

**REFERENCIA:** Fernández Rodríguez, Eduard, Ortega Gaité, Sonia, Becerril González, Raquel (2011). Pequeñas lecciones (provisionales) respecto de la formación para la investigación educativa y social. *REIFOP*, 14 (1), 281-312. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

---

## Pequeñas lecciones (provisionales) respecto de la formación para la investigación educativa y social

Eduardo FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Sonia ORTEGA GAITE, Raquel BECERRIL GONZÁLEZ

Correspondencia:  
Eduardo Fernández  
Rodríguez  
E. U. Educación de Palencia  
Campus "La Yutera"  
Universidad de Valladolid  
Avda Madrid, 44  
34001 Palencia

Teléfono: 979108294

e-mail:  
[edufern@pdg.uva.es](mailto:edufern@pdg.uva.es)

Recibido: 09/02/2011  
Aceptado: 03/03/2011

### RESUMEN

En esta comunicación se pretende dar una serie de localizaciones reflexivas acerca de la formación para la investigación educativa y social. Partiendo de un contexto actual, en el que la investigación se encuentra sometida a las necesidades y determinaciones del capitalismo académico, lo que se plantea aquí es una serie de interrogantes que, a modo de pequeñas lecciones, nos sirvan para volver a pensar lo que hacemos en la formación de investigadores sociales.

Aparecen cuestiones relacionadas con: la *geocultura* del investigador-empresario, el desarrollo de un conocimiento basado en el paradigma de la Complejidad y los Estudios culturales, la incorporación del sujeto positivista a la comprensión de los fenómenos sociales, la relación de la investigación social con las teorías sobre la democracia, o la necesaria revisión de la Investigación Participativa.

Estas cosas, y muchas otras, deben formar parte de un curso cero respecto del campo, tan variado y conflictivo, de la investigación social y educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Investigación Social, Formación para la Investigación educativa y social, Investigación Participativa, Estudios de la complejidad

## Little (and provisional) Lessons about of the educative and social training

### ABSTRACT

The aim of this paper is offering a serie of reflexive sittings about educational and social research training. Assuming that in the current context, the research is submitted at needed and determinations of the academic capitalism, the presentation suggested a several questions, as lessons, in order to turn thinking our activity in the social researcher's education. Appears matters related to: entrepreneurship-researcher geoculture, development of the knowledge based on the Complexity Paradigm and the Cultural Studies, the joining of the positivist subject at the understanding of the social phenomena, the connections between social research and the democracy theories, or one review about of the Participatory Research. This matters suite make up an initial course as regards to the trouble field of the social and educative research.

**KEY WORDS:** Social Research, Educative and Social Research training, Participatory Research, Complexity Studies

*La infancia es aún el derecho a soñar  
y el derecho a soñar aún.  
Mi padre era un buscador de oro.  
La lástima es que lo encontró  
L'enfance, Jacques Brel (1973)*

*Decidí no prestarme más atención a mí mismo:  
y ya en ese momento me dispersé  
Historia del lápiz, Peter Handke (1982)*

## **1. Introducción. Del conocimiento instalado en una torre de marfil al problema de la «ilustración invertida»**

Hay algunas tradiciones de pensamiento universitario que, ancladas en una perspectiva más bien clásica, entienden que lo que hace desarrollar una sociedad es que sus instituciones de investigación produzcan un conocimiento libre de todo interés social, es decir, ajeno a cualquier tipo de demandas provenientes ya no sólo de los mercados empresariales, sino también de grupos particulares y/o colectivos que pretenden de la investigación un espacio a partir del cual conseguir sus objetivos. Esta tradición – que podemos denominar como «ilustrada o conservadora» – no nos es ajena. Son muchos y muchas quienes reivindican semejante actitud en la investigación. Lo que nos dicen es que la ciencia, alejada de intereses partidistas, procurará unidireccionalmente el bien público, la satisfacción de las necesidades sociales. La misión de la actividad científica no debe ser otra cosa que la de procurar abrir caminos y señalar horizontes de inteligibilidad, y corresponde a la sociedad (con sus instituciones) hacer buen uso de aquellos conocimientos que han salido de los talleres de los «hijos de prometeo».

Me asaltan muchas dudas con este tipo de planteamientos, espero poder aclararlas con brevedad.

En primer lugar, la ideología conservadora sigue haciendo gala de una visión progresista y jerarquizada de la sociedad. Corresponde a los investigadores, científicos y formadores, procurar un conocimiento que – amparado en el método científico y en una posición de privilegio legitimada socialmente – se «derrama» por todo el espacio social. Esto suena bastante parecido a las teorías del capital humano para quienes, no lo olvidemos, el desarrollo social no sólo pasa por una inversión en conocimiento, sino también (y es algo que se olvida frecuentemente) por una especie de «acto de fe» de que dicha inversión tendrá como efecto que conocimiento, ciencia y tecnología se extenderán a todo el orbe y en todo el espectro social, independientemente de clase, género, raza o nación.

En segundo lugar, la ideología conservadora parece que pretende ocultar dos cosas que, a mi juicio, deben ser examinadas cuando se habla de una tarea de investigación y formación para la investigación: explicitar el lugar de enunciación y asumir la necesidad de comunicación con posibles audiencias que reciban nuestro discurso.

En lo concerniente al lugar de enunciación, no cabe duda de que no tienen las mismas opciones de ser escuchados y valorados (legitimados) quienes construyan su discurso en los países centrales, que quienes lo hagan en los países de la periferia (o en la periferia de los países centrales). Se abre, por tanto, una mirada geopolítica al conocimiento que, muchas veces es pasada por alto por quienes defienden la tarea autónoma de la universidad en la difusión del conocimiento.

Pero la geopolítica del lugar de enunciación también se esfuerza por contemplar las diferencias en función de las disciplinas de conocimiento existentes. Es sabido que en un primer momento fue el discurso filosófico quien gozó de las mieles del éxito y valoración social. Posteriormente, al menos en Occidente, fue el discurso teológico quien fue más certero en esas tareas. Con la Ilustración y la modernidad secular cobra forma la idea de un saber desgajado de toda implicación política, y de entre los discursos fue el científico (entendido en el sentido moderno/newtoniano) quien se ocuparía a partir de ahora por decir las verdades del mundo. Lo curioso es que aquella bipartición (por un lado los que dicen la verdad, mientras que por otro están quienes se ocupan de lo bello y lo bueno) aún hoy tiene un absoluto protagonismo en los modelos de acceso al saber: «primero ocupémonos de la ciencia, es decir, de la verdad, ya después contemplemos las demás cosas...». Si esto lo miramos con incredulidad, a consejo que se examinen cuáles son los conocimientos e investigaciones mayormente subvencionados desde entidades públicas: nanotecnología, ingeniería genética,

farmacología, etc. Todas ellas ocupan un papel predominante en las inversiones y gastos realizados por las universidades, por supuesto también del prestigio de éstas.

