forma de conocer -la eurocentrada- y no cualquier otra? Articulada de esta manera la cuestión, asume desde el principio la forma de una pregunta política sobre el conocimiento y la coloca en términos de lucha hegemónica al interior de un campo en el que existen (y se reconoce que existen desde esa misma hegemonía y para autovalidarse) varias y distintas formas de conocer, excluidas a favor de la ciencia, pues se entiende que estas formas "otras" son

[9] Grosfoguel, R. (2006). "La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global", en *Tabula Rasa. Revista de Humanidades* Nº 4, enero-julio. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, p. 45.

[10] Cabe destacar que la apuesta ética no se reduce al campo epistemológico sino que éste es uno de los componentes de una transformación radical hacia la consecución de la equidad social y económica en el mundo.

solamente locales o individuales y carecen de la posibilidad de generalizarse, es decir, que resultan incomunicables. Para la opción decolonial esta ecuación es equivalente a la *colonialidad del saber* en tanto se trata de la afirmación de que existe una diferencia 'esencial' (natural, radical) entre los saberes, o de que existe una suerte de 'experiencia salvaje' frente a otra moderna, racional, desarrollada[11].

Todo ello implica que las relaciones entre las varias formas de conocer tienen la misma forma de las relaciones de poder; es decir que, en su comienzo, todo saber es local y potencialmente universalizable en la medida en que su poder controle a la generalidad de las otras localidades. Sin embargo, ello no se vincula necesariamente con su legitimidad: un conocimiento no es más legitimo en la medida en que afecte a un espectro mayor de localidades, sino más bien puede decirse que se convierte en un conocimiento hegemónico en tanto el lugar desde el que se produce es el lugar del poder. La legitimidad del conocimiento, por lo tanto, se vincula a su localización, es decir, a su potencialidad para autolegitimarse. Se hace necesario entonces, pensar para abolir la diferencia generada por la modernidad, ubicándose 'en la frontera', en el lugar en el cual actúa y piensa el “otro” del europeo, en el que se despliega el conocimiento “otro”.

Optar por una posición decolonial que ejerce resistencia ante ese estado de situación, implica localizarse en un lugar de indudable lucha intelectual y significa también la imprescindible necesidad de debatir con otras maneras de concebir la resistencia a la dominación por el poder como la que sostiene Alain Badiou, al afirmar que “es mejor no hacer nada que contribuir a la invención de caminos formales que hagan visible lo que el Imperio reconoce ya como existente”[12]. Este llamado a la inactividad ante la evidente crisis buscaría abrir un espacio de espera, como propone Zizek, ante el fracaso de las “revoluciones” sucedidas en la modernidad occidental bajo el signo del socialismo, ahora transformadas, según este posicionamiento, en un activismo sin destino:

---

[11] Es la consecuencia de la inicial *denegación de contemporaneidad* ejercida por el pensamiento dominante. Sobre el funcionamiento de esta denegación. Cfr. Castro-Gómez (2005b). *La hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*, Bogotá. Ed. de la Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

[12] Cit. por Zizek, S. (2005). *La suspensión política de la ética*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 8.

> Hoy la amenaza no es la pasividad sino la pseudoactividad, la urgencia de "estar activo", de "participar", de enmascarar la vacuidad de lo que ocurre. Las personas intervienen todo el tiempo, "hacen algo", los académicos participan en "debates" sin sentido, etc., y lo verdaderamente difícil es retroceder, es retirarse. Quienes están en el poder suelen preferir incluso una participación "crítica", un diálogo, al silencio – [...] para asegurarse de que nuestra ominosa pasividad está quebrada. En esta constelación, el primer paso verdaderamente crítico ("agresivo", violento), es *abandonarse* a la pasividad, rehusarse a participar; éste es el necesario primer paso que establecerá el terreno de una verdadera actividad, de un acto que cambiará efectivamente las coordenadas de la constelación[13].

Distinta es la opción por buscar caminos decoloniales que requieren transitarse sostenidos en una concepción otra de los procesos propios de América Latina desde una mirada crítica sobre la diferencia colonial. Por eso es necesario construir una *utopía crítica* que, en la cara opuesta de las utopías conservadoras[14], ponga luz sobre tal diferencia para generar las condiciones adecuadas que propugnen la emergencia de relaciones dialógicas en las que la intervención del sujeto colonizado se encuentre en paridad y simetría con el discurso hegemonizante; en síntesis, de romper la relación de dependencia, de inferioridad, de "subalternidad" que condiciona a estas sociedades.

El *para qué* de las universidades en América Latina se orienta, por lo tanto, a la puesta en funcionamiento de un pensamiento crítico que propone movilizar el centro hacia las periferias, esto es, utilizar la memoria y la tradición[15] como una cadena de decisiones anteriores que siempre puede ser renovada por la información periférica de modo tal, que la perspectiva se invierte ya que la información periférica adquiere prioridad sobre el precedente hegemónico. La

[13] Zizek, S. (2005). ob.cit, pp. 8-9. Se trata de la manifestación de exponentes del llamado "postmarxismo" signados por la "experiencia del desastre" que lleva a "buscar sentidos sin poder encontrarlos, a crear ilusiones [...] y creer en ellas, en un tiempo en que éstas se han revelado como tales y en el que, por lo tanto, no podemos ya seguir creyendo en ellas, pero tampoco podemos, a pesar de ello, dejar de hacerlo. No es otra cosa, en fin, que esta empresa paradójica: la inasible tarea de construirse a sí como sujeto ilusorio de las propias ilusiones, la que en la presente crisis del marxismo viene, a su modo –despiadado, desnudo ya de mediaciones-, a condenarse". Palti, E. J. (2005). *Verdades y saberes del marxismo. Reacciones de una tradición política ante su "crisis"*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 200.

[14] de Sousa Santos (2006). *Renovar la Teoría Crítica y Reinventar la Emancipación Social* (Encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO – UBA.

[15] Se entiende acá por "tradición" no la noción esencialista de recuperación de los orígenes sino la de inscripción de archivo, sea a través de la escritura o de la oralidad. Analógicamente, como las marcas que van dejando en la piel, en el cuerpo, la propia biografía. De allí, según esta propuesta, que la naturaleza sea vista también, en tanto extensión del cuerpo humano, como un lugar de inscripción de la memoria de la vida en el planeta.

política que resulta de esta articulación epistemológica se dirige a generar la simetría antes señalada, a partir del respeto por las formas de conocer del otro, reconociendo su legitimidad y no simplemente actuando con tolerancia, aceptación aparente y manipuladora que es siempre un paso necesario para incluir al otro en la propia forma de conocer, es decir, de vivir. Por el contrario, se propone partir de la "información" de la considerada "periferia" y utilizar sus precedentes sólo como un trampolín para moverse hacia ella[16].

El perfil de las universidades latinoamericanas, por lo tanto, reclama construir un pensamiento amasado *desde* otros lugares, con *lenguajes* otros, sostenido en *lógicas* otras y concebido desde las fronteras del sistema mundo moderno/colonial [17] . Para ello se asienta tanto en la crítica al occidentalismo/eurocentrismo desde su condición marginal a él y por lo tanto no etnocida, como en la crítica a la misma tradición excluida que le es propia pero que también requiere ser revisada. "Lugares otros" –de una nueva utopía- perfilados poéticamente por Fernando Coronil:

> Podemos pensar un mundo donde quepan todos los mundos, en cualquier idioma, con cualquier epistemología. Pero este mundo será mejor si está hecho por muchos mundos, mundos hechos de sueños soñados en catres en los Andes y en chinchorros en el Caribe, en aymara y en español, sin que nadie imponga qué sueños soñar, hacia mundos en los que nadie tenga miedo a despertar[18].

De lo hasta aquí expuesto apretadamente se puede inferir que los cimientos de las universidades localizadas en la exterioridad europea han de arraigarse en el análisis crítico del funcionamiento del proyecto moderno y su concreción actual -la globalización y sus efectos- para buscar alternativas a sus designios, poniendo énfasis en la construcción de redes locales/globales desde una alteridad políticamente responsable; por ello también se hace imprescindible tomar distancia de la adopción hoy generalizada de lo que se ha dado en llamar "políticamente correcto". La modernidad quedaría así refractada desde la

---

[16] Los estudios de género y de racialidad resultan así un aporte innegable para las búsquedas que se vienen generando.

[17] Sin duda, una de las cuestiones a resolver es la relativa a la política de los nombres: ¿seguir llamando a este espacio "uni-versidad" a contrapelo de la pluri-versidad a la que se aspira?; ¿llamar a las formas de conocimiento "epistemes", según los criterios de la filosofía de la ciencia moderna?

[18] Coronil, F. (2007). "El Estado de América Latina y sus Estados. Siete piezas para un rompecabezas por armar en tiempos de izquierda", en Revista *Nueva Sociedad*, Nº 210 (www.nuso.org).

experiencia de la colonialidad para introducir un cuestionamiento de los "orígenes" espaciales y temporales de aquella, lo que conlleva la constitución de mundos locales y regionales alternativos y posibles.

Por ello, pensar desde la "exterioridad" del discurso hegemónico que señale su diferencia con el otro oprimido, como mujer, como pobre, como racialmente marcado, como naturaleza, se constituye en una exigencia insoslayable[19]. Ese otro se convierte en el eje de un desafío ético que toma forma en un discurso generado fuera del marco normativo (canónico) del sistema, dentro del cual siguen teorizando los más radicales pensadores europeos (Derrida, Foucault, Bourdieu, entre los más recurridos por la "intelligentia" latinoamericana) por fuera de esa "radicalidad otra" colonial. Desde la opción decolonial, en cambio, no parece posible pensar críticamente la modernidad si no es desde la exterioridad de ese pensamiento[20].

En esto radica la distancia con el "pensamiento posmoderno" (posmarxismo, posestructuralismo, posliberalismo, etc) enclavado en la tradición de la ratio moderna, motivo por el que sus críticas a ésta no alcanzan a comprender la diferencia que significa pensar *desde* y *en* ella[21]. Es por eso que -desde las distintas localizaciones geoculturales en las que emergen- los proyectos decoloniales no piensan la complejidad de los procesos dentro de los paradigmas de la modernidad y como un trabajo exclusivo del campo

---

[19] Dussel, E. (2006). "Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la filosofía de la liberación)" en *Filosofía de la cultura y la liberación*. México: UNAM, pp. 21-69.

[20] Es este desafío ético también el lugar de enunciación del filósofo argentino Arturo A. Roig, quien –sin pertenecer a este grupo- sostiene una tradición cultural que denomina "moral de la emergencia", moral acuñada por las prácticas de los grupos sociales populares y que, por eso mismo, se distancia de la pura ética del discurso acuñada por el pensamiento académico. Se encuadra dentro de su *antropogénesis*, designación con la que señala su localización en la línea de la filosofía de la liberación, tanto como Dussel se inició en la teología de la liberación. Cfr. Roig, A. (2002). *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia.* Quito: Univ. Andina Simón Bolívar. Por su parte Mignolo lo enuncia así: *"El paradigma otro no es, no puede ser reducido al paradigma de la posmodernidad o del proyecto posmoderno puesto que en ambos casos el paradigma otro es reducido al silencio, como lo fueron otras formas de pensamiento durante quinientos años de colonialidad/modernidad". Mignolo, W. (2003b). Historias locales / diseños globales .Colonialidad, Conocimiento subalterno y pensamiento fronterizo. Madrid: Ed. Akal, p. 27. (Con bastardilla en el texto original*).

[21] Mignolo insiste en esta diferencia: "Mientras para la posmodernidad se trata de algo nuevo, para el paradigma otro del pensamiento de la historia de la colonialidad se trata de una nueva forma de colonialidad, la colonialidad global, distinta de la imperial-religiosa de los siglos XVI y XVIII y de las formas imperial-nacional vigentes desde el s. XVIII hasta la mitad del s. XX" Mignolo, W. (2003ª). ob. cit., p. 45

intelectual, sino que integran a los grupos subalternizados por ella; es acá donde el proyecto se constituye como una *ética de la liberación.*

Se trata -como postula también Dussel –de localizar el conocimiento en una *trans-modernidad* dentro de la que se hace posible el diálogo con la alteridad no-eurocéntrica a la vez que una crítica a las situaciones por las que los subalternos fueron sometidos, generando para ello una actitud no dependiente, no mimética del pensamiento europeo. Por ello resulta central la incorporación de los contradiscursos de la alteridad constitutiva de la modernidad; no se trata sólo de la crítica al discurso por ella sostenido (crítica propia del pensamiento posmoderno), sino de ir más allá, de pensar sobre aquellos y sobre las prácticas que involucran desde la perspectiva del otro excluido:

> La "realización" de la modernidad ya no descansa en el pasaje de su potencial abstracto a su "real", europea, encarnación. Más bien descansa hoy en un proceso que trascendería a la modernidad como tal, una transmodernidad en la cual ambas, modernidad y alteridad negada (las víctimas) correalizan ellas mismas un proceso de mutua fertilización creativa. Trans-modernidad (como proyecto de política, económica, ecológica, erótica, pedagógica y religiosa liberación) es la co-realización de lo que es imposible cumplir para la modernidad por sí misma: esto es, una solidaridad incorporativa que he llamado *analéctica*, entre centro/periferia, hombre/mujer, diferentes razas, diferentes grupos étnicos, diferentes clases, civilización/naturaleza, cultura occidental/ cultura del Tercer Mundo[22].

De acá surge claramente la finalidad específica de las universidades a modelar: la búsqueda de la liberación pero por caminos distintos de aquellos que propulsara la filosofía y la teología de la liberación, ya que si bien sostienen una misma teleología e idéntico fundamento ético -la liberación de los sectores subsumidos y la equidad de todos los seres humanos (la "utopística" a la que refiere Mignolo)-, ya no buscan alcanzarlo por medio de la lucha (armada o no) contra occidente sino por medio del diálogo, por la analéctica, por lo que en la línea de las geopolíticas del conocimiento se ha definido como un *a través de fronteras* en busca de la "mutua fertilización creativa". Este tipo de relación dialógica, no obstante, no borra las contradicciones, las diferencias, las luchas,

[22] Dussel, E. (2001). "Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt), en Mignolo (comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el de bate intelectual contemporáneo*. Bs. Aires: Signos: 69-70.

pues son ellas precisamente las que hacen posible la emergencia de la otredad y su reconocimiento[23]:

> el pensamiento fronterizo no es un híbrido en el que se mezclan felizmente partes de distintos todos [...] surge del diferencial colonial del poder y contra él se erige. [Es] un pensamiento desde la subalternidad colonial (como en Anzaldúa, Fanon o el zapatismo) o desde la incorporación de la subalternidad colonial desde la perspectiva hegemónica (como en Las Casas o en Marx) [...] es uno de los caminos posibles al cosmopolitismo crítico y a una utopística que nos ayuda a construir un mundo donde quepan muchos mundos[24].

Estos señalamientos, en consecuencia, afirman el principio de que no es posible concebir el conocimiento si no es histórica y culturalmente situado, si no es el resultado de las prácticas propias de cada localización sociohistórica de la cultura (el conocimiento conocido como universal proviene también de un centro situado regionalmente), de su territorialidad. Es por ello que especula con la posibilidad de la incorporación de conocimientos otros, producidos en otras lenguas que no sean las de control, emergentes de prácticas evaluadas como "bárbaras" por el discurso académico[25]. Estos "focos" múltiples dan lugar a la puesta en funcionamiento de la plena heterogeneidad, de la "pluriversalidad"[26] del saber y exige la generación de nociones y categorías otras en condiciones de explicar la otredad de las prácticas; por ello no parece pertinente el intento de explicar ciertos fenómenos fuertes de las sociedades latinoamericanas (vg. zapatismo mexicano, guerra colombiana, movimiento piquetero argentino) con los paradigmas interpretativos de Bourdieu,

---

[23] Para una perspectiva de las transformaciones de esta noción. Cfr. Palermo, Z. (2001). "Estudios culturales y espistemologías fronterizas en debate", en Coutinho, E. (Org.) *Fronteiras Imaginadas. Cultura nacional / Teoría internacional*, Río de Janeiro: UFRGS, 2001: 169-182.

[24] Mignolo, W. (2003ª). ob. cit., p. 58.

[25] Catherine Walsh que estudia las prácticas y los saberes de las comunidades indígenas y afro en Ecuador advierte que "La fluida relación entre cultura-identidad-política que manifiesta el movimiento indígena así como la producción y uso de conocimiento en dicha relación, por lo general, continúan fuera de los confines de las instituciones académicas". Walsh, C (2006). "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial" en VVAA *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, Buenos Aires: Ediciones del Signo, p. 71.

[26] Lo opuesto a "universal", en este paradigma, ya no es lo "particular", sino lo múltiple, lo diverso, lo heterogéneo. De allí la apuesta a sustituir universalidad por pluriversalidad (esta concepción es totalmente otra de la generada –en relación con la institución universitaria- por Clark Kerr, quien propone sustituir la universidad por una multiversidad orientada a los servicios públicos y de base conservadora, Cfr. de Souza Santos, B. (1998). "De la idea de universidad a la universidad de las ideas", en *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*, Bogotá: Ediciones Uniandes, pp. 225-294.

Habermas, Taylor o Foucault con exclusión de todo referente no occidental. Sin embargo, la colonialidad epistémica hace que los estudiosos latinoamericanos se apoyen en esos referentes olvidando a otros como -entre muchos- Fanon, Cesaire, Kush o Scalabrini Ortiz que pensaron desde América Latina mucho antes de la puesta en circulación del paradigma postestructuralista[27].

En síntesis, se trata de un proyecto asentado en la crítica al proceso de construcción de las subjetividades por el proyecto de la modernidad, extendido desde el "descubrimiento de América" hasta la nueva hegemonía puesta en funcionamiento por las políticas de globalización, es decir, desde los comienzos del capitalismo hasta el llamado capitalismo tardío.

Una perspectiva así de abarcadora obliga a generar articulaciones entre las disciplinas tradicionales del conocimiento a los efectos de hacer posible la comprensión de ese complejo proceso social en su extensión témporo-espacial, buscando indisciplinar las ciencias sociales, resignificándolas desde otros ángulos más estrechamente vinculados con las formaciones socio-histórico-culturales que dieron forma a la colonialidad, es decir, instalando la posibilidad de pensar más allá de las disciplinas ordenadoras del mundo en la modernidad[28].

Es claro para la cuestión que acá interesa que no se trata sólo de la intervención de un conocimiento otro lo que modificará las condiciones del mundo actual, pues se tiene la convicción de que "es inútil tratar de imponerle a la realidad nuestros deseos y aspiraciones por atractivos y plausibles que pudieran ser o parecer. En lugar de eso, es indispensable observar en el escenario actual del mundo las tendencias y posibles tendencias que implicarían otras formas de organización, de identificación [...] y de organización de la sociedad"[29].

3. ¿Para/con quiénes la Universidad?

[27] La evidencia es clara: al revisar los programas que se imparten en nuestras universidades, tales referencias no aparecen –sino muy excepcionalmente- en las bibliografías recomendadas. Para una genealogía fragmentaria y posible en Argentina. Cfr. *Pensamiento argentino y opción decolonial*, Cuaderno Nº 7 de Ediciones del Signo, 2010.

[28] Cfr. Walsh, Schiwi y Castro-Gómez (2002), ob. cit.

[29] Quijano, A. (2001). "El Regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento" en *Hueso Humero*, No. 37. Lima, Perú, p. 28.

Si, como sostenemos, la universidad requiere ser puesta en discusión en el lugar de producción latinoamericano, si su función y finalidad ha de ser decolonial, lo será en la medida en que pueda responder a las particularidades de aquellos para quienes han sido creadas: sus estudiantes en forma directa y la sociedad toda a través de sus mediaciones. Es ese conjunto altamente heterogéneo en su composición étnica, social y cultural, con pertenencia a memorias altamente diferenciadas entre sí y -sobremanera- de la cultura hegemónica imperante, el que se constituye en el objeto mismo de todas estas especulaciones. Se trata de atender a esa pluridiversidad para alcanzar

> la *descolonización epistemológica*, para dar paso luego a una nueva comunicación inter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como base para *otra racionalidad* que pueda pretender, con toda legitimidad, alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llame Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender el título de universalidad para un provincialismo[30].

Esta puesta en foco de las imprescindibles búsquedas interculturales reclama atender no sólo a las particularidades poblacionales de cada universidad en su localización, sino dentro de cada una de ellas al interior de su propia complejidad constitutiva. La cartografía sociocultural latinoamericana pone ante los ojos con mucha claridad estas diferencias: desde aquellas en las que los grupos descalificados provienen de los sectores indios y/o de afrodescendientes, a aquellas en las que la población mayoritaria -aunque no exclusiva- es la de formación criolla. Nos encontramos, entonces, con la impostergable y desafiante expectativa de “inventar” estrategias pertinentes para la generación de procesos de relaciones interculturales que hagan posible el “desprendimiento” de las futuras generaciones de profesionales, técnicos e intelectuales de los modelos colonizadores en los que todos nos hemos (de)formado.

En lo que va de estos últimos quince años, se alcanzó una importante experiencia a través de los aportes que vienen concretando los grupos indígenas, afros y de género y sexualidad, de los que informa una ya amplia

[30] Quijano, A. (1992). “Colonialidad y modernidad/racionalidad”, en Bonilla H. (comp.) *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, Ecuador: Libri Mundi, p. 440. El destacado es mío.

producción escrita con una cada vez mayor circulación académica (en particular aquellos que provienen del área andina, caribeña y del remoto cono sud)[31]. En estos ámbitos se han concretado avances de significativa relevancia dentro del espacio académico; sin embargo, se integran dentro de la estructura universitaria como espacios de conocimiento "específicos", pertenecientes y destinados a grupos "diferentes"[32] y, salvo casos muy singulares, propios del nivel de posgrado y más específicamente de los programas de investigación científica[33]. En tanto este nivel de estudios es el que habilita para las especificidades profesionales y la propiciada "experticia", no tiene demasiada incidencia en la formación de grado, es decir, en la instancia en la que se está fundando un conocimiento que después será difícil de-colonizar.

Por eso también es necesario señalar algunas cuestiones que revisten importancia: en primer lugar, el uso (o abuso) de la noción de interculturalidad en circulación en los espacios académicos que reclama ser analizada *desde* la diferencia, tomando en consideración el rol que juega en ella la cultura criolla; muy especialmente, la carencia de propuestas alternativas para/desde esos sectores ya que muy poco se dice o se problematiza acerca de las diferencias internas a las formaciones criollas / mestizas. Por ello, en el momento de efectuar la necesaria reflexión sobre estas cuestiones, no se puede dejar de tomar en consideración, por ejemplo, la circulación discursiva local que informa sobre los valores diferenciales entre los distintos "lugares de enunciación" en el sudcontinente. Así, en el área norandina (Ecuador, Colombia) indios y afrodescendientes buscan interactuar entre ellos por fuera de los mestizos que se perfilan como los "dueños de poder" frente a aquellas "minorías"[34].

---

[31] Refiero en particular, para el último grupo, a las mapuche en Chile. Cfr., entre otros, la Revista *Lengua y Cultura Mapuche*, publicación anual de la Facultad de Educación y Humanidades, Univ. de la Frontera, Temuco.

[32] Destaco como único exponente la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas *Amautai Wasi* en Quito (Ecuador), aunque también limitada al colectivo quechua

[33] Maestrías y doctorados en Estudios Culturales o Estudios Latinoamericanos en varias universidades del sudcontinente.

[34] La bibliografía es amplia. Remito en particular a Walsh, C. (Ed.) (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ed. Abia-Yala; Walsh, C. (2006). Ob. cit.; y Sierra, Z. (2003). "Diversidad cultural y desafío a la pedagogía", en *Revista Desafíos*. Bogotá: Universidad de Rosario: Nº 9: 38-70; Sierra, Z. (2004). "¿Por qué el modelo educativo *aculturalizante* de nuestras universidades?", en Sierra, Z. (edit.). *Voces Indígenas Universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*, Medellín: Colciencias, IESALC-UNESCO, Universidad de Antioquia; y Sierra, Z. (2005). "Estudiantes indígenas en la Universidad: ¿qué modelo educativo caracteriza su formación?", en *Revista*

Situación muy distinta a la que acontece en el Cono Sur donde los primeros permanecen totalmente invisibilizados por el sector "criollo" que se percibe a sí mismo como el único existente[35]. En efecto, los largos y tempranos procesos de invisibilización de indios y, más aún, de africanos, dejó como efecto étnico y social la concentración del ordenamiento comunitario exclusivamente al criollo, mejor aún como sostiene Mignolo, al emergente de una "conciencia criolla blanca, [...] forjada internamente en la diferencia con la población afro-americana y amerindia [transformando] el imaginario del mundo moderno/colonial y estableciendo las bases del colonialismo interno que atravesó todo el período de formación nacional" [36].

El criollo, por lo tanto -para Argentina y Uruguay, el "gaucho", para Río Grande do Sul, el "gaúcho", por antonomasia- si bien funciona como criterio de homogenización imprescindible para la construcción de la nacionalidad similar al que se opera con la categoría mestizo, incorpora sólo al sector que tiene a la base el elemento blanco. Las transformaciones en el tiempo son importantes ya que van desde la conciencia colonial de la "pureza de sangre", a la de los "fundadores de la Patria" con la independencia, para incorporar finalmente -después de las fuertes migraciones- a todos los grupos procedentes de Europa. No será considerada "criolla", en cambio, la primera generación descendiente de las regiones orientales del globo. Ello pone en evidencia el sustento étnico de "lo criollo" y, por esa vía, de su pertenencia -aunque fuere sesgada- al tronco occidental.

Este excurso nos sirve para comprender, precisamente, la complejidad de las diferencias étnicas de las poblaciones que transitan por las universidades latinoamericanas y de las dificultades para establecer modelos homogéneos y expectativas comunes acerca de las competencias a construir y de las

---

Colombiana de Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional: Nº 48, 2005, pp.177-195.

[35] Conocemos hoy sobradamente la importancia del funcionamiento discursivo en la formación de los imaginarios; así, en Argentina y los otros países del Cono Sur, la palabra "mestizo" es propia de los ámbitos académicos y contiene otras acepciones hoy en discusión; me interesa destacar, en esta dirección, la opción de A Roig en orden a una "ética del discurso" que, en este caso, señala la importancia de los usos políticos del discurso académico y su incidencia en las autoidentificaciones. Cfr. Roig, A. (2002). ob. cit., pp. 66-70.

[36] Mignolo, W. (2000). "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad" en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocestrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO, p. 68.

estrategias a generar. Aún dentro de un mismo país, más allá del predominio y de la "colonialidad" ejercida por las universidades metropolitanas, las particularidades de centros académicos menores en dimensión y más jóvenes en el tiempo acentúan los conflictos incidiendo negativamente en la concreción de modelos alternativos[37].

Es claramente perceptible la profunda contradicción existente entre las representaciones que la universidad genera de sí misma y las particulares formaciones históricas en las que ejerce su acción: es recién en los últimos años que se empieza a advertir las características heterogéneas de la formación en la que participa, atribuible a su "democratización". Este doble y simultáneo movimiento tensivo es observable, en la universidad argentina, en todos los niveles de su actividad, incrementado por las políticas de investigación científica y tecnológica del Estado, con financiamiento y, por ende, definición de prioridades por los organismos internacionales. En esto juegan un rol fundamental las políticas de globalización orientadas a la homogeneización educativa con definiciones como las que fija el acuerdo general sobre Comercio y Servicios (GATS, 1994) que incluye a la educación superior en el orden de la comercialización en los mercados internacionales. Este marco de acuerdos internacionales -más de una vez denunciado- priva a los estados nacionales de generar políticas pertinentes según sus propios perfiles sociohistóricos y sus necesidades reales, reduciendo su función a la simple y llana convalidación de las resoluciones tomadas por una entidad supranacional (UNESCO)[38].

El discurso universitario considerado "progresista" -arrastrado por las posiciones posmarxistas a la manera de Badiou y Zizek más arriba mencionados- manifiesta su decisión de romper con esta nueva hegemonía, poniendo en circulación un conjunto de afirmaciones vinculadas con la autonomía universitaria, los derechos humanos en todas sus dimensiones,

[37] Es el caso de la Universidad Nacional de Salta de cuya fundación fui partícipe, hecho que recuerda A. Roig como un emergente pedagógico alternativo en la década del '70 y dentro del marco de la filosofía de la liberación. Cfr. Roig, A. (1993). *El pensamiento latinoamericano y su aventura*, Buenos Aires: CEAL, 2 vol, p. 206.

[38] Un documento fundamental es el emitido en junio del 2003, por delegados de universidades de A. Latina y el Caribe, como resultado de la Conferencia de Seguimiento de la Conferencia Mundial de Educación Superior dada en París en 1998 (CMES). Esta red universitaria, sin embargo, adoptó los estándares impuestos por las agencias internacionales de financiamiento que fijan criterios de "calidad" de tipo empresarial.

abogando por el bien común y la equidad, proponiendo la democratización de todas las instancias de la vida social y de la práctica institucional. No obstante, las prácticas cotidianas que esos mismos agentes ejecutan se encuentran pregnadas de principios fuertemente jerárquicos emergentes de su lucha por el poder institucional, con estrategias de un alto grado de burocratización, con incapacidad para la autotransformación y la mirada autocrítica, con falta de iniciativa para agregar a la plusvalía del conocimiento teórico, la de las prácticas comunitarias en beneficio de la red social, con impotencia para participar en las transformaciones institucionales y sociales. A ello se agrega -con efectos particularmente excluyentes- la negación de toda posibilidad de existencia a formas otras de conocimiento[39].

Esta contradicción entre lo que se dice y lo que se hace se erige como uno de los mayores obstáculos para producir al menos un principio de cambio en los procesos de producción de conocimiento, aún en aquellos actores que tienen más conciencia del nivel de colonialidad intelectual dentro del que realizan su práctica. Se produce entonces una brecha hasta ahora insalvable entre la investigación, regida por paradigmas fuertemente hegemónicos y jerarquizantes, su transposición al aula tanto en el nivel de grado como de posgrado y, ambas, tangencialmente separadas del "mundo" de la gente que deja de ser la destinataria de aquellas prácticas o, en casos excepcionales, a serlo muy indirectamente. Todo ello implica un repliegue sobre sí, hacia el interior del intelecto mismo, una verdadera anulación del sujeto de conocimiento que termina objetivándose a sí mismo al tomar como propias proposiciones ajenas.

Este estado de situación trae aparejado el escepticismo de los más jóvenes que descreen de sus propias posibilidades para producir los cambios esperados. Es claro para ellos que el discurso universitario, al rechazar toda transformación en la dirección hacia la que tendemos, esgrime la estrategia -sobradamente conocida por todos nosotros- consistente en acusar de dogmatismo, sectarismo, nacionalismo o, en el otro extremo de la cadena

[39] A estas dificultades se suma la del aparato burocrático administrativo cuyas prácticas inveteradas obstaculizan con regulaciones que vieja data, la agilidad necesaria para avanzar hacia estructuras alternativas.

impugnatoria, de realizar propuestas setentistas obsolescentes a quienes se arriesgan a apostar por la vía alternativa.

Es en éste, el sector más joven de la comunidad universitaria, donde se releva con mayor fuerza el "exceso 'político' de poder"[40] pues es sobre ellos que se ejerce más directamente a través de los aparatos de evaluación, altamente burocratizados y concebidos desde la episteme eurocéntrica de las "ciencias duras", pero decisorios al momento de definir prioridades investigativas, y de su peso sobre sus destinos laborales. En sociedades pauperizadas donde las fuentes de trabajo son cada vez más escasas, terminan resignando sus expectativas a los designios de la clausura que impone la estructura de los "claustros" académicos. Por ello, y en última instancia, "lo que el discurso académico no puede tolerar es una posición comprometida"[41], en nuestro caso con su des-prendimiento de la estructuras largamente preexistentes.

Todo ello pone en evidencia que la cuestión está mucho más allá -pero también mucho más *acá*- de los aspectos vinculados con los contenidos y las metodologías a poner en práctica. Por eso se hace necesario encontrar, con los riesgos que implica la circulación normalizada de la retórica decolonial, instancias "fronterizas" para esas estructuras, las que pueden estar funcionando en las prácticas cotidianas pero poco explicitadas en algún nivel de formalización y de sistematización. En efecto, existe en la conciencia de muchos de esos grupos "minoritarios" la vivencia de la "bilingualidad" -tal la designa Mignolo[42]- y como lo enuncia Llanquinao Trabo:

> quiero compartir la dicotomía de los mapuche que vivimos entre dos mundos. Soy una profesional mapuche, conocedora de la sociedad occidental o sociedad nacional chilena y del pueblo mapuche al que pertenezco. Por lo tanto, comprendo la vivencia de los dos mundos. Digo de los dos mundos, por ser ambos diferentes. La sociedad mapuche tiene una cosmovisión distinta, una forma de ver el mundo diferente con lógica distinta a la de la sociedad nacional[43].

[40] Cfr. Zizek, S (2005), ob. cit., p. 13.
[41] Cfr. Zizek, S. (2005) ob. cit.: 12
[42] Cfr. Mignolo, W. (1996). Bilanguaging-love: National Identifications and Cultures of Scholarship in a Transnational World", in Pfeiffer and García Moreno (Ed.). *Text and Nation,* South Carolina: Camdem House, pp. 123-142.
[43] Cfr. Llanquinao Trabo, H. (2004). "La mujer indígena y las reflexiones en el marco de la vida", en Revista *Lengua y Literatura Mapuche*. Temuco: Universidad de Temuco: Nº 11, pp. 152-153.

Esta conciencia y su puesta en circulación en el espacio académico mantiene una cierta relación de complementariedad -cuando no de homogeneidad- en el caso de los “intelectuales” de grupos originarios de otras latitudes, lo que no deja de generar alguna duda acerca de la incidencia en ellos de las especulaciones que, con intención liberadora, se producen en los mismos centros hegemónicos. Quiero decir, son las investigaciones emergentes de las prácticas que se consideran posdisciplinarias de las modernas ciencias sociales las que han macerado su fermento y las que han abierto brechas en los muros construidos por la diferencia colonial, pero que no siempre enraizan en auténticas construcciones desde los lugares habitados por esa diferencia.

Para la opción decolonial, *pensar con* significa buscar construcciones epistemológicas que no se originan en el Estado sino que surgen de los pueblos y sus movimientos visibilizados en sus argumentos, demandas y reclamos. Esto no implica un relativismo o esencialismo cultural, no se trata de una vuelta a los orígenes o de la “pureza” de las tradiciones propias del saber “popular”, ya sea éste indígena, afro o criollo. Por el contrario, significa poner en evidencia otras premisas epistemológicas -premisas “de otro modo”- para (re)pensar las relaciones con la naturaleza, la administración de justicia, las formas de coexistencia, el rol de la autoridad, el sentido de la educación pública.

Por eso es de primordial importancia poner claridad acerca del lugar desde el que se produce el conocimiento a la vez que definir no sólo el para quiénes hacemos lo que hacemos sino más específicamente que lo hacemos *con* ellos, los estudiantes y sus competencias para-académicas devenidas de saberes colectivos.

4. Envío

Si las universidades siguen siendo el lugar social en el que se produce el pensamiento crítico, la innovación y la “invención” de alternativas adecuadas a los espacios socioproductivos de los que forman parte, su nivel de sensibilidad y de compromiso con la reorientación del actual proceso de internacionalización es ineludible. Lo es más aún si se ven a sí mismas como los lugares desde los cuales se generen las más variadas respuestas a los reclamos impostergables de la sociedad. Es en la universidad, por

antonomasia, donde se analiza, describe, interpreta, formula y propone el aparato científico y conceptual, tecnológico y mediático con el cual responder desde la diferencia específica que constituye cada espacio comunitario, a las características generales ("globales") del presente.

Operar desde esa responsabilidad, con esa conciencia, entendiendo que hoy el saber circula en forma vertiginosa y se propaga por medios antes impensados, implica aceptar el desafío ético de operar *con la multiplicidad de esos saberes*, localizándolos en los lugares específicos de la realidad social inmediata y produciendo *para* y *con ella* todas las transformaciones que el saber y el hacer reclaman[44]. No se trata de desarticular el rol irrenunciable del estado en el terreno de la educación superior sino de la construcción de una universidad que acompañe y sostenga, desde la función que le es específica, la transformación del mismo estado.

La cuestión radica en encontrar las formas para articular las prácticas de resistencia e insurgencia producidas por los muy distintos movimientos sociales en América Latina con las prácticas teóricas y discursivas (dando estatuto canónico a una "retórica decolonial"), en el convencimiento de que, mientras el aparato académico no se modifique a sí mismo, la diferencia sociocultural hacia dentro de nuestras comunidades y la que mantiene la separación instalada por el poder colonial (hoy global), la búsqueda transformadora puede esclerosarse en una peligrosa retórica vacía, que no respondería a los principios éticos con los que nos guiamos.

Si lo que los académicos latinoamericanos buscamos es mayor equidad en la distribución del saber en beneficio de la vida en medio de la cultura globalizada de la muerte, del ya tantas veces proclamado "fin de la historia", el camino reclama ser totalmente "otro". Sería posible, desde esta opción decolonial, que la universidad no desmienta en la práctica -como actualmente ocurre- los principios de igualdad en los que se funda. Es desde la asunción de su rol específico, -crítico ante el poder y creativo ante la emergencia- que reclama desarrollar -como solicita Arturo Roig- "un *pensar* fuerte [...] que implique un

[44] He propuesto algunas estrategias para el cambio que requerimos en varias participaciones y publicaciones. Cfr. entre ellas, Palermo, Z. (2007). "¿Educar al 'soberano' o descolonizar la educación?", en Revista *Palabra y Persona*, Centro Argentino del P.E.N., Año II, Nº 3, pp. 15-24.

compromiso, no por cierto metafísico, sino básicamente social"[45]. Para ello, como enuncia de Sousa Santos, deberá tener

> un papel modesto pero importante en *el reencantamiento de la vida colectiva* sin lo cual el futuro no es apetecible, aunque sí viable. Tal papel se asume como una microutopía. Sin ella, a corto plazo, la universidad [latinoamericana] sólo tendrá corto plazo[46].

Referencias Bibliográficas

Castro-Gómez, S. (2000). "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención' del otro", en Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocestrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas,* Buenos Aires: CLACSO, pp.145-161.

——, (2005ª). "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y la colonialidad de saberes", en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón, (Comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del colonialismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Ed., Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana: 79-92.

——, (2005b). *La hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*, Bogotá. Ed. de la Universidad Javeriana, Instituto Pensar

Coronil, F. (2007). "El Estado de América Latina y sus Estados. Siete piezas para un rompecabezas por armar en tiempos de izquierda", en Revista *Nueva Sociedad*, Nº 210 (www.nuso.org).

De Souza Santos, B. (1998). "De la idea de universidad a la universidad de las ideas", en *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*, Bogotá: Ediciones Uniandes, pp. 225-294.

——, (2006). *Renovar la Teoría Crítica y Reinventar la Emancipación Social (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO – UBA.

Dussel, E. (2001). "Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt), en Mignolo (comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el de bate intelectual contemporáneo*. Bs. Aires: Signos, pp. 57-70.

[45] Roig, A. (2002), ob. cit., p. 67.
[46] De Souza Santos, B. (1998). ob. cit., p. 281. El destacado es mío.

——, (2006). “Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la filosofía de la liberación)” en *Filosofía de la cultura y la liberación*. México: UNAM, pp. 21-69.

Escobar, A. (2003, 2005a). “’Mundos y conocimientos de otro modo’. El programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano”, en *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y Diferencia*. Bogotá: Universidad del Cauca; y en: *Tabula Rasa. Revista de Humanidades* Nº 4, enero-julio del 2006, Univ. Colegio Mayor de Cundinamarca, pp. 51-161.

——, (2005b). “La cultura habita en lugares: reflexiones sobre el globalismo y las estrategias subalternas de localización”, pp.157-193.

Grosfoguel, R. (2006). “La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global”, en: *Tabula Rasa. Revista de Humanidades* Nº 4, enero-julio Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, pp. 17-47.

Kaplún, G. (2005). “Indisciplinar la Universidad”, en Walsh, Catherine (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ed. Abia–Yala, pp. 213-250.

Lander, E. (2000). “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos” en Castro Gómez (ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Bogotá: Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 49-69.

Llanquinao Trabo, H. (2004). “La mujer indígena y las reflexiones en el marco de la vida”, en Revista *Lengua y Literatura Mapuche*. Temuco: Universidad de Temuco: Nº 11, pp.147-156.

Melgarejo Acosta, M. (2003). “Academia, lengua y nación: prácticas, luchas y políticas del conocimiento. Para una genealogía del campo académico en Colombia, en Walsh, C. (ed.), *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina.* Quito: Abya Yala – Universidad Andina Simón Bolívar, pp. 171-188.

Mignolo, W. (1996). Bilanguaging-love: National Identifications and Cultures of Scholarship in a Transnational World”, in Pfeiffer and García Moreno (Ed.). *Text and Nation,* South Carolina: Camdem House, pp. 123-142.

——, (2000). “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad” en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocestrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO, pp. 55-85.

——,(2003ª). “Las humanidades y los estudios culturales: Proyectos intelectuales y exigencias institucionales, en Walsh, C., pp. 31-58.

——, (2003b). *Historias locales / diseños globales .Colonialidad, Conocimiento subalterno y pensamiento fronterizo.* Madrid: Ed. Akal

——, (2007). “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura” en Castro Gómez y Grosfoguel, pp. 25-46.

Pachón Soto, D. (2007). “Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el Grupo Modernidad/Colonialidad”, en www.nuevasideasdamian.blogspot.com

Palermo, Z. (2001). “Estudios culturales y espistemologías fronterizas en debate”, en Coutinho, E. (Org.) *Fronteiras Imaginadas. Cultura nacional / Teoría internacional*, Río de Janeiro: UFRGS, 200, pp. 169-182.

——, (2002). “Políticas de mercado / políticas académicas: crisis y desafíos en la periferia”, en Walsh, C. Shiwy y Castro-Gómez (Ed.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Simón Bolívar, pp.157-174.

——, (2005ª). “La Universidad hoy: modelos imperantes y exigencias para el cambio” en Biber, G. (comp.). *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, pp. 41-48.

——, (2005b). *Desde la otra orilla. Pensamiento crítico y políticas culturales en América Latina*. Córdoba: Alción Ed.

——, (2007). “¿Educar al ‘soberano’ o descolonizar la educación?”, en Revista *Palabra y Persona*, Centro Argentino del P.E.N., Año II, Nº 3, pp. 15-24.

——, (2009). “¿Es posible de-colonizar la Universidad? Algunos ensayos de aproximación” en *Temas de Filosofía*, Nº 13, Salta: CEFISA, pp. 229-236.

Palermo, Zulma et al. (2002). *Texto cultural y construcción de la identidad. Contribuciones a la interpretación de la “imaginación histórica”. Salta, S. XIX*, (coord.). Facultad de Humanidades: CEPIHA – INSOC, Colección Avances de Investigación, Nº 2.

Palti, E. J. (2005). *Verdades y saberes del marxismo. Reacciones de una tradición política ante su "crisis"*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Quijano, A. (1989, 1992). "Colonialidad y modernidad/racionalidad", en Bonilla H. (comp.) *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, Ecuador: Libri Mundi, pp. 437- 448.

——, (1999). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", en Castro-Gómez, Guardiola Rivera y Millán de Benavidez (Ed.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial.* Bogotá: Centro Ed. Javeriano, pp. 99 -109.

——, (2001). "El Regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento" en *Hueso Humero*, No. 37. Lima, Perú

——, (2005). "Don Quijote y los molinos de viento en América Latina", en *Estudos Avançados*, 19 (55), USP, pp. 9-31.

Roig, A. (1993). *El pensamiento latinoamericano y su aventura*, Buenos Aires: CEAL, 2 vol.

——, (2002). *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia.* Quito: Univ. Andina Simón Bolívar.

Sierra, Z. (2003). "Diversidad cultural y desafío a la pedagogía", en *Revista Desafíos*. Bogotá: Universidad de Rosario: Nº 9, pp. 38-70.

——, (2004). "¿Por qué el modelo educativo *aculturalizante* de nuestras universidades?", en Sierra, Z. (edit.). *Voces Indígenas Universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*, Medellín: Colciencias, IESALC-UNESCO, Universidad de Antioquia.

——, (2005). "Estudiantes indígenas en la Universidad: ¿qué modelo educativo caracteriza su formación?", en *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional: Nº 48, 2005, pp. 177-195.

Walsh, C. (Ed.) (2003), *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina.* Quito: Abya Yala – Universidad Andina Simón Bolívar.

——, (Ed.) (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ed. Abia-Yala.

——, (2006)."Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial" en VVAA *Interculturalidad,*

descolonización del Estado y del conocimiento, Buenos Aires: Ediciones del Signo, pp. 21-71.

Walsh, C.; Shiwy, F. y Castro-Gómez, S. (2002). *Indisciplinar las Ciencias Sociales*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ed- Abya Yala.

Zizek, S. (2005). *La suspensión política de la ética*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Entramando

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS LATINOAMERICANAS

Fabian Cabaluz Ducasse

Colección a-probar

Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas.
Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario.

Fabian Cabaluz Ducasse

Primera edición
Santiago de Chile - Octubre 2015

Colección: A-probar

ISBN: 978-956-358-975-7

Editorial Quimantú
www.quimantu.cl
editorial@quimantu.cl

La reproducción de este libro, a través de medios ópticos, electrónicos, químicos, fotográficos o de fotocopias, son permitidos y alentados por el autor y los/as editores/as.

Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas

NOTAS TEÓRICAS PARA POTENCIAR EL TRABAJO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMUNITARIO

FABIAN CABALUZ DUCASSE

Con colaboración de:
PAULA OJEDA PIZARRO

quimantú

COLECTIVO DIATRIBA
PEDAGOGÍA MILITANTE

Escuela Pública Comunitaria

CLACSO

CAPÍTULO 5: RETOMANDO EL CAMINO DE LA COMUNIDAD

Contribuciones a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Primeros apuntes sobre la comunidad y lo comunitario

Como sabemos, existen múltiples y variadas conceptualizaciones en torno a la comunidad y lo comunitario. De hecho, en América Latina, no resulta inusual escuchar o leer referencias a lo comunitario desde iniciativas asociadas a sectores hegemónicos de la clase política y empresarial, para quienes las comunidades son receptáculo de intervenciones y acciones provenientes de instituciones estatales, eclesiales, no gubernamentales, entre otras. Para comenzar el presente apartado, nos interesa evidenciar tres conceptualizaciones de la comunidad y lo comunitario de las cuales nos distanciamos.

En primer lugar, existe una noción de comunidad que conlleva un componente *unitario*, que refiere a rasgos, intereses y fines comunes de un grupo humano, el cual se asocia generalmente a un territorio acotado (barrio, localidad) y a una población homogénea que habitualmente vive en condiciones de pobreza y/o marginalidad. Dicha conceptualización, *unitaria y esencialista*, ha sido profundamente criticada en tanto invisibiliza tensiones, diferencias y conflictos propios de un colectivo social.

En segundo orden, podemos constatar la existencia de un enfoque *funcionalista* de la comunidad y lo comunitario, asociado a políticas públicas de sello neoliberal, que reconoce a las poblaciones empobrecidas de sectores rurales y/o urbanos como usuarios, beneficiarios o clientes de programas de *desarrollo comunitario o participación comunitaria*, los cuales fomentan relaciones asistencialistas y clientelares, que contribuyen a sembrar y reproducir pasividad, individualismo y competitividad entre los actores sociales.

Finalmente, existe una concepción *apriorística* de la comunidad, la que puede asociarse a iniciativas progresistas, altruistas y alternativas, que han promovido instancias de *comunidad de vida* y *trabajo comunitario*, asumiendo que

por trabajar en un territorio específico, existe de antemano una comunidad a la cual se le pueden atribuir vínculos, predisposiciones y voluntades que no necesariamente existen. Desde esta concepción, la comprensión de lo comunitario se reduce a conglomerados humanos que comparten un espacio geográfico específico (Torres Carrillo, 2014).

Una vez señalado lo anterior, debemos reconocer que la noción de comunidad ha generado largos debates filosóficos, sociológicos y políticos en torno a sus sentidos y significados, lo que denota su carácter polisémico, inasible y complejo. A su vez, la comunidad ha sido analizada como concepto, como experiencia histórica, como proyecto y/o como modo de vida, lo que también demuestra su riqueza y potencia. Ahora bien, cabe señalar que la comunidad no es abstracción, generalidad ni esencia. La comunidad remite a formas organizativas históricas, concretas y dinámicas. Su derrotero es sinuoso, no siempre coherente ni continuo, en tanto las comunidades permanentemente se re-inventan y re-configuran a partir de criterios temporales y espaciales. Así entonces, reconociendo la complejidad de reflexionar sobre la categoría de comunidad, nos interesa simplemente señalar algunos elementos teóricos, que esperamos contribuyan al trabajo político-pedagógico que despliegan educadores/as populares, profesores/as y trabajadores/as de la educación *con* y *desde* comunidades educativas y territoriales en resistencia.

Diferentes organizaciones y movimientos populares de América Latina, sostienen que en la comunidad y en lo comunitario, reside un enorme potencial político, económico, social y cultural, que permitiría resistir y sembrar las semillas para superar la globalización y mundialización capitalista, colonial y patriarcal. Se promueve así, una *inclinación* hacia la comunidad o una *pulsión comunitaria*, que comprendería la posibilidad de oponerse a todas aquellas estructuras, instituciones, discursos y prácticas que ponen en peligro la convivencia humana y que destruyen formas y vínculos entre sujetos, y a su vez, la oportunidad de afirmar prácticas de resistencia, movilizaciones y propuestas que contienen otras racionalidades, otros vínculos, otros modos de vivir y de pertenecer a colectividades sociales[41].

41 Sólo para ejemplificar uno de estos elementos, Raúl Zibechi (2014), refiriéndose a la escuelita zapatista, señala que la producción de conocimiento generada en el territorio rebelde de

Desde la perspectiva señalada, se recoge con profundo interés la vida comunitaria, en tanto en ella se reproduce la vida cotidiana de los/as de abajo. Es al interior de las comunidades, donde las familias, mujeres, varones, niños/as y jóvenes viven lo habitual y comparten lo cotidiano. En ellas se despliegan prácticas auto-educativas, embriones de economía solidaria, intercambios entre iguales, juegos, amores y reciprocidades. Es considerando esta línea argumentativa que se sostiene que en los movimientos populares latinoamericanos, las comunidades y familias son "los núcleos básicos de la organización y de la producción-reproducción de vida" (Zibechi, 2014; p. 78). Planteado en otros términos, en el regazo de las comunidades y las familias, en sus espacios domésticos y cotidianos puede crearse lo nuevo, existe la posibilidad de acurrucar embriones de rebeldía.

En sintonía con lo anterior, podemos afirmar que lo comunitario refiere a un espacio que re-afirma valores culturales, formas sociales e ideales políticos asociados a la resistencia. "Es así como algunos movimientos sociales acuden al referente comunitario para justificar la defensa de vínculos y modos de vida vulnerados y también como un horizonte ético y político de su proyecto alternativo al capitalismo. A menudo, muchas experiencias organizativas populares y movimientos sociales se autodenominan como 'comunitarios', en oposición y resistencia a otras formas de acción, asociación e intervención subordinadas a la lógica estatal o de la economía de mercado, o elaborar ideologías y utopías comunales o comunitarias" (Torres Carrillo, 2014; p. 15).

En su dimensión afirmativa, la comunidad despliega al calor de su regazo, relaciones de amistad, compadrazgo, vecindad y compañerismo signados por la solidaridad, la reciprocidad, el apoyo mutuo. Dichas relaciones inter-subjetivas superan con creces las lógicas *contractuales* y de *costo-beneficio* propiciadas por el capital. La comunidad, comprendida como otras formas de vincularse, contiene una *potencia instituyente* que, según algunos autores, puede volverse en momentos insurreccionales, una energía social rebelde tan importante como las de organizaciones sindicales o partidos políticos

Chiapas, ha logrado superar el dualismo objeto/sujeto y la división cuerpo/razón, produciendo saberes que son anónimos, en tanto son creados y controlados por la comunidad. Para el autor, dicha experiencia representa una forma de superación de los modos capitalistas y eurocéntricos de producir saberes.

revolucionarios. La comunidad y lo comunitario desde esta perspectiva, posee una fuerza creativa capaz de configurar formas contra-hegemónicas relevantes en procesos históricos de transformación radical[42] (Zibechi, 2006; Colectivo Situaciones, 2006).

Otra potencialidad radica en que la comunidad, contiene un *sentido inmanente*, una *atmósfera psicológica* que lleva a configurar el sentimiento compartido de un *nosotros/as.* En las comunidades existen y se construyen lazos de amor, pulsiones colectivas, horizontes comunes. La comunidad contiene cobijo y sustento, modos de sentir y pensar, modos de expresar, de sufrir, de soñar y reír. La comunidad contiene la potencialidad de crear una "experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad mayor" (Torres Carrillo, 2014; p. 205).

Además de lo señalado con respecto a las potencialidades subyacentes de lo comunitario, el educador popular Alfonso Torres Carrillo (2014), avanzó en proponer dispositivos concretos para alimentar vínculos, subjetividades y valores colectivos desde el campo pedagógico. Entre ellos se refiere a: la producción de narrativas y símbolos identitarios; el desarrollo de encuentros conmemorativos y colectivos; el fomento de redes y prácticas vinculantes; la promoción de reflexiones colectivas sobre el estar-juntos; la creación de espacios educativos donde se analicen las estructuras, factores y actores que atentan contra las comunidades; y el impulso de instancias de formación en torno a tradiciones, valores e ideales comunitarios.

De acuerdo a diferentes referencias bibliográficas, lo comunitario posee algunos rasgos o características particulares y comunes a lo largo y ancho de América Latina. Entre las características comunes podemos mencionar: propiedad colectiva de recursos materiales (territorio, comercio, educación); formas organizativas basadas en la reciprocidad, la solidaridad y el apoyo mutuo; participación de todos/as sus integrantes en el ejercicio del poder

42 Para profundizar en estos elementos, creemos relevante revisar algunas características de la salud y la educación comunitaria creada al interior del territorio autónomo zapatista. Para ello recomendamos la lectura de los textos: Zibechi, Raúl (2014). "La revolución descolonizadora del zapatismo". En Zibechi, Raúl (2014). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú; Baronnet, Bruno (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México.* Quito, Ecuador: Abya Yala; y Aguirre Rojas, Carlos (2015). *Mandar obedeciendo: Las lecciones políticas del neozapatismo mexicano*. Santiago de Chile: Quimantú.

local, es decir, deliberación colectiva sobre la vida comunitaria; relevancia de espacios asamblearios para la toma de decisiones; representación política no voluntaria, sino que obligatoria y rotativa; preservación de fiestas, ritos y símbolos colectivos; impulso permanente de construcción de obras comunales, entre otras (Zibechi, 2006; Torres Carrillo, 2014).

Obviamente, sin ánimos de idealizar la comunidad y lo comunitario, debemos señalar que el control de recursos y la propiedad colectiva de la tierra no han significado necesariamente autarquía; el ejercicio de todos/as los integrantes de la comunidad en el gobierno local no ha garantizado grandes disputas al poder político hegemónico; y la lucha por preservar y potenciar elementos culturales propios, tampoco ha logrado desvincularse o doblegar la influencia de la cultura dominante. Planteado de otra forma, las comunidades también deben ser analizadas como organizaciones que continúan siendo parte específica del sistema global de dominación, de aquí la importancia de problematizar y no idealizar la vida comunitaria.

Prefiguración de comunidades-otras

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas y el horizonte de una educación más allá del capital, ancladas a las realidades y problemáticas de los sujetos oprimidos, deben trabajar por contribuir a la configuración de comunidades-otras, lo que nos permite retomar la noción gramsciana de *política prefigurativa*. Según el politólogo y educador popular argentino Hernán Ouviña, ejercer políticamente la prefiguración implica necesariamente desplegar una praxis de liberación *desde el ahora*, sin esperar necesariamente el momento de la revolución o la toma del poder para realizar las transformaciones culturales, educativas y pedagógicas requeridas.

Según Ouviña (2011), asumir desde el campo pedagógico la construcción de una política prefigurativa, nos obliga a superar las proclamas teóricas, los principios y máximas pedagógicas que deberían instaurarse en un orden nuevo, sino que más bien necesitamos organizar esos postulados, crear experiencias militantes exploratorias que sirvan como ejemplos para el porvenir, en otras palabras, edificar en la lucha cotidiana las formas que permitan visualizar el horizonte socialista[45]. La noción de política prefigurativa sostiene que la sociedad, la cultura y la educación del futuro deben vivir en el seno de las luchas presentes, deben residir también en los medios creados para alcanzar los fines del mañana[46].

Desde aquí entonces, creemos que los/as oprimidos/as, trabajadores/as explotados/as, marginados/as, excluidos/as, debemos ser capaces de crear nuevas institucionalidades culturales y educativas, anticapitalistas y contra-hegemónicas, que encarnen los nuevos valores y las relaciones sociales de

45 Desde Argentina y México el equipo del APPEAL, dirigido por Adriana Puiggrós, ha investigado y valorizado la construcción de micro-experiencias educativas alternativas en América Latina. Al respecto señalan: "Por mi parte, pienso que las experiencias alternativas de cada época, consideradas como conjunto, expresan vanguardias, movimientos contraculturales, disidencias, tensiones, oposiciones y dicen mucho sobre la sociedad a la cual, quieran o no, pertenecen; muchas llevan una carga simbólica importante. Por otro lado, pueden valer por su creación específica, por lo que aporten a los sujetos concretos que participan de ellas, independientemente de su posibilidad de replicación o transferencia a otro tipo de lugar. Finalmente, una de las virtudes de muchas propuestas alternativas es su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovaciones" (Puiggrós, 2010; p. 34).

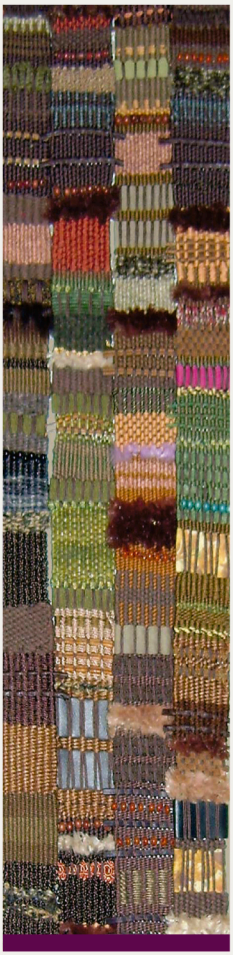
46 Cabe señalar que el pedagogo chileno Juan Ruz (1996), también se refirió a la dimensión prefigurativa de las pedagogías críticas pero empleando el concepto de *anticipación crítica*.

nuevo tipo que requiere la construcción de comunidades-otras. Así entonces, la política prefigurativa, plantea que las transformaciones revolucionarias no deben ser dejadas como un horizonte futuro, sino que se pueden ensayar nuevas formas de vida comunitaria desde las prácticas cotidianas actuales, la sociedad del mañana puede y debe anidar en lo cotidiano de nuestro trabajo.

En sintonía con los planteamientos sobre la prefiguración de comunidades-otras, el filósofo de la Liberación Carlos Cullen (2004) ha planteado interesantes reflexiones sobre el rol de las pedagogías para la (re) construcción de nuevas comunidades. Para Cullen, las pedagogías críticas deberían potenciar la creación de comunidades solidarias, cooperativas, recíprocas, alternativas, que impliquen nuevas formas de convivencia, abiertas y dispuestas a vivir la cotidianeidad con el Otro, y no-contra-Otros o sin-Otros. En este sentido, el rol de las pedagogías transformadoras, debe contribuir a re-tejer tramas de relaciones sociales (en los hogares, las escuelas, los espacios públicos, etc.) que construyan nuevas comunidades o comunidades-otras.

El trabajo político-pedagógico de configurar comunidades de vida o de (re) crear comunidades-otras implica, en el actual orden hegemónico, asumir una política prefigurativa, ensayando desde el trabajo cotidiano nuevas formas de relacionarnos, sustentadas en la dialogicidad, la reciprocidad, el reconocimiento, la concienciación, el apoyo mutuo, entre otras. Para potenciar dicho trabajo, nos parece fundamental revisar experiencias históricas asociadas a procesos organizativos de trabajadores y comunidades en lucha, recoger experiencias concretas de proyectos revolucionarios y rescatar la multiplicidad de experiencias de Educación Popular levantadas desde comienzos del siglo XX en América Latina.

El desafío político y pedagógico de *anticipar* otras racionalidades, otras formas de vincularnos y otras formas de vivir debe potenciarse a partir de las relaciones sociales existentes en nuestras vidas cotidianas, es decir profundizando, radicalizando y extendiendo el componente transformador que pervive en lazos de amistad, compañerismo, vecindad, compadrazgo, familiaridad, etc. La *energía social rebelde* que habita en lo comunitario, su fuerza creativa y transformadora (sustentada en la reciprocidad y el apoyo mutuo), debemos considerarla como el punto de partida de un proyecto político-pedagógico prefigurativo.



Universidad territorio y transformación social

Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento

Rodrigo Ávila Huidobro
Liliana Elsegood
Ignacio Garaño
Facundo Harguinteguy

UNDAV ediciones
UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA

Colección Aprendizaje en Movimiento

Extensión.indb 1 17/05/15 11:38

Universidad territorio y transformación social

Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento

Rodrigo Ávila Huidobro
Liliana Elsegood
Ignacio Garaño
Facundo Harguinteguy

UNDAV ediciones
UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA

Extensión.indb 3 17/05/15 11:38

Universidad, territorio y transformación social : reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento / Liliana Elsegood ... [et.al.]. - 2a ed. - Avellaneda : Undav Ediciones, 2015.

117 p. ; 20x14 cm.

ISBN 978-987-3896-02-6

1. Políticas Educativas. 2. Enseñanza Universitaria. I. Elsegood, Liliana

CDD 379

Fecha de catalogación: 14/05/2015

© 2014, UNDAV Ediciones - Universidad Nacional de Avellaneda - 1º Edición

© 2015, UNDAV Ediciones - Universidad Nacional de Avellaneda

Ameghino 833, Avellaneda l (54 11) 4201-5050
Correo Electrónico: undavediciones@undav.edu.ar
Sitio Web: www.ediciones.undav.edu.ar
Buenos Aires. Argentina

Arte de tapa, diseño y diagramación: Julia Aibar (UNDAV Ediciones)

ISBN 978-987-3896-02-6

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial
Todos los derechos reservados.

CAPÍTULO 2

Principios teóricos, pedagógicos y epistemológicos

Extensión.indb 41 17/05/15 11:38

"Basta de profesionales sin sentido moral.
Basta de pseudos aristócratas del pensamiento.
Basta de mercaderes diplomados.
La ciencia para todos, la belleza para todos.
La universidad del mañana será sin puertas, sin paredes, abierta como el espacio:
Grande"

Estudiantes de La Plata,
"Manifiesto a la Hora del Triunfo", 1920.

Extensión.indb 42 17/05/15 11:38

La construcción dialógica propuesta desde el Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario supone un cambio en el rol del estudiante, interpelado aquí como sujeto activo y creador. A sus retos individuales, se espera que integre un compromiso colectivo con el proceso, en la convicción de que ello, además, debe ponerse en juego en y con los actores de la comunidad con quienes se articula a partir del Proyecto de Extensión Universitaria.

Curricularizar la extensión universitaria significa emprender un proceso de construcción del conocimiento que, parafraseando a Paulo Freire, tenga la mente puesta donde pisan nuestros pies. Es decir, gestar un proceso de enseñanza-aprendizaje integral que trascienda la mera transferencia de contenidos, para generar vínculos orgánicos con las organizaciones sociales y políticas propias de las clases populares. Sin práctica social no hay teoría que transforme la realidad. Cualquier propuesta de transformación social que soslaye a la cotidianeidad como espacio de disputa de sentido será estéril. Enseñar y aprender en una relación orgánica con los sectores populares, desde Nuestra América profunda, e implicados en la lucha contra las desigualdades: eso es, para nosotros, poner nuestra cabeza donde nuestro compromiso hace pie.

A este proceso de construcción de conocimiento, lo apoyamos en seis principios pedagógico-políticos básicos que guían la propuesta llevada adelante en la Universidad Nacional de Avellaneda.

Dichos principios son:

1) La no neutralidad del saber;
2) La perspectiva dialógica en la construcción de conocimiento;
3) El barrio, el territorio y la cotidianeidad como contextos de construcción política;
4) La desnaturalización de la realidad como trabajo necesario para transformarla;
5) Indisciplinar a la universidad; y
6) Revisión didáctico-metodológica permanente.

1. La no neutralidad del saber

La construcción de conocimiento no puede disociarse, jamás, de una visión del mundo, de la sociedad y de la historia.

El conocimiento científico es distinto del conocimiento cotidiano, o del que conforma el sentido común. Sin embargo, como otros tipos de conocimiento, representa la(s) forma(s) en que grupos determinados, segmentos y clases sociales se permitieron pensar y experimentar en un determinado momento histórico y cultural. A su vez, resulta imprescindible valorar que el conocimiento científico no está escindido de las relaciones de poder y de los procesos de legitimación del saber. Es por eso que, al subrayar su carácter histórico, queremos decir que está construido socialmente y legitimado en el marco de una lucha de sentidos en el que unos se imponen sobre tantos otros.

Por otra parte, la ciencia se produce y se expresa en las políticas públicas y en las prácticas profesionales de quienes están formados en las instituciones universitarias. La educación de ningún modo alfabetiza en el vacío, siempre supone un proyecto de sociedad; el sistema educativo selecciona ciertos saberes y desplaza otros.

Si historizamos la concepción hegemónica acerca del conocimiento científico, no podemos dejar de lado al positivismo. El paradigma positivista implica un binomio y una escisión puesto que concibe, por un lado, al sujeto que conoce, y por otro, una realidad dada, evidente, es decir, un objeto a ser conocido. Puesto que el sujeto y el objeto se suponen independientes, cuanto mayor es el distanciamiento entre ambos, mayor es la posibilidad de acceso a la verdad. Siguiendo este razonamiento,

> la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se asienta en un *punto de observación inobservado*, previo a la experiencia, que debido a su estructura matemática no puede ser puesto en duda bajo ninguna circunstancia (Santiago Castro-Gómez, 2007: 82).

Romper esta lógica, supone romper con el binomio clásico de sujeto-objeto de la ciencia positivista; y con la concepción de que la realidad es externa, objetiva e independiente del sujeto que la aborda. Romper la supuesta neutralidad en la generación de ciencia supone pensar que los sujetos construyen el objeto de conocimiento, y que ello se da en el marco de las ideas y de las concepciones. Una realidad social de opresión jamás puede ser observada desde un punto cero, puesto que los sujetos aprehenden la realidad en la praxis social que desempeñan. El sujeto, el objeto y la acción son parte de un mismo proceso.