En tercer lugar, si miramos la cuestión de la recepción de los discursos la cosa también se complica mucho para quienes defienden la autonomía universitaria (y de la investigación). En muchas ocasiones, los verdaderos receptores de tales discursos no son sino la propia comunidad científica, así que lo grave no es que nuestros investigadores se hayan quedado elucubrando en su torre de marfil, lo absolutamente patético es que, salvo honrosas excepciones, se han creado una sociedad a su medida – una sociedad de sabios – que hace de filtro e impide todo contagio con el resto de la sociedad... ¡han vuelto los tiempos de la eugenesia y el darwinismo social!

Si queremos imaginar y/o construir otros modelos de justicia social, no me parece que lo más indicado sea promover un espacio en el que unos pocos dictaminen lo que debemos sentir/hacer/pensar en función de una suerte de *iluminaciones racionalistas*, más bien es preferible pensar en términos de *iluminaciones profanas*, que no restan importancia a la búsqueda de marcos de inteligibilidad pero cuya búsqueda pasa por salir de nuestra torre de marfil, de nuestro pequeño «jardín de las delicias»; es preciso partir, conocer «a» y «con», dejarse sorprender por otras formas de pensamiento y, por supuesto, ponerse del lado de las víctimas de la precariedad y la exclusión social, o también de quienes aún piensan que otro mundo es posible.

Termino esta parte dedicada a la ideología conservadora y a quienes viven encerrados en su torre de marfil, aludiendo a un cuento de Santiago Alba Rico que se titula *El cuento chino del príncipe soltero*, en donde se nos cuenta entre otras cosas – no es ahora tiempo de hacer una reseña literaria – la historia del príncipe Huan-Ti quien tenía un defecto: «no podía ver nada nuevo sin que le recordase inmediatamente a algo que ya poseía en el recinto de su palacio». Algo parecido le ocurre a quienes viven en la torre de marfil universitaria, son incapaces de pensar que pueda existir forma de conocimiento que no se haya elucubrado y producido en los recintos de la universidad, éste es sin duda el peor mal que padecen los conservadores, «su modernidad se torna anti-moderna, epistemicida, pues niega todo saber en los y las demás y, por supuesto, toda posibilidad de articulación».

De quienes practican el regio arte del saber tecnocrático, lo que puedo decir va muy de la mano de las tesis que sostiene el profesor de filosofía Carlos Fernández Liria respecto de lo que él denomina «Ilustración invertida». Esta concepción ideológica supone la otra cara de la «episemia generalizada» que vivimos en la universidad, una especie de hermana gemela de la ideología conservadora. Ahora, se nos dice que la razón debemos buscarla lejos de nuestra torre de marfil, la verdad la encontraremos en las demandas que la sociedad hace al mundo del conocimiento universitario. Pero, además, nos dicen quiénes componen esa sociedad demandante: la OMC, el Banco Mundial, el FMI, lobbys empresariales, la Unión Europea, organizaciones bancarias y entidades financieras, etcétera.

Bueno aquí la cosa se vuelve mucho más clarificadora...afortunadamente, y para mal. Y digo esto porque reivindicar la razón del lado de una sociedad empresarial, dice mucho del actual orden de las cosas en el que nos movemos a nivel geocultural. Esta razón es obscenamente posmoderna porque muestra, precisamente, lo que tanto les cuesta reconocer a los sectores más ilustrados y conservadores de la universidad: «que el conocimiento se vincula con intereses de poder», y que éste maridaje define el «régimen de verdad» (Foucault) en el que nos movemos.

Y digo que para mal porque, entre otras cosas, de poco nos sirve que los ideólogos ultra-liberales posmodernos enfatizen el carácter situado y relativo del conocimiento si lo que hacen, finalmente, es echarse a los brazos de grupos y colectivos cuyos intereses oscilan hacia el aumento del negocio en euros o dólares, el pragmatismo economicista del libre mercado y la extensión del pensamiento único. Frente a esta lágrima – porque las cosas deben decirse así – no nos queda más remedio que oponernos, pero no para volver a una especie de estrategia defensiva moderno/secular que es lo que está detrás de la ideología conservadora. Al carácter deformante de la verdad – algo inevitable – no debemos oponer una verdad «mayor y mejor» sino una verdad «deformada por el compromiso con otra sociedad, con otros intereses alejados de las organizaciones empresariales», pienso que sólo así es posible avanzar y romper con la episemia generalizada que sufrimos en los centros de Educación Superior.

Se que lo que aquí sostengo no es del agrado de algunos que, como el profesor Fernández Liria, defienden una especie de «modernidad crítica», de «Ilustración sin capitalismo». Como dice un buen amigo mío «ya quisiera yo que hubiera muchos y muchas como él», pues no, no los/as hay. Es digna de admiración la denuncia que se está haciendo de esa especie de «Ilustración invertida» en donde la razón no viene del lado del ejercicio reflexivo sino del interés especulativo empresarial. Sin embargo, no me parece que la apuesta sea volver a un ejercicio de reflexión científica que, ya lo he dicho, provoca la invisibilización y la no-articulación con movimientos y personas cuyas formas de conocimiento pueden provocar cambios inesperados y positivos de la universidad capitalista en la que nos encontramos.

Por tanto, frente a la epistemia y las estrategias epistemicidas – vengan del lado de una actitud de cientificismo descarnado o del racionalismo económico – lo que debemos oponer es un proyecto solidario en el que se tejan redes de saber que articulen «lo profano» con el conocimiento experto, redes que surjan de la colaboración mutua a través de la investigación participativa, el flujo de experiencias e ideas y la toma de decisiones colectivas.

## 2. Lección cero. El “Aleph” en ruinas: crisis del «panoptismo del sujeto investigador»

Jorge Luis Borges nos presenta el Aleph de esta forma: «...uno de esos raros lugares en los que están sin confundirse, todos los lugares del orbe, vistos desde todos los ángulos»...Es ésta una cuestión que debiéramos reflexionar antes de iniciar cualquier proceso de investigación. Como investigadores, hemos soñado (yo diría, seguimos soñando) con la posibilidad de encontrar un *Aleph*, un punto que contiene todos los puntos, una especie de grado cero, a partir del cual, trazar el mapa en el que converjan todos los escenarios y todos los momentos posibles.