La propuesta de curricularización implica un proceso de *reflexión-acción-reflexión*, en el que se reorganiza la relación entre la construcción del conocimiento y la acción transformadora, entre el sujeto y el objeto. Se pone en duda, así, la pretendida neutralidad de los modelos hegemónicos de ciencia ya que, aunque el positivismo como paradigma de la ciencia quedó atrás, muchas de sus ideas sobrevuelan aún nuestras universidades. Integrar la acción transformadora al interior de los procesos de reflexión implica insertar elementos dinamizadores, muchas veces contradictorios, que puedan tensionar la pertinencia de la ciencia y de los procesos de construcción de conocimiento. Dicho proceso implica una práctica reflexiva, puesto que toda transformación social resulta pobre si su actuación no está pensada a partir de condiciones materiales concretas.

La praxis extensionista que desarrollamos surge de proyectos que son presentados por distintos equipos, y suponen ciertos principios, objetivos y cronograma de actividades coherentes con las intenciones señaladas en su justificación. Este proceso de *reflexión-acción-reflexión* no niega los saberes y los supuestos previos con los que los profesionales han desarrollado la planificación, pero los articulan en la acción con el contexto social, político y cultural, procurando nuevas síntesis.

2. Perspectiva dialógica

Romper con los cánones hegemónicos de validación del saber implica anclar los procesos epistemológicos en los intereses de los sectores populares y propiciar una construcción dialógica en la cual la universidad viabilice una comunicación permanente entre los diversos saberes. Cuando hablamos de construcción dialógica, enfatizamos fuertemente en combatir por igual dos tendencias frecuentes en los espacios de formación universitaria y en los espacios de la militancia social y política. La primera intenta romper con la idea de que cuando la universidad realiza actividades con los sectores populares "baja a llevar conocimientos", suponiendo una unidireccionalidad en la comunicación de los conocimientos válidos. La segunda, se refiere a la idea de que —idealizando a los sectores populares— los considera estructural y ahistóricamente determinados por un espíritu de solidaridad o de lucha, que debemos asimilar. Por el contrario,

> [...] el hombre dialógico tiene la fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Ésta, sin embargo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él, por el contrario, como un desafío al cual debe responder. Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer (Freire, 2003).

El renacimiento al que hace referencia Freire no puede darse en las condiciones de una hegemonía de dominación social, política, económica y cultural.

Un aprendizaje significativo que tenga una potencia transformadora no puede desconocer o negar la visión del mundo que

tienen los sujetos. Las concepciones académicas deben ser puestas a dialogar con las ideas y con los modos de acción que los sectores populares construyen en sus resistencias y luchas cotidianas e históricas.

De igual manera que el diálogo con el ámbito extra-universitario es parte fundante de esta propuesta, la modalidad de trabajo entre el equipo docente y los estudiantes debe distinguirse por una comunicación equitativa de los conceptos teóricos; las propuestas de participación, la resolución de problemas y el rol de la universidad en la sociedad y la región de la que forma parte. Dichos espacios de diálogo resultan ineludibles para la conformación de equipos que van a trabajar colectivamente durante no menos de un cuatrimestre, compartiendo un proyecto de extensión específico y en articulación con espacios del territorio.

3. El barrio, el territorio y la cotidianeidad como contextos de construcción política

Pensar a la política solamente como una construcción superestructural, que se impone sobre las mayorías populares, es negar toda la dinámica social y los complejos sistemas culturales, políticos, económicos y de relaciones sociales sobre las cuales se construyen las ideas y las prácticas políticas. La escuela, las organizaciones territoriales, la Iglesia, los sindicatos y las diversas agrupaciones sociales más o menos institucionalizadas, forman parte del complejo entramado donde se produce y reproduce la política. El barrio, cada rincón del territorio y la vida cotidiana no pueden pensarse tan sólo como víctimas de un poder externo sino que:

> [...] entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su estudiante, entre el que sabe y el que no sabe, pesan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien

> el subsuelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento (Foucault, 1992; 167).

La hegemonía se arraiga en la vida cotidiana, puesto que la subalternización no se produce a través de un conjunto bien delimitado de ideas "alienadas" sobre la dominación sino, más bien, en una interiorización de la desigualdad social, bajo diversas formas y dispositivos muchas veces inconscientes, inscriptos en el propio cuerpo, en el ordenamiento del tiempo y del espacio, en la conciencia de lo posible y de lo inalcanzable. De igual manera, así como en el barrio y en la vida, se graban las relaciones de subalternización que posibilitan la desigualdad social, también resulta ser, precisamente, ese ámbito el lugar para las resistencias, el espacio y el tiempo para los desvíos desde adentro de los mandatos de la cultura hegemónica. La cotidianeidad resulta de esta manera, un lugar estratégico desde donde reflexionar sobre la complejidad de símbolos y relaciones sociales que se corporizan en medio del choque entre estructura y prácticas, entre la reproducción y la invocación social (Reguillo, 2000: 78). Resulta sesgado, entonces, pensar la hegemonía como un proceso en el que los sujetos dominantes o subalternos sean pasivos. La hegemonía está conformada por resistencias, iniciativas, creaciones, apropiaciones, reelaboraciones y resignificaciones, que se confrontan y negocian en la vida cotidiana (Grimberg, 2004). Toda intención de construir conocimiento liberador, creemos, debe apoyarse en el entendimiento de la vida, de las ideas y significaciones que allí se negocian; en la relaciones concretas que se dan en el territorio para poder penetrar los largos procesos de sedimentación histórica y —en términos de Reguillo— la clandestina centralidad para la configuración del mundo social de la vida cotidiana. No se trata sólo del lugar donde se rutinizan hábitos, costumbres, modelos de relaciones sociales o se internalizan ideas hegemónicas: también es, puede ser, el lugar de la elección, de la creación de alternativas donde se expresan las contradicciones.

En tal sentido, la organización popular no surge nunca de un punto cero, no se apoya sobre el vacío sino que siempre recupera, más o menos explícitamente, las experiencias y las ideas —que son parte de la historia de los sectores populares— invisibilizadas, generalmente en la mentada historia oficial. Allí se muestra a las organizaciones sociales y políticas del campo popular realizando prácticas locales y sumamente concretas, pero donde "los problemas del barrio son, en última instancia, la expresión en el ámbito cotidiano de un sistema a ser modificado por la acción consciente y organizada" (Ampudia, 2008: 108). Se comprende así, en definitiva, la praxis en un territorio determinado siempre ligada a la realidad nacional.

Ligar los procesos pedagógicos a la participación en diversos proyectos de extensión que articulan la universidad y el territorio se torna una herramienta indispensable en la formación profesional, en tanto permite la apertura de procesos de debate, discusión y resignificación de las prácticas cotidianas.

4. Desnaturalización de la realidad

Hay que ejercer una reflexión crítica en pos de una construcción histórica de las estructuras y los procesos sociales, y romper con la ideas de sentido común que atraviesa la vida cotidiana. En términos de Bachelard (1985), ello permite conocer *en contra de los conocimientos previos*, sorteando los obstáculos epistemológicos que se van arraigando a lo largo de las trayectorias de vida. Superar la división "adentro-afuera" o "universidad-sociedad" implica ejercitar una práctica que la cuestione no sólo conceptualmente sino a través de la experiencia directa. De todas formas, la riqueza de TSC no radica en ponderar a la observación como un "acercamiento directo y verdadero a la realidad", puesto que insistimos en que jamás se presenta desnuda y libre de prejuicio. De hecho, la riqueza de la participación en las prácticas se apoya en la propuesta de una "elaboración reflexiva teórico-empírica" (Guber, 1991) que per-

mite, necesariamente, desnaturalizar tanto las relaciones sociales y las concepciones que aparecen en el territorio como las que traen consigo quienes intervienen desde la universidad.

En este sentido, la llamada "mirada antropológica", tiene para aportar un enfoque sobre el mundo social que hace hincapié en la diversidad de la experiencia humana y en el reconocimiento del punto de vista del "otro", aportando desde el método etnográfico propio del "trabajo de campo", un abordaje de la realidad social que recupere la perspectiva de los sujetos implicados. Ahora bien, esa recuperación, si se da en el marco de una participación reflexiva y crítica, debe aportar justamente a la desnaturalización de prácticas y representaciones sociales, para percibir al mundo social en toda su complejidad. Así, resulta vital para este proceso de enseñanza-aprendizaje desnaturalizar reflexivamente también la propia implicación, y revisar la experiencia que como académicos llevamos adelante, posicionándonos de un modo más crítico respecto de las prácticas y los saberes que producimos y reproducimos.

El orden social es presentado y experimentado muchas veces como lógico, natural y, por ende, no susceptible de cambio. En términos de Gramsci, el denominado "sentido común" no es otra cosa que una concepción del mundo absorbida acríticamente, una visión fragmentada del mundo que ciertos sectores instauran como "universal" (Gramsci, 2003). Es necesario tensionar el sentido común impuesto como un punto de partida que permita historizar los procesos sociales, y romper la dominación. Para ello es necesario impulsar nuevas prácticas pedagógicas que aporten una búsqueda de transformación social. Este proceso teórico-reflexivo, que implica la curricularización de la extensión universitaria, debe contribuir a la historización de la realidad social permitiendo desnaturalizar la significación de los discursos dominantes y las representaciones sociales que éstos construyen, no menos que el análisis de las prácticas y de las representaciones sociales contrahegemónicas. Que este proceso de historización y desnaturalización sea grupal y en un diálogo entre la universidad y su comunidad, fortalece la producción

de redefiniciones identitarias, ya que la identidad es relacional y, por tanto, se produce y sostiene en el vínculo con "otros" grupos e instituciones.

5. Indisciplinar la universidad

Una *universidad transformadora*, requiere que se pongan en debate los paradigmas académicos de construcción de conocimiento; a aceptar enfoques tanto inter y trans disciplinares como multisectoriales, que superen los compartimentos estancos y cuestionen el modelo neoliberal y tecnicista del conocimiento. Es útil, aquí, el concepto de Kaplún (2003) de *indisciplinar la universidad*, para referimos a la necesidad de abordar los problemas sociales en toda su complejidad. Dicho autor argumenta que las disciplinas

> [...] establecen límites a lo que es posible pensar a partir de sus categorías conceptuales y de su lenguaje, de sus supuestos y métodos consagrados. Estos límites son precisamente los que dan identidad al campo disciplinario, volviéndolo inteligible y manejable para sus practicantes. A medida que estas seguridades crecen tiende a olvidarse el origen de la creación del campo, el recorte efectuado por la disciplina para leer el mundo (2003:1).

En este sentido, debemos pensar a la práctica académica en relación con nuestra sociedad y no a la sociedad en función de justificar la existencia del trabajo académico. En la educación superior, el aislamiento disciplinar reproduce una excesiva especialización que fragmenta el conocimiento y obstaculiza un abordaje que dé cuenta de la complejidad de las dimensiones de la realidad.

Por tanto, el Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario —del cual algunas cuestiones ya hemos mencionado, pero que abordaremos más en detalle en el capítulo 5— propone un espacio para abordar la realidad por problemas, aspirando a que

los futuros graduados tengan herramientas teórico-prácticas que les permitan una comprensión más acabada de las problemáticas reales de una sociedad compleja en las que desarrollarán su quehacer científico-profesional. Si bien cada proyecto trabaja situaciones específicas vinculadas con problemáticas asociadas a la salud, los derechos humanos, al arte, la participación política, la economía social, el deporte o la comunicación, por citar algunos, en cada uno de los proyectos se conjugan diversas dimensiones sociales que ayudan tanto a una mejor comprensión del contexto de surgimiento de las problemáticas como a un abordaje más integral de los objetivos propuestos. Un proyecto que aborde la identidad cultural de una comunidad tropezará muchas veces con que la reconstrucción de dicha identidad no ha sido ajena a las condiciones socioambientales y de salud en que se desarrollan históricamente un grupo de personas, a las crisis económicas que ha atravesado nuestro país o al impacto que éstas han tenido en sujetos sociales concretos. Justamente, proponer la interdisciplinaridad en los equipos extensionistas, permite que distintos estudiantes y docentes puedan aportar análisis y miradas que enriquezcan las formulaciones iniciales. Con esto, la articulación con la extensión universitaria sitúa, pone en contexto socio-histórico concreto las problemáticas abordadas, tensionado las miradas fragmentarias disciplinares.

6. Revisión didáctico-metodológica permanente

En forma permanente deben ser reformuladas las estrategias que permitan dinamizar la construcción dialógica e impedir la reproducción endogámica del conocimiento académico. Resulta estratégico poder ser flexibles tanto en relación con la planificación y los contenidos a trabajar como con las propuestas didácticas y pedagógicas que permitan dinamizar mejor los debates y articularlos con las problemáticas sociales locales en relación con la coyuntura nacional y regional. Mientras llevamos adelante los proyectos

de extensión debemos estar sumamente atentos a las situaciones imprevistas y a la diversidad de problemáticas que pudieran presentarse y que no fueron contempladas en la planificación inicial.

Además de la necesaria revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje abierto en el desarrollo de la participación que propone el trayecto, resulta vital el rol de los actores no universitarios implicados. La construcción de espacios de reflexión debe ligar de forma activa a todos los sujetos (docentes, estudiantes, actores de la comunidad) tanto en función de poder revisar nuestras actividades y propuestas, como para dinamizar la reconstrucción de nuestras creencias, concepciones y prácticas educativas. Dicho proceso reclama, además, que los docentes y la propuesta de TSC sean sometidos a una revisión constante: del proyecto de extensión, de nuestras prácticas y de los contenidos propuestos.

La participación, la opinión, la mirada de las organizaciones —no sólo en la etapa previa de preparación del proyecto de extensión y de las actividades en el territorio— son fundamentales para lograr un desarrollo lo más integral posible. Ello supone estar dispuestos a replanificar o modificar esquemas y/o cronogramas de trabajo en función de los condicionantes de la organización. Citemos un ejemplo: en el transcurso de uno de los proyectos desarrollados en el primer cuatrimestre de 2013, se habían organizado encuentros vecinales para abordar la organización y participación comunitaria a través de la instauración de un cine barrial. El objetivo consistía en colaborar con la recuperación de una institución conjunta pero, por diversos motivos, la convocatoria y asistencia de los adultos del barrio se hacía realmente compleja. Sin embargo, y con mucho menos recelo, una importante cantidad de chicos de entre 5 y 12 años se acercaron con entusiasmo a las distintas actividades que planteamos. El proyecto, entonces, tuvo que cambiar el eje. Se realizaron diversas actividades, programas y propuestas. Los primeros meses, por ejemplo, pensamos actividades con el fin de familiarizar a la Universidad con el barrio y, más tarde, y a través de los chicos, invitamos a los padres a participar

en los espacios de encuentros como: juegos, películas y mateadas comunitarias. El proyecto había sido pensando y consensuado con sus referentes barriales pero, en su desarrollo, tuvimos que adaptar y rediseñar el esquema inicial.

Es, pues, la propia experiencia la que muestra que debemos incluir a la organización, hacerla parte en el planteo didáctico de las acciones del territorio, que, por otra parte, no debemos olvidar que siempre deben tener un carácter pedagógico. El aspecto formativo y la concepción de estar atravesando un hecho educativo debe estar siempre presente, y ello debe ser transmitido y problematizado junto con la organización en forma dinámica.

Las concepciones tradicionales en las que las universidades han basado la producción de conocimiento y las formas de su vinculación con la comunidad, y con el territorio en que están inscriptas, requieren de una clara superación. La construcción del conocimiento no puede estar desfasada de las necesidades, las preocupaciones y los sentidos que circulan en nuestra comunidad, sino que debe atenderlos, reconocerlos y establecer un diálogo que incluya a los sujetos. Por lo tanto, la *integralidad* —que tomamos como uno de los conceptos rectores de esta propuesta— no puede ser pensada únicamente en términos de articulación de las funciones de docencia, investigación y extensión. Es preciso connotar un trabajo interdisciplinario e indisciplinado en pos de la construcción de conocimiento y de un desarrollo intersectorial en diálogo con las organizaciones sociales, políticas y culturales y las instituciones gubernamentales, atentas a las políticas llevadas a cabo por el Estado. Es, en este sentido, que insistimos en que las preguntas que estos procesos despiertan son mutuas y se dan en forma cruzada: desde el interior de la "comunidad académica" y del territorio del que formamos parte, para interpelar a la universidad pública y al quehacer de sus tres funciones centrales: enseñanza, investigación y extensión.▸

Núcleo temático 2

Marco conceptual: Problemas sociales y políticas públicas

La constitución de los problemas sociales. Problemas sociales y política pública. Modelos de Estado en disputa. Actores que intervienen en el diseño e implementación de las políticas públicas. Movimientos sociales: conceptualización, relaciones y tensiones con el Estado. Ejes conceptuales específicos por proyecto.

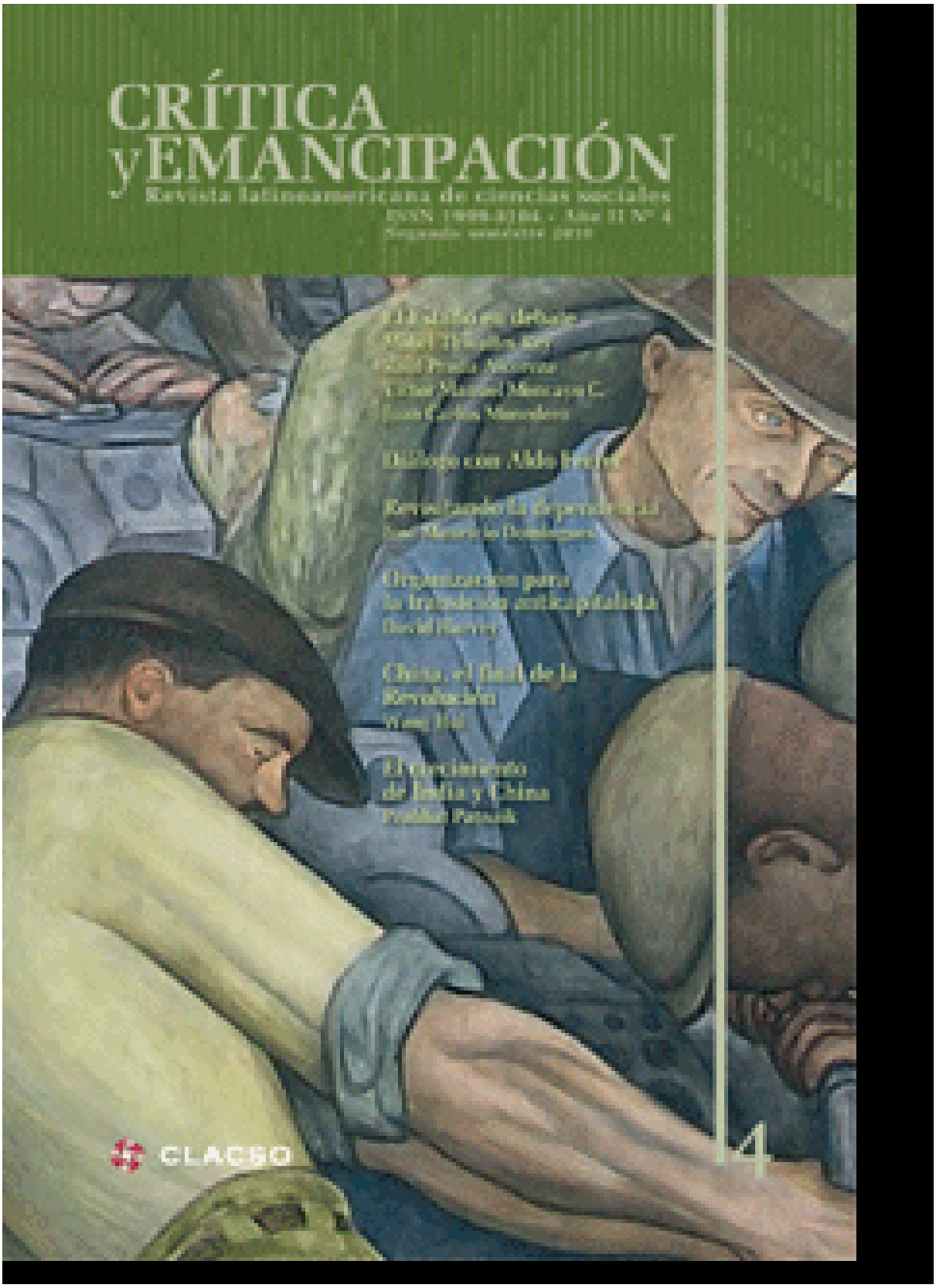
Niremberg, Olga.

2006. Programación y evaluación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia. Buenos Aires, Paidós.

Vallone, Miguel Gabriel

2011. Problemas sociales argentinos: los nuevos desafíos de la imaginación sociológica, en Diloreto, María y Ana Josefina Arias (comps.) “Miradas sobre la pobreza. Intervenciones y análisis en la Argentina postneoliberal”. La Plata, EDULP.

Thwaites Rey, M. (2010). “El Estado en debate: de transiciones y contradicciones”. En Crítica y emancipación, Año II, 4, segundo semestre, Buenos Aires, CLACSO.


CRÍTICA
y EMANCIPACIÓN
Revista latinoamericana de ciencias sociales
ISSN 1908-8184 · Año II Nº 4
Segundo semestre 2010
Organizaciones para la transición anticapitalista
David Harvey
China, ¿el final de la Revolución
El crecimiento de India y China
Prabhat Patnaik
CLACSO
4

Crítica y emancipación AñoII Nº4

Revista latinoamericana de Ciencias Sociales (Segundo Semestre de 2010)

Carlos Abel Suárez. [Editor]

Mabel Thwaites Rey. Raúl Prada. Victor Manuel Moncayo C.. Juan Carlos Monedero. José Maurício Domingues. Carlos Abel Suárez. David Harvey. Wang Hui. Prabhat Patnaik. Guillermo Almeyra. Alejandro Moreano. [Autores de Artículo]

.....

Crítica y Emancipación. Revista.

ISSN 1999-8104

CLACSO.

Buenos Aires. Noviembre de 2010

Sumario 9 El Estado en debate: de transiciones y contradicciones Mabel Thwaites Rey 25 Transiciones en la periferia Raúl Prada Alcoreza 47 Por una nueva gramática sobre el Estado Víctor Manuel Moncayo C. 81 Democracia y Estado en América Latina: por una imprudente reinvención de la política Juan Carlos Monedero Diálogos latinoamericanos 121 Diálogo con Aldo Ferrer: "El desarrollo es siempre un proceso de transformación en un espacio nacional" Entrevista de Carlos Abel Suárez 145 Revisitando Dependência e desenvolvimento na América Latina José Maurício Domingues 167 Organizarse para la transición anticapitalista David Harvey 195 China, el fin de la Revolución Wang Hui 217 Una perspectiva sobre el proceso de crecimiento en India y China Prabhat Patnaik Lecturas críticas 237 Un libro señero: Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia de Héctor Díaz Polanco Guillermo Almeyra Revistas de Nuestra América 247 Ecuador Debate Alejandro Moreano.

El estado en debate: de transiciones y contradicciones[1]

Por Mabel Thwaites Rey

La dimensión estatal se nos presenta como uno de los aspectos donde se ponen a prueba las prácticas y las teorías. Nos surge una primera pregunta, ya clásica e incitadora a numerosos debates: ¿se puede analizar la naturaleza de los estados en el capitalismo periférico con las mismas categorías que dan cuenta de la dimensión del poder estatal en los países centrales? Y más aún: ¿es posible incluir en un mismo modelo teórico a los estados periféricos latinoamericanos que aún permanecen firmemente arraigados en la lógica capitalista dependiente y los que intentan transiciones superadoras? En otras

[1] Publicado en *Crítica y Emancipación* Año II Nº4, Segundo semestre 2010, CLACSO, Buenos Aires, ISSN 1999-8104. Páginas 9-24.

palabras, ¿nuestra caja de herramientas conceptuales puede/debe ser la misma para analizar las formas estatales capitalistas consolidadas que los procesos de transformación? ¿Es posible pensar la categoría de transición como específica de los procesos en que las fuerzas populares alcanzan la cima del gobierno y desde allí se plantean transformar las bases materiales de la dominación estatal? ¿O, en cambio, se podrá pensar lo transicional como una dimensión más compleja y siempre presente en la base de la articulación de la dominación estatal, entendida como expresión compleja y contradictoria de las luchas sociales?

Parte de los debates que empezaron a suscitarse en el Grupo de Trabajo de CLACSO[2] tienen esos interrogantes como trasfondo, varios de ellos centrados en el proceso boliviano, que por evidentes razones está ejerciendo una fascinación especial desde la perspectiva emancipatoria latinoamericana. Su creciente, aunque compleja, radicalidad, así como sus particularidades constituyen un estímulo insoslayable para pensar la región desde una perspectiva diferente. Y pensar a y con Bolivia, Ecuador y Venezuela, los procesos más avanzados en términos de tensión con los modelos de capitalismo periférico vigentes en América latina, implica plantearnos viejas y nuevas preguntas sobre los límites y posibilidades de los cambios revolucionarios en los distintos espacios nacionales de la región. ¿Qué hay de novedoso en cada una de estas experiencias? ¿Qué es lo que tienen de autóctonas e irrepetibles? ¿Cuáles son los nudos que nos permiten pensar en su replicabilidad, no en el sentido de copia sino de rasgo más general y universalizable?

Partimos del supuesto de que el estado, como realidad y como concepto, sigue siendo central para la acción política. Lo es en la medida en que remite al problema nodal del poder. Es difícil, en las sociedades contemporáneas, escindir las categorías de estado y de poder. Y no porque el poder no desborde los límites del estado en sentido restringido, sino porque pese a todas las loas que se han cantado a la pérdida de su relevancia, el estado "realmente existente" aún sigue siendo un nudo insoslayable en la articulación política.

Podemos abordar la problemática estatal a partir de dos planos. Uno es el relativo al estado en tanto referencia histórica y territorialmente situada y distinguible de otros estados (sean estos nacionales o plurinacionales). El otro es el referido a su realidad al interior del territorio, como expresión de relaciones de poder internas. Ambos, obviamente, están inextricablemente entrelazados.

En cuanto al primer plano, se ha discutido mucho sobre la pérdida de poder relativo de los estados nacionales *vis a vis* el mercado mundial o, dicho de otro modo, sobre las leyes que gobiernan la acumulación y el movimiento de capital a escala global. La existencia de empresas multinacionales con recursos superiores a los de muchos estados, las redes

[2] Estas cuestiones son algunas de las que animan las preocupaciones y debates del Grupo de Trabajo *"El Estado en América latina: Continuidades y rupturas".* En estas páginas compartimos una breve muestra de los intercambios que se están desplegando por vía electrónica entre varios miembros del grupo. Dado el formato en que aparecen las opiniones, no se hacen citas específicas ni textuales de los distintos participantes, sino que se identifican sus opiniones incluyéndolas entre comillas. La síntesis expuesta, sin embargo, tiene un énfasis determinado, que es responsabilidad exclusiva de la autora.

financieras, los organismos multilaterales de crédito, aparecen como instancias disciplinadoras globales que constriñen la supuesta autonomía de los estados nacionales para fijar sus propias políticas. El otro plano se refiere a la capacidad de los estados para imponer reglas sobre el conjunto de su territorio y población. Hablar del estado, en este sentido, implica analizar la relación social de dominación que expresa la estructura estatal y que, en las actuales circunstancias históricas, no es otra que capitalista. Ahora bien, esa relación de fuerzas sociales que el estado co-constituye y conforma, se expresa en diversas materializaciones interrelacionadas y tiene formatos que desbordan los límites estatales y se despliegan en un campo social y político más amplio.

A su vez, el aparato estatal, las estructuras a través de las cuales transita la dominación, se entrelazan con las formas de institucionalización política. Es decir, con la reglas de acceso al poder del estado y su ejercicio (gobierno). Por eso puede decirse que el estado "es" en sus agencias burocráticas de reproducción sistémica, tanto como "es" en las reglas, procedimientos y cargos resultantes de la acción política propiamente dicha, gubernamental. Y ambas están directamente relacionadas, porque tanto la estructura burocrática, en tanto límite material de lo dado y reiterado a lo largo del tiempo, condiciona el accionar de los gobiernos, como las decisiones gubernamentales pueden impactar sobre la morfología estatal. Porque la burocracia es, efectivamente, un límite que se le impone al accionar gubernamental. Es el límite estructural que asegura la reproducción del sistema como tal. Sin embargo, dicho límite no es pétreo, ni impenetrable, ni idéntico a sí mismo. Porque el gobierno, con sus decisiones y acciones, también puede impactar sobre la estructura estatal misma, y en un proceso de transformación impulsado y protagonizado por la movilización popular, puede alterar y trastocar las bases materiales que le dan sustento.

Entender las relaciones de fuerzas sociales que constituyen la materialidad del estado es un paso imprescindible para la comprensión de los cambios y mutaciones en el plano gubernamental. La puja política en la cima del poder y también en las bases, el sistema de partidos y de movimientos sociales y políticos, la maquinaria electoral, los mecanismos y procedimientos de participación y exclusión políticos solo se hacen inteligibles si se tiene una mirada cabal y completa de los procesos sociales de los que se nutre. Esto no significa, en modo alguno, que exista una "base material" que determina en un sentido unívoco la expresión política e ideológica. Pero tampoco quiere decir lo contrario: una total autonomía entre una realidad material (en una materialidad que incluye los modos de concebir y actuar en ella) y la manera en que se expresan los conflictos políticos.

¿Podría, entonces, pensarse en un *continium* que va desde los pequeños impactos que tienen las luchas sociales sobre la estructura estatal hasta las transformaciones más significativas impulsadas desde gobiernos populares? ¿De qué modo, en esta línea, pueden entenderse las nociones de reforma y de transición?

El concepto de transición no es idéntico al de reforma, que puede estar incluido en aquél. Mientras la reforma alude a cualquier cambio que modifique en algo una situación preexistente, la noción de transición supone una secuencia de cambio desde un punto a otro en un proceso que incluye diversas acciones sucesivas. Una transición puede darse a partir de la toma del poder del estado por fuerzas políticas y sociales que impulsan cambios, pero es más improbable que pueda configurarse en entornos menos radicales, acotada a segmentos específicos de la maquinaria estatal. Entre reforma y transición pareciera haber una cuestión de grados y de relación de fuerzas. Un gobierno de matriz

popular pero en un contexto desfavorable para los cambios más profundos puede verse acotado en sus propuestas de transformación o bloqueado por intereses antagónicos. Lo que distingue al "reformismo" como expresión política es su renuncia a abolir las relaciones de producción burguesas. El reformismo, entonces, es esa estrategia de reformas dentro del capitalismo como fin en sí mismo, y no como parte de un plan coherente y comprensivo hacia el socialismo.

La clave, entonces, reside en cómo construir las relaciones de fuerzas, los apoyos suficientes como para avanzar en transformaciones más profundas. Y la diferencia entre los gobiernos también estará planteada en función de los recursos que movilicen para cambiar la relación de fuerzas a favor de las mayorías populares. Porque no se trata de simplemente aceptar lo dado como límite sino de empujar, a partir de lo dado, aquello que se busca como horizonte emancipatorio.

Desde la experiencia boliviana, Prada plantea que *"no es lo mismo hablar de práctica política cuando se resiste y se lucha contra las formas de dominación, cristalizadas en el mapa institucional del Estado, cuando se está en contra del Estado y del gobierno; que cuando se está en el gobierno y se ha ocupado el Estado. La práctica política contra el gobierno y el Estado y la práctica política en el gobierno y en el Estado son distintas, a pesar de ser práctica política, que puede pensarse como continuidad de las luchas y las movilizaciones. No solamente son distintas porque en un caso se trata de la lucha en contra desde el campo social y en otro caso se trata de la continuidad de la lucha en el campo mismo de las instituciones estatales y de los dispositivos gubernamentales, sino que es distinta su problemática, pero también su forma de hacer las cosas*".

En el actual contexto, el estado "realmente existente" y las relaciones sociales en que se basa y que defiende, por su estructura, valores y funciones, como señala Almeyra, son capitalistas. *"En el mejor de los casos, el estado dirigido por un gobierno revolucionario puede ser capitalista de estado o, si se quiere, un "Estado burgués sin burguesía", una maquinaria sin consenso social de ninguna de las clases fundamentales pero que sigue sirviendo al capital nacional e internacional. Ese estado es, al mismo tiempo, un terreno de lucha entre explotadores y explotados, que proponen políticas divergentes y disputan posiciones en el gobierno, donde se codean los que aspiran al socialismo con los partidarios del status quo y con aquéllos, poderosos y descarados, del gran capital internacional y de la reacción".*

Desde su experiencia en el proceso venezolano, Juan Carlos Monedero entiende que el destino para los "Estados burgueses sin burguesía" "*es terminar desapareciendo, si triunfan las fuerzas populares en su afán de transformación, o bien crear la clase burguesa que los sostenga y administre. Al ser ese estado "renovado" el resultado de una supuesta victoria de clase (aunque electoral), los mecanismos de control que la clase obrera y los sectores populares habían desarrollado respecto del anterior dominio burgués de clase (a través de la forma de pesos y contrapesos, de una comunicación alternativa, de sindicatos combativos y de una lógica de resistencia dentro del aparato estatal) tienden a disolverse o debilitarse, mientras que los nuevos burócratas encuentran una herramienta extremadamente funcional para consolidar sus propias posiciones y silenciar las críticas, la mala gestión, la ineficiencia, el burocratismo o la corrupción. La acusación de contrarrevolucionaria de toda crítica termina siendo una limitante sustantiva para la transformación".*

Este es un peligro cierto que se le aparece a todo proceso transicional que suponga la ocupación del territorio institucional estatal por fuerzas gubernamentales, para ir desmontando la estructura establecida, mientras se la suplanta por otras formas de gestión de lo común. Es el dilema más acuciante y complejo para los gobiernos transicionales y para las fuerzas sociales y políticas que empujan los cambios.

Para Prada, una forma de conjurarlo en Bolivia ha sido el recurso a la Asamblea Constituyente y la aprobación de la Constitución Política del Estado, *"que persiguen crear las condiciones de una transición transformadora trastrocando las mismas condiciones y el contenido histórico del Estado, buscando escapar al dilema al que han caído otras revoluciones, que al revivir al Estado terminan atrapadas en su lógica de poder".*

Queda claro que si se está afuera del Estado, en un proceso de confrontación externo, la postura contestataria es más nítida y más fácil de sostener. El problema aparece cuando se dan circunstancias que permiten la inclusión de cuadros populares en la maquinaria estatal, las que van desde la posibilidad de ocupar alguna estructura pequeña en un gobierno reformista, hasta el involucramiento activo en un proceso de transformación más ambicioso y con objetivos avanzados, que exige una mayor imbricación en la trama institucional. Porque es aquí donde se despliega la enorme maquinaria estatal, con todo su peso, su esencia de reproducción de la dominación y sus mañas. Aquí aparece la confrontación decisiva que supone revisión, resistencia y transformación.

Coincidimos con el señalamiento de Juan Carlos Monedero, de que "*pese a que se ganen elecciones, es prácticamente imposible "tener" el estado, pues su lógica última de mantenimiento del sistema en donde ha sido engendrado (el capitalismo) no puede desmontarse en urgentes plazos electorales. Su capacidad de defender intereses específicos articulados por pequeños grupos muy consistentes reposa, además, en lugares constructores de hegemonía: universidades, reglamentos, iglesia, costumbres, lenguaje, tradición constitucional, carrera diplomática, familias históricamente poderosas, contactos con élites globales, etc.*".

Son estas las estructuras rígidas, complejas, intrincadas, "no gobernables", en el sentido de que no es fácil torcerlas por el solo hecho de ser portador de un proyecto político alternativo. Su fuerza hecha a base de reglas y procedimientos, de saberes institucionales, de conocimientos técnicos específicos, opera como freno para los cambios, aun los más modestos. Hacerse cargo de un proceso de transición supone partir de una realidad estatal operante pero insatisfactoria en términos de las necesidades y demandas sociales. Supone, en tal sentido, transformar lo que está en otra cosa distinta o destruirlo por completo. En cualquier variable esto genera resistencias, que obviamente provienen de quienes tienen intereses creados en la continuidad del statu quo. Entre estos se podrán encontrar los directos beneficiarios del sistema, pero incluso sectores subalternos que trabajan en o viven de las estructuras estatales que se pretenden transformar, constituyendo un aspecto muy complejo de cualquier transformación. Las resistencias, por caso, de sindicatos estatales, que pueden ser abiertas y conflictivas o soterradas pero persistentes, son un aspecto fundamental para entender la posibilidad o los límites de los cambios en el sector público.

Ligado a esto está el otro problema de las burocracias y es el que supone que estas estructuras también le confieren a sus ocupantes títulos y honores que aseguran condiciones materiales diferenciadas, por lo que de inmediato se produce la contradicción

entre la necesidad de transformar y eliminar funciones, cargos y tareas burocráticas y el interés de quienes las ocupan de preservarlas como fuente personal de bienes materiales y/o simbólicos. La trampa burocrática, así, se vuelve aún mayor para los gobiernos con pretensiones transformadoras.

Pese a todas las dificultades, dice Monedero *"aunque no se pueda "tener" el estado de un modo completo e inmediato, es indudable la conveniencia de "tener" el gobierno, a partir del cual se pueden crear las herramientas necesarias para su competa transformación".* Por eso, para Monedero es incomprensible el abandono por parte de la izquierda de la formación de los miembros del gobierno que gestionen el "desbordamiento" de la estructura estatal heredada. Se apunta, con este señalamiento, a la cuestión clave de la gestión pública, democrática, transformadora, de los núcleos sustantivos del estado. Porque si bien acordamos con la naturaleza de dominación de todo estado capitalista, en tanto tal, no puede dejar de advertirse que existe una enorme cantidad de tareas que el estado ejecuta y que tienen, cuanto menos, validez transitoria, en tanto regulan cuestiones relativas a las formas de vivir en el presente. Y también hay "núcleos duros" de actividad estatal/pública que seguirán siendo imprescindibles durante mucho tiempo, gran parte de los cuales conllevan saberes específicos de compleja transmisión. Entonces, el tema es la gestión de estos asuntos comunes indelegables, para que al mismo tiempo en que sean genuinamente útiles en términos sociales, eviten que su puesta en práctica les otorgue a quienes ocupen los cargos, cuotas de poder diferencial apropiable para beneficio propio y en desmedro de otros grupos sociales. Administrar bien el sistema de recolección de basura, por caso, no parece una tarea a priori muy revolucionaria. Sin embargo, en gobiernos sometidos a las reglas del escrutinio democrático periódico, tener las calles limpias o no tendrá un fuerte impacto en la valoración popular sobre la capacidad de su gobierno para resolver problemas cotidianos. Pero para implementar bien acciones desde el sector público hace falta conocimiento y compromiso pleno. Un conocimiento que no necesariamente, y en todos los casos, implica acreditaciones académicas ni recurrir a la meritocracia aséptica, sino capacidades de gestión, de organización que pueden ser adquiridas en la propia gestión "de nuevo tipo". La delicada tensión entre diversos tipos de saberes y el arte de articularlos sin que ninguno se imponga en términos de poder antidemocrático sobre los demás es uno de los rasgos sustantivos de una transición exitosa.

Desde Bolivia, Prada señala que "*para garantizar la continuidad de las movilizaciones, de la lucha de clases, de la guerra anticolonial, por otros medios, usando los aparatos del estado y los medios gubernamentales, es necesario cambiar las condiciones de posibilidad histórica, lo que significa también transformar el estado y crear otras formas de gubernamentalidad, cambiar las formas de hacer política, las formas de hacer gestión, las formas administrativas y el uso de los dispositivos y agenciamientos, cambiando a la vez estos dispositivos y estos agenciamientos. El secreto para todo esto es la participación social, el involucramiento de los movimientos sociales, de las sociedades, de los pueblos, de las naciones, de las multitudes y de los individuos, en la toma de decisiones, en la construcción de las leyes, en la gestión pública y en el control social*".

La participación popular en la definición y en la gestión de los asuntos colectivos es un norte irrefutable de cualquier proyecto transformador. Sin embargo, la experiencia demuestra que la participación no equivale a un permanente flujo de masas en estado de movilización, ni un involucramiento directo y permanente en los asuntos comunes. En verdad, el furor, el climax participativo ocurre en algunos períodos específicos y luego

decanta, o bien porque se diluye todo potencial transformador en una derrota o bien porque es asumido, de un modo más o menos amplio –según la correlación de fuerzas- por la cabeza del estado en función gubernamental. Por empezar, es bastante complejo pensar en una participación masiva y permanente en los asuntos comunes, pues esto equivaldría a estar siempre en estado de climax. La vocación participativa es algo mucho más complejo de lo que solemos admitir quienes apostamos a la democracia plena, a la horizontalidad. La tendencia a la delegación es más relevante de lo que estamos dispuestos a reconocer, como si el hecho de hacerlo fuera en contra de nuestras convicciones emancipatorias. La tensión entre participación y delegación, entonces, es un problema real a resolver en la práctica, pues no basta con declamar la bondad participativa y no bastan tampoco los ingentes esfuerzos militantes para conseguir un estado de involucramiento "óptimo" y constante se todas y todos los teóricamente involucrados en la toma de decisiones que afectan la vida en común. Por eso es importante pensar en la función gubernamental y en lo diseños institucionales que no terminen degradando la delegación en sustituciones que consoliden la subalternidad de las mayorías que pueden protagonizar, pero que también delegan.

La participación de los movimientos sociales en el estado es mirada de un modo crítico por Guillermo Almeyra. Para él, "*los movimientos de masa buscan democratizar la sociedad y mejorar el sistema, no derribarlo. Son democrático-nacionalistas, pero corporativos, al igual que los sindicatos. Su incorporación a los gobiernos institucionalizaría aún más a ambos, gobierno revolucionario y movimientos y burocratizaría a éstos y haría aún más conservadores y su papel en las bases tendría que ser desempeñado por otros organismos derivados de otras luchas*". Coincidimos con Almeyra en que esto es una posibilidad, pero no parece que sea un destino fatal. Porque aún en el seno de los propios movimientos con raigambre sectorial es posible que emerjan cuestiones que trasciendan tal sectorialidad. Porque de lo que hablamos, también, es de la existencia de movimientos como formas de construcción de lo político distintas de los partidos. En muchos casos, son formas de lo político distanciadas del formato partidario clásico. Por eso pueden no ser íntegramente corporativas o irremediablemente parciales.

Señala también Almeyra el peligro de que *"la incorporación de los movimientos al aparato estatal burgués, en forma corporativa, termine acabando con la independencia de dichos movimientos con respecto al gobierno, burocratizándolos e institucionalizándolos y reduciendo o liquidando la capacidad de hacer llegar a la maquinaria estatal la presión de base y las expresiones de disenso y de consenso*". Entendemos que esta es una posibilidad que avala la experiencia histórica. Contrariamente, se observa que no siempre la independencia absoluta del estado por parte de los movimientos sociales, y con ella el conjuro del peligro de la burocratización y domesticación, se traduce en la persistencia de la capacidad de expresar productivamente demandas, disensos y consensos. Sobre todo con relación a los movimientos y demandas dirigidas al estado, la falta de respuestas públicas, es decir, de formas concretas en que el estado internalice las demandas societales, también puede terminar diluyendo la vitalidad del movimiento social mismo. Y de eso también hay ejemplos históricos sobrados.

Dado el carácter burgués del Estado de transición, Almeyra considera que *"es indispensable mantener la libertad de los trabajadores y de la sociedad de defender sus propios intereses y proyectos, incluso contra el gobierno socialista que dichos movimientos sostienen".* Esto es absolutamente cierto, pero es bueno tener en cuenta otro

aspecto: el cumplimiento de las demandas de los movimientos, de las "conquistas arrancadas" por la lucha, deben ser plasmadas de algún modo por el estado/espacio público. Alguien, desde el aparato o instancia estatal, debe asumir las tareas que demanda la consecución de tales conquistas. Puede haber un "afuera" de los movimientos con relación al estado, en tanto estructura, en tanto aparato. Pero, en ese caso, hay que tener claro que ese "adentro" lo constituirán personas y recursos, que imprimirán sus propias prácticas, intereses, percepciones, rutinas, en función de las cuales darán cuenta –o no- de las demandas "externas" de los movimientos sociales y de otros grupos sociales.

Aquí hay que tener en claro, entonces, cuáles son los peligros y como intentar conjurarlos. Porque quedarse "afuera" puede ser útil para preservar independencia en contextos en que los estados son plenamente burgueses, no fisurados, no transicionales. Y aún en estos casos se plantean problemas para los movimientos que tienen la oportunidad de participar, de algún modo, en la gestión pública relativa a sus demandas. Esta es una vieja y compleja cuestión que se plantea ante situaciones en las cuales la conquista implica impactos sobre la estructura estatal misma. Porque siempre está presente el peligro de la cooptación, el de la domesticación y/o la burocratización de los cuadros provenientes del movimiento que ingresan al estado, aún bajo un gobierno de izquierda. Peligro que involucra al movimiento mismo, si la inclusión de sus miembros o dirigentes deriva en el aplacamiento de sus demandas. Este problema se agudiza en los procesos de cambio, en los que el terreno estatal se tensa en la disputa entre conservar lo viejo y sus privilegios, y producir lo nuevo, lo demandado, lo necesario para transformar en profundidad no la mera gestión, sino las condiciones materiales sobre las que esta se encarama, que a la vez la determinan y son determinadas por aquella.

Y aquí hace falta reunir en un solo bloque dos puntas distintas: los funcionarios con capacidad de gestión y compromiso político que se encarguen de aspectos para los cuales son necesarios conocimientos específicos y la sociedad, a través de los movimientos o grupos sociales que no solo planteen sus demandas y definan prioridades y cursos de acción, sino que se involucren en su cumplimiento. De modo que el funcionario, el gestor de lo público, estará controlado por la sociedad y, a su vez, el movimiento tendrá que someter su demanda particular a la articulación imprescindible con otras demandas. Por eso no puede haber una instancia de expresión/representación de intereses solo movimientistas, porque de ese modo ganará siempre el que presione más fuerte, el que esté mejor organizado, etc. Tiene que haber una instancia articuladora en un plano abarcativo, que medie y conforme preferencias generales. A su vez, para evitar la arbitrariedad y la utilización en beneficio propio o institucional, que para el caso puede ser lo mismo, de los funcionarios, tienen que desarrollarse instancias claras de participación y control de la sociedad civil.

Hoy en Bolivia se plantea el desafío de articular la pluralidad. Es lo que Prada llama *"transformar la práctica política gubernamental, abrirse al pluralismo de gestiones, de códigos, de normas, de formas administrativas, es indispensable trastocar la gestión pública, incorporar un pluralismo de gestiones. Todo esto significa pensar una sociedad integral, una sociedad que ha tragado al Estado en la gestión social".* En la misma línea, Alvaro García Linera sostiene la necesidad de sustituir la "meritocracia" tradicional ligada exclusivamente a las acreditaciones formales, por la inclusión de méritos que tienen que ver con compromisos activos, con trayectorias de lucha.

Desde la perspectiva de la sociedad, de los movimientos sociales y políticos, la cuestión pasa por conquistar y defender instancias estatales que operen a favor de los intereses populares. Esta conquista puede ser mediante una ley, un programa, la creación de alguna agencia pública específica encargada de las tareas demandadas u otras acciones. Y aquí es donde aparece la dimensión contradictoria del estado, y mucho más aún si se trata de una etapa transicional clara. Porque una demanda que logra plasmarse en el estado difícilmente sea concretada en un ciento por ciento y deba someterse a la articulación con otras. Someter el reclamo propio al ajuste necesario de compatibilización con otros es un tema central, que supone conflictos, debates, negociaciones y acuerdos. Pero además puede suceder que la internalización por el estado de una demanda sirva para desarticular, precisamente, la capacidad movilizadora que posibilita la consecución de conquistas. Claro que aquí la cuestión es más compleja, porque como ya observamos, los ciclos de ascenso de las luchas que culminan en éxitos no se mantienen en el mismo nivel de tensión durante períodos muy prolongados, sino que tienen flujos, climax y reflujos, por lo que el mayor desafío es lograr que las conquistas se expandan y abran la posibilidad de otras nuevas. El reto está en impedir que la necesaria consagración estatal (que implica la movilización de recursos comunes) de una demanda devenga en anquilosamiento burocrático y anti-democrático.

En una reciente conferencia en Buenos Aires, Alvaro García Linera resumió magistralmente la tensión entre el poder monopólico del estado y la riqueza democrática y participativa de los movimientos sociales. *"Si estado es por definición monopolio, y movimiento social es democratización de la decisión, hablar de un gobierno de los movimientos sociales es una contradicción. Pero la única salida es aceptarla y vivir la contradicción. Porque si se prioriza el ámbito del Estado, la consecuencia es que pueda afirmarse una nueva elite, una nueva burocracia política. Pero si se prioriza solamente el ámbito de la deliberación en el terreno de los movimientos sociales, se corre el riesgo de dejar de lado el ámbito de la gestión y del poder del Estado. La solución está en vivir permanentemente en y alimentar esa contradicción dignificante de la lucha de clases, de la lucha social".*

En un pasaje de enorme actualidad política a la hora de analizar la tensión entre reformismo complaciente y pulsión emancipadora, en su *Estado, poder y socialismo* el teórico griego Nicos Poulantzas (1979) dice que la cuestión de *"quién está en el poder y para qué no puede quedar al margen de estas luchas autogestionarias o democracia directa. Ahora bien, esas luchas y movimientos no pueden (...) tender a una centralización en un segundo poder, lugar que se supone absolutamente exterior al Estado, sino a la modificación de las relaciones de fuerzas en el mismo terreno del Estado"* (*idem*: 319). Aquí una clave: la articulación entre democracia política que exprese los intereses generales, con la democracia de base encaminada a resolver las cuestiones específicas de cada sector. "***Una transformación del aparato de Estado orientada hacia la extinción del Estado*** *sólo puede apoyarse en una intervención creciente de las masas populares en el Estado por medio ciertamente de sus representaciones sindicales y políticas, pero también por el despliegue de sus iniciativas propias en el seno mismo del Estado"* (*idem*; subrayado del autor). Y *"todo esto debe ir acompañado del despliegue de nuevas formas de democracia directa de base y del conjunto de focos y de redes autogestionarios"* (*idem*: 321).

GARCIA LINERA, Alvaro (2010) **La construcción del Estado**. Conferencia dictada en la Facultad de Derecho de la UBA, Buenos Aires, 9 de abril.

POULANTZAS, Nicos (1979). **Estado, poder, y socialismo.** Siglo XXI. Madrid.

PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS SOCIALES

Aportes para la racionalidad y la transparencia

Olga Nirenberg
Josette Brawerman
Violeta Ruiz

PAIDÓS TRAMAS SOCIALES 19

Nunca como en la actual situación de crisis y emergencia de la Argentina, los programas sociales han generado tantas demandas, cuestionamientos y expectativas. Este libro, que establece líneas de continuidad con la obra de esta misma colección *Evaluar para la transformación*, se propone profundizar en la planificación y la evaluación de programas sociales, dado que estas instancias otorgan previsibilidad al accionar, conservan la memoria de lo propuesto y de lo realizado, y posibilitan su comparación. En síntesis, brindan mayor racionalidad y transparencia a las prácticas de gestión social. Aunque instrumentales, la planificación y la evaluación están impregnadas de ideología y utopía, y abren caminos para la transformación en la medida en que entrañan concepciones sobre las personas, sus modos de actuar, el desempeño de las organizaciones y las situaciones de los grupos en desventaja.

Las autoras retoman su concepción de la evaluación como un proceso continuo y paralelo a la gestión de los programas y proyectos sociales, el cual se realiza en situaciones de aprendizaje compartido entre quienes programan, ejecutan y evalúan. El hilo conductor de esta obra es el proceso de gestión de los proyectos, desde el surgimiento de la idea para solucionar o aliviar un problema social, las alternativas de su concreción en un proyecto fundamentado en un diagnóstico, la evaluación para decidir su aprobación y la ejecución propiamente dicha, hasta llegar a la evaluación final, cuyo foco se centra en los resultados.

Este libro resultará útil para todos aquellos que procuran transformar las situaciones adversas en escenarios más propicios para el desarrollo humano. En medio de la pobreza cada vez más acuciante que se ha instalado en gran parte de los países de América latina, la viabilidad y eficacia en la gestión de los programas sociales constituyen sin duda un tópico fundamental en la agenda política y económica de las naciones.

ISBN 950-12-4519-5
75219
9 789501 245196

PAIDÓS TRAMAS SOCIALES

Nuestro agradecimiento a Néstor Perrone, Jutta Schutz y Pablo Vinocur por la inteligente lectura que hicieron de nuestro trabajo y sus pertinentes comentarios.

Es nuestro principal deseo que lo que acá volcamos, producto de nuestra experiencia y reflexión, pueda servir a aquellos que, en medio de las situaciones cada vez más acuciantes de la pobreza en que se encuentra gran parte de la población de la Argentina y de los países hermanos –cada vez más hermanos– de América latina, siguen también remando contra la corriente, procurando transformar esas situaciones adversas en escenarios de potencialidades y desarrollo humano.

Y seguimos insistiendo: mientras no cambien las mentes y los corazones de los individuos, no habrá cambios en las formas en que éstos se vinculan entre sí y con el ambiente, y será difícil que disminuyan la agresión, la competitividad y la destrucción para dar lugar a la compasión, la solidaridad y el cuidado del medio.

Si esas transformaciones no ocurren en una masa crítica de personas, poca esperanza habrá en la Argentina, como en varios otros países de América latina, de reconstituir Estados que en lugar de ser cooptados y corrompidos por los intereses de grupos particulares trabajen en función del bien común, en pro de la equidad y el desarrollo de las potencialidades humanas, en suma, que se orienten por políticas sociales democráticas e integrales. Dichas políticas permitirían ir más allá del intento infructuoso del Estado de compensar los daños provocados por el funcionamiento de los "factores económicos".

En términos más amplios, diremos que si esos cambios no suceden, difícilmente se produzcan transformaciones positivas en el mundo.

De modo que seguimos hablando, ahora como antes, de acciones y pensamientos transformadores.

Las autoras
Buenos Aires, octubre de 2002

CAPÍTULO 1

La programación social

En este primer capítulo abordamos la cuestión de la programación social, las características del proceso y los cambios ocurridos en sus modalidades, en el marco de las diferentes concepciones acerca de las políticas sociales que han prevalecido a lo largo de los últimos treinta años.

Los que trabajamos en el campo de las políticas sociales solemos hablar indistintamente de planes, programas y proyectos, aunque, por un lado, no siempre queremos designar las mismas cosas y, por otro, esos conceptos han ido adoptando diversas significaciones a lo largo del tiempo, bajo diferentes paradigmas o modelos de *política social* y distintas concepciones de los *estilos de planificación* en general. La importancia de estas cuestiones justifica que nos detengamos brevemente en ellas antes de referirnos a la programación propiamente dicha.

Los cambios en las políticas sociales

Las *políticas públicas* se constituyen como el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento da-

do los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios (Tamayo Sáez, 1997).

El proceso por el cual algunos problemas son verdaderamente politizados, socialmente problematizados o, como suele decirse, *colocados en la agenda pública*, refleja los valores que una sociedad prioriza, da cuenta de su historia sociopolítica y depende fundamentalmente del funcionamiento de un complejo campo de fuerzas donde los grupos, movimientos, partidos, organizaciones e individuos, según sus posicionamientos en la sociedad y sus diferentes cuotas de *poder*,[1] priorizan o seleccionan ciertas cuestiones (*issues*), y también los modos de resolverlas. Pueden verse así las políticas públicas como un conjunto de acciones y omisiones que ponen de manifiesto una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que es de interés de diversos actores de la sociedad civil. Desde esa perspectiva, el Estado es un actor más que interviene, en una posición sin duda privilegiada, dentro del campo de fuerzas donde se dirimen cuáles son los temas y los modos para su resolución, es decir, cuáles son las políticas públicas en un determinado momento (Oszlak y O'Donnell, 1984). De ese modo, el proceso de formulación de políticas es considerado una construcción social donde intervienen diversos actores, que serán diferentes según el ámbito o sector de que se trate.

En cuanto a la política social, en su aspecto más general puede ser pensada como un conjunto de acciones públicas y/o privadas relacionadas con la distribución de recursos de todo tipo en una sociedad particular, cuya finalidad es la provisión de bienestar individual y colectivo. La determinación de los beneficiarios principales y la modali-

1. Para abundar en las cuestiones relativas al poder, no exclusivamente el que se origina en el marco de las instituciones del Estado sino dentro del propio funcionamiento normativo de la sociedad, véase Foucault (1975).

dad del financiamiento constituyen aspectos centrales de la forma de concebirla (Bustelo e Isuani, 1990). Es posible sostener que las políticas públicas así planteadas tienen siempre, en mayor o menor medida, contenidos sociales.

Sin pretender profundizar en la definición del ámbito de lo social y de las políticas sociales, diremos que éstas varían según cuáles sean las concepciones que se tengan sobre los principales valores que deben orientarlas, la forma en que se han de satisfacer las necesidades humanas, el rol que le cabe al Estado en la consecución del bienestar colectivo y el papel de los principales actores –públicos y privados– en su construcción.

En el marco del Estado de Bienestar que prevaleció hasta la década de 1980, el Estado era el principal actor tanto en la formulación como en la ejecución de las políticas sociales. Más allá de las múltiples tipologías existentes,[2] hay coincidencias en que el Estado de Bienestar se caracteriza porque el aparato estatal asume la obligación explícita de proporcionar protección a los ciudadanos que sufren necesidades y riesgos específicos debido a los mecanismos de mercado de la sociedad capitalista, que les impiden mantenerse adecuadamente por sí mismos (Esping-Andersen, 1990). Su rol es el de equilibrar la asimétrica relación entre capital y trabajo, acotar y atemperar el conflicto entre las clases y mediar en las luchas y pugnas de intereses que son características del capitalismo en su acepción liberal (Offe, 1990).[3]

El concepto está íntimamente ligado al mayor énfasis y a la ampliación de los derechos sociales en el marco de lo

2. Se han desarrollado diversas tipologías del Estado de Bienestar. Para mayor información, véase Esping-Andersen (1990) entre otros.

3. Merece aclararse que difícilmente pueda encontrarse esa caracterización del Estado de Bienestar concretada en estado puro, aunque adopta máximas expresiones en algunos de los países europeos y en los Estados Unidos, mientras que en América latina ha adoptado formas imperfectas.

que se podría denominar el "capitalismo integrador" (Isuani y Tenti, 1989).

El rol central del Estado en la política social se expresó a través de políticas sectoriales universalistas, complementadas por acciones específicas y de índole multisectorial, orientadas a grupos vulnerables de población como los niños, las mujeres, los ancianos y los aborígenes, entre otros.

La "crisis del Estado de Bienestar" que comienza en la década de 1980 y se acentúa en la de 1990, implicó la pérdida de roles y recursos por parte del Estado en el marco de las políticas neoliberales, los ajustes presupuestarios continuos en función de los crecientes déficit fiscales, las incrementales deudas externas y las eufemísticas reformas del Estado. La redefinición de las misiones del Estado significó el retiro de su intervención en el campo económico, dejando funcionar libremente al mercado y reduciendo simultáneamente su papel redistributivo o regulador de las diferencias sociales. Se deslegitimó su papel como proveedor de protección social y principal protagonista de las políticas sociales.

Al mismo tiempo, durante los noventa, se produjo una fuerte aceleración de la concentración de la riqueza en la mayoría de los países capitalistas, con una marcada profundización de las brechas existentes entre los segmentos más ricos de la población y los más pobres. En América latina, esa tendencia fue acompañada, además, por una significativa reducción y pauperización de las capas medias.

En ese escenario, las políticas sociales se orientaron cada vez más a "compensar" la situación de los grupos afectados por el aumento de la pobreza y de la desocupación y por el debilitamiento de los servicios sociales universales, emergentes de la reestructuración económica, la reversión en las políticas distributivas y la mayor desigualdad social.

A medida que el Estado redefinía su papel, abandonando roles y responsabilidades, otros actores cobraron protagonismo en el campo de la política social, en especial las

organizaciones de la sociedad civil (OSC). Si bien las mismas colaboraron en el desarrollo de estrategias innovadoras de abordaje a la problemática de los grupos sociales desfavorecidos,[4] no están en condiciones de garantizar el ejercicio pleno de los derechos sociales, papel que le corresponde cumplir al Estado, a través de políticas redistributivas y mediante la formulación y el control del cumplimiento de normas. Ya sea como consecuencia de la mencionada limitación de sus funciones sociales, o por iniciativas de las OSC, o bien por las políticas promovidas por los organismos y agencias internacionales de financiamiento, comienza a prevalecer una lógica de implementación de políticas sociales acotadas y segmentadas que apuntan más a paliar algunas de las consecuencias de la deprivación material, cultural y simbólica de los grupos vulnerables que a encarar los factores causales de la pobreza, particularmente los económicos. En ese marco toma auge la gestión de programas y proyectos como forma de enfrentar los problemas de esos grupos poblacionales.

Por otra parte, conviene aclarar que las políticas sociales no siempre son explícitas y pueden estar más manifiestas en algunos sectores que en otros. Eso no implica que no existan, sino que se expresan a través de los programas o proyectos vigentes y pueden interpretarse a partir de los discursos y las acciones de los actores significativos. Suele decirse que no tener política es en sí una política, al dejar que las cosas continúen como están, o que las definiciones sean según las situaciones concretas y las fuerzas predominantes, o bien por las espontáneas y eventuales articulaciones –muy poco frecuentes– entre programas o proyectos destinados a fines parecidos y mismas poblaciones.

4. En general estas organizaciones no procuran coberturas amplias o "universales" con sus proyectos, sino que favorecen a grupos específicos, buscando efectos demostrativos acerca de metodologías de trabajo.

Los cambios en los estilos de planificación

Si las políticas se refieren a los lineamientos generales que orientan las acciones marcando la direccionalidad deseada e indicando los cursos de acción elegidos y a ser ejecutados por un gobierno,[5] la planificación puede ser concebida como una de las principales herramientas para introducir racionalidad y previsión en la formulación y gestión de las políticas. Más allá de sus múltiples acepciones, es un proceso que se refiere a decisiones relativas al futuro. Pueden hacerse distinciones también según el horizonte temporal (largo, mediano y corto plazo) y los niveles organizacionales en los que se planifica.

La idea de planificar desde el Estado reconoce antecedentes aún en el siglo XIX. Sin embargo, a los efectos que nos interesan aquí, es a partir de la crisis del 30 y por la influencia que entonces tuvo la teoría keynesiana que se consideró importante la intervención activa del Estado como protagonista ineludible para corregir desvíos en el funcionamiento del mercado y para reasignar recursos.

La planificación se desarrolla luego de la Segunda Guerra Mundial, y predomina desde mediados de los sesenta hasta comienzos de los ochenta. Era realizada casi exclusivamente desde áreas del Estado (en sus distintos niveles), con sus propios recursos (humanos, materiales y financieros), con la autoridad y los instrumentos de los que disponía para inducir, controlar y/o restringir la conducta de los actores privados en pos de objetivos y metas de bien común, de mejoramiento de las condiciones de vida de toda la sociedad o de sectores de ésta. Esa forma de planificación estaba en-

5. Estamos haciendo referencia a las políticas públicas, pero con poco esfuerzo el lector puede traducir estas aseveraciones al campo de las organizaciones, públicas o privadas; también en ellas existe un nivel donde se definen las políticas organizacionales; hay variables específicas que se deben tomar en cuenta en su análisis, aunque con bastantes similitudes con las que se plantean para las políticas públicas.

marcada en el paradigma del Estado de Bienestar al que hicimos referencia.

Esto suponía la concepción del planificador (individuo o equipo) como alguien externo, que por sí solo podía identificar y definir la situación, las necesidades y las soluciones, bajo el supuesto de que el Estado disponía de los recursos adecuados y suficientes para implementar las propuestas.

Se trataba de una concepción *tecnocrática* (los técnicos son los que saben definir las necesidades de la población, identificar sus prioridades y plantear las soluciones), *autoritaria* (se basa en la autoridad y el poder coercitivo del Estado), *centralista* (el Estado como actor central o único, sin considerar otros actores locales), *estática* (supone que los escenarios son estables) (Robirosa *et al.*, 1990) y *normativa* (supone relaciones sociales mecánicas, previsibilidad de los comportamientos de los actores y agentes, excluyendo la incertidumbre).

En la década de 1970 ya surgieron críticas a esa concepción. Carlos Matus (1972) desarrolla los fundamentos de estas críticas refiriéndose a los condicionamientos, esencialmente fluctuantes o coyunturales, que el contexto impone a la práctica de la planificación, y a la necesidad de combinar la lógica técnica con la lógica política. Incorpora la noción de estrategia para identificar posibles escenarios alternativos que aseguren la viabilidad política de propuestas técnicas basadas en supuestos estáticos, dando lugar a los primeros desarrollos conceptuales relativos a la *planificación estratégica* en el ámbito gubernamental. Ésta reconoce la complejidad de los sistemas sociales, incorpora el análisis del contexto y valoriza el *análisis situacional* en función de las diversas racionalidades e intereses de los actores en juego. Propone el desarrollo de *una visión* compartida entre los sujetos que participan en la formulación y ejecución de planes y programas, que permita fundamentar las acciones previendo oposiciones e incertidumbres que seguramente surgirán. Considera también la necesidad de invertir recursos de todo tipo para *construir la viabilidad* del plan

o programa, aún antes de su efectiva formulación final y durante todo el ciclo de la gestión. Según esta concepción, el planeamiento y la programación nunca son realmente definitivos, dado que durante el proceso de implementación se incluyen reformulaciones periódicas orientadas a superar las restricciones externas que suelen presentarse en los distintos escenarios de la acción concreta.

Nadie discute ya que los escenarios sociales, lejos de ser estáticos, son turbulentos, conflictivos y a veces rápidamente cambiantes, y que existe una variedad de actores sociales con intereses y concepciones diferentes, a veces opuestos y con grados de poder distintos, lo cual influirá en el curso que tomen las acciones.

De tal modo fue cobrando relevancia la consideración de *los otros* en las prácticas de la planificación, produciéndose un descorrimiento del velo que los hacía opacos, para volverlos transparentes y protagónicos.