Efectivamente, todas y todos hemos tenido la tentación de caer en los infiernos del *Aleph*. La *tradición marxista*, por ejemplo, enfatizó la lucha de clases como única explicación posible del desarrollo histórico. También ocurre lo mismo con el discurso civilizador/ilustrado/racionalista como forma suprema de acceso a la realidad, y su énfasis en la «modernidad». La *teoría de la elección racional* (Elster, 1984), por su parte, ha dado fundamento (natural) a todo comportamiento individual.

No obstante, el problema fundamental no es tanto haber sucumbido o no, eso es algo que llevamos con nosotras en tanto agentes de la historia. El problema con respecto a la tentación del *Aleph* es otro: lo podemos denominar como «panoptismo del sujeto» (Gatti, 1999: 41 – 42). ¿Por qué relaciono la tentación del *Aleph* con el «panoptismo del sujeto»? Sabemos de la obsesión en nuestras sociedades por encontrar una plataforma desde la que aplicar una observación correcta de las cosas. Nos afanamos en hallar ese lugar y, una vez que lo encontramos – como bien nos cuenta Borges – no hacemos otra cosa que mirar desde ese punto de vista que nos proporciona el *Aleph*. El problema comienza cuando *ignoramos u olvidamos que nuestra “plataforma de observación” no se halla al margen de lo histórico, de las relaciones sociales, institucionales, culturales, políticas y económicas*, a partir de las cuales, generamos sentidos a las cosas que nos rodean.

El «panoptismo del sujeto» nos recuerda varias cosas: (i) que, en muchas ocasiones, *con el Aleph* viene el olvido, esto es, la naturalización de nuestra posición (histórica) como observadores de la realidad; (ii) que con la naturalización viene la invisibilización de dicha posición, lo que tiene como efecto la negación de cualquier pretensión de contacto-proximidad con aquello que observamos, pues esto echaría por tierra nuestra posición privilegiada (y exterior); (iii) por último, y algo muy importante si queremos comprender los efectos perversos del panoptismo: lo que observamos, lo que (nos) representamos, por así decirlo, «funda lo visible, y a la vez, niega/expulsa lo invisible». Es decir, sólo existe aquello que ha sido tocado por el “*calido lazo*” de nuestra mirada, lo demás es puro ruido, nebulosa, o, en el peor de los casos (sobre todo para quienes no son vistos desde el *Aleph*): patología.

Por lo tanto, sólo lo que es visible se conoce. Las cosas existen (para nosotras) porque las hemos visto. Lo que somos, lo que podemos llegar a ser, lo que pensamos o podemos llegar a pensar, lo que podemos o no podemos hacer; todo esto ya está prescrito desde una mirada omnipotente, omniabarcadora y omnisciente, para quien lo no-visible carece de estatuto ni legitimidad alguna; no quedándole otra opción que, o bien, advenirse al cobijo de dicha mirada con sus leyes reguladoras, o bien, permanecer en el espacio de lo patológico, la proscripción o el “*ser maldito*”, con toda la carga punitiva que ello conlleva.

Esta mirada totalizadora, panóptica, es lo que se critica desde «la investigación social de segundo orden», una mirada que no se cuestiona sus propios fundamentos, las premisas de partida de las que parte y, por supuesto, los efectos de ese sistema observador. También la crítica al *Aleph* es realizada, a su manera, por el sociólogo francés Pierre Bourdieu. Para dicho autor, la investigación debe adoptar un punto de vista reflexivo que ponga en tela de juicio el privilegio del sujeto conocedor. Su proyecto de «objetivación del sujeto objetivante» (Bourdieu y Wacquant, 1995) no es más que el intento por examinar las condiciones de posibilidad del “sujeto” científico (en lo que estamos hablando, del sujeto observador), las coacciones (sociales, académicas, institucionales, personales) que operan en su contra, sumiéndole en una mirada panóptica.

Podríamos recordar, a modo de ejemplo, dos casos en los que las miradas panópticas han pretendido observar una realidad, no tanto para describirla sino con el objetivo de clasificarla, estudiarla, para así poder controlarla mejor:

El primero de ellos es la *tradición de los estudios de área antropológicos* (que conoció su apogeo a partir del final de la segunda guerra mundial). En estas investigaciones promovidas desde la academia estadounidense sobre, por ejemplo, los pueblos latinoamericanos, se invisibilizaba el interés del gobierno de EEUU por conocer otras realidades culturales únicamente con el objetivo de “preservar la Seguridad Nacional” (Mignolo, 1998).

El segundo caso de una mirada panóptica lo podemos encontrar, por ejemplo, en *el uso que la investigación social hace de las llamadas encuestas de opinión pública*. Estos instrumentos, más que de investigación, podemos concebirlos como de acción política, en tanto lo que pretenden es imponer la ilusión de que existe una opinión pública previa, ya establecida, exterior al investigador, quien lo único que se limita a hacer es recogerla por mera adición de opiniones públicas individuales (Bourdieu, 2000).

La conclusión que podemos sacar es la siguiente: *al final, lo «a representar» queda al margen, y el paisaje es el mapa*. Lo único que miramos-observamos es (desde) el *Aleph*, nuestra plataforma de observación es ahora lo único objetivo, la única realidad existente. De esto sabemos mucho a través de la “trágica” historia del positivismo: al principio, buscaba en lo visible aquello que merecía ser digno de estudio-observación (*positivismo empírico*); más tarde sólo lo que era resultado de la mirada sería estudiado u observado (*positivismo lógico*). De esta transición positivista deriva una consecuencia fundamental para lo que aquí nos ocupa: la inversión de la lógica de la representación: «El territorio ya no precede al mapa (...) Desde entonces, es el mapa quien precede al territorio» (Gatti, 1990: 45).

Desde un análisis geopolítico podríamos ver las implicaciones de esta inversión de la representación. ¿No es acaso la distribución del territorio planetario en «primer mundo», «segundo mundo» y «tercer mundo», una forma de imponer a nivel mundial la lógica de la modernización y el desarrollismo? ¿Qué podemos decir de la invisible y potentísima (en tanto que crea un imaginario social de dominación) línea que divide nuestro planeta en países «del Norte» y países «del sur»? En cada uno de estos casos ha habido una voluntad de poder, un interés geopolítico por delimitar los territorios a partir de una clasificación previa que los dividía y, desgraciadamente, los ponía en situación de dependencia, colonialidad o subalternidad.

La cuestión en tanto investigadores sociales, es la siguiente: ¿podemos salir de la espiral del *Aleph*, de sus jerarquías de visibilización, invisibilización? Mientras sigamos naturalizando nuestros dispositivos ópticos – que son los que están situados en las cúspide de todo acceso/saber sobre la realidad – supongo que no. Las salidas respecto del *Aleph* son otras o, por lo menos, deben estar esperándonos en otros lugares.