La *alteridad*[6] se concibe al menos de dos maneras. Una, es la perspectiva de la ya mencionada *planificación estratégica*,[7] que caracteriza a los otros como diferentes (y en algunos casos como opositores) que ejercen distintas cuotas de poder en los escenarios específicos. A ellos se los debe tomar en cuenta como obstaculizadores o favorecedores para encauzar la acción en la direccionalidad deseable, estableciendo negociaciones y alianzas. La otra es la perspectiva de la *planificación participativa*, que concibe al otro como un semejante, un ciudadano, cuyo saber es complementario, con derechos y responsabilidades para intervenir en la gestión, desde la identificación de los problemas, la determinación de prioridades, la intervención en las actividades y la evaluación.

6. El concepto de alteridad proviene de las vertientes filosóficas fenomenológicas y existenciales (Husserl, Buber, Sartre, Habermas, entre otros), que privilegian la función del *otro* en la construcción de la propia identidad del *sujeto*, otorgando relevancia a la función del lenguaje en la formación del individuo como persona integrante de una sociedad.

7. También desde la perspectiva administrativista se habla de la planificación o *programación estratégica*, haciendo alusión al nivel donde se toman las decisiones políticas; de la *programación técnica*, con referencia al nivel donde se toman las decisiones gerenciales, y de la *programación operativa*, referida al nivel donde se desarrolla la acción concreta. Podemos argumentar que ese punto de vista tiene también ribetes de la planificación tradicional, al distinguir niveles distintos, como si la programación técnica fuera netamente diferenciable de la política y ambas de la que se realiza en la acción u operación misma; en la realidad, esos niveles responden más a separaciones conceptuales que fácticas, aunque pueden ser de utilidad en las organizaciones de cierto grado de complejidad.

Las dos perspectivas se han combinado, construyéndose así modelos e instrumentos de planificación estratégica y participativa, ya que en el fondo no hay contradicciones entre ambas, sino que cada una puso el acento en diferentes aspectos de la consideración de los otros: la primera, en los intereses de los actores políticos e institucionales del contexto donde se desarrolla la acción social, y la segunda, en los sujetos valorizados como ciudadanos.

También contribuyeron a estos enfoques los recientes paradigmas epistemológicos que reconocen cada vez más la validez o legitimidad de diferentes fuentes y formas de saber: provenientes de la tradición (saber popular), de la experiencia, de la intuición, y no sólo de la prueba y la "evidencia científica", entendida bajo los cánones del empirismo.

Distinciones entre algunos conceptos usuales

A la luz de las consideraciones anteriores, podemos retomar aquí algunas de las connotaciones de los términos señalados al inicio de este capítulo.

Por *plan* se entiende un documento, generalmente producido por los niveles centrales (por ejemplo, gobiernos

nacionales o provinciales), que plantea objetivos prioritarios y explicita un conjunto de directivas generales (políticas) en torno a los mismos, las alternativas para alcanzarlos (estrategias) y los medios para obtenerlos (esquema general de asignación de recursos).

El *programa* hace referencia a un conjunto coordinado y ordenado de propuestas que persiguen los mismos objetivos y tienden a la atención de problemas específicos relacionados con algunos de los aspectos señalados en el plan. Los programas no necesariamente tendrán temporalidad acotada, y aunque se los implemente para períodos determinados se les suele adjudicar continuidad a lo largo del tiempo (por ejemplo: programa materno-infantil, programa de comedores escolares, etcétera).

En la práctica de la planificación tradicional normativa, la administración nacional formulaba los planes de desarrollo económico y social con distintas aperturas, generalmente denominadas programas y proyectos. En esa concepción, esas aperturas se realizaban según sectores y/o temas específicos, por ejemplo: dentro del plan de salud, los programas materno-infantil, de salud mental, de recursos humanos, de infraestructura, de regulación y control, etc. Se aludía así a la *apertura programática del plan*. Algunas estructuras ministeriales conservan aún esa nomenclatura en sus organigramas. Esa planificación central "bajaba" verticalmente a los otros niveles (provincias, municipios, establecimientos) donde se llevaban a cabo las acciones. Los proyectos se referían a niveles de intervención más acotados –temporal o geográficamente–, vinculados a los objetivos más específicos de los programas.

Con los cambios comentados en los paradigmas de las políticas sociales y del rol del Estado, fue desapareciendo paulatinamente la planificación como proceso destinado a orientar los recursos globales de una sociedad en función de prioridades políticas, pues éstas ya no son definidas

por el Estado como único o principal actor. Más aún, en el Estado remanente neoliberal, particularmente en América latina, se sostiene que el mercado es el mejor asignador de recursos y que, por lo tanto, pierde sentido que el Estado programe para asignar mejor. La herramienta de planificación que sigue vigente es el presupuesto, formulado desde las áreas económicas de los gobiernos. Consecuentemente, también perdió importancia la práctica de expresar el desarrollo previsto de las políticas en un "plan documento". Si la programación aludía antes al nivel más operativo y a plazos más reducidos, en la actualidad, en el campo social, planificación y programación son términos que tienden a usarse indistintamente.[8]

Por otra parte, con el auge producido en la década de 1990 de proyectos a cargo de OSC,[9] los términos "proyecto" y "programa" también comenzaron a usarse indistintamente. Cuando se los distingue, las diferencias aluden a niveles de complejidad y de gestión, donde la palabra "programa" se utiliza para los niveles centrales (nacional o provincial), y el término "proyecto" para las aperturas del programa en los territorios de aplicación, a cargo de organizaciones locales públicas y/o no gubernamentales.

8. Sin embargo, esto es diferente en el campo administrativo organizacional, donde algunos autores siguen diferenciándolas. Por ejemplo, J. Hintze (1999) diferencia entre la planificación, que establecería los recursos *necesarios* para la producción de determinados resultados, y la programación, que se ocuparía de la previsión del uso de los recursos *disponibles*. La planificación se orientaría así hacia el deber ser (normativa), mientras que la programación tomaría en cuenta lo efectivamente posible en cada situación (pragmática).

9. Ya sea con fondos provenientes de las áreas del Estado nacional y/o provincial, de programas bilaterales (con fondos de préstamos o donaciones del Banco Mundial [BM] y del Banco Internacional de Desarrollo [BIRF y BID]), o de agencias nacionales o internacionales de cooperación para el desarrollo.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, podemos considerar que un *proyecto* es un conjunto interrelacionado de actividades para resolver un problema[10] determinado en un espacio territorial y/o poblacional definido o, en otros términos, una intervención planificada con tiempo y recursos acotados. Desde una perspectiva amplia, un proyecto puede entenderse, además, como un instrumento de cambio que se inserta en procesos preexistentes y en contextos más amplios; que constituye un escenario de interacción de diferentes actores sociales con intereses y perspectivas también distintas; que es un espacio de intercambio de información y articulación entre grupos e instituciones donde tienen lugar alianzas y negociaciones así como resistencias y conflictos frente los cambios que promueve; que debería ser un ámbito para el aprendizaje social de todos los actores; que implica un proceso de elaboración de diagnósticos y estrategias de acción y de aplicación, monitoreo y ajuste de dichas estrategias (Robirosa *et al.*, 1990).

Teniendo en cuenta esas connotaciones, podemos afirmar que los proyectos no debieran concebirse como intervenciones aisladas, aún cuando en muchas oportunidades sean utilizados como estrategia para "solucionar" o enfrentar problemas puntuales que afectan a un tipo de población específica.

Sea como componentes de un programa más complejo, como expresión de una política institucional o pública o como iniciativas de organizaciones de la sociedad civil o de los propios afectados, los proyectos sociales se insertan en realidades complejas y multidimensionales que implican aspectos económicos, políticos e institucionales. Cualquiera sea el problema que se trate de abordar, las relaciones causales son múltiples y se requerirán varios abordajes para su solución; quienes los formulen sostendrán modelos de intervención cuyas hipótesis centrales privilegiarán ciertas relaciones en función de sus propios marcos teóricos y valorativos.

10. Un problema es social cuando afecta a un número importante de personas y para su superación no bastan los esfuerzos individuales, sino que se requieren acciones por parte de los organismos gubernamentales y/o de los grupos y organizaciones de la sociedad civil.

En resumen: un proyecto es parte de un universo mayor, y si bien ha de contribuir a la obtención de cambios en la situación-problema de sus destinatarios, debe constituir a su vez un medio para el logro de objetivos de alcance más general.

Atributos estratégicos de la intervención social

Existen ciertos atributos que son deseables en todo tipo de programa o proyecto. Ellos son: la integralidad del enfoque adoptado, el carácter participativo y asociativo que propone para la gestión, así como la sustentabilidad o institucionalización de las acciones que prevé.[11] A continuación nos referiremos al significado de estos atributos, que deberían considerarse en toda formulación programática.

Por *carácter integral* se entiende la inclusión de enfoques amplios de la problemática social, lejos de los abordajes específicos que consideran los problemas en forma parcializada o fragmentada.

Para adoptar ese carácter, los programas o proyectos deben prever acciones orientadas a los diferentes factores vinculados con los problemas identificados. Por ejemplo, un proyecto en el campo educativo orientado a mejorar el rendimiento, evitar la repitencia y asegurar la retención de los chicos en la escuela primaria, será más integral si incluye actividades de apoyo escolar para los propios chicos, de

11. Cabe recordar que desde el punto de vista de la evaluación consideramos estas cuestiones como dimensiones estratégicas.

fortalecimiento de los docentes y los familiares para el trabajo con esos chicos, y si además toma en cuenta otros factores psicológicos y sociales del niño y de su grupo familiar que tienen que ver, directa o indirectamente, con el propósito planteado.

Otra forma de entender la integralidad de los proyectos sociales es la inclusión de acciones de promoción, prevención y asistencia, aunque sean diferentes los énfasis. Por ejemplo: un proyecto que brinda exclusivamente complementación alimentaria es de perfil asistencial, mientras que si incorpora actividades de capacitación de las madres para el mejoramiento de la dieta y la preparación de alimentos a bajo costo, así como sobre modos de advertir signos de perturbaciones en el crecimiento y desarrollo infantil, adquiere perfil preventivo, y si incluyera el diseño y distribución de folletería o mensajes radiales acerca de temas de nutrición, sería además promocional.

Otro aspecto vinculado a la integralidad de los proyectos es la articulación de los diferentes componentes o actividades entre sí. Es frecuente que aunque un proyecto incluya una diversidad de actividades (por ejemplo: apoyo escolar, complementación alimentaria, actividades recreativas y deportivas, etcétera), cada una se desarrolle sin demasiada vinculación con el resto, como si fueran subproyectos independientes, lo cual genera fragmentaciones y *oportunidades perdidas.*[12] Ejemplos positivos de articulación de actividades son, entre otros, realizar controles de salud mientras los niños asisten al comedor infantil o acuden a las actividades deportivas; recibir indicaciones del centro de salud de los niños en riesgo nutricional para priorizarlos o brindarles atención especial en el comedor,

12. El término se utiliza en la jerga de la salud pública y hace referencia al aprovechamiento, durante contactos con la población, de ocasiones para atender otras cuestiones no demandadas y brindar mensajes preventivos y promocionales.

o bien detectar a las madres de niños que requieren atención médica, cuando ellas los traen a las actividades del proyecto.

Por *carácter participativo* entendemos las formas y metodologías de gestión que procuran incluir protagónicamente a los diversos actores, especialmente a los beneficiarios, en las diferentes etapas: desde la identificación de la problemática, la priorización de actividades, las decisiones relativas al destino de los recursos (en particular sobre adquisiciones y contrataciones), la realización de las acciones, la sistematización de la experiencia y la evaluación. Es decir que el significado que aquí se le da al concepto de participación es más amplio que el que usualmente se refiere a la inclusión de los actores comunitarios en la realización de actividades –generalmente como voluntarios–, para abarcar además su intervención en la toma de decisiones en los diferentes momentos de la gestión de los proyectos.

Los proyectos que se formulan previendo esa participación activa se constituyen en instrumentos para la construcción de ciudadanía, que luego, dependiendo de las características contextuales, podrán reflejarse en interacciones y modos de relación igualitarios en otros espacios ampliados de la vida pública, promoviendo de tal manera la democratización.

Por *carácter asociativo* hacemos referencia a la articulación –informal o formal– para el logro de fines comunes, entre áreas de los gobiernos locales, instituciones sectoriales (establecimientos de salud o educativos, comisarías, juzgados, etcétera), organizaciones de la sociedad civil y/o asociaciones comunitarias de base y religiosas, que se localicen en el territorio de actuación de cada proyecto. La gestión asociada favorece el desarrollo de capital social,[13] implica la confor-

13. En el sentido que P. Bourdieu (1980) atribuye a este concepto como beneficios que reciben los individuos en virtud de su participación en grupos que incluyen actores sociales diversos.

mación de escenarios de planificación y gestión mixtos, intersectoriales, interdisciplinarios y pluripartidarios donde se trata de construir una cultura de lo público, lo político y lo social más democrática y transparente (Poggiese, 2000). Incorporada como práctica dentro de las instituciones y organizaciones, colabora en el fortalecimiento de cada una y en la democratización de los procesos decisorios.

Muy vinculado al concepto de asociatividad, el *trabajo en red* constituye una estrategia de articulación e intercambio entre organizaciones, programas, proyectos y/o personas que deciden asociar sus esfuerzos, experiencias y conocimientos para el logro de fines comunes. La red es el resultado de esa estrategia y constituye una modalidad organizativa y de gestión que adoptan los miembros que deciden esa vinculación, cuyas características más frecuentes e importantes son: la voluntariedad, la adaptabilidad, la flexibilidad, la apertura, la horizontalidad, la fluidez y la espontaneidad de las relaciones (Perrone y Nirenberg, 1997). Por sus características, las redes se diferencian de las formas organizativas tradicionales, piramidales y jerárquicas, conformándose como *estructuras heterárquicas* donde existen varios centros de poder (nodos) y no uno sólo (Dabas y Perrone, 1999). Sus miembros, interactúan o intercambian sobre la base de similitudes, diferencias y/o complementariedades en pro de sus propósitos comunes, sin dejar por eso de lado sus fines propios ni sus identidades personales, grupales o institucionales. La vasta diversidad de las redes hace muy difícil la formulación de una taxonomía que sea útil o basada en criterios únicos. Existen redes personales, profesionales, de servicios, de establecimientos o prestadores, electrónicas o virtuales; abordan diferentes temáticas, como la defensa de derechos, la violencia, problemas de salud/bienestar, cuestiones educativas, de información sobre determinados campos del saber, de producción, de intercambio de bienes, entre múltiples otras.

Como dijimos, el concepto de "redes" es muy próximo al de "gestión asociada", pues ambos hacen referencia a

modos de trabajo intersectoriales, multiactorales, articulados, basados en discusiones, acuerdos y alianzas. Ambos se orientan tanto a la mayor racionalidad en el uso de los recursos como a la democratización de los vínculos y las organizaciones. De esta manera, son de suma importancia para la construcción de la sustentabilidad social.

La *sustentabilidad* se refiere a la posibilidad de arraigo y continuidad que tienen los proyectos, más allá del período de apoyo subsidiado. Se trata de un concepto multidimensional, con un significado socio-comunitario, un significado político y un significado económico. Las estrategias para la sustentabilidad son, por ende, complejas y constituyen una construcción intencional desde la propia formulación y desde los inicios de la ejecución de un proyecto; es un resultado a alcanzar como producto de la eficacia de las líneas de acción desplegadas: las articulaciones institucionales, la consolidación de formas organizativas, el impacto de la capacitación y la comunicación social en las creencias, concepciones y prácticas de los recursos humanos y de la población beneficiaria, de las adhesiones logradas, de la incorporación de modalidades integrales de acción, de la instalación de la temática en la agenda política o pública en el espacio local, de la eficacia de las actividades de gestión de recursos y la diversificación de fuentes de financiamiento, entre las más importantes.

Todo proyecto debe plantear estrategias eficaces para procurar grados aceptables de legitimidad y adhesiones; desde el punto de vista técnico, debe incluir capacitaciones y apoyos que se orienten a dejar capacidades instaladas en los escenarios locales donde actúa, de modo de permitir futuras gestiones autónomas. En el sentido económico, debe procurar la diversificación de fuentes financieras. Se ha desarrollado una disciplina específica que hoy día se ocupa de los temas de gestión de recursos *(fund raising)*.

Influir en la orientación de las políticas en el particular campo que abordan es un logro difícil pero el más buscado por la mayoría de los proyectos sociales. En ese caso, la

sustentabilidad se considera como el proceso de *institucionalización* de un proyecto, o sea, cuando los cambios o innovaciones incorporadas por ese proceso pasan a ser prácticas o modos regulares de actuación de los actores y organizaciones involucrados, y cuando sus costos se incluyen en las correspondientes previsiones presupuestarias.

En los proyectos ejecutados por organismos públicos, la sustentabilidad tiene una clara connotación política en términos del grado de adhesión e involucramiento de las autoridades gubernamentales con el proyecto.

La programación como proceso

En términos generales, la programación es un *proceso por el cual se prevén y determinan los pasos necesarios, las acciones a desplegar y los diversos recursos requeridos para modificar una situación actual que se presenta como problemática o provoca disconformidades, de modo de poder arribar a una situación deseable en el futuro.*

La secuencia lógica de ese proceso, más compleja de lo que esta sencilla formulación aparenta, comienza por la identificación de los problemas en la situación inicial y por imaginar cómo debería plantearse una situación mejor en el futuro, mediante el alivio o la superación de los problemas identificados. Es evidente la necesidad de que quienes programen posean un cabal conocimiento de los factores incluidos en la cadena causal o que inciden en la particular situación problemática, y que estén al día con el avance del conocimiento en las disciplinas relacionadas con la temática. Ello equivale a decir que deben tener una teoría acerca del cambio en ese particular campo social para poder imaginar el modo en que podrá llegarse desde la situación actual a la situación futura deseable.

Con ese objeto se formulan los programas y proyectos sociales. Pero los senderos de la programación son intrin-

cados y es útil, para allanar ese tránsito, conocer las herramientas existentes.

Una se vincula al punto de partida de todo programa: el *diagnóstico de la situación inicial.* (Dada su importancia, le hemos dedicado todo el capítulo 3.) Por un lado, permite caracterizar y brindar la magnitud y relevancia del problema que se procura resolver en la localización a la cual se hace referencia (en qué consiste, cuáles son los factores que intervienen en su determinación, a cuántas personas afecta, qué pasaría si no se lo afronta). También permite conocer las respuestas institucionales o programáticas existentes (o no) y los recursos disponibles (que se usan o podrían usarse) para afrontar el problema en ese territorio. No siempre se cuenta con un diagnóstico que brinde tales precisiones con un grado de confiabilidad aceptable; ello se traduce frecuentemente en la formulación de propuestas inadecuadas y/o posibles dificultades ulteriores para producir los cambios deseados.

Por otra parte, imaginar el futuro deseado y reconocer la brecha existente entre la situación actual y la deseable implica poner en claro los *propósitos y objetivos* de nuestra acción. Es a partir de allí que podrán detallarse las *actividades* concretas que tenderán a su cumplimiento y los *recursos* de todo tipo que se requerirán para llevarlas adelante: estructuras físicas, equipos, planteles de recursos humanos, insumos y materiales, dinero y tiempo.

Es ilusorio pensar que la programación se realiza en forma definitiva y sólo antes de comenzar la ejecución de actividades, para no volver a revisarla luego, durante la acción misma. Por el contrario, reiteramos la importancia crucial de la evaluación para la toma de decisiones y para la reprogramación durante la gestión, de modo de preservar la direccionalidad de las acciones hacia el mejor cumplimiento de los objetivos planteados. Por un lado, es posible que se hayan omitido o equivocado algunos planteos de la formulación (del diagnóstico, de la índole y se-

cuencia de las actividades, de los requerimientos o la disponibilidad de recursos, etcétera), que luego, ya inmersos en los escenarios de la acción, tenemos la posibilidad de advertir y conocer mejor. Por otro lado, la dinámica social imposibilita la planificación o programación estática o rígida, aun por períodos relativamente cortos.

Aunque suele presentarse la lógica de la programación con una secuencia lineal (nosotras también lo haremos así), en realidad se trata de un proceso más complejo, con marchas y contramarchas y retroalimentaciones frecuentes, donde la reflexión, la sistematización y la evaluación brindan aportes para la reprogramación en los distintos momentos (del diagnóstico de población y recursos, del planteamiento de objetivos, de la formulación de actividades, etcétera). De modo que estamos en condiciones de adjetivar la definición inicial que planteamos en este ítem, agregando que la programación es un *proceso continuo*, desde la formulación de la idea que precede a la acción y a lo largo de la gestión misma, en momentos de corte, anuales o aún más frecuentemente.

La programación que se especifica para esos períodos más breves y acotados, durante la etapa de ejecución, suele llamarse *programación operativa*,[14] aludiendo a su mayor grado de detalle en la formulación de las actividades y los recursos y al hecho de que así se facilita la acción. Sus principales insumos son la formulación inicial, los registros, los informes de avance y las evaluaciones del período previo (en caso de que hayan sido realizadas), nuevas informaciones contextuales y otras provenientes del campo del saber al que hace referencia el proyecto. En las programaciones operativas no se vuelven a repetir exactamente todos los pasos que se cumplieron en la formulación inicial, sino que

14. Se hace notar la superposición de términos, pues también se usa *programación operativa* para la que se realiza en el nivel local o nivel operativo, como ya fue mencionado en este capítulo.

pueden obviarse algunos; por ejemplo, seguramente no será necesario replantear la fundamentación ni las estrategias globales de la acción o la descripción de la población objetivo, etcétera, aunque sí deberán señalarse y fundamentarse los cambios introducidos, puesto que entre el momento de la formulación inicial y aquel en que se lleva a cabo la programación operativa puede transcurrir un período de tiempo considerable (un semestre, un año, más de un año). Durante ese lapso pudieron haberse producido muchas modificaciones en el contexto, en las organizaciones y los actores involucrados, en la situación de la población objetivo, y en todas aquellas circunstancias que tendrán influencia en la gestión del proyecto y de las cuales habrá que tomar debida cuenta.

En muchos casos, por más que el programa o proyecto ya cuente con apoyo político y financiamiento, las programaciones operativas requieren la aprobación de otra instancia para obtener los fondos requeridos para el período y para su puesta en marcha.

Es muy frecuente que los procesos iniciales de la programación se realicen con el propósito de presentar proyectos a organizaciones que eventualmente pueden apoyarlos, ya sea política y/o financieramente, para su concreción. En el capítulo siguiente se detallarán los pasos de la formulación de proyectos, que siguen la lógica tan sintéticamente planteada de la programación social. Pero no podemos concluir este capítulo sin algunas reflexiones sobre la construcción de viabilidad de programas y proyectos, aspecto al que han hecho aportes significativos los nuevos paradigmas de la planificación.

La construcción de la viabilidad

Es poco frecuente que los equipos técnicos que formulan, ejecutan o evalúan programas y proyectos hagan suficiente hincapié en la construcción de la viabilidad. Sin

embargo, éste es un aspecto crucial de la programación para que las propuestas no resulten una mera expresión de deseos irrealizables.

En este sentido, hay que tener en cuenta que los diversos actores involucrados (financiadores, decisores políticos, técnicos, población beneficiaria) representan distintos intereses y tienen diferentes racionalidades; todos ellos serán afectados de una u otra forma por las acciones del proyecto que se pretende ejecutar. Es por ello que la construcción de viabilidad tiene varias aristas.

En primera instancia habrá que construir la *viabilidad política*, en términos de la constelación de fuerzas que apoyen la propuesta. Desde nuestro punto de vista, más allá de su pertinencia o racionalidad técnica, la propuesta verá muy dificultada su concreción si no se realizan esfuerzos por construir una red de alianzas y apoyos con los actores significativos. Si las autoridades locales, los profesionales y técnicos del lugar, y los propios actores comunitarios a quienes se dirigirán las acciones están convencidos, adhieren a ellas y las reclaman, la viabilidad política de la propuesta será alta.

Un corolario de lo dicho es que las propuestas no pueden surgir meramente de una tarea de escritorio, exclusivamente de la idea de un profesional o de un grupo de ellos. Por el contrario, deben ser sometidas a discusión y búsqueda de acuerdos con los actores involucrados en la problemática que se intenta solucionar, así como con las autoridades[15] y otros actores locales. Por lo tanto, todo programa deberá incluir una estrategia que procure su propia viabilidad política inicial.

También debe tener *viabilidad social*, en términos de no encontrar resistencia en las creencias, actitudes, costumbres y expectativas de los grupos de población que de un modo u otro intervendrán en el desarrollo de los respectivos proyectos. Ello se logra básicamente promoviendo su participación (sea bajo forma de consulta o de involucramiento directo) en todas las etapas posibles.

15. En el caso de programas complejos habrá que buscar el acuerdo de las autoridades nacionales o provinciales y en algunos casos habrá que construir esta viabilidad con los organismos financiadores.

A la vez, habrá que tomar recaudos para no prometer a los actores locales certezas acerca de la concreción final del proyecto o programa propuesto, pues eso no dependerá exclusivamente de la voluntad de los técnicos. En los apoyos de las instancias decisorias y las agencias por lo general inciden, además, factores endógenos a sus estructuras y no sólo la excelencia o coherencia de la propuesta o las adhesiones locales que conciten. Por ende, será conveniente contar con señales provenientes de interlocutores en las instancias decisorias y/o financiadoras que permitan tener esperanzas en la aprobación, para recién entonces, con algún grado de probabilidad, consultar y procurar compromisos de los actores locales. Esto es particularmente importante respecto de los pobladores y organizaciones de base de la comunidad, que son los más urgidos para contar con soluciones a los problemas que padecen. Si no se pone cuidado en esos aspectos, la viabilidad posterior de implantación del programa o proyecto en el escenario local será complicada.

En cuanto a la *viabilidad técnica*, estará basada, por un lado, en la *pertinencia* y *coherencia* de la propuesta, es decir, en la correcta identificación y explicación del problema y la asunción de líneas de acción acordes con dicha explicación, y por otro, en la *idoneidad* de los profesionales y técnicos responsables de llevar adelante las actividades, así como la de las organizaciones intervinientes (reflejada en los antecedentes personales e institucionales). Será también de importancia crucial la disponibilidad, oportuna inclusión y adecuación de aquellos recursos críticos requeridos para llevar adelante las acciones (infraestructura física, equipos, materiales, insumos, etcétera).

Vinculadas a la viabilidad técnica, deben tomarse en cuenta ciertas características del contexto social, económico y político local donde se implantará el proyecto. Se pueden mencionar como ejemplos la legislación vigente acerca de la temática, el grado de desarrollo de la sociedad civil y sus vínculos con el gobierno, la historia en la temática, la estructura administrativa del sector público (provincial y municipal), la presencia de masa crítica de recursos humanos debidamente formados, los niveles de descentralización alcanzados y los fondos asignados, entre otras cuestiones.

Por último, las estrategias de sustentabilidad o institucionalización previstas para cuando finalice el período de apoyo financiero pueden considerarse como el meollo de la construcción de la *viabilidad de finalización* del proyecto y serán un indicador importante del éxito o fracaso de la gestión. En esto tiene mucho que ver la previsión que se haga para ir delegando la mayor parte de los procesos en manos de actores locales en los últimos tramos de la gestión. Son importantes las actitudes de los directivos o miembros de los equipos de conducción para transferir mayores responsabilidades en la toma de decisiones a los técnicos locales, dando un paso al costado y cambiando sus roles de conducción por los de acompañamiento. Es fundamentalmente de esa manera como se concreta la repetida aseveración: *dejar capacidades instaladas*. La participación y la delegación como características de la gestión durante el período de ejecución, sumadas a las capacitaciones y asistencias técnicas específicas, facilitarán ese proceso.

CORRESPONDENCIAS ENTRE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN SEGÚN MOMENTOS DE LA GESTIÓN. PRODUCTOS E INSUMOS MUTUOS

Programación / Gestión	Evaluación	Productos / Insumos mutuos
1. Formulación del proyecto • Identificación del problema • Diagnóstico de la situación inicial • Alternativas de acción • Propuesta (preliminar y definitiva)	Evaluación ex ante Diseño del Modelo Evaluativo Construcción de la línea de base	Proyecto formulado y aprobado Documento diagnóstico Informe de evaluación ex ante y recomendaciones para la gestión Modelo Evaluativo Documento de línea de base = parámetro inicial
2. Ejecución • Programaciones operativas • Desarrollo de las actividades Momento de instalación Momento de funcionamiento a pleno Momento de afianzamiento	Monitoreo Evaluaciones durante la ejecución: cortes y estudios evaluativos	Documentos de programaciones operativas Informes de avance de la ejecución (técnica y financiera) Informes evaluativos, recomendaciones
3. Finalización • Sustentabilidad e institucionalización • Sistematización de las experiencias	Evaluación final (ex post)	Documento de sistematización de experiencias Informe final (técnico y financiero) Informe evaluativo acumulativo y final

Consideración de los "otros" ⟶ Participación de los actores ⟶ Rendición de cuentas = Transparencia

MIRADAS SOBRE LA POBREZA

Intervenciones y análisis en la Argentina posneoliberal

María Diloretto - Ana Josefina Arias
(compiladoras)

Edulp
Editorial
de la Universidad
de La Plata

Problemas sociales argentinos: los nuevos desafíos a la imaginación sociológica

Miguel Gabriel Vallone

Poetas y mendigos, músicos y profetas, guerreros y malandrines, todas las criaturas de aquella realidad desaforada, hemos tenido que pedirle muy poco a la imaginación, porque el desafío mayor para nosotros ha sido la insuficiencia de los recursos convencionales para hacer creíble nuestra vida. Este es, amigos, el nudo de nuestra soledad.
Gabriel García Márquez

Las presentes reflexiones fueron realizadas en el marco del primer congreso de cátedras de Estructura Social y Problemas Sociales realizado en la Universidad de La Plata en octubre de 2008.

La pregunta central de este trabajo, apunta a caracterizar que significa enseñar Problemas Sociales Argentinos (PSA) en una carrera de Trabajo Social (TS) en cuanto a:

- las formas del conocimiento de la cuestión social interpelado por la práctica profesional en el trabajo cotidiano;
- las formas de conocimiento sobre la propia práctica y sobre los métodos de intervención sobre la realidad;
- la interpelación sobre el propio objeto de estudio y el sujeto que conoce (si a esta altura todavía guarda significación esta diferencia).

Si bien cada formación profesional tiene características propias, enseñar estas cuestiones en Trabajo Social tiene una serie de especificidades, en el sentido que apunta directamente a las formas

de intervención sobre una población determinada, generalmente afectada por situaciones de pobreza, muchas veces determinadas a su vez por las formas de concebirlas.

Una segunda línea de interpelación está motivada por la pregunta acerca de la función de la universidad pública, en cuanto a la generación de conocimiento, pero además en la actual coyuntura de crisis global. En este punto quisiéramos diferenciar entre advertir y predecir. El predecir ha sido históricamente la función de aquellos que de alguna u otra manera sirven (o están obligados a servir) a los poderosos para beneficiarlos, muchas veces con sus propios dones (pitonisas, adivinos, etcétera), los recientes gurúes económicos cumplen básicamente esta función, predecir para beneficiar a sus mandantes y a ellos mismos, a veces esta función «puede fallar» –por suerte para los simples mortales–.

En cambio, la tarea y la función militante de quienes trabajan en la universidad pública es la de advertir sobre el futuro para poder intervenir sobre el presente.

Ahora bien, la pregunta es sobre la pregunta misma: qué preguntarse y para qué, cuál es la finalidad de la tarea de indagar sobre los problemas sociales o la más genericamente llamada cuestión social. Una primera aproximación al tema la podemos tomar de Robert Castel (2004: 12) «todo trabajo sociológico digno de ese nombre es una tentativa de respuesta a una demanda social […] el sociólogo debe rendir cuentas al conjunto de sus conciudadanos y no solamente a sus instituciones oficiales de control y a su grupo de pares», enmarcando así la función social, que tenemos quienes nos dedicamos al análisis de estas cuestiones.

Pero cómo definir la demanda social en los términos que nos permita fijar el derrotero de nuestra tarea docente. Recurriremos a un texto que ya tiene cincuenta años pero que recoge de alguna manera las tareas intelectuales marcadas por las incertidumbres de la posguerra:

> hoy en día los hombres advierten con frecuencia que sus vidas privadas son una serie de añagazas. Se dan cuenta que en sus mundos cotidianos no pueden vencer sus dificultades, y en eso muchas veces tienen toda la razón: lo que los hombres corrientes saben directamente y lo que tratan de hacer está limitado por las órbitas privadas en que viven […] Y cuanto más

> cuenta se dan, aunque sea vagamente, de las ambiciones y de las amenazas que trascienden de su ambiente inmediato, más atrapados parecen sentirse. […] Ni la vida de un individuo ni la historia de una sociedad pueden entenderse sin entender ambas cosas. (Wright Mills, 1979: 9)

Entonces, preguntarnos por la demanda social es preguntarnos por el sistema de expectativas que tienen los hombres históricamente situados en torno a sus problemas cotidianos, en todo caso, para hacerlos más comprensibles. Problemas cotidianos que son el ámbito de actuación por excelencia del Trabajo Social, de allí que la forma de conocer se interrelaciona con la propia práctica, en esta disciplina específica. El trabajador social interpela y es interpelado a su vez por el hecho social sobre el cual interviene, pero además por los sujetos sociales, actores de estas problemáticas.

Las discusiones epistemológicas, metodológicas, filosóficas o formales sólo adquieren sentido desde estas preguntas fundamentales y en gran medida se transforman en tributarias para intentar comprender «lo que pasa hoy en día». El desafío no es nuevo y ya lo planteaba Wrigth Mills, en la obra citada:

> Muchos profesionales de la ciencia social […] me parecen curiosamente renuentes a aceptar el reto que ahora se les lanza. De hecho, muchos abdican las tareas intelectuales y políticas del análisis social; otros, indudablemente no están a la altura del papel que, sin embargo, se han asignado. […] la atención intelectual y la atención pública están ahora tan manifiestamente fijas sobre los mundos sociales que se supone que ellos estudian, que hay que reconocer que se encuentran por única vez ante una oportunidad. En esa oportunidad se revela la promesa intelectual de las ciencias sociales, los usos culturales de la imaginación sociológica el sentido político de los estudios sobre el hombre y la sociedad. (1979: 41)

Expectativas sociales y sobre las ciencias sociales, que operan a la vez en la inserción profesional.

Según algunos autores, el desfasaje creciente entre estas expectativas o las aspiraciones de una sociedad, en contraste con sus condiciones objetivas hacen que se generen los problemas socia-

les.[1] Las situaciones conflictivas derivadas de la falta de resolución de estos determinan por su acentuación o perdurabilidad en el tiempo situaciones de crisis, de mayor a menor envergadura. En estos momentos de crisis vuelve a discutirse el piso sobre el cual se constituye la igualdad o semejanza esperable, o dicho de otro modo, cuales son los grados de desigualdad (o injusticia) tolerable en una sociedad determinada. Si bien las grandes crisis transforman los problemas sociales, no es tan claro que cambien al mismo ritmo las herramientas –y hasta los marcos teóricos– que utilizamos para analizarlos.

Acerca de los problemas sociales y su constitución

Llegado a este punto es menester analizar cómo se constituyen los problemas sociales. En un clásico trabajo, de mediados de los años setenta, Guillermo O´Donnell y Oscar Oszlak plantean la preocupación en torno a la agenda de las políticas públicas en América Latina, y de como esta se articula en torno a lo que los autores denominan cuestiones, que poseen un ciclo de surgimiento, desarrollo y resolución.

Es muy interesante reseñar la forma en que los autores analizan la resolución de una cuestión, porque no implica propiamente una solución a la demanda o necesidad, sino que esta puede resolverse porque otra cuestión desplaza a la anterior de la agenda pública, porque se determina que nada puede hacerse con el tema o porque «el sector social que la planteaba ha sido reprimido, eliminado de cualquier otra forma, desposeído de los recursos que le permitieron en su momento imponer la cuestión ante la oposición de otros sectores» (1976: 18). Por lo tanto, las políticas públicas generadas en torno a las exigencias planeadas por los problemas sociales forman un continuo que va de la solución a la coerción lisa y llana.

[1] Siguiendo a Lumerman: «Los problemas sociales surgen cuando la preocupación común de la población reconoce que ciertas condiciones de la sociedad no realizan sus aspiraciones. […] Estas manifestaciones crecen cuando un sistema desatiende en forma regular y continua las demandas mínimas que vastos sectores de la comunidad juzgan justas, y que variarán en intensidad según el contexto de cada momento histórico cultural» (1997: 15).

Estas cuestiones –que a su vez determinan las dinámicas de las transformaciones sociales– nacen cuando una serie de «clases, fracciones de clase, organizaciones, grupos o incluso individuos» están en condiciones de imponer ciertas demandas o necesidades, en la agenda social, que comienzan a ser «socialmente problematizadas».

En el ciclo de una cuestión o problema, tiene una importancia clave el momento del surgimiento, nos permite analizar un problema social enmarcado en un proceso histórico y fruto de una determinada relación de fuerzas al interior de una sociedad. ¿Quién determinó la inclusión en la agenda de un problema?, ¿con qué recursos?, ¿qué definición ideológica aportó en su constitución?, ¿cómo se delimitó el mismo?, ¿cuáles fueron las fuerzas opuestas en la emergencia de estos problemas?[2] son las preguntas que apuntan a descifrar el origen de la constitución de un problema. Con lo cual, es claro que estos sólo se entienden en el marco histórico cultural que las genera. Al decir de los propios autores «analizar el lapso previo al surgimiento de una cuestión y el proceso a través del cual esta se convierte en tal, es importante no solo para interpretar eventos posteriores sino también para iluminar algunos de los problemas más generales sobre las características del Estado…» (1976: 20).

Está claro que en esta concepción, el estado aparece como un actor más o, incluso, generando cuestiones sin «inputs» externos y en todo caso, lo que les interesa a los autores, son las políticas sociales generadas en torno a las cuestiones, cuando ya están definidas como tales.

Desde un punto de vista más cercano al marxismo, la cuestión social emerge de la contradicción fundamental existente entre las funciones del estado como herramienta al servicio de los sectores dominantes y su función de garante de la igualdad social, al decir de Estela Grassi:

> El Estado que conocemos sostiene –simultáneamente– la libertad y la igualdad y la dependencia y la desigualdad. En tanto contradicción es constitutiva, empuja los problemas que la ciencia política designa como problemas de legitimidad, al tener que

[2] «negar la problematicidad de un asunto (argumentando que es un falso problema), afirmar que nada puede hacerse (la inevitabilidad de la pobreza), relegarlo a un benevolente olvido o reprimir a quienes intentan plantearlo son, por supuesto, formas de ejercicio de poder en la dirección de impedir su problematización social…» (Oszlak, O´Donnell, 1976: 19).

> hacer compatibles la igualdad formal a partir de la desigualdad estructural que constituye a la sociedad capitalista. (2003: 14)

Por lo tanto, los problemas que logran el reconocimiento del estado se plantean en el marco de la lucha de clases e impactan sobre el problema de la legitimidad del Estado (ligado al concepto weberiano de dominación).[3]

La constitución de los problemas equivalente a las formas que asume la cuestión social en determinadas épocas, expresando la hegemonía que se impone al conjunto donde «El problema es dependiente de su definición» (Grassi, 2003: 22), y por lo tanto los términos, definiciones, alcances y contenidos del problema son parte de la disputa hegemónica y resultado de esa lucha transformada en coacción de los sectores que logran poseer los recursos (materiales y simbólicos) necesarios para la imposición de un problema.

Desde esta perspectiva una preocupación social no es de por sí un problema en sí mismo, si no existe un grupo o sector que logre imponerla como tal o adquiera tal envergadura que logre cuestionar la legitimidad del estado. Si aceptamos este enfoque y consideramos la creciente mediatización de los conflictos sociales (provocados en parte por la aparición de canales de 24 horas de «noticias»), el papel asumido por los medios de comunicación, y su impacto en la construcción de la agenda pública de los problemas sociales resulta inobjetable a la vez que peligroso, debido a la concentración de los medios de comunicación (quizás en este punto mayor que el de los de producción)[4] y su capacidad de moldear las formas de pensar los problemas sociales.

El otro elemento central desde este análisis lo constituye la conformación de un corpus de pensamiento y de producción científica, junto a la aparición de una burocracia administrativa y técnica que a

[3] En cuanto a las formas modernas de analizar la cuestión social, esta se plantea específicamente a fines del siglo XIX, cuando el avance de las contradicciones entre capital y trabajo asumen la forma de la explotación industrial como fase del modo de producción capitalista y las viejas formas de la filantropía se evidencian como insuficientes, para atender el tema del pauperismo. El estado benefactor se transformará en la respuesta a este tema que amenazaba la legitimidad del estado.

[4] Un reciente artículo periodístico plantea el tema relacionándolo con la necesidad de democratización del acceso a los medios: «El discurso de los medios de comunicación también contribuye a moldear la construcción de esos problemas sociales. Estas ope-

la vez termina de cerrar el círculo de legitimidad que le confiere a la cuestión el status de problema: «El campo político y de los expertos (o los técnicos) –cada vez más estos últimos– son por excelencia campos de producción de problemas sociales, en la medida que son los que gestionan la *cuestión social*» (Grassi, 2003: 23). Sin duda, en las dos últimas décadas, hemos visto aparecer en la disputa antes señalada algunos nuevos actores enmarcados en la fuerte presencia de la financiación externa de las políticas sociales, como son los organismos de crédito internacional y las ONGs.

En cuanto al primer aspecto, cabe señalar que desde los albores del cuestionamiento al Estado de Bienestar y a la crisis de su financiamiento en América Latina, los organismos internacionales han tenido un fuerte impacto en la forma de gestionar la política social pero fundamentalmente en la forma de conceptualizar los problemas sociales[5]:

> Si pensamos que la propia definición de problema social entraña una disputa de poder, podemos inferir que a partir de la década del '80 la cooperación internacional se transforma en un actor privilegiado en la constitución de la cuestión social en la Región latinoamericana, utilizando dos herramientas fabulosas en la disputa: el recurso y el discurso. (Vallone, 2009: 61)

Las herramientas de legitimación del discurso tienen que ver con los estudios desarrollados por los organismos y su prestigio académico otorgado por notorios profesionales, la difusión que les otorga los medios masivos, siempre dispuestos a otorgar mayor credibilidad a estas investigaciones que a las realizadas en el propio seno de las universidades nacionales y, por supuesto, el financiamiento de la propia política generada a partir de estos presupuestos teóricos.

El nacimiento de las organizaciones no gubernamentales como actores dentro de ese escenario aparece de la mano del cambio operado en la conceptualización de la cuestión social, que conlleva el abandono

raciones distorsionan la presencia de derechos sociales negados apelando a sensibles sustitutos que borran la desigual distribución del ingreso cristalizando la inequidad social. En la mayoría de las situaciones se asocian a otras manifestaciones que, formando parte de ese (nuestro) imaginario colectivo, toman distancia y acorralan a la pobreza para ubicarla próxima, naturalmente, al delito, la pena y el castigo» (Rivas, 2009).

[5] El tema fue abordado en un trabajo anterior, ver Vallone, 2009.

de la centralidad del trabajo en su análisis para destacar la centralidad del territorio como nuevo espacio de implementación de la política social.[6] Según Merklen se trata del gran deslizamiento de la noción de trabajador a pobre o de «La alquimia al revés o cómo convertir trabajadores en pobres», poniendo a la pobreza como centro del análisis sin debatir las causas que la generan: «la mayoría de los problemas sociales fueron considerados como una consecuencia del aumento de la pobreza y la acción colectiva de los habitantes se interpretó casi siempre en el marco de las estrategias de supervivencia consustanciales a los pobres» (2005: 111). En este marco las ONGs permiten un accionar muchas veces al margen del conflicto, pero que tiene a su cargo la asignación de recursos en forma delegada por el Estado y operando sobre un espacio territorial limitado, que imposibilita la discusión sobre la cuestión social general y por lo tanto oculta el debate sobre su legitimidad. Denis Merklen lo plantea de la siguiente manera:

> Si bien la intervención de actores «sociales» propiamente dichos –es decir, de actores que sitúan su acción dentro de la sociedad civil, manteniéndose al mismo tiempo al margen de la esfera política y por fuera de la economía en el sentido de que no buscarían ni poder ni lucro– no es una novedad del último cuarto del siglo xx. Las ONGs no hacen sino profundizar o reforzar toda la tradición de la acción «social» en oposición con la política o la economía. (2009)

Estas organizaciones demandan muchas veces del trabajo social el aporte necesario para mantener ese tecnicismo que las diferencia de las organizaciones sociales.[7]

[6] Para este particular ver los trabajos de Maristella Svampa y Sebastián Pereira (2003) y de Denis Merklen (2005).

[7] Vale la pena citar in extenso a Merklen al respecto: «Cuando miramos la génesis y la sociología de las ONG, observamos el surgimiento de un verdadero mercado de trabajo que beneficia principalmente a un segmento de las clases medias 'locales' (así como también a los trabajadores extranjeros provenientes de los países cooperantes). Alrededor de los años '80, los miembros de las ONG aparecen como actores postmilitantes, universitarios y transnacionales es decir que piensan su acción en función del país extranjero en el que trabajan. El circuito de cooperación internacional representa para ese grupo social un verdadero medio de vida en el que pueden aspirar a ingresos considerablemente mayores que los salarios locales, dado que toman como

El ejemplo parece claro para demostrar que un problema social depende de cómo se lo defina, qué tipos de actores legitiman dicha conceptualización y con qué recursos se cuenta para operar sobre la base material y simbólica de dicha cuestión transformada en problema. La transformación de trabajadores en pobres y/o en habitantes transfiere el eje de la intervención desde el estado y los sindicatos a la cooperación internacional y las ONGs, y operan con una serie de planes sociales pensados como proyectos y no como políticas vinculados a lo territorial, quitándole conflictividad y otorgándole una dimensión exclusivamente «técnica».[8]

En un reciente trabajo Alfredo Carballeda propone una lectura de la cuestión social de cuño más histórico-cultural, centrada en la forma de imposición del capitalismo en América Latina, que de alguna manera desdibuja el conflicto capital-trabajo (por lo menos en la forma analizada por Marx para el contexto europeo) y propone situar esta contradicción en el colonialismo surgido a partir de la conquista del continente.

> Los inicios de la cuestión social en nuestro continente se vinculan con los efectos de la conquista en el marco de una modernidad naciente. Los problemas sociales que surgen como consecuencia de ésta están estrechamente relacionados con la fragmentación de las sociedades conformadas por las culturas originarias. Allí la diversidad, lo diferente trocó en desigualdad. Esa desigualdad es producto de factores económicos, políticos, culturales y sociales. No implica ni capital ni trabajo (tal como se expresaron en Europa), sencillamente: depredación, saqueo y desencuentro entre unos y otros. (2008). De esta manera recu-

referencia los salarios europeos o norteamericanos. Por esta razón, para estos agentes el perpetuar su actividad generando proyectos susceptibles de ser financiados se vuelve capital; y la posibilidad de conseguir financiamientos depende de que los proyectos den cuenta de su distanciamiento respecto de las luchas políticas y los conflictos sociales. Se entiende entonces mejor que la defensa de la 'sociedad civil' y la reivindicación de una laicidad 'apolítica' aguda obedecen en realidad a las exigencias de aquel sistema de actores que financia esta modalidad de intervención social. Los actores de las ONG apuntan 'naturalmente' a 'la sociedad civil', buscan dar un perfil 'técnico' a sus proyectos y no pueden hacer sino presentarse como actores no-políticos, que es lo que pretende decirse con 'no gubernamental'» (2009).

[8] La paradoja es que terminan transformando al territorio en un coto de caza de recursos y fragmentando no sólo el territorio sino a las propias organizaciones y a los estados involucrados en la política, sea este nacional, provincial o municipal.

> pera una tradición latinoamericana que permite pensar en las formas propias generadas a partir de la síntesis cultural (mestizaje, resistencia o sincretismo) que se generan en América Latina y que condicionan la forma de emergencia de la cuestión social. Varias corrientes de pensamiento desde la Teología de la Liberación y sus variantes, hasta teorías filodesarrollistas como las de la Marginalidad plantean ese origen para los problemas sociales en esta parte del continente. Desde esta perspectiva, asumen mayor relevancia las luchas nacionales planteadas contra el imperialismo y el coloniaje. Los problemas sociales y las formas de su resolución están en el marco de estas luchas:
>
> Nuestros pueblos desde la historia, lucharon por su integración, participaron de contiendas donde las formas de construcción de lo que más tarde fue la sociedad tuvo derrotas y victorias. De allí que la cuestión social se relacione con la génesis de los movimientos nacionales, donde, desde cada expresión de éstos se proponían formas de integración, y especialmente resolución de las diferentes formas de la desigualdad. (Carballeda, 2008)

El desafío de Robert Castel (2004:15), vuelve a hacerse presente: «La demanda social no es solamente expresión de los grupos dominantes, también está enraizada en el sufrimiento de los que padecen sin poder comprender porque las cosas no marchan bien […] es necesario saber leerla a través de las revueltas silenciosas y del desconcierto de aquellos que están condenados a vivir como destino lo que les toca», cómo considerar la cuestión social como la clave para identificar las causas del sacrificio de quienes padecen, sin poder comprender bien el por qué.[9] Ese malestar es socialmente construido y, desde esta última perspectiva, está enraizado en un ethos cultural que determina las aspiraciones de una sociedad en un momento determinado de su desarrollo histórico. Estas aspiraciones varían según las conquistas alcanzadas, la lucha sostenida para conservarlas y la vio-

[9] En la edición de julio de la revista *Barcelona* hay un titular que me pareció brillante para ejemplificar el tema: «Por qué los indigentes no terminan de convencerse de que las principales dificultades de la Argentina son las retenciones a la soja, el polémico Guillermo Moreno y la nueva Ley de Radiodifusión» en: *Barcelona*, Nº 166, 31 de julio de 2009, p. 4.

lencia sufrida en su defensa[10] y determina el ethos colectivo planteado por Lumerman para la identidad de un problema social:

> En este contexto se desplegó una ética social que dio lugar a la consolidación de un ethos colectivo, que es la idea compartida de qué es digno y qué no. A partir de este sustrato, se fue conformando un cuerpo de valores comunes, sobre el que se asienta el horizonte de dignidad asumido en la conciencia colectiva. (1997: 15)

Sin poder desarrollarlo en este artículo, nos parece que en este punto es necesario desarrollar una serie de investigaciones que recuperen el pensamiento de autores como Rodolfo Kusch o Alcira Argumedo, para completar un esquema de pensamiento, que permita identificar mejor la gestación de problemas sociales a partir de la corporización de la cuestión social en América Latina.

Las herramientas para la identificación de los problemas sociales o el síndrome de Bugs Bunny

Nuevamente nos encontramos frente al desafío de poder identificar los problemas sociales con herramientas específicas más cercanas a la intervención, que a las formas asépticas del conocimiento de los hechos sociales. Tres cuestiones nos llevan a pensar en este punto:

- la necesidad de un esquema que recoja las reflexiones planteadas en el punto anterior sobre la especificidad de la cuestión social en América Latina.
- Las formas de conocimiento propias del trabajo social atravesado por la intervención directa sobre el problema.
- El agotamiento de los esquemas para entender la pobreza urbana generadas a partir de la década del ochenta, en parte por el

[10] El caso paradigmático es el de Argentina en el contexto latinoamericano. Nuestro país, que ha tenido una experiencia de industrialización incluyente en el modelo justicialista, tiene un nivel de aspiración a la integración social acorde a esa experiencia. En ese sentido el justicialismo funciona como una especie de reminiscencia o evocación de un tiempo pasado mejor.

> agotamiento del paradigma trabajista [ver el artículo de Ana Arias en esta misma publicación].

Ante estos desafíos el investigador social se encuentra como el conejo Bugs Bunny saliendo de su cueva y haciendo grandes preguntas, apenas munido con una zanahoria en la mano, es decir interpelando a la cuestión social sin poseer las herramientas necesarias para dar respuestas a esas preguntas.

Sobre el primer punto nos permitimos recordar las palabras de Gabriel García Márquez, al recibir el Premio Nobel y después de describir la realidad del continente dice sobre el tema que nos ocupa:

> Pues si estas dificultades nos entorpecen a nosotros, que somos de su esencia, no es difícil entender que los talentos racionales de este lado del mundo, extasiados en la contemplación de sus propias culturas, se hayan quedado sin un método válido para interpretarnos. Es comprensible que insistan en medirnos con la misma vara con que se miden a sí mismos, sin recordar que los estragos de la vida no son iguales para todos, y que la búsqueda de la identidad propia es tan ardua y sangrienta para nosotros como lo fue para ellos. La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos sólo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios. (1982)

Rodolfo Kusch va aún más allá: «En América Latina se hace ciencia sin consultar el objeto al cual ella apunta. Se hace ciencia por hacerla. Entra en esto la ansiedad de nuestros sectores medios» (1974: 6). Recuperar estas tradiciones intelectuales para poder interpretar mejor las formas derivadas de la cuestión social en nuestro continente parece ser una tarea pendiente.[11]

Sobre el segundo punto, retomamos la especificidad de la profesión del trabajador social que interviene sobre una realidad sin limitarse a conocerla sino que interviene para mejorarla. Muchas veces el

[11] El propio Rodolfo Kusch, deja planteada la tarea: «¿Y los indígenas, el campesino y los cabecitas negras? Eso es América […] Se trata en primer término de radicalizar la diferencia de estructura cultural, pero no para conducir a una lucha racial, yo en mi caso creo que existe, sino para lograr la posibilidad de una dialéctica productiva de la confrontación de dos esquemas distintos» (Kusch, 1973: 7).

campo de la investigación se transforma en su propio trabajo cotidiano y en el mejor de los casos, en una sistematización de la memoria y de su propia experiencia. En el extremo opuesto, se generan ciertas tendencias hacia formas de análisis de descripción micro de la pobreza, que no permite ver sino las negatividades desarrolladas en torno al fenómeno de la pobreza, fruto de un debate casi preciosista de las formas de medir y sobre los instrumentos de recolección de datos, pero que impide realizar un análisis más vasto de las características del modelo de acumulación que permite la existencia de ese fenómeno. La falta de perspectiva de los problemas sociales en un proceso histórico lleva a una descripción de tipo diacrónica, que se centra en las condiciones endogámicas de reproducción de la pobreza y hace perder las perspectivas.

En cuanto al tercer presupuesto, es indiscutible el agotamiento de las formas de entender la pobreza urbana nacida, según planteábamos anteriormente, de la acotación de la cuestión social al fenómeno de la pobreza y a cierta obsesión por la medición de estos hechos. Las metodologías nacidas al amparo de esta visión (LP y NBI) resultan insuficientes y están siendo cuestionadas como herramienta válida para entender la realidad. El crecimiento económico en un ciclo expandido produce mejoras sustanciales pero sigue generando brechas cada vez mayores (no sólo en el ingreso o la riqueza), difícil es de medir a través de estos mecanismos. La responsabilización de los pobres y en especial de los jóvenes de su propia situación no se hace esperar y al igual que en las crisis de los años ochenta la sociedad argentina tolera altas tasas de desigualdad pero no altas tasas de inflación. La nueva preocupación por la pobreza acompañada por la espectacularidad televisiva provoca una doble culpabilidad hacia el estado, que no cubre con programas sociales a los más pobres y hacia ellos mismos, que no son capaces de generarse oportunidades de vivir «dignamente». Esto en el marco de una situación de estancamiento del crecimiento y ante la posible emergencia de un nuevo ciclo recesivo de la economía argentina.

Ante estos desafíos la tarea sigue siendo recuperar el sentido militante del conocimiento para advertir sobre el futuro y modificar el presente, generar las condiciones para reconocer los problemas sociales, generar las herramientas adecuadas para analizarlos y así poder identificar las causas del sufrimiento de «aquellos que están condenados a vivir como destino lo que les toca».

Bibliografía

Carballeda, A., «La Cuestión Social como cuestión nacional, una mirada genealógica», en: *Revista Margen*, Nº 52, septiembre de 2008, <www.margen.org/suscri/numero51.html>

Castel, R., *Las trampas de la exclusión*. Buenos Aires, Topia, 2004.

García Márquez, G., «La soledad de America Latina», en: *Les Prix Nobel. The Nobel Prizes 1982*. Stockholm, Editor Wilhelm Odelberg, [Nobel Foundation], 1983.

Grassi, E., *Políticas y Problemas sociales en la sociedad neoliberal*. Buenos Aires, Espacio, 2003.

Kusch, R., «Prólogo», en: Son Turnil, B., *Oíd Trabajador Social.* Buenos Aires, Editorial ECRO, 1973.

Lumerman, J. P., *Crisis Social*. Buenos Aires, Lumen Humanitas, 1997.

Merklen, D., *Pobres Ciudadanos*. Buenos Aires, Gorla, 2005.

– – – «El impacto de la cooperación». Ponencia en seminario Dimensión Social de la Cooperación Internacional, Buenos Aires, UNSAM, abril de 2009.

O'Donell G. y Oszlak O., «Estado y Políticas Estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación». Documento CEDES/CLACSO Nº 4, Buenos Aires, 1976.

Rivas, N., «La política social como espectáculo», en: *Página 12*, 22 de julio de 2009.

Svampa, M. y Pereyra, S., *Entre la ruta y el barrio*. Buenos Aires, Biblos, 2003.

Vallone, M., «Cohesión social y cooperación internacional. La utilidad de un concepto en las relaciones de América Latina y Unión Europea», en: *Cuadernos Iberoamericanos de Integración*, Nº 10, Madrid, Plaza y Valdés, 2009.

Wright Mills, C., *La imaginación sociológica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1979.

Un grupo de cátedras de Trabajo Social de distintas universidades nacionales, preocupadas por los problemas sociales "argentinos", por la estructura social y por los combates a la pobreza, se reunió hacia fines de 2008 en La Plata con la clara vocación de construir gradualmente un espacio que les permita intercambiar textos, análisis, trabajos de investigación, y formular con mayor rigor argumentativo preguntas centrales para una ciudadanía política y académica en el campo del trabajo social.

También se ensayaron distintas asambleas de trabajo, intercambiando y realizando préstamos cruzados para fortalecer estas líneas de investigación, en donde el mentado proyecto ético político permite alumbrar alternativas de política social y alternativas de protección social en sintonía con el legado de la reconceptualización y con sus matrices de izquierda y nacional-populares.

No fue menor en este encuentro retomar el espíritu de algunas de las preocupaciones de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social, en especial los problemas curriculares y los de la transmisión pedagógica, pero en el registro de lo más particular, dialogando especialmente con las cátedras de Política Social y Estructura Social.

ISBN: 978-950-34-0716-5

Núcleo temático 3
Marco metodológico

Herramientas metodológicas para el abordaje de problemas sociales. Cartografías sociales y territorio. Instrumentos de recolección de datos: observación, observación participante; diario y registro en territorio; Entrevista en profundidad; Mapeo colectivo. La reflexividad como mirada.

Díaz, Raúl Adolfo.

2009. *Del saber del espacio al espacio del saber: confección de mapas comunitarios y crítica de la cartografía 'oficial' como artefacto hegemónico de representación y dominación territorial.* V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa. UNCOMA, Cipolletti, Río Negro, 21, 22 y 23 de octubre de 2009.

Gandolfo, Luciana y otros.

2011. *Mapas colectivos. Algunos apuntes hacia una cartografía identitaria y comunitaria*. En "Espacios" N° 47- Nov. 2011. Facultad de Filosofía y Letras- UBA

Rockwell, Elsie

2009. *La experiencia etnográfica*. Págs. 48 a 64. Buenos Aires, Paidós.

Ficha metodológica N° 1: "Pautas para la realización de un registro en territorio"

Ficha metodológica N° 2: "Pautas para la realización de entrevistas en profundidad"

Ficha metodológica Nº1

"Pautas para la realización de un Registro en Territorio"

Marco conceptual

La participación en los territorios articula con las políticas públicas, con los imaginarios y construcciones en torno a la relación Estado – Sociedad y con las expectativas sociales, necesidades y derechos; y la dificultad / facilidad para alcanzarlos.

En los registros que se construyen a la luz de la experiencia extensionista, se ponen de manifiesto cuestiones vinculadas a procesos de identificación de las relaciones sociales que allí se constituyen. Identificar, nombrar y caracterizar problemáticas sociales debe considerar su complejidad y movilidad, en tanto ellas se encuentran en permanente cambio. El rol de los actores sociales, la identificación de sus intereses, la definición de las estructuras / las relaciones intra – inter institucionales; son cuestiones que deben estar presentes, si de lo que se trata es de construir registros que intenten abordar la complejidad de las problemáticas sociales.

Los registros en territorio deben constituirse además como instrumentos de transformación, dispositivos de integración y facilitación del diálogo entre diferentes lógicas, no sólo de los problemas sociales, sino de las Instituciones en sí mismas. 1

Diario de campo: Contiene las observaciones registradas en el lugar y el momento del trabajo en territorio, constituyéndose como la materia prima del *registro en territorio*. Debe ser exhaustivo pero pertenece a quien lo realiza, con lo cual sólo basta con que sea comprendido por él (a diferencia del *registro* que es un documento público). Allí pueden volcarse no sólo la descripción de los hechos que el extensionista está viviendo en el momento de su estadía en el territorio, sino también sus impresiones, prejuicios y preconceptos acerca de lo que observa, de las personas con las que interactúa, etc. También, lo que se denomina "anticipaciones de sentido", es decir, las explicaciones parciales y tentativas a lo que está sucediendo y a la temática que se está investigando. Luego, el extensionista definirá qué elementos del *diario de campo* y otros que eventualmente no hayan sido expresados allí, formarán parte del *registro en territorio*.

Registro en territorio: Lo entendemos como el documento en el que se inscriben tanto las distintas manifestaciones observacionales –verbales y no verbales- de una situación, evento o acontecimiento como del contexto de la observación y entrevista. Es fundamentalmente una *fuente* para el trabajo en territorio.

-Criterios para su confección:

1- Resulta necesario respetar la textualidad de las situaciones a registrar, evitando mediarlas con narraciones del extensionista.

[1] Carballeda, Alfredo. La intervención en lo Social, las Problemáticas Sociales Complejas y las Políticas Públicas. Artículo publicado en www.margen.org

2- Es importante incorporar información del contexto que permita situar lo registrado.

3- En cuanto a las interpretaciones "en acto" que se van realizando por parte del extensionista, pueden ser incorporadas al *registro* siempre que no dificulten el acceso a la textualidad de los eventos. Deben ser diferenciadas por medio de *convenciones*.

4- Debe resguardarse la identidad de los actores que participen de la situación registrada, es decir, no deben consignarse los nombres reales sino identificar a los actores por medio de un nombre ficticio, una inicial, etc. Además, debe contarse con su conformidad.

5- Es fundamental la exhaustividad descriptiva, ya que cuestiones que pueden no parecernos relevantes en el momento, podrían serlo más adelante.

6- Se sugiere comenzar cada registro con un "encabezado", con el objetivo de identificar y sistematizar el conjunto de documentos que se van construyendo en el proceso de relevamiento. Dicho encabezado – o copete- identifica el registro y a la vez contextualiza la información que contiene.

Los siguientes son los datos que deben figurar en él:

-Registro Nº:
-Lugar:
-Fecha:
-Hora de llegada al lugar: Hasta:
-Situaciones registradas:
-Observador /es:
-Convenciones utilizadas:

-"…" Para la textualidad de los discursos de los sujetos.

- [ ] para incorporar impresiones e interpretaciones del momento o posteriores a la observación.

- *Cursivas* para dar cuenta de jergas o términos locales.

-(…) para dar cuenta de que hay una parte que no se pudo registrar, por no escuchar en el momento o no recordar lo que sucedió en el momento de escritura del *registro*.

El *sentido o propósito* de la construcción de registros, no intenta buscar la "objetividad" sino asegurar la *objetivación* de la experiencia territorial, de tal forma que pueda someterse luego a la reflexión y al análisis, las veces que sea necesario.

Referencias bibliográficas:
Achilli, E.L.(2005.): *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio,* Rosario, Laborde.
Carballeda, Alfredo. La intervención en lo Social, las Problemáticas Sociales Complejas y las Políticas Públicas. Artículo publicado en www.margen.org

Ficha metodológica Nº 2

"Pautas para la realización de entrevistas en profundidad"

Introducción: pensando sobre la entrevista

En primer lugar, es necesario partir de la idea de que la entrevista se constituye como una *relación social* entre al menos dos personas: entrevistador y entrevistado. En este caso, tomaremos a la entrevista como una herramienta que aporte al conocimiento de las instituciones u organizaciones con las cuales se articula en el marco de un proyecto de extensión universitaria.

Como tal, la entrevista es una de las *técnicas* más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores y a sus referencias sobre acciones (presentes o pasadas) de las que no puede ser testigo el extensionista.

Es, también, una instancia de observación. Esto implica que al material discursivo (lo dicho) debe agregarse la información que surja del contexto de realización de la entrevista (lugar, conducta del entrevistado, características físicas, impresiones del entrevistador).

La entrevista en profundidad es *No directiva* o *informal*, ya que está pensada con el objeto de no caer en perspectivas etno o socio-céntricas.

Relación entre el investigador y el entrevistado

Es preciso tener en cuenta que el universo de sentidos de quien entrevista puede no ser el mismo que el del entrevistado. Esto implica que la pregunta ya establece un marco interpretativo de las respuestas posibles.

El marco interpretativo es el contexto donde lo dicho tiene sentido. El contexto de la entrevista se expresa a través de:

- selección temática.
- términos (vocabulario) de las preguntas.

Por esto, es necesario reconocer la existencia de dos universos (entrevistador y entrevistado). De otra forma se corre el *riesgo* de proyectar conceptos y sentidos de quien realiza la entrevista en las palabras del entrevistado para corroborar lo que el primero se propone encontrar. En este caso, el producto tomaría carácter de socio-céntrico y se daría una imposibilidad de *descubrir* nuevas relaciones y sentidos.

La mayoría de los entrevistados tienen un manejo práctico de los temas pero no reflexivo. En este sentido, como generalmente no pide ser entrevistado (sino que en este caso, será el equipo extensionista quien se lo propone) puede no tener una opinión formada sobre el tema. Sobre este punto se debe estar atento durante la realización de la entrevista para evitar forzar al entrevistado a decir algo que no cree pero que el entrevistador considera a priori que podría pensar.

Como punto de partida, es importante que el entrevistador adopte una actitud abierta que implique asumir y reconocer algunas cuestiones:

- Desconocimiento.
- Dudas sobre el tema.
- Incertidumbres.

A medida que se realice la entrevista, es importante que la actitud de apertura permita al entrevistador descubrir e incorporar *temáticas* del universo del entrevistado que no hayan sido previstas así como determinadas *categorías* que pudiera llegar a utilizar.

Estas *categorías sociales* dan cuenta de cómo los entrevistados conciben, viven y llenan de contenido los procesos que les suceden a ellos mismos, a su alrededor y en la sociedad en general.