Pero aún tenemos más problemas derivados de esta lógica de representación panóptica. Hay salidas, o formas de escapar al *Aleph* que también son peligrosas porque re-producen el *Aleph*, lo hacen presente una vez más. Ante la conciencia de que existen cosas no visibles para nuestra mirada, pero que indudablemente existen, pienso que debemos *escapar tanto de la apuesta por la metateoría* (en la que el sujeto, ante la crisis de lo visible, se repliega sobre sí) *como de la yuxtaposición de lo invisible en lo visible* (en la que el sujeto, ante el desequilibrio óptico, no hace sino crear mapas cada vez más refinados que encajen – se amolden – a las caras de la realidad no-visible que antes quedaron fuera del cuadro).

El primer caso, el del repliegue metateórico, se halla demasiado presente en el ámbito de la investigación social. Sería algo así como la tentación de escaparnos de las consecuencias dramáticas de la sociedad de control neoliberal, a través del “confortable refugio” en el refinamiento teórico descomprometido, en las publicaciones teóricas, en la sociedad cortesana de la academia, para quien la única revolución pendiente es la de cuántas comunicaciones o cuántos artículos se han escrito, y quiénes son los autores más citados. En suma, refugiarnos en la metateoría no es más que el vano intento por construir una sociedad a nuestra medida, en la que «importa más la cita que la praxis».

El segundo caso es un ejemplo de lo que considero como «canibalismo epistemológico», y del que un buen ejemplo lo constituye, en el ámbito de la educación, el constructivismo pedagógico y su tendencia al uso de mapas conceptuales, so pretexto de que, de esta forma, se conocería mejor el mundo de vida de los y las estudiantes. Estos mapas, si bien parece que pretenden dar cuenta del territorio y conocer a los sujetos que deambulan por fuera de la mirada-Aleph del educador constructivista, lo cierto es que en ningún momento abandonan el propio mapa mental del educador, más bien parecen mapa acomodaticios a partir de los cuales el o la constructivista pueda seguir llevando su «buena nueva pedagógica» (Antelo, 1999).

Mi tesis es que debemos evitar movernos en la naturalización del/os *Aleph/s*, más bien, creo que es preciso que objetivemos el lugar desde el que (decimos) que vemos a la gente hacer/decir/sentir cosas. Creo que sólo desde una «posición desnaturalizadora y/o antipanóptica del *Aleph*» podremos realmente articular procesos de transformación con eso(s) otro(s) que (pensamos) son inexistentes; y de cuya cuenta, desgraciadamente, únicamente caemos en el momento en que hace crisis nuestro proceso de investigación.

## **Primera lección. La ciencia neoliberal: el contexto (hegemónico) en el que se mueve la investigación en el sistema-mundo del capitalismo académico**

Las pugnas en torno a los procesos de producción, apropiación y regulación del conocimiento, juegan un papel cada vez más central en las tensiones entre la expansión de la lógica mercantil a todos los ámbitos de la vida, características de la globalización neoliberal, y las múltiples formas de resistencia y búsqueda de alternativas a este orden global (García Gómez, 2010).

Para empezar, conviene recordar algunos cuestionamientos que se han hecho al modo de producción conocido como ciencia, y todas sus pretensiones de objetividad y universalidad. Históricamente, es amplia la gama de controversias que han suscitado las pretensiones de la ciencia de ser la forma superior del conocimiento humano, críticas formuladas desde muy diversas raíces culturales y opciones valorativas, así como a partir de variadas perspectivas políticas y sociales.

Efectivamente, se ha señalado *su complicidad básica con el proceso histórico de imposición colonial/imperial del modelo de vida*, desarrollando un modelo de conocimiento que subordina la experiencia cultural del resto de pueblos del planeta a la de Occidente, rechazando la validez de los saberes del Otro, negándoles cualquier derecho a sus propias opciones culturales, modos de vida y, con frecuencia, a la vida misma (Lander, 2002a; Castro-Gómez, 2000).

También se ha cuestionado *su pretendida objetividad y neutralidad valorativa*, así como *los supuestos cosmogónicos y pre-teóricos básicos*, destacando que las separaciones entre razón y cuerpo, sujeto y objeto, cultura y naturaleza funcionan como sustentos necesarios de las nociones del progreso y como *mecanismos de control/sometimiento/explotación* de una “naturaleza” objetivada como otro “externo” a la experiencia humana, que nos conduce en forma acelerada hacia la destrucción de las condiciones que hacen posible la vida en el planeta tierra, expresión de una crisis civilizatoria que es, ante todo, una crisis del conocimiento (Leff, 2004).

Asociado a estas perspectivas, se ha destacado, igualmente, las *implicaciones de su carácter mecanicista y determinista y de su búsqueda de certidumbre en un mundo caracterizado por la complejidad y el caos* (Prigogine, 1997). Han sido muchos los debates originados a partir de las implicaciones de un paradigma de conocimiento que se sustenta en la separación moderna entre las esferas de la razón (razón ética, razón estética y razón instrumental) y las consecuencias del Iluminismo y del desborde de la racionalidad instrumental (Horkheimer y Adorno, 1982; Habermas, 1984, 1987).

Para la perspectiva crítica de la epistemología feminista, este modo de conocimiento ha sido caracterizado como patriarcal, dado el claro *predominio de los rasgos contruidos histórico/culturalmente como masculinos* (razón/control/poder/objetividad) que conduce, en forma simultánea a la noción baconiana de la guerra contra y por la dominación de la naturaleza, al sometimiento/subordinación de las mujeres, dejando a un lado lo corporal y lo subjetivo, dimensiones constitutivas sin las cuales no puede darse cuenta de la vida (Strathern, 1980; Haraway, 1995). Se han destacado los contrastes entre este modo reduccionista del conocer y la sabiduría.

Por último, son múltiples las perspectivas críticas que, a partir del pensamiento de Marx, enfatizan las *formas en las cuales este modo de producción de conocimiento se ha articulado, de forma inseparable, con las modalidades de organización de la producción en la sociedad capitalista*, sirviendo de cemento social y legitimando sus relaciones de dominación y explotación (Lander, 1990).

En definitiva, y dado el papel cada vez más acentuado que juega la ciencia como código genético en la construcción de los tejidos infraestructurales de la sociedad contemporánea, y a pesar de todos los esfuerzos de la tecnocracia y del cientificismo por impedirlo, los asuntos científicos y tecnológicos aparecen una y otra vez como asuntos a propósito de los cuales se producen intensos debates y confrontaciones políticas.

Si bien son muchas las críticas, entonces, que se han hecho al modo de producción de conocimiento denominado como ciencia, antaño funcional al sistema capitalista, lo cierto es que ambos han resistido los diferentes embates del tiempo histórico, produciendo nuevos ensamblajes ciencia-capitalismo, sobre todo a finales de siglo XX.

En lo que sigue, me voy a centrar precisamente en delimitar cuáles son las claves actuales por las que transcurre el pensamiento científico en la era de la mercantilización neoliberal, señalando algunos de los elementos fundamentales de lo que podemos denominar como

«ciencia neoliberal», a saber: (i) el paradigma de la privatización y la comercialización del conocimiento en el marco de la utopía del mercado total; (ii) las ideologías empresariales que subyacen a las reformas del capitalismo académico. Finalmente, pretendo examinar algunas de las implicaciones del modelo de ciencia neoliberal, sobre todo en lo que hace referencia a las transformaciones del modelo de ciencia académica liberal, sometida ahora a la lógica de la valorización mercantil y la rentabilidad económica.

#### La «utopía del mercado total»

Es evidente que uno de los aspectos centrales por donde transcurre el pensamiento científico neoliberal no es otro que el de la cuestión de la privatización del conocimiento y la mercantilización del saber, pero antes de entrar a comentar algunas de las dimensiones relacionadas con ella es conveniente enmarcar dicha cuestión dentro del horizonte ideológico que la origina: «*la utopía del mercado total*» (Lander, 2002b).

¿Qué podemos entender por utopía del mercado total? ¿Cuáles serían sus dimensiones básicas? En primer lugar, la utopía del mercado total es el imaginario de acuerdo con el cual los criterios de asignación de recursos y de toma de decisiones por parte del mercado conducen al máximo de bienestar humano, y por lo tanto, es deseable, así como posible, reorganizar todas las actividades humanas de acuerdo con la lógica del mercado. No sólo se trata de un imaginario, pues ha legitimado diseños de construcción del mundo en la llamada «era de la globalización». Lo importante a retener aquí, en este momento, es que no se trata únicamente de un modelo económico (lo que se ha denominado como *economía de mercado*) sino que representa la extensión de la lógica de la racionalidad del mercado a todos los ámbitos de la vida colectiva. Karl Polanyi lo llamó *sociedad de mercado*, lo que significaba:

«...nada menos que el funcionamiento de la sociedad se da como un apéndice del mercado. En lugar de estar la economía enmarcada en las relaciones sociales, las relaciones sociales están enmarcadas en el sistema económico» (1957: 57).

Pero la explosión de la lógica de mercado es también, en segundo lugar, un proceso de penetración y subordinación de todas las actividades, recursos, territorios y poblaciones que, hasta el presente, no habían estado plenamente sometidos. Esto implica que los criterios de mercado (rendimiento, competitividad, eficacia, y sus diversas y cambiantes normas de gestión como la «calidad total») se extienden progresivamente, hasta convertirse en normas consideradas como legítimas para juzgar las bondades relativas de las decisiones y acciones en cada uno de los ámbitos de la vida individual y colectiva. A través de un modelo cultural totalizante y totalitario, cada una de las actividades humanas es transformada profundamente. Así lo expresa Franz Hinkelammert:

«Cualquier actividad humana tiene que ser transformada en una esfera de inversión del capital, para que el capital especulativo pueda vivir; las escuelas, los jardines infantiles, las universidades, los sistemas de salud, las carreteras, la infraestructura energética, los ferrocarriles, el correo, las telecomunicaciones, los otros medios de comunicación, etc. Inclusive la policía, la función legislativa y el mismo gobierno, se pretende transformarlos en esfera de inversión de estos capitales» (2001: 15).

La utopía del mercado total se sustenta, desgraciadamente, sobre un conjunto de mitologías que se han venido convirtiendo en sentido común en la medida en que el conocimiento colonial eurocéntrico de las ciencias sociales hegemónicas se fue imponiendo como la forma de conocimiento pretendidamente universal (Mignolo, 2001). Vamos a destacar alguna de las más significativas.

En primer lugar está «*el mito del crecimiento sin fin*». Se trata de una versión contemporánea del mito prometeico de la posibilidad de controlar la naturaleza para hacer posible el crecimiento sin límite, así como la identificación de la felicidad humana con un bienestar material en permanente expansión. De acuerdo con este mito, no existen límites materiales para la manipulación/explotación siempre creciente de los recursos y de la capacidad de carga del planeta Tierra. Y, en caso de aparecer alguna traba, ésta siempre puede solucionarse mediante una respuesta tecnológica.

Sin embargo, este mito del crecimiento sin fin no es sólo un imaginario, también es una exigencia estructural del funcionamiento de la sociedad del capital, una necesidad que tiene poco que ver con los niveles de bienestar y de consumo de la población. En cada estadio de consumo de bienes materiales, la lógica expansiva de la valorización del capital – como condición de la propia supervivencia – exige más. No hay ni puede haber punto de llegada. Una «economía de crecimiento cero» se convierte en una profunda e insostenible crisis, aún a pesar de que haya altos niveles de consumo y bienestar material, la maquinaria de acumulación de capital no puede ni debe pararse.

Lo que se ignora en el mito del crecimiento sin fin, son los condicionamientos que imponen los recursos naturales y la capacidad de carga del planeta. Ya hemos sobrepasado las posibilidades de reposición natural de los recursos naturales (y sociales), y esto no sólo para algunos ecosistemas locales o regionales, sino a nivel del sistema ecológico planetario global.

El segundo mito de la utopía del mercado total es *«el mito de la naturaleza humana»*, tal como ha sido caracterizada por el pensamiento liberal clásico y ahora radicalizado por el neoliberalismo. En esta concepción, el ser humano es, por naturaleza, egoísta e individualista: el motor determinante de su acción, en última instancia, es siempre el propio beneficio. Negando el carácter histórico-cultural de este modelo de sujeto humano, se afirma que la sociedad del mercado total es la sociedad que mejor expresa la naturaleza universal de lo humano, el único modelo de organización social que permite el despliegue máximo de todo el potencial de creatividad y libertad humana.

Desde esta perspectiva, se considera la diferencia cultural como un obstáculo a superar, expresión de lo primitivo, atrasado, subdesarrollado, populista, comunitario; obstáculos que, afortunadamente, el mercado podrá superar si lo dejan operar sin trabas. El *homo economicus*, producto histórico de la hegemonía de la relación social del capital, se convierte en el sustento naturalizador básico de la utopía del mercado total.