Armado de preguntas: consideraciones generales

Procedimientos:

-Formulación de *preguntas abiertas*. Las mismas se caracterizan por irse encadenando sobre el discurso del entrevistado. Este tipo de diálogo demanda un papel activo del entrevistador.

-Registro de la *información contextual*, aún de la aparentemente insignificante.

En una entrevista en profundidad es importante "no ir al grano" en la formulación de las preguntas, sino hacer que los entrevistados traigan a partir de preguntas abiertas y disparadoras sus propias categorías. A partir de allí, ir descubriendo preguntas significativas para el universo cultural de los entrevistados.

-Existen dos vías para promover la profundización de respuestas:

1-Introducir la menor cantidad de interrupciones posibles.

2-Abrir el discurso mediante preguntas abiertas.

-Tipos de Preguntas:

-Descriptivas: sirven para:

-ir construyendo universos discursivos.

-avanzar luego hacia la formulación de preguntas culturalmente relevantes.

-familiarizarse con modos de pensar y asociar términos referentes a hechos, nociones y valoraciones.

-Típicas: interrogan acerca de lo frecuente, lo recurrente. (Ej: ¿Cómo se vive en el barrio?, ¿Cómo es la escuela?).

-Específicas: referidas a algo más puntual (un día en especial, un acontecimiento).

-Guiadas: simultáneas a una visita al lugar, en donde se le va preguntando al entrevistado a medida que se realiza un recorrido.

-Relacionadas con una tarea o propósito: vinculadas con la realización de alguna actividad por parte del entrevistado.

-Preguntas anzuelo: Dan el pie para un relato a partir de la frase "me comentaron que…".

-Preguntas hipotéticas: ubican al informante frente a una situación o interlocutor imaginarios.

-Entre cualquiera de las anteriores pueden intercalarse preguntas de ejemplificación sobre alguna afirmación del entrevistado durante su relato.

-Luego de las respuestas dadas, siempre es posible (y hay que estar alerta a esto) *re-preguntar* sobre el cómo, el qué, el por qué, el cuándo, el dónde y el quién.

Importante: alentar a ser aún más descriptivos y a explicitar y detallar incluso lo que consideren trivial o sin importancia.

A partir del conocimiento mayor y más específico de ciertas *categorías* significativas para los entrevistados, es posible *profundizar* aún más sobre cómo las definen, cómo las caracterizan, qué opiniones tienen al respecto; en definitiva, qué uso le dan a esas categorías.

Bibliografía:

Guber, R. (1991): *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología posmoderna.* Legasa, Buenos Aires,. Cap. X y XI.

LA EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA

Historia y cultura en los procesos educativos

Elsie Rockwell

VOCES DE LA EDUCACIÓN

PAIDÓS

etnográfico. Al desechar soluciones positivistas o racionalistas, no se trataba simplemente de registrar las impresiones a la manera de los antiguos relatos de viajeros. La construcción de criterios propios es una tarea difícil, sobre todo por la nada elogiable tendencia de los etnógrafos de no explicitar sus formas de proceder en la construcción de descripciones etnográficas. Los intentos de redefinir la etnografía conforme a los paradigmas lingüísticos ("nueva etnografía", "etnografía del habla", "etnografía interpretativa") fueron sugerentes pero limitados dadas las diferencias de escala de los diversos objetos. A la larga, ha sido necesa- rio describir y dar cuenta de esta forma de construir conocimientos en términos de una epistemología aún en proceso de construcción. El punto de partida más útil para avanzar ha sido la descripción de procesos particulares de investigación etnográfica. Intento contribuir a la tarea con este texto en torno de mi particular experiencia.

EL TRABAJO DE CAMPO

En un sentido mínimo, la etnografía puede entenderse como un proceso de "documentar lo no-documentado". La base de este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros y del diario de campo. En torno de este proceso y cómo hacerlo se han centrado muchas preguntas acerca de la etnografía, si bien ello constituye solo una de sus partes (Boumard, 2005). Aunque también es importante usar otros procedimientos en el campo (mapas, entrevistas, documentos, redes, juegos) que son más sistemáticos, existen ya muchos textos que abordan su aplicación en el campo educativo (Hammersley y Atkinson, 1983; Denzin, 1997; Schensul y Lecompte, 1999; Atkinson y otros, 2001; Wolcott, 2000; Spindler y Hammond, 2006). El proceso central del trabajo de campo –la constante observación e interacción en una localidad– es la fuente de mucha de la información más rica y significativa que obtiene el etnógrafo. Su registro y su análisis plantean los retos más difíciles.

Trabajar con la subjetividad

Establecer las relaciones en el campo y registrar esa experiencia involucra necesariamente una dimensión subjetiva. Por ello, las respuestas a muchas de las preguntas sobre el trabajo de campo etnográfico no son técnicas. No hay una norma metodológica que indique qué se puede o se debe hacer. La interacción etnográfica en el campo, por ser un proceso social, en gran medida está fuera de nuestro control. Lo que de hecho se hace en el campo depende de la interacción que se busca y se logra con personas de la localidad y de lo que ellos nos quieran decir y mostrar. Intervienen nuestros propios procesos inconscientes, las formas en que manejamos nuestras angustias en el trabajo y las interpretaciones de la situación que apenas articulamos como tales. Influyen las posturas políticas y los compromisos éticos que asumimos. El proceso de campo rebasa el control técnico que puede regir en otros trabajos empíricos; antes bien, las maneras de trabajar se articulan necesariamente desde cada investigador: desde ahí cobran sentido.

Sin embargo, la etnografía depende de un buen trabajo de campo. En lo que sigue, intentaré describir algunos caminos y explicitar algunos criterios. En primer lugar, considero que *no es válido negar nuestra presencia en el lugar, con todo lo que llevamos ahí:* el estar ahí en ese momento, con lo que nos genera –interpretaciones, sensaciones, angustias– el hecho de estar ahí. Es decir, es necesario cobrar conciencia del lado subjetivo del proceso y reconocer que nuestra presencia en el campo da un acceso apenas parcial a la realidad vivida localmente. Esta experiencia no nos convierte en "nativos", como solía decirse: siempre se es extraño o marginal al lugar. Los habitantes de la localidad también examinan a quienes llegamos a investigar y reaccionan a partir de la percepción que tengan de nosotros.

¿Cuánto de esta experiencia personal habría que registrar? Lo que se pueda. Lo que sea pertinente. Lo que sea publicable. O, en otra parte, lo que sea privado. Es muy difícil, a veces angustiante, escribir lo propio, sobre todo en la versión para otros. A veces, no se es consciente de lo mucho que se pone y oculta. No importa. También las defensas son necesarias frente a lo abrumador, lo agotador,

incluso lo aburrido, que puede ser inicialmente la experiencia de campo. Estas sensaciones suelen ir desapareciendo, y aparecen otras: la fascinación, la curiosidad, la obsesión, la negación del agotamiento. Siempre habrá situaciones angustiantes; siempre se recurre a defensas para sobrevivir en el campo. Paulatinamente, se cobra conciencia de esta faceta subjetiva del proceso; al mirarla, es más fácil calibrar sus efectos en nuestras observaciones, interacciones y valoraciones en el campo.

El registro público de la experiencia

Si bien estas miradas hacia uno mismo son parte integral de la experiencia de campo, así como lo son los efectos de espejo (el "vernos en el otro"), la etnografía tiene otro fin: conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros. Si bien en todo registro está presente la persona que lo realizó, también deben estar los demás. Cuando esto se logra, es posible volver a ver desde otro lugar lo que sucedió y comprender su significado desde una perspectiva cercana a la local. Hacer etnografía cobra sentido cuando se logra agregar al acervo registrado otras maneras de mirar, entender y transformar la vida local.

Desde esta perspectiva el compromiso es elaborar un registro que sea público y no privado, no con el afán de eliminar la subjetividad a lo positivista, sino con la intención de colectivizar el proceso de construcción del conocimiento, de socializarlo con el uso de registros inteligibles para otras personas, incluyendo los habitantes de la localidad. De este modo, pensar en qué se pone por escrito y cómo se anota implica, también, resolver difíciles cuestiones éticas.

Tener en mente a otros lectores posibles significa cuidar la claridad e inteligibilidad de lo que se escribe en el campo. Si se trabaja en equipo, se puede producir y compartir un conjunto de registros complementarios. Esto, a la vez, permite validar la construcción, enriquecer y contrastar versiones distintas sobre un mismo proceso. Aun así, el análisis de los documentos etnográficos por quienes no los elaboraron tiene sus limitaciones. En un sentido estricto, "los datos también se encuentran en la mente del etnógrafo" (Smith, 1980). De hecho, también se encuentran, como argumenta Judith Okely (2008), en el cuerpo del etnógrafo, en los trazos que deja la experiencia vivida en las maneras de percibir, sentir, moverse y actuar en los mundos desconocidos. Los datos incluyen cosas intangibles, no escritas, que uno mismo, como etnógrafo, recuerda, y que matizan y fundamentan la interpretación. Para interpretar un documento etnográfico elaborado por otro, es necesario haber vivido de primera mano procesos similares en el mismo contexto y poder dialogar con quienes hicieron los registros. Esta es una de las razones de la horizontalidad en el trabajo etnográfico, opuesta a la usual división de trabajo entre recolección de datos y análisis que postulan otras formas de investigar.

Los registros también deben ser públicos en otro sentido: pueden convertirse en documentos que utilicemos en momentos posteriores al trabajo de campo. Los buenos registros permiten reconstruir lo observado a la luz de concepciones posteriores más elaboradas que las que surgieron en el momento inicial. El trabajo de campo, de por sí largo, vale la pena solo en función de las posibilidades que dan los documentos producidos, junto con las experiencias vividas, de hacer múltiples análisis.

El compromiso de volver públicos y compartibles los registros de campo tiene ciertas consecuencias. Implica incluir una versión lo más textual posible de lo que se dijo y se escuchó. Desde luego, no es del todo posible representar con exactitud lo que se dijo, aun cuando se usen grabadoras de audio o video. Al escuchar y transcribir, continuamente se interpreta de alguna de entre varias maneras posibles lo dicho por los hablantes. Al anotar pláticas de memoria, se escapan palabras y frases desconocidas, se olvidan las intervenciones propias, se resume el sentido de lo dicho, se eliminan repeticiones y se pierden tonos y matices. No obstante, es posible, en cierta medida, distinguir y marcar mayores niveles de textualidad del discurso documentado y aproximarse a lo que se expresó oralmente. En general, son más valiosos los fragmentos más cercanos al discurso original que una versión resumida en otras palabras, aunque los dos son posibles, según los intereses y condiciones reales de elaboración de los registros.

Para conservar mayor fidelidad a lo dicho, es necesario grabar o, por lo menos, tomar notas durante la observación o conversación; sin embargo, esto no siempre es posible o deseable. Una aproximación a lo textual se logra si se reservan largos períodos dedicados a reconstruir de memoria el hecho o la interacción verbal inmediatamente después de que ocurra. Esto lleva al entrenamiento de procesos mentales, al uso de recursos para escuchar y luego recordar lo dicho. Es posible mejorar esta capacidad con el tiempo y la práctica. El trabajo requiere un esfuerzo de atención, concentración y observación mayor al que caracteriza a la conciencia cotidiana, que recurre a tipificaciones para interpretar en términos más familiares lo observado o escuchado en cualquier situación. En la etnografía, justamente, se intenta romper con estas tipificaciones establecidas y buscar maneras nuevas de describir y comprender las situaciones que se presencian o comparten.

Por lo mismo, no es posible sostener este esfuerzo de construir registros de tiempo completo en el campo. Se alterna con simplemente convivir, estar en el lugar, familiarizarse con las maneras locales de hablar y comportarse: procesos indispensables para comprender lo que pasa y lo que se dice. La intención de observar y registrar *todo*, que surge inicialmente, se va reemplazando por la conciencia de que aun lo fragmentario puede ser significativo; lo recurrente puede ser representativo. A partir de esos fragmentos y regularidades, es posible proponer nuevas maneras de comprender relaciones, estructuras y procesos que rebasan la particularidad de las situaciones presenciadas.

Apertura en el campo

La selección de la localidad en que se realiza el estudio etnográfico es cuestión que merece atención. Si bien no se pretende tener una muestra de casos, es importante encontrar un lugar que corresponda a las preguntas de la investigación, lo cual significa que se deben considerar varias opciones y contar con información previa acerca de ellas. En la decisión, también adquieren peso consideraciones menos teóricas, pero necesarias, como la posibilidad de acceso y el permiso explícito –el consentimiento informado– de la población para realizar el estudio que el investigador propone. Debe ser una localidad donde se pueda presenciar una serie de situaciones que deben tener cierta representatividad respecto de los procesos estudiados. Más allá de esta elección inicial de la localidad, el trabajo de campo suele ser poco previsible y, por lo tanto, difícil de programar.

En el campo nos enfrentamos a un problema ético: el sentirse extraño en la localidad, sentirse intruso, reportero, espía, académico o evaluador. Sentimos la culpa que eso genera, sobre todo en medios especialmente cargados de susceptibilidad, como la escuela. Tal vez no tenemos buenas respuestas aún para el manejo de estos sentimientos. Procedemos con la convicción de que es importante conocer las escuelas y otras realidades de nuestras propias sociedades. Pero no siempre es fácil convencer a las autoridades ni a los maestros de ello, ni explicar y acordar con ellos nuestra tarea como investigadores o encontrar formas de devolver lo que sentimos que tomamos del campo. El sentido del trabajo para uno mismo y para otros solo puede derivarse del significado tanto teórico como práctico de construir conocimientos sobre una porción del mundo que se solía ver a través de los lentes normativos e ideológicos de algún sentido común, generalmente el de la autoridad.

En las escuelas, el momento inicial adquiere mayor franqueza con los niños. Ellos comprueban sus hipótesis directamente: preguntan si somos maestros, enfermeras, madres, o vendedores. Otros se muestran más cautelosos. Los maestros toman en cuenta cada pista de saber compartido, para determinar, primero, la pertenencia o no al gremio. Todos intentan adivinar la intención de la visita, la ubicación profesional, laboral, social y política de quien llega a pedir permiso para notar, mirar, preguntar y, sobre todo, escribir. ¿Cómo se nos percibe en estas situaciones? Esta pregunta no siempre se puede contestar. ¿Cómo nos imaginamos que nos ven? ¿Cómo nos sentimos? Inicialmente, la actividad en el campo parece tener poco sentido. Hay preocupaciones típicas: "¿Y yo qué estoy haciendo aquí?".

No siempre es posible anticipar las situaciones que observamos o en las que participamos. Al inicio, a menudo intentamos determi-

nar las situaciones que se tomarán en cuenta para el estudio. Para algunos, es angustiante tener que definirlas; para otros, es angustiante no poder hacerlo. De hecho, la interacción en el campo se desenvuelve en gran medida implícitamente, con los recursos que cada quien tiene y pone en juego, y con las disposiciones de quienes nos reciben. Inicialmente podemos sentir la angustia de que otros estructuren la experiencia y que nos digan qué ver. Pero el hecho de que otros definan e interpreten las situaciones es justamente lo que permite conocer los saberes y los procesos sociales locales, tan importantes para el estudio etnográfico. Permanecer en el campo generalmente abre cada vez más oportunidades de participar.

En un sentido, la apertura remite a la mirada con la que nos aproximamos al campo. Recordemos que el proceso normal de observación es selectivo: siempre seleccionamos en función de categorías previas –sociales y teóricas– sobre la situación a la que nos acercamos (¿Dónde se mira para ver la escuela?). La tendencia habitual es eliminar de la vista todo aquello que se supone irrelevante. Por ello, en la tradición etnográfica se insiste en observar todo, aunque de hecho esto sea imposible. La tarea de observación etnográfica no procede de un momento en que se ve "todo" a otro en que se definen cosas específicas para observar, sino al revés. Inicialmente, la selección inconsciente es un obstáculo para la observación y es necesario entrenarse para *ver más*. Esto se logra, en principio, mediante la apertura a detalles que aún no encajan en ningún esquema y también atendiendo a las señales que proporcionan las personas de la localidad y que indican nuevas relaciones significativas. Al recuperar estas pistas nos es posible pensar de nuevo en las categorías que utilizamos (la palabra "escuela" se desglosa en una variedad de situaciones observables). Así, paulatinamente, la experiencia nos lleva a "abrir la mirada": permite observar nuevos elementos y distinciones importantes.

La apertura de intercambios con otras personas en el campo es otra vertiente. Las posibilidades dependen de nuestra capacidad de explicitar ante los habitantes de la localidad quiénes somos y qué sentido tiene el trabajo que emprendemos. Esa es tarea difícil, cruzada por todos los procesos poco conscientes de identificación que funcionan en cualquier situación cotidiana. Los argumentos racionales son, al principio, insuficientes; toma tiempo lograr que se acepten las explicaciones acerca del sentido del trabajo. Lo más importante, tal vez, es comunicar con hechos la seguridad de que no utilizaremos ninguna información en contra de quienes nos permiten estar en su localidad de trabajo y vida. La confianza se gana al no involucrarse directamente en los problemas particulares que ocurren entre las personas, y sobre todo al no tomar ninguna acción que pueda perjudicarlos.[5] Este compromiso tiende a fijar límites a la participación en las situaciones relativamente privadas; también, nos obliga a ser discretos respecto de la inclusión de cierta información en los registros.

La etnografía implica una definición de compromisos y espacios de acción. Por una parte, pesa la responsabilidad frente a las personas de la localidad por la información que nos dan, incluso la de garantizar el anonimato en caso necesario. Por otra, es importante considerar la relevancia política del conocimiento que se construye para emprender acciones en diversos espacios políticos. A veces, desistimos de tomar partido en la localidad del estudio, pero nos proponemos lograr conocimientos que puedan apoyar la acción política en otros escenarios públicos. Esta alternativa significa actuar conscientemente, para poder develar aquellos procesos más generales que atentan contra toda una población, como la discriminación racial o la violencia cotidiana. Comprender las raíces de tales procesos normalmente nos lleva a indagar más allá de la localidad, hacia las condiciones sistémicas que propician esas prácticas.

La relación entre el investigador y los habitantes de la localidad se define de distintas maneras, según los antecedentes y los intereses. A veces, puede darse desde el principio un compromiso cercano con cierto grupo local y asumimos explícitamente su perspectiva como uno de los marcos del estudio. Por ejemplo, el interés puede ser conocer cómo los niños perciben los exámenes, o bien cómo los

5. Por supuesto, podemos participar, a petición colectiva y si lo consideramos correcto, en acciones en favor de algún asunto de la comunidad. También puede haber situaciones a denunciar; en algunos casos, incluso se suspende el proyecto de investigación para tomar partido en alguna acción urgente.

maestros intentan hacer valer sus derechos gremiales. En cambio, en otros casos el compromiso es conocer procesos sociales que afectan a varios grupos: comprender de qué forma los exámenes limitan tanto a maestros como a niños, o bien cómo ciertos procesos sindicales inciden en la vida escolar. Las posturas y los espacios de acción serían diferentes en cada caso.

La posición que asumimos influye en el modo de acceder a una localidad y en la forma de presentar el estudio. La vía de entrada marca la experiencia de campo y debe pensarse con cuidado. Entrar, por ejemplo, por las autoridades escolares o por medio de cierta persona conocida, hace posible tener cierta información mientras limita el acceso a otra. Se considera la mejor vía de acceder al campo en función de los propósitos del estudio. Las observaciones y las entrevistas se acuerdan de manera continua durante la estancia en el campo, pero en gran medida se van encadenando posibilidades a partir del punto de entrada.

Al iniciar el trabajo de campo, suele ser angustiante no llevar cosas claras, categorías predeterminadas, planes de dónde estar, de qué hacer. Conviene prever algunas tareas posibles, como registrar datos generales o hacer un croquis, mientras se vayan dando las condiciones para organizar entrevistas y observaciones. El proceso requiere no solo resolver la logística de campo, sino sobre todo ir aclarando el sentido del trabajo. Al inicio, podemos tener cosas claras, categorías seguras; se trata de descubrir cuáles son y volverlas un poco más confusas, para poder empezar a reconocer lo *que no conocemos*. Esto último es clave: reconocer lo que uno mismo *no* comprende, hacerse preguntas. Si se parte de ahí, empieza a adquirir sentido la experiencia de campo, y esto guía las decisiones logísticas y orienta la mirada.

¿Cómo sabemos cuándo se ha reunido suficiente información? ¿En qué momento es conveniente terminar el trabajo de campo? La observación y la construcción conceptual se van entrelazando y van adquiriendo coherencia. Empieza a ser posible prever desde lo construido lo que puede ocurrir. Empieza a darse cierto cierre –no sin muchos huecos, lagunas, pistas no seguidas– en la concepción que orienta el trabajo de campo. Este momento no es previsible ni se puede normar (tantos días u horas); depende tanto del avance

conceptual como del avance empírico. Si muchas horas de campo no han logrado modificar la concepción inicial, no son suficientes. Pocas horas, en cambio, no permiten construir algo nuevo y solo sirven para reproducir los lugares comunes. Es necesario permanecer el tiempo suficiente en el campo para romper con lo preconcebido y empezar a pensar de manera distinta sobre los procesos. Por otra parte, en la mejor tradición etnográfica, el análisis debe tomar mucho más tiempo que el trabajo de campo.

Los diálogos en el campo

En las conversaciones que emergen en el campo, el compartir conocimientos y posiciones con los interlocutores nos permite dialogar con ellos. Esto se logra por el tipo de preguntas que se hacen, las referencias que se dan y aceptan, y hasta los gestos menos conscientes que se expresan y perciben. Aunque ya se tenga cierta información sobre un tema, es importante escuchar a varias personas narrar o explicar los mismos sucesos, a fin de poder comprenderlos. Esto requiere un cuidado en la interacción que no se tiene en la conversación cotidiana, ya que normalmente, al presuponer un conocimiento compartido con los interlocutores, interrumpimos relatos, economizamos palabras y no repetimos versiones. En la etnografía, en cambio, se requiere una convicción real (esto no se puede fingir) de que no comprendemos o no conocemos lo suficiente acerca de cómo se dio, vivió o interpretó determinado asunto en el contexto particular y, por lo tanto, que nos importa conocer nuevas versiones o detalles sobre lo que otros suponen conocido por todos. Esto es particularmente cierto en lugares cercanos, como el mundo escolar, donde todo lo extraño se ha vuelto aparentemente tan obvio y familiar.

Cuando la lengua de la localidad es distinta de la nuestra y la aprendimos de adultos, una parte importante de los significados siempre se nos escapará. Si dependemos de intérpretes, se generan mayores malentendidos; algunos se aclaran con el tiempo, pero muchos permanecen. Incluso cuando compartimos el mismo idioma, nunca logramos manejar todos los registros, giros y estilos de

conversación que utilizan las personas que habitan otros mundos. Comprender y poder entablar conversaciones requiere convivir con ellos y aprender a escuchar.

En todó este proceso, hay más opciones que reglas. La gama de posibilidades para contribuir al desenlace de las situaciones va desde anunciar una entrevista formal (lo más correcto en muchos casos) hasta iniciar una plática cordial, cuyo tema puede ser el que esté a mano. Entre estos extremos se encuentran las conversaciones en las que intercalamos temas y preguntas de interés central con referencias que permiten que nos conozcan. La complicidad de los habitantes, en estas situaciones, puede ser casi explícita: a veces, las personas nos indican que nos han estado mostrando o dando información que creen importante, aunque solo fuera una plática. También pueden darse intercambios realmente casuales que luego adquieren sentido. Las personas con las que convivimos abordan ciertos temas que les interesan, desde pedir favores hasta contribuir con conocimientos y explicaciones que consideran pertinentes.

Poco a poco, se presentan situaciones privilegiadas: son los momentos en que se logra una conversación "entre pares", gracias a la cual las personas entrevistadas pueden exponer e imponer sus definiciones y categorías para expresar la temática tratada por ambos o comentar la experiencia vivida. Son situaciones en las que nos encontramos realmente dispuestos a aprender y, por ello, no imponemos lo que sabemos o suponemos acerca de la situación.

Finalmente, con algunas personas es posible construir relaciones que conducen a un trabajo conjunto, constante, de acercamiento, sobre ciertas ideas o interpretaciones (Pinxten, 1997). Para mantener estas relaciones simétricas, necesitamos comunicar dónde nos encontramos y qué entendemos, es decir, mostrar la disposición y sensibilidad para poder aprender más. Existe una diferencia significativa entre esta actividad y las de enseñar o interrogar, en las que se tiende a imponer las propias categorías y definiciones durante la conversación (Briggs, 1986).

Al avanzar en el trabajo, a menudo se tiene la sensación de que los encuentros con personas de la localidad son cada vez más fortuitos, menos planeados, pero a la vez muchísimo más ricos. Esto resulta del proceso paralelo de conocer una comunidad, lo cual permite percibir lo significativo de cada nueva situación y desarrollar la capacidad de conversar sobre los sucesos que importan localmente, de maneras apropiadas, según las normas locales (Briggs, 1986). Se nos abren oportunidades para el conocimiento del proceso que se estudia. A la vez, recibimos invitaciones a asistir a situaciones más formales o delicadas. La confianza, ganada en parte por renunciar a la intervención inmediata, nos permite ser testigos de procesos que normalmente se ocultan frente al extraño. A veces, esto sucede sin que nos lo propongamos. Presenciar estos momentos requiere la aceptación por parte de los habitantes de la localidad y, a la vez, nos compromete. En ocasiones, lo correcto es retirarnos, abstenernos de participar, por respeto a una situación que nos es ajena.

La práctica de escribir

Una parte importante del trabajo de campo es el tiempo dedicado a escribir. La actividad de escribir nos coloca en una categoría rara, diferente de la de otras personas que frecuentan las escuelas. Casi no hay en ningún lugar la exhibición continua de comportamientos tan extraños como los que mostramos los etnógrafos. Ello contribuye a definir aspectos de los encuentros en el campo.

Una primera forma es tomar notas esporádicas, actividad que siempre señala un interés particular en lo que se escucha o se observa. Las notas de campo se pasan en limpio posteriormente y se amplían para formar el conjunto de registros del trabajo de campo. Además de estas notas, se lleva un diario de campo, como registro continuo y personal. Escrito en un momento más privado, el diario puede contener reflexiones más libres, aunque siempre provisionales, sobre la experiencia de campo.

Hay situaciones en las que escribir puede ser imposible o indeseable, ya que establece otra dinámica en el diálogo. En general, no se puede registrar y, a la vez, sostener el ritmo normal de una conversación. Sin embargo, cuando otros aceptan que lo que hacemos es un trabajo, también suelen aceptar el acto de escribir como parte del mismo (se tiende a ver como algo raro, pero tal vez inocuo). Recibimos reacciones a esta actividad, desde la de los niños que nos

explican que "solo hay que escribir lo que está en el pizarrón", hasta el cambio en los tonos de voz (el hablar más despacio, dictar o repetir cifras) que asumen algunas personas al ser entrevistadas.

La actividad de tomar notas se acepta con menos suspicacia cuando estas se muestran a las personas entrevistadas. Ellos suelen reconocer y aceptar un registro sobre lo que se ha hecho o dicho, anotado con cierto detalle; en cambio los juicios pueden provocar un cierto recelo. Con el tiempo, se aprende lo que es legítimo preguntar o escribir en cada situación. Paso a paso, se consigue un mayor control sobre qué escribir y cuándo hacerlo en el transcurso de una plática o una observación (Emerson, Fretz y Shaw, 1995). Se aprende a registrar y, a la vez, a mantener el flujo del diálogo para no interrumpirlo, o bien a suspender el registro, levantar la vista, escuchar y atender a la mirada y los gestos. Escribir también puede convertirse en una necesidad –es una de las salidas a la angustia– y es importante vigilar esta tendencia para no hacerlo cuando no es adecuado.

Para captar lo dicho, y no solo los temas, se debe evitar traducir todo lo observado a categorías conocidas y respetar, en lo posible, las formas locales de expresión. Es difícil marcar en las notas de campo las entonaciones o los sentidos de lo dicho. Al principio, es difícil acordarse de anotar las propias preguntas. Poco a poco se aprende a usar marcas, como agregar comillas a lo que es realmente textual y poner entre paréntesis lo que se infiere. En general esta tarea queda para la ampliación de las notas de campo, que se debe hacer ya en la tranquilidad de la habitación propia, en un tiempo lo más próximo posible a la experiencia de campo (la regla ideal es dentro de las veinticuatro horas). La transcripción de la interacción verbal grabada enriquece el registro propio y asegura mayor textualidad, pero a la vez esa transcripción requiere complementarse con lo que se ha anotado durante la observación o entrevista, sobre todo para incluir detalles del contexto y anotar la interpretación del momento.

El acto de escribir se apoya en ciertos procesos mentales que son útiles en el trabajo de campo. Dar cierta estructura a las notas de campo ayuda a la memoria. Hay diversos estilos personales: atender a la lógica del discurso o a las palabras textuales; captar la coherencia del relato o los detalles fragmentarios; recordar lo central y explícito, o bien lo azaroso e implícito. La progresiva mejoría en los registros significa tratar de incluir, en lo posible, todo esto.

Durante el proceso de campo, el trabajo a menudo está centrado en la actividad mental que acompaña la observación y el diálogo. El esfuerzo de atención y de reflexión es tal que no es posible sostenerlo mucho tiempo y se viven muy diferentes estados mentales, como el estar:

- perdido
- conmovido
- sintiendo
- percibiéndose a sí mismo
- grabando de memoria
- negando lo que ve o escucha
- asociando
- reflexionando
- estructurando
- confundido
- cansado
- tratando de percibir *todo*
- atento al sentido
- formulando la siguiente pregunta
- recordando
- anticipando
- interpretando
- clasificando... (entre otros)

El oficio del trabajo de campo tiene que ver con aprender a combinar estos procesos mentales, a aceptarlos cuando ocurran y orientarlos cuando se pueda en el esfuerzo para construir un documento, una primera descripción de lo que pasó, a veces frustrantemente fragmentaria. Aun así, estos registros –junto con la experiencia de campo– permiten recuperar los sucesos y sus significados mejor que otras formas de recoger datos (incluso la sola grabación), y respetar tanto a las personas de la localidad como al investigador dentro del contexto del encuentro.

Describir o interpretar

Una cuestión que surge a menudo al elaborar los registros a partir de las notas de campo es la distinción entre interpretar y describir. En algunas propuestas, se recomienda marcar esta distinción, registrando la descripción y la interpretación aparte, en dos columnas, bajo el supuesto de poder separar una de la otra. Como entrenamiento funciona, obliga a tomar cierta conciencia de los procesos más evidentes de interpretación y a practicar mayor fidelidad en el registro del intercambio verbal y la acción. Lo cierto, sin embargo,

es que la distinción es imposible. A *toda* descripción le antecede algún nivel de selección. El registro está mediado por interpretaciones semánticas, que a veces solo se notan en momentos en que dos observadores difieren en las palabras mismas que suponen haber escuchado. Por la selectividad propia de toda observación se registra aquello que es más comprensible o significativo en cierto momento. Quien realiza un trabajo de campo se predispone hacia lo que considera normal ver y oír en determinada situación. La forma en que se narra y describe implica, de por sí, varios niveles de interpretación.

El uso de la grabación puede complementar las notas, pero no sustituye el registro propio. Al volver a escuchar y observar las grabaciones, se pueden percibir nuevas facetas de lo que se presenció en el campo, que sin duda enriquecen el trabajo. Pero la transcripción del audio, así como la descripción de los aspectos no verbales del video, también implican interpretaciones en varios niveles. Además, la transcripción no se sostiene sola, requiere completarse con las notas de campo que dan información sobre el contexto y sobre las interpretaciones que surgieron en el momento de grabar. Las transcripciones permiten trabajar con versiones más próximas a las palabras textuales. Sin embargo, la selección de fragmentos grabados y su edición o reformulación posteriores implican y apoyan una descripción de los hechos entre muchas posibles.

La relación entre interpretación y descripción influye en la forma en que se observa y se registra. Reconocer esa relación *no* significa negar la especificidad de la descripción, ni avalar un registro que pierda contacto con lo observado o lo escuchado. Tampoco alimenta un relativismo que considere igualmente buenas todas las interpretaciones posibles. Algunas interpretaciones permiten construir una mejor descripción, más compleja y más profunda que otras. Además, el reconocimiento de la relación entre interpretación y descripción obliga a una progresiva modificación de la concepción que se tiene. Este proceso requiere un esfuerzo para ampliar la mirada en el campo a fin de poder notar y recordar más de lo que normalmente se observa y se escucha. La consigna es "registrarlo todo", aun sabiendo que es imposible. No es válido hacer registros pobres, bajo el pretexto de que no es posible incluir todo.

Desde luego, también se toman decisiones acerca de lo que es pertinente incluir en el registro. La selección de focos de observación es un proceso paulatino, logrado cuando el investigador está más familiarizado con el contexto. No se trata de reportar solo las conductas observables, a la manera conductista, como si estas fueran lo más objetivo (aunque pueden ser, desde luego, pertinentes para ciertas búsquedas). Es importante confiar un tanto en la interpretación contextual, inmediata, de las palabras, las acciones y los aspectos físicos. Por ejemplo, tal vez no es necesario describir el tono de voz o los movimientos exactos de un gesto, sino anotar el significado que tienen estos actos en el momento: dictar, pedir permiso, señalar a un alumno para que pase a leer, etc. Atender a las respuestas verbales o no verbales de personas presentes aporta pistas para vigilar esta interpretación. Recuerdo haber interpretado el tono de voz de una maestra como reprimenda a una niña y haber desechado este juicio al ver su cara de satisfacción ante lo que le decía la maestra.