Un tercer mito fundacional de la utopía del mercado total es *«el mito del desarrollo lineal y progresivo de la tecnología»*. El modelo tecnológico hegemónico de la sociedad industrial de occidente, es entendido como producto de un desarrollo ascendente hacia tecnologías cada vez mejores y más eficientes, de contenido político neutro, fundamento material de la sociedad de la abundancia. Se convierte entonces a las tecnologías, en una variable independiente que condiciona al resto de las dimensiones de la sociedad. De este modo, se hace innecesario indagar sobre las implicaciones del modelo tecnológico, pues el mercado funciona en condiciones tecnológicas dadas. El problema es que al naturalizar y objetivar el modelo tecnológico, se hacen opacas e invisibles sus relaciones de poder, y también su papel básico en las condiciones de reproducción de las relaciones de desigualdad y dominio propias de la sociedad capitalista.

Asociado a los mitos anteriores está *«el mito de la historia universal»*, la noción según la cual la historia parroquial de Europa Occidental (y de América del Norte), es el patrón de referencia, la plantilla universal a partir de la cual abordar el estudio de las carencias y deficiencias de toda otra experiencia histórica, incluida la experiencia de vida de todo ser humano. La sociedad del mercado total es, en este metarrelato, el punto de llegada de la historia, de toda la historia, de la historia de todos los pueblos (Fukuyama, 1992).

Otro mito sería *«el de la tolerancia y la diversidad cultural»*. En la sociedad del mercado total, el liberalismo sería la máxima expresión del reconocimiento del otro, de la tolerancia de la diferencia, paradigma necesario para la posibilidad misma de la diversidad cultural. Sin embargo, en la sociedad del mercado total la diversidad cultural se convierte en un mito en la medida en que, aún celebrando la diferencia, el sometimiento de ésta a la lógica expansiva del mercado establece severos límites a la posibilidad misma de la preservación y/o creación de otros modos de vida (Castro Gómez, 2000).

Y, por último, está *«el mito de una sociedad sin intereses, sin estrategias, sin relaciones de poder, sin sujetos»*. En esta invisibilización de los sujetos y sus acciones estratégicas, coinciden el neoliberalismo y vertientes significativas del pensamiento posmoderno. Es el mundo del fin de la Política, de la Historia, y de las oposiciones y conflictos ideológicos. Sin embargo, en este imaginario se obvia el extraordinario papel que tiene, y siempre ha tenido, el Estado en la sociedad capitalista. Pero, igualmente, distorsiona en forma radical la naturaleza y los modos de operación del mercado en la sociedad contemporánea, en particular lo que constituye hoy su dimensión definitoria: su carácter oligopólico. Sin lugar a dudas, este *«mito del orden espontáneo»* tiene poco que ver con un mundo en el que de las 100 más grandes economías del mundo, 51 son corporaciones y 49 son países, existiendo altos grados de corporación oligopólica en prácticamente todas las industrias más importantes, quienes junto con los países más ricos son las fuerzas principales detrás del diseño del orden jurídico e institucional de la globalización neoliberal.

No quisiera concluir esta cuestión de los mitos asociados a la utopía del mercado total, sin hacer un breve comentario sobre *«las mitologías neoliberales asociadas con el papel del Estado en la sociedad capitalista»*, y, en particular, respecto de los mitos a partir de los cuales se caracterizan las relaciones entre Estado y mercado. Dos serían los mitos centrales en torno al Estado capitalista: (i) *«el mito del desarrollo histórico espontáneo de la sociedad de mercado»*, cuando no hay interferencias ilegítimas por parte del Estado; y (ii) *«el mito de la disminución del papel del Estado en la sociedad global contemporánea»*.

Respecto del primero, podemos decir que las experiencias de desarrollo capitalista del continente europeo, en la mayor parte de la historia de Estados Unidos, de Japón y de los Tigres Asiáticos, no ha sido una historia de capitalismo desregulado. El libre mercado, el

*laissez faire*, con poca o ninguna regulación, sólo ha existido históricamente en forma excepcional, y, cuando ello ha ocurrido, ha sido como resultado de un proyecto político estratégico en el cual se ha utilizado el poder del Estado para llevar a cabo un proceso de profunda ingeniería o rediseño social (Gray, 1998).

Dado los niveles de inseguridad que para la mayoría de la población genera un mercado no regulado, este uso del poder del Estado para crear las condiciones de *laissez faire* requiere limitaciones al ejercicio de la democracia por parte de la mayoría de la población. La agenda neoliberal busca el diseño de un orden institucional internacional, en el cual, el funcionamiento de un libre mercado, quede liberado de los controles democráticos. En el horizonte de la sociedad del mercado total está superar las tensiones entre el ideal de una sociedad de mercado y la realidad de una democracia “excesiva”. Por tanto, se ha considerado indispensable la reducción del ámbito del ejercicio de la democracia, estableciendo fuertes barreras proteccionistas del mercado frente a toda demanda democrática de control respecto del mismo, lo que convierte al mercado en una realidad *irreversible*.

La expresión más notable de este proceso de ausencia de control democrático sobre la mercantilización de la vida social, la encontramos en el poder cada vez mayor de los organismos financieros multilaterales para diseñar los regímenes de regulación y las políticas públicas de los Estados más débiles (en el plano macroeconómico y en los sectores de la acción estatal como la sanidad, la educación la legislación laboral, los servicios públicos o el régimen de la seguridad social). Todas estas regulaciones tienen como objetivo garantizar niveles crecientes de desregulación, privatización y apertura económica en todo el mundo, asegurándose que estas políticas no puedan ser revertidas.

Respecto de la supuesta reducción del papel del Estado en las tendencias actuales de la globalización neoliberal, también debiéramos revisar cómo operan las estructuras estatales en la sociedad actual. Es evidente que el modelo de orden internacional de Westfalia (o sea, cada nación es soberana dentro de sus propias fronteras con territorios inviolables) no da cuenta de las actuales relaciones internacionales. Efectivamente, el mercado capitalista posfordista requiere de una institucionalidad política que lo sustente. La mundialización creciente de los mercados exige la ampliación de su ordenamiento jurídico institucional. Y, por tanto, a raíz del actual proceso de globalización se están construyendo nuevas modalidades de institucionalidad estatal tanto de orden regional como de carácter global. El caso más significativo de la construcción de estructuras estatales supranacionales de carácter regional lo constituye la Unión Europea. Sus diferentes órdenes jurídicos, instituciones y estructuras de gobierno (Comisión Europea, Parlamento, Banco Central Europeo, moneda única, y políticas exteriores y militares crecientemente comunes) desempeñan, sin duda, funciones propiamente estatales.

Las nuevas estructuras estatales transnacionales se van creando mediante el establecimiento de un orden institucional global en los terrenos jurídico («globalización del derecho»), financiero, comercial y militar, que se expresa en instituciones como la Corte Internacional de Justicia, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial de Comercio (OMC) y la Organización del Atlántico Norte (OTAN).