En los registros, normalmente se incluyen solo aquellas interpretaciones que se hacen en la situación misma de la observación; habrá otros niveles de interpretación posibles, que se reservan para el análisis posterior. Las descripciones del contexto natural y social observado luego apoyan las interpretaciones alternativas que se construyen en la etapa de análisis. Si bien esta distinción de niveles de interpretación no siempre es clara, da cierta idea de los límites de lo que es pertinente incluir en los registros de campo. En el diario de campo se pueden agregar las ideas, asociaciones, dudas y preguntas que surgen a lo largo de la estancia en el lugar de investigación.

La discusión en torno de la descripción y la interpretación se relaciona tradicionalmente con otro cuestionamiento a la etnografía: la aparente falta de objetividad de los datos. Por ello es necesario aclarar el sentido de la construcción de los registros de campo. Su propósito no es tanto lograr "la objetividad" como asegurar una objetivación gráfica y escrita, lo más amplia posible, de la experiencia de campo del etnógrafo como sujeto, de tal forma que lo que percibió y vivió pueda someterse después, repetidas veces, a la interpretación y al análisis. Es similar al lugar del sujeto en la epistemología genética:

> En la concepción tradicional la objetividad aparece cuando se elimina al sujeto [...]. [Desde la perspectiva de Piaget] la objetividad aparece así como un logro o, mejor dicho, como una tendencia en el desarrollo de las estructuras intelectuales. Ella es también producto de la actividad del sujeto (Ferreiro, 1999:110-111).

En la etnografía, la objetividad es también una tendencia relativa del proceso de análisis, un logro que debe más a la consistencia y coherencia del trabajo conceptual que a las condiciones de la percepción primaria en el campo. Es un logro tanto más sólido, cuanto más haya podido el etnógrafo ser consciente de su propia subjetividad al redactar los registros y los diarios de campo. En términos de Fabian: "Debe ser claro que la autobiografía no es necesariamente una evasión de la objetividad. Al contrario, comprendida críticamente, la autobiografía es una condición para la objetividad etnográfica" (2001:12).[6] La reflexión sobre la propia subjetividad y sus implicaciones en lo que se construyó, observó y registró en el campo es, por lo tanto, una condición necesaria para un buen análisis etnográfico.

EL PROCESO DE ANÁLISIS

El problema central de la investigación etnográfica es qué hacer con el enorme acervo de notas, registros, transcripciones y materiales que resultan del trabajo de campo. De hecho, se tiende a pensar en la etnografía solo como el trabajo de campo, olvidando que se define centralmente por la producción de un determinado tipo de texto, una descripción etnográfica, producto de un proceso analítico. Existen muchas soluciones a este problema que no son consecuentes con el enfoque etnográfico. Las salidas usuales incluyen desde la más sencilla (encarpetar las entrevistas o notas de campo como testimonios, con un texto introductorio), hasta los esfuerzos más sistemáticos (convertir todas las observaciones en cuadros estadísticos, previo arduo proceso de codificación de los datos). Este último

6. Las citas de textos originales en inglés están traducidas por la autora.

recurso generalmente no se justifica, ya que todo el tiempo requerido para el trabajo de campo se podría haber ahorrado utilizando una técnica estructurada de codificación para la recolección de datos en el campo. Los registros de campo solo son útiles en el proceso de construcción de conocimientos si se integran en un análisis cualitativo y a la vez exhaustivo.

El trabajo de análisis etnográfico debe conducir a la construcción de nuevas relaciones conceptuales, no previstas antes del estudio. Se ha hecho análisis cuando las ideas que se tuvieron acerca del tema de estudio al inicio son transformadas (modificadas, enriquecidas, condicionadas, o determinadas) en alguna medida. El análisis etnográfico no responde a un procedimiento técnico idéntico para todo estudio. Depende de las características particulares de cada problema. Para determinados temas (por ejemplo, parentesco, interacción verbal, discurso, rituales) existe ya una historia de investigación previa que puede señalar caminos andados; en otros casos, la búsqueda de formas de análisis recién empieza.

El análisis es un proceso que requiere un trabajo específico. Abarca la mayor parte del tiempo de un estudio etnográfico. Se inicia, de hecho, con las primeras decisiones tomadas en el proceso de observación (¿qué mirar? ¿qué registrar?), y no termina sino con las últimas fases de redacción y articulación de la descripción etnográfica. Entre inicio y fin, el análisis requiere una serie de pasos intermedios consistentes en la elaboración de escritos sucesivos (notas, registros ampliados, cuadros o fichas, descripciones analíticas). Realizar estos pasos impide que la investigación se convierta en una simple validación o ilustración, con fragmentos de registro, de una concepción del objeto que se mantuvo sin modificación durante el estudio.

Uso el término *análisis* y no *interpretación* para denominar este proceso en términos globales, por varias razones. Primero, es importante deslindarlo de cierta noción de interpretación de los datos o de los resultados que, en la tradición positivista, se sitúa fuera del proceso investigativo. En la etnografía, no es válida la idea de que los datos son los datos y cada quien los interpreta a su manera, desde determinada teoría. Los datos son construidos por el investigador desde su mirada.

Del saber del espacio al espacio del saber: confección de mapas comunitarios y crítica de la cartografía 'oficial' como artefacto hegemónico de representación y dominación territorial[1]

Raúl Adolfo Díaz

Resumen:
Son reflexiones desde propuestas de investigación performativas basadas en la estrategia del mapeo cultural, con la intención de articular la investigación etnográfica acerca de modos de representación de la alteridad con procesos de recuperación material y simbólica de espacios territoriales de parte de comunidades mapuce en la Provincia de Neuquén.
Presentamos la estrategia del mapeo cultural, la que por un lado registra desde criterios no oficiales modos de ocupación y posesión del territorio, y por el otro activa procesos de recuperación y proyección de la identidad. Luego realizamos algunos desplazamientos respecto de los conceptos de cultura y territorio los que entendemos no pueden ser considerados por separado. Finalmente, desde trayectorias epistemológicas alternativas, hacemos un breve recorrido por las indígenas, feministas y poscoloniales con el objeto de concebir un espacio intercultural de producción de 'otros' saberes que se potencian mutuamente. Como conclusión nos referimos a algunas de las articulaciones entre etnografía, pedagogías performativas y política.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta algunas reflexiones teóricas a partir de mi colaboración como académico e investigador en temas de cultura, representación e identidad y como respaldo a las acciones de recuperación de territorios 'ancestrales' realizadas por organizaciones y comunidades mapuce. Esta colaboración se basó en el marco teórico metodológico del proyecto de investigación en curso así como en la concepción de su objeto de estudio. A su vez, el trabajo realizado en apoyo a las comunidades y por demanda de las mismas repercutió en aportes respecto de modos concretos de construcción de la identidad y de referir el marco teórico del proyecto a procesos específicos en los que se entrelazan cultura, identidad y territorio, aspectos centrales de

nuestra indagación.

METODOLOGÍA Y PERFORMANCE: LOS MAPAS CULTURALES

El trabajo se realizó entre 2007 y 2009 a partir de la metodología de mapeo cultural participativo. Para ello, se efectuaron talleres y recorridas hurgando en la memoria de los y las pobladoras, con el objeto de elaborar comunitariamente croquis que recuperan y reconstruyen marcas, usos, sucesos, historias sobre los espacios en disputa. Con el propósito de ser alternativas desde el punto de vista mapuce a los diversos mapas oficiales que diagraman y legalizan los despojos tanto anteriores como recientes, estos mapas culturales se ofrecen como alternativas y con el peso de ser vistos y tenidos en cuenta por la justicia. [2]

Los pueblos nativos de todo el mundo están logrando mantener, reavivar y poner en práctica el vasto conocimiento de los territorios que ocupan mediante diversos métodos. Uno de ellos es el mapeo. Realizándose a través de numerosos procesos que reflejan las singulares mezclas de enfoques culturales, tecnológicos y filosóficos, estos esfuerzos de mapeo están produciendo una variedad de productos tangibles y recursos comunitarios intangibles o simbólicos.

El Mapeo Cultural Participativo logra articular la producción de saberes comunitarios con la elaboración "científica" de 'otras' cartografías. Se trata por un lado, de una pedagogía performativa que consiste en leer críticamente los mapas oficiales desentrañando la colonización del espacio tanto en lo material como en lo simbólico intentando visualizar las marcas geográficas de la dominación económica, social y cultural. Por el otro, se trata de una pedagogía performativa que procura transformar la realidad para conocerla; es

decir, trata de reocupar el espacio a partir de su visualización en mapas elaborados participativamente y usados de una parte como instrumentos legales y de la otra como instrumentos educativos para el fortalecimiento de la identidad mapuce.

La técnica consiste en plasmar gráficamente la memoria oral y la búsqueda de las evidencias materiales o simbólicas de la ocupación territorial. Se busca así contar con instrumentos visuales, orales, narrativos que tanto certifiquen como plasmen a través de nombres, relatos, sucesos, historias, sentidos los modos de ocupación tradicional del espacio realmente vivido y habitado (como forma de convivencia con los lugares más allá de las diversas prácticas de asentamiento y ocupación.

La propuesta performativa se basa en una concepción de investigación cualitativa que evita reproducir los parámetros colonizantes de la investigación tradicional que separa a los sujetos que investigan de los sujetos que son investigados y tratados como meros objetos de estudio. Por el contrario, se basa en la investigación interactiva y participativa, incluyendo la reflexión crítica de los puntos de vista occidentales que preñan de autoridad científica a quienes comandan la investigación desde la academia, como la colonización del propio espacio corporizado subjetivamente en los miembros de las organizaciones y las comunidades. Como lo veremos, se levanta un paradigma de ciencia social performativa en la que el mapa no se toma como un reflejo del espacio sino como un discurso que lo construye y que niega la realidad de los mapas oficiales a partir de contrastarlos con otros criterios de representación. En un doble movimiento se intenta desconstruir el modo en que se construyen los mapas y las marcas que lo representan así como los sujetos que se adjudican el derecho a representar. Los mapas no son sino realizaciones, es decir performances. De lo que se trata no es sólo de la verdad de la

representación que los mapas vendrían a autorizar sino de la autoridad que habilitó su confección. Consideramos que los mapas son artefactos culturales e ideológicos que al exhibir gráficamente el espacio lo clasifican y jerarquizan, siendo estos modos de operar diferentes sea quién ejerce el poder para hacerlos, validarlos y ponerlos en circulación.

CULTURA, TRADICIÓN Y TEMPORALIDAD REVISITADAS.

Mostramos ahora el movimiento conceptual que hubo que realizar para no caer en "la trampa" que presentaba la utilización del término *ocupación tradicional/ancestral*, término jurídico bajo el cual se amparó la defensa para negar la acusación de usurpación.[3] Decimos trampa porque los conceptos *tradicional* y *ancestral* difícilmente podían aplicarse sin más debido a que dependía cómo se entendieran estos términos que fueran útiles como probatorios de ocupación.

Los dos conceptos requirieron precisión y sobre todo ampliación. Así fue que bautizamos de otra manera lo que podía entenderse como ocupación, permanencia y ancestralidad y lo llamamos: procesos de *circulación permanente* y de *comunicación ancestral.* Estos conceptos son los ejes de nuestros informes probatorios, y en base a ellos efectuamos la descripción analítica con la que dimos estructura a los mismos. Deben ser entendidos como dispositivos de uso, hábito y apropiación espacial que funcionan de modo articulado en lo material y en lo simbólico, incluso anudados entre sí.

Para ello concebimos, de acuerdo con la nueva Geografía Social, que el espacio se hace, no está dado. Que es necesaria una mirada performativa del mismo que lo hace perder su condición de fijeza y limitación, para inscribirlo simbólicamente como espacio en uso, más allá de los modos que adquieran las relaciones sociales y económicas. Por lo tanto, la

ocupación no podía quedaba adherida a tener que demostrar tradicionalidad y permanencia en sus usos. Por el contrario, si se construía la idea de ocupación a partir de los modos de circulación y comunicación, tanto materiales pero sobre todo simbólicos podíamos legitimar la apropiación vivida de los y las pobladores y hacer emerger con claridad probatoria la cosmovisión de que la tierra no les pertenece a las personas sino que éstas le pertenecen a ella. Otro modo de concebir la relación entre cultura, identidad y territorio.[4]

Con relación al concepto de cultura aludimos a la dinámica de recuperación y proyección de un modo de vida. Es decir, que no se asienta en aspectos como la lengua, las tradiciones y prácticas ancestrales sino en la recuperación y proyección de lo que se estime apropiado para un futuro con derechos e identidad. En ese sentido, cultura implica el fortalecimiento de su identidad como Pueblo Originario, con autonomía, igualdad de derechos jurídicos, políticos, sociales, culturales y económicos, y con articulaciones interculturales con la sociedad y el Estado Argentino.

Desde esta propuesta teórica *lo tradicional* de la misma fue considerado como memoria histórica, y como vivencias vigentes y en proyección. Por eso decimos que a través de estas recuperaciones Territorio y Cultura han sido reconciliadas en su política alianza.

HACIA OTRAS EPISTEMOLOGÍAS – HACIA OTRAS VERDADES.

La palabra, la memoria oral, el sentir de la gente 'originaria' tiene validez en su propia configuración epistémica, lo que implica reconocer que el conocimiento occidental debe ser revisado cuando no reemplazado. Nos situamos en la necesidad de recuperar otras formas de producir conocimientos con la intención de proyectar alianzas epistémicas

interculturales más potentes a la hora de sus pretensiones de validez.[5]

Presentamos brevemente algunas posibles semejanzas, diferencias y articulaciones entre epistemologías indígenas, feministas y poscoloniales. Lo hacemos en el marco de lo que Donini llama *trayectorias alternativas* en ciencia con la intención de presentar a través de ellas una vía a la descolonización del saber.[6]

En efecto, estas tres trayectorias de producción y ejercicio de saber se han conformado en el marco de diversas violencias, no sólo las físicas o culturales sino también las epistémicas. Por esto mismo, estas tres epistemologías se posicionan claramente en el cruce entre ciencia y política, rechazando el supuesto de la ciencia moderna que considera al conocimiento como neutral. Por el contrario, estas líneas se asumen como perspectivas parciales a partir de construir un sitio geopolítico desde el cual enunciar problemas y producir conocimiento respecto de los mismos.

Respecto de la violencia epistémica, el conocimiento científico occidental impuso representaciones ideológicas y epistemológicas que valorizaba y validaba sus propias premisas. Al mismo tiempo, estos imaginarios justificaron o intentaron justificar la subalternización del conocimiento producido por los "otros". Estos "otros" quedaban fuera del círculo académico patriarcal, blanco, civilizado. Para sostener dicho modelo de ciencia se recurrió a un conjunto de dualismos/ dicotomías que influyeron en esta construcción/ formación/ invención de los sujetos -pensada fuera de los procesos históricos- sociales, remitiéndose a un proceso exclusivamente taxonómico- , tales como: mente/ cuerpo, razón/emoción, civilización/ barbarie, blanco/ negro, verdad/falsedad, objetividad/subjetividad. De ese modo, las investigaciones acerca de lo "diferente por un lado lo hacen objeto de conocimiento en tanto sujeto pasivo y heterónomo, sujeto que es

construido, representado y convertido en una esencia cuya voz es desjerarquizada o "robada".

Resultan congruentes a la idea de trayectoria algunas diferencias entre estas tres epistemologías. Si bien las epistemologías feministas realizan una crítica a la ciencia occidental no encaran como central el tema de la subordinación epistémica indígena o campesina. Mientras que el movimiento poscolonialista e indígena orientan su crítica al sistema-mundo colonial/ moderno, las corrientes políticas y teóricas feministas priorizan su crítica tanto a los sesgos androcéntricos, como a las bases mismas de la ciencia hegemónica.

Así, aunque los sujetos de estas tres epistemologías sufren la opresión y la exclusión por parte de la ciencia hegemónica, cada una se enfrenta y critica con énfasis diferentes las diversas dicotomías y violencias. Por razones de espacio presentamos brevemente aspectos de las tres epistemologías.

Éstas tienen como objetivo central construir nuevos marcos epistemológicos a partir de recuperar los saberes y las cosmovisiones y de filtrar los conocimientos de la ciencia hegemónica. En este sentido, procurando no generar nuevas dicotomías, se plantean un dialogo teórico desde un contexto de interculturalidad y la comprensión de la alteridad. Con otros marcos conceptuales, analíticos, y teóricos favorecen la generación de conceptos y categorías alternativas. Para ello, se plantean descolonizar y politizar el conocimiento ya que en él se inviste la legitimación y la justificación de occidente que convierte en subalterna cualquier alternancia epistémica. Las epistemologías indígenas intentan ir contra los regímenes de verdad universales y objetivos relocalizando sus saberes en diversos contextos geopolíticos tanto locales como globales.[7]

Las epistemologías feministas del punto de vista procuran una crítica hacia el conjunto de dualismos androcéntricos y sexistas de la ciencia moderna, a entender cómo el patriarcado ha invadido y estigmatizado cuerpos y mentes.

La ciencia colonial ha "inventado un otro" en complicidad y al servicio de los estados nación en base a procesos raza, clase, género, etc.- La ciencia ocupa un lugar central para tal conformación pues actúa como mediadora entre el estado-nación y el sujeto a colonizar, ya que esta representación de ciudadano nacional que se pretendía estaba científicamente avalada8 El pensamiento 'poscolonial' resulta un ariete para la deconstrucción del paradigma moderno-eurocéntrico de conocimiento. A partir de provocar la memoria de los grupos subalternos colonizada por narrativas imperiales y nacionalistas, promueve en cambio la constitución de sujetos capaces de narrarse a sí mismos.

PALABRAS FINALES: OTROS SABERES – OTRAS PEDAGOGÍAS

Como equipo Intercultural y en mi caso en particular venimos trabajando en estas líneas, y nos hemos propuesto en la medida de lo posible (quizás la intervención en estos casos judiciales no haya sido la mejor oportunidad) promover conceptos y modos de validarlos en el marco de esas trayectorias. Que precisamente son alternativas por el hecho de que entran en disputa con otras categorías que tienen el peso de la legitimidad y la verdad que la ciencia hegemónica le otorga. Creemos en la necesidad de discutir la autoridad en ciencia, tal como lo sugiere la feminista italiana Sartori[9], haciendo emerger procesos que sacudan los campos científicos y abran espacios a otros modos de vivir, convivir y entender el mundo.

El proceso judicial, como se sabe, depende en gran medida de las decisiones políticas, y éstas de las movilizaciones que el pueblo mapuce ha ejercido. Como aporte a estas luchas procuramos encarar una propuesta pedagógica que habilitara y desplegara "otros" saberes desde un trabajo intercultural de investigación que remite a corrientes performativas y críticas de la etnografía o investigación cualitativa y que se articula con las metodologías indígenas y comunitarias.

Nos queda pendiente no sólo una mayor sistematicidad, precisión y conjunción de lo que pudimos desarrollar hasta aquí, sino fundamentalmente referencias y articulaciones concretas con líneas y perspectivas del, o quizás en plural, de los conocimiento Mapuce y sus pedagogías vitales de proyección como Pueblo Originario.

---

1 Ponencia presentada en el V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, octubre 2009.

2 La demanda tuvo como objetivo mostrar evidencias de la ocupación ancestral de las comunidades de referencia y elevar informes para presentar en los respectivos juzgados para frenar los procesos penales en marcha.

3 La demanda para la elaboración de los informes fue precisa: la intervención en los expedientes judiciales para mostrar la ocupación ancestral de las comunidades y revertir la acusación de usurpadores.

4 Para estas conceptualizaciones nos basamos en: Stuart Hall y Paul du Gay, Cuestiones de identidad cultural, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2003

5 La producción de estos informes constituye un desafío particular, debido a que están estrechamente vinculados a las causas judiciales en trámite, y por lo tanto no eran los momentos más indicados para fundamentar esas alianzas. Pero ahora, podemos aventurar algunas reflexiones al respecto.

6 *La construcción cultural de las ciencias de la naturaleza. Géneros, sujetos y hechos históricos, 1991*

7 Para una ampliación ver entre otros: TUHIWAI SMITH, Linda (2001). Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples. Malaysia, University of Otago Press; DELGADO P., Guillermo. El Espacio de las Epistemologías Indígenas. Bolivian Studies Journal/RevistaE. Volumen 7 (Issue 1), Sept-Oct, 2007; HINGAGAROA SMITH Graham (2004) De la concientización a la acción transformadora: Si las respuestas están dentro de nosotros, ¿qué estamos haciendo al respecto?. Universidad de Auckland Nueva Zelanda Traducción: Gabriela Herczeg (Fac. Ciencias de la Educación – UNC). DENZIN. Indigenous Epistemologies. Sage, 2007

8 LANDER, Edgardo. (1993) Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Lander (Compilador). Buenos Aires, CLACSO. WALSH Catherine. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonialización. En: Boletín ICCI-ARY Rimay, Año 6, No. 60, Marzo del 2004

9 SARTORI Diana (1998). "La autoridad en cuestión" En: Hipatía (comp.) Cuadernos Inacabados-Autoridad científica, Autoridad femenina. España. 2002.

CIDAC

Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria

Dossier especial >>

11/9/11 2:01 PM

Mapas colectivos

Algunos apuntes hacia una Cartografía identitaria y comunitaria. Experiencia en la "Escuela de La Gráfica", Barracas

Luciana Gandolfo
Paula Legaz
Loreley Ritta
Sebastián Russo
Daniela Zampieri

Fac. de Cs. Soc. y FFyL, UBA/ IUNA

Desde 2009 venimos desarrollando un proyecto de indagación territorial a partir de la producción de fotografías y la construcción de mapas colectivos con jóvenes de la Escuela de Educación Media N° 2 DE 4, del barrio de Barracas. Este proyecto surgió del Colectivo Fotografiando Memoria(s), y conformó luego el Eje Fotografía del Área de Arte y Sociedad del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

El ámbito donde se desarrolla el proyecto es una escuela de reingreso ubicada en el predio de la Cooperativa Gráfica Patricios, imprenta recuperada por sus trabajadores en el año 2004. La "Escuela de la Gráfica", como se la conoce, cuenta con un sistema de cursada por materia, horas de apoyo escolar, cuadernillos de actividades, tutorías y talleres culturales, toda una estructura de estrategias pedagógicas dispuesta con el objetivo de acompañar a los jóvenes en su regreso y permanencia en la escuela.

Nuestro proyecto se pensó como parte de esas estrategias de retención escolar, a partir de una así mencionada necesidad de los directivos de la escuela. En ese sentido buscamos trabajar una indagación territorial del barrio de Barracas, para reflexionar en torno a los conceptos de identidad, memoria y comunidad, a partir de un trabajo fotográfico y cartográfico que intentamos expandir, desde sus canónicas formas objetivistas, hacia modos de apropiación de estos dispositivos visuales, para tensionar las formas habituales de pensar el propio territorio, el ámbito donde las identidades se constituyen y refuerzan.

El objetivo del proyecto es dejar huellas de miradas espaciales, entramadas dentro de un territorio experiencial, entendido en referencia a un carácter de *situación*: estar territorialmente situado y a partir de una experiencia vital determinada, pensarse compartiendo un espacio con otros. Salir a la calle y mirar lo que la cotidianidad, atravesada por un tejido social, político, cultural, histórico, vuelve invisible, para visibilizarlo, evidenciarlo, capturarlo, encuadrarlo, fotografiarlo y construir colectivamente, una memoria visual, configurando un entramado de pertenencia comunitaria e identitaria.

Comentaremos aquí, algunas primeras indagaciones teóricas, metodológicas y experienciales de este proyecto.

Primeras (auto)exploraciones

Comenzamos por pensar el arbitrio de toda clasificación, en este caso, en torno a una configuración espacial (la del mapa). Arbitrio guiado por cuestiones económicas (los mapas turísticos por ejemplo), político-históricas (los monumentos), político sociales (el significativo vacío en el que aparecen las villas miseria en las guías de calles).

Pensar un mapa es pensar un territorio. Pensar el territorio para sentirse parte de una trama, pero también para pensar y analizar procesos (de urbanización, modificación del espacio) y, sobre todo, para construir estrategias de apropiación, ya que pensar el territorio es también la posibilidad de elaboración de tácticas propias, viendo las del otro, las estrategias hegemónicas, las dominantes. Pensar al mapa es rehacer el territorio. Es reconstruirlo. Es pensar la trama de lo visible, de lo destacable, es evidenciar un orden, es *ordenar lo visible* (Debray, 1995) y, especialmente, reordenar. Es ubicarse en el territorio y entenderse en relación con otros.

Inmerso en una configuración que antecede pero que puede reconfigurarse, el trabajo cartográfico, entonces, se presenta como una tarea política, en tanto propicia tal reconfiguración, evidenciando que no solo es posible, sino que de hecho se hace, *usando* el territorio, transitándolo, aceptando o no aceptando su orden previo (De Certeau, 2008).

Indagaciones conceptuales. El Mapa Colectivo

Partimos de algunas preguntas: qué es un mapa, qué tipos de mapas conocemos, quiénes los realizan y quiénes pueden realizarlo, qué clase de información puede *visualizarse* a través de ellos.

A partir de estas preguntas pudimos identificar el hecho de que todo mapa es una *representación simbólica gráfica de un espacio* que, a su vez, implica una *forma de conocer (y estar en) el mundo.* Los mapas se pueden clasificar según distintas categorías (métricos, convencionales: políticos, físicos, físico-políticos; mentales-conceptuales: abstracciones, percepciones, ideas, mapas satelitales), abriendo la posibilidad de pensar otro tipo de

78-79

11/9/11 2:01 PM

representaciones que amplíen y desnaturalicen la noción convencional de mapa, permitiendo al grupo pensarse como posible creador de su configuración espacial. Desde esta perspectiva "(…) la cartografía se concibe como un proceso en permanente mutación, como un punto de partida disponible a ser retomado por otros/as, como un dispositivo apropiado para la reflexión y el cambio social que construya conocimiento, potenciando la organización y transformación colectiva" (Iconoclacistas, 2009).

Como aspecto característico, inherente a su propio concepto, quisimos destacar la idea de que todo mapa posee un orden jerárquico de valores, en donde los primarios deben destacarse de los secundarios (por ejemplo: las capitales en los mapas políticos, los trayectos de los planos del subterráneo). Así, todo mapa posee varios planos de lectura, técnicas de simplificación y simbolización (colores, símbolos, íconos) y una selección y puesta en relieve de determinada cantidad de información en relación con diferentes criterios.

Para concientizarnos de la inmensa variedad y posibilidad de representar estas clasificaciones, observamos y comparamos distintos tipos de mapa (**mapas mentales** hechos por distintas comunidades que muestran una selección de la realidad, del espacio que habita esa comunidad, en base a lo que sus habitantes consideran más relevante de su espacio; **mapas turísticos,** con intervenciones de planos urbanos destacando los lugares y recorridos de "trascendencia histórica"; **mapas artísticos** con distintas propuestas estéticas; mapas utilizados como **soporte de juegos**, el TEG entre otros; **imágenes satelitales intervenidas**) para ir proyectando cómo y qué evidenciar del barrio de Barracas, reemplazando los arbitrios totalizadores que habitualmente circulan, para pensar un sistema propio de referencias gráficas. "Hay una estética de los mapas elaborada por la acción colectiva de quienes participan en su elaboración.

Utilizando flechas, ordenando con números, denunciando mediante globos; dibujando rayas, puntos o guiones para localizar zonas específicas; coloreando imágenes creadas en el momento o adjuntando figuras a la manera de un *collage*, se suman elementos que invitan a reflexionar y exponer lo que ocurre en los territorios por los que transitamos. También con dibujos alusivos, textos ampliatorios, nombres de personajes clave, pegatinas de íconos, se visualizan los modos en que los movimientos sociales se organizan y luchan cuando la voracidad de algunos avanza alterando las condiciones de existencia de muchos y muchas. Es así cómo los mapas sintetizan un relato colectivo acerca de las problemáticas que padecen los territorios cartografiados como así también las resistencias que se han organizado para transformar las condiciones de explotación, saqueo y represión impulsadas por los grupos de poder" (Iconoclacistas, 2009).

Hacia un Mapa Colectivo en la escuela

Habiendo originalmente comenzado el proyecto con un taller fotográfico (denominado "Taller de Fotografía y Memoria"), entendimos que estas imágenes fotográficas debían encuadrarse y ponerse en relación sobre un soporte que las organizara. Que a su vez, este soporte debía ser un dispositivo que permitiera plantear un nuevo orden, distinto al establecido, en relación con el espacio barrial del que daban cuenta las fotografías. Este dispositivo era el mapa. El trabajo cartográfico posibilitaría la reconfiguración del propio espacio.

Así propusimos en el aula elaborar un mapa colectivo del barrio. El desafío fue pensar cómo llevarlo a cabo.

Luego de reflexionar grupalmente sobre cómo se realizan y qué entendemos convencionalmente por este tipo de representaciones, y viendo que existían distintas alternativas para representar/repensar territorios, nos convencimos de poder ser nosotros mismos los hacedores de un mapa distinto, un mapa que tuviera otra mirada respecto del propio espacio habitado, que narrara nuestros recorridos grupales. Pensamos al mapa

La integralidad de las prácticas docentes, investigativas y de extensión contribuyen a una mejor formación del estudiante universitario.

como un dispositivo a ser apropiado en tanto representación que posibilita emplazarse y pensarse compartiendo un espacio con otros, atravesados por los mismos procesos históricos, sociales, políticos, comunales, cotidianos.

Planteamos la idea de intervenir con las fotografías producidas en el taller un plano de Barracas, realizando artesanalmente el trazado convencional de calles, considerando esas imágenes como huellas espaciales a ser reconstruidas y entramadas dentro de un territorio experiencial.

Para destacar los lugares de interés común y los lugares que salimos a recorrer junto a los jóvenes, además de las imágenes fotográficas, propusimos realizar íconos de los destinos que visitamos, trazar los recorridos, en definitiva, plasmar las huellas del andar del grupo y sistematizarlas con nuestras propias marcas y referencias.

80-81

11/9/11 2:01 PM

Así, elaboramos los íconos (signos sintéticos que condensan los sentidos otorgados a los lugares) a partir de los conceptos que se desprendían de la experiencia vivida en cada espacio y pensamos las referencias de las fotos y los íconos desde estas mismas experiencias, ayudándonos a construir nuestro relato espacial.

En la etapa final de este proceso, intervinimos el mapa con todas nuestras marcas visuales, fotos, íconos, referencias, conjugando la experiencia de transitar el barrio con la abstracción que implica señalizar un lugar o un andar sobre un plano geometrizado.

El mapa, como un útil naturalizado, entendimos que era también un dispositivo de reproducción de desigualdad, de estereotipos, de estigmas, que debía ser re-utilizado, para re-pensar el propio territorio, que no es otra cosa que un re-pensarse, entenderse con una ubicación, que puede/debe ser cuestionada, re-construida experiencialmente.
Así, el carácter de este trabajo cartográfico intentó no ser meramente representativo, sino sustancialmente expresivo, situado enunciativamente, no una abstracción neutra.

Después de más de un año de trabajo y reflexión, pasamos a entender el taller de fotografía y memoria como un taller de cartografía visual. Concibiendo el uso del mapa como un dispositivo de ruptura para abordar la historia de manera visual y pensar el espacio en tensión, comprendimos la importancia de esta herramienta para trabajar procesualmente sobre los conceptos de memoria e identidad. Es decir, utilizamos el mapa para construir un discurso de la historia no lineal y constituido por relatos en pugna. Entendemos el espacio como eminentemente conflictivo, proveyendo un modo de pensar visual, que permite interpretar, condensar y entrecruzar (desde distintos niveles y planos espacio-temporales) nuestros cuestionamientos y naturalizaciones en torno a la memoria e identidad barrial.

El mapa se expuso a fin de año en la misma escuela, en conjunto con la exposición de un mayor material fotográfico y la explicación y reflexión por parte de todo el equipo (talleristas y alumnos) de la experiencia. Tal muestra se propuso itinerante en distintos ámbitos de interés.

A modo de epílogo

En el taller, mientras trabajaba sobre un mapa de la ciudad de Buenos Aires, un joven, buscando el lugar exacto donde se encuentra su hogar, dijo: "–yo vivo ahí, en ese espacio vacío", señalando la zona de la villa 21-24.

Creemos que la construcción identitaria, la propia, la realizada por otros, por tanto de la comunidad, se funde en estos gestos simbólicos que arraigan y se extienden en prácticas concretas. En ese espacio vacío en el mapa, se está produciendo una operación de invisibilización de los propios sujetos, sus problemas, su historia, lo mismo que ocurre en su vida cotidiana.

Ser concientes de un territorio propio, como dijimos, se convierte en una actitud política, en tanto poder repensarse dentro de un propio entorno, pudiendo así construir estrategias que incidan en su propio estar allí situados. ■

Referencias bibliográficas

Debray, Regis, *Vida y muerte de la imagen.* Buenos Aires, Paidós, 1995.

Iconoclasistas, "¿Qué es el mapeo colectivo?" y "El mapa colectivo como herramienta estética y política", en *Laboratorio de comunicación y recursos contrahegemónicos de libre circulación.* 2009. http://iconoclasistas.com.ar/

De Certeau, Michel, "Andar en la ciudad", *Bifurcaciones Revista de estudios culturales urbanos.* Versión en línea, nº 007, julio 2008. Santiago,

82 11/9/11 2:01 PM