Por tanto, ante esta pluralidad de ordenamientos jurídicos, se desarrollan nuevas formas de relación entre las normas y la soberanía de cada estado y el orden internacional en todos los ámbitos, desde el comercio hasta el de los derechos humanos, y que varían también en función de la jerarquía que ocupa cada Estado nacional en el sistema de relaciones internacionales:

«...estamos entrando en un tercer período, que se distingue de los precedentes en que, mientras que el debate en éstos giraba alrededor de los ordenamientos jurídicos locales, infraestatales, que coexistían dentro de un mismo espacio y un mismo tiempo nacionales, en el período actual el debate se refiere a los ordenamientos jurídicos supranacionales, transnacionales que coexisten en el sistema mundial, tanto con el Estado como con los ordenamientos jurídicos infraestatales» (Santos, 1998: 27 – 28)

En definitiva, y para concluir, el «*libre mercado*» es, y siempre ha sido, una construcción política. Por ello, las relaciones entre Estado y mercado no operan como un «juego de suma cero», en una competencia en que todo fortalecimiento del mercado se produce a costa del debilitamiento del Estado. No es falsa, entonces, la afirmación de que existan nuevas limitaciones en la capacidad del Estado para formular e implementar políticas, más bien el problema está en identificar dichas limitaciones como absolutas, representación de una especie de «fin de la historia del Estado», en lugar de verlas como expresión de la historia del proceso de las adaptaciones del Estado a retos tanto externos como internos:

«...la llamada “globalización” debe ser vista como un fenómeno más políticamente que tecnológicamente inducido. Es político, en primer lugar,

en el sentido general de que la apertura de los mercados de capitales ha ocurrido como resultado directo de gobiernos que, voluntaria o contra su voluntad, han cedido a las presiones de los intereses financieros, intentando evitar crisis internacionales, evitando así el establecimiento de controles efectivos» (Weiss, 1998: 208).

*Marco ideológico que legitima la «ciencia neoliberal»: racionalismo económico, capitalismo cognitivo académico y gerencialismo empresarial*

La pregunta siguiente que nos podemos hacer, una vez hecho el repaso por algunas de las mitologías y dimensiones básicas de la sociedad de mercado, y en relación a la cuestión que nos ocupa sería esta: ¿cómo influye la utopía del mercado total en la vida investigadora? ¿Cómo se articula la lógica de la rentabilidad mercantil con los procesos de producción de conocimiento científico? Para responder a esto, debemos examinar las reformas universitarias y de los centros de investigación, a la luz del ascenso de las nuevas ideologías empresariales asociadas con lo que habitualmente se ha denominado como «*New Public Management*».

Se ha señalado que la actual transformación de la Educación Superior se relaciona estrechamente con la emergencia de una economía basada en el conocimiento en la que, entre otras cosas, se insiste en ideas tales como que la productividad depende del desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, del conocimiento como factor de productividad y de la inversión en capital humano (Schugurensky, 1999: 285). En este contexto, las universidades continúan siendo un sector estratégico para el capitalismo posfordista. Sin embargo, hay otras posiciones más pesimistas que afirman que la universidad que hemos conocido está a punto de «firmar el finiquito» como consecuencia de una pérdida de sentido claro respecto de sus fines, lo que se traduce en una pérdida del monopolio de la producción de nuevos marcos de comprensión (Barnett, 2000: 120).

Siguiendo esta última línea de análisis, diríamos que las reformas universitarias del capitalismo académico no serían más que el reflejo en la práctica de un nuevo discurso social (y una nueva gubernamentalidad) para el que nociones como «valor monetario» (*value for money*), «rendición de cuentas» (*accountability*), «planificación estratégica» (*strategic planning*), «costo-eficacia» (*cost-effectiveness*), «buena gestión» (*good management*), «indicadores de rendimiento» (*performance indicators*), «asegurar la calidad» (*quality assurance*) y «relevancia» (*relevance*), han pasado a un primer plano en detrimento del *ethos* de la colegialidad y la comunidad intelectual (García Tobío y Pardo Pérez, 2006: 1).

Esta nueva *gubernamentalidad* o cambio de paradigma se debe a las presiones e influencias de agentes externos, sobre todo organizaciones transnacionales y lobbies empresariales para quienes la reforma de la Educación Superior resulta una cuestión de vital importancia. Se trata, en definitiva, de un nuevo discurso social basado en una menor dependencia del presupuesto público, incorporando políticas de mercado que permitieran, a la vez, una distribución y utilización de los recursos con el objeto de conseguir una mayor financiación por medio del rendimiento institucional.

Sin embargo, todas estas políticas neoliberales de reforma de los sistemas de Educación Superior surgen de una planificación estratégica cuyo punto de partida no es otro que el ensamblaje teórico de una serie de marcos ideológicos que sustentan el cambio en la economía-mundo del capitalismo académico. Estas ideologías van a ser el racionalismo económico, el capitalismo cognitivo académico y el gerencialismo empresarial (o *New Public Management*).

#### El racionalismo académico

La ideología del racionalismo económico fue formulada por Michael Pusey en una obra titulada «*Economic Rationalism in Canberra*» (1991). Dicha ideología constituyó una fuerza importante en las reformas económicas del sector público en Australia durante las décadas de los 70 y los 80. El «racionalismo económico» apuntaba a la intención de las administraciones públicas proto-neoliberales de eliminar el despilfarro y la ineficiencia, ahorrar dinero público, adelgazar el sector público, y, lo más importante: «hacer un sector público competitivo en semejanza de las empresas privadas».

El núcleo del racionalismo económico lo constituyen tres elementos principalmente (Marginson, 1993: 56-57). El primero de ellos sería que el diseño de las políticas públicas debe estar preocupado centralmente por la política económica. Por tanto, la educación debe considerarse como una rama de la política económica, y no una especie de mezcla de política social, económica y cultural. El segundo de los elementos sería el que esta política pública debe organizarse a la luz del *ethos* liberal neoclásico y de mercado. Las políticas públicas neoliberales deben enfocarse en la dirección del estado minimalista del *laissez-faire*. Finalmente, el racionalismo económico pone especial énfasis en la eficiencia gerencial, reestructurando el rol del estado en relación a los servicios públicos según dos estrategias típicas: (i) privatizando y comercializando los servicios; (ii) convirtiendo el servicio público en

una especie de *cuasi-mercado*, por medio de la competencia por el financiamiento tanto en las actividades de enseñanza como de investigación.

### El capitalismo cognitivo académico

La ideología del capitalismo cognitivo académico tiene uno de sus puntos de arranque en el libro de Slaughter y Leslie (1997): «*Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*». En dicho trabajo, argumentan que la globalización desestabiliza el trabajo académico, creando nuevas estructuras, incentivos y recompensas para los académicos. A través del capitalismo académico lo que se constata no es otra cosa que la implicación, cada vez mayor, de la comunidad científica en la mercantilización de la Educación Superior, hasta el punto de que, al menos en las universidades financiadas públicamente, siendo empleados del sector público (funcionarios), actualmente desempeñan el papel de capitalistas que buscan recursos extra para las instituciones en las que trabajan. Más bien, entonces, la comunidad científica universitaria se comporta como una maquinaria «emprendedora» subsidiada por el estado (1997: 8-9).

El origen del capitalismo cognitivo académico lo podemos situar en la «teoría de la dependencia de recursos» (*resource dependency theory*) formulada por Pfeffer y Salancik (1978: 257), quienes mantenían la hipótesis de que aquellos que aportaran recursos a organizaciones como las universidades, tendrían la capacidad de ejercer un gran poder sobre esas instituciones. Por lo tanto, esto rompería con la idea – tan vendida desde los años setenta – del poder de las universidades para autodirigirse con el objeto de conseguir sus propios fines. Como demuestran estos autores, las instituciones universitarias son organizaciones heterodirigidas que se implican constantemente en una batalla por una autonomía cuyo precio no es otro que el de una mayor limitación y control externo.

Tanto Pfeffer y Salancik y Slaughter y Leslie, señalan cómo las restricciones de la financiación pública llevan a las universidades a tomar decisiones en la línea de: (i) competir por nuevos fondos de investigación, obligándolas a reorientar su actividad hacia la investigación aplicada; (ii) elevando las tasas a los y las estudiantes; (iii) ampliar la venta de servicios educativos cada vez más diferenciados respecto de otros posibles competidores; (iv) limitar el crecimiento del número de profesorado a fin de controlar los costos laborales, hasta el punto de llegar a despedir a aquellos u aquellas que no cumplan los mínimos exigibles en los indicadores de rendimiento; (v) implicarse en negocios que generen beneficios, así como poner en marcha empresas tecnológicas (*spin-offs*).

En definitiva, con la ideología del capitalismo cognitivo académico lo que tenemos es la «radical transformación de la universidad moderna en una dirigida a establecer una cultura emprendedora», al menos en cinco cuestiones (Clark, 1998: 5 – 8): (i) el fortalecimiento del núcleo directivo, que incluye también a la gestión académica de los departamentos académicos; (ii) el desarrollo expansivo de la periferia: más allá de los tradicionales departamentos de investigación, ahora aparecen unidades distintas como son los centros de investigación, grupos externos, etc.; (iii) la diversificación del financiamiento; (iv) la estimulación a los académicos para promover cambios e innovaciones en los departamentos, aportando vías alternativas de ingresos; (v) desarrollar una cultura de trabajo que asuma el cambio.

### El gerencialismo empresarial («New Public Management»)

La última ideología que afecta a los actuales cambios de la Educación Superior es quizás la más importante, me refiero al gerencialismo empresarial o, como algunos denominan, el «*New Public Management*» (NPM) (Hughes, 1998: 52). En una primera aproximación, podemos decir que la ideología del gerencialismo supone: «un enfoque de gestión centrado en el desempeño institucional, elevando su capacidad para competir en el mercado para adaptarse a las exigencias del nuevo entorno, todo ello a través de una enérgica reconfiguración interna de las universidades (gobierno y gestión) inspirada (en el caso de las universidades públicas) en los principios del New Public Management».

La filosofía del NPM no es más que un ensamblaje de varias doctrinas económicas, a saber (Rhodes, 1991: 1): una estrategia de gobierno centrada en la gestión, la evaluación del rendimiento y la eficiencia; la desagregación de las burocracias públicas en agencias que contratan entre sí sobre la base del pago al usuario; el uso de cuasi-mercados y de sistemas de contratos para promover la competitividad; el recorte de gastos; un estilo de gestión basada en la incentivación monetaria, la libertad de gestión y que fija los resultados de los contratos a un plazo de tiempo limitado.

Lo que realmente importa del ascenso del gerencialismo en la Educación Superior es, sin lugar a dudas, que el balance de poder y de autonomía está cambiando desde la comunidad académica a los gestores y a las agencias externas. En este nuevo paradigma del gerencialismo empresarial y de la reingeniería de las universidades son los gerentes quienes controlan la información, asumen la responsabilidad de tomar las decisiones de cara a la reestructuración

de las instituciones. Así, cuando las universidades se vinculan con los mercados, las expectativas que se tienen sobre los departamentos y el profesorado sufren un cambio: más que intelectuales o académicos, tienen que ser emprendedores o empresarios.

Lo verdaderamente importante del NPM es que las relaciones profesionales colegiadas, se ven seriamente amenazadas como consecuencia del incremento de la competitividad entre y dentro de las universidades por captar estudiantes, recursos y prestigio, y, como consecuencia, a su vez, del progresivo avance y consolidación de esta ideología gerencialista. La comunidad académica, por tanto, tendrá que hacer frente a una nueva situación de «*colegialidad balcanizada*», pues los expertos ya no buscan un cierto consenso común en sus respectivas áreas, sino que, ahora, la interacción se dará más bien en pocas ocasiones, pues prima ahora la lucha por la escasez de recursos y el mantener una posición de privilegio en los sistemas de evaluación del rendimiento profesional.

En definitiva, con el paradigma gerencialista en la universidad, lo que nos encontramos es una nueva identidad universitaria caracterizada por un fuerte control ejecutivo y la primacía del mercado, también la ideología del NPM convierte el conocimiento en una mercancía susceptible de comercialización y venta. Y, en última instancia, con la adopción de indicadores de rendimiento, la calidad de la educación será evaluada y jerarquizada en función de una serie de rankings que permitirán la comparación entre las universidades (García Tobío y Pardo Pérez, 2006: 8).

Queda por ver, si la pretendida mejora institucional del gerencialismo no trae más bien una burocratización institucional de la función intelectual y una comercialización del conocimiento que, en ningún caso, son sinónimos de una mejora en el desarrollo científico y técnico para los que – se supone – debiera estar preparada la comunidad universitaria: las reformas universitarias en la economía-mundo del capitalismo académico más bien parecen ir en la línea de provocar la alienación profesional, el conservadurismo intelectual y la competencia por recursos muy alejados del desarrollo en los procesos de generación y transmisión del conocimiento.

## **Segunda lección. ¡Repetimos...! Algunas consecuencias del modelo de ciencia mercantil: el sistema de patentes y la comercialización del conocimiento universitario («la geocultura del investigador-empresario»)**

Me parece necesario completar esta sección dedicada a la *geocultura del capitalismo académico*, identificando algunas limitaciones del modelo de ciencia neoliberal que pueden servir de “aviso para navegantes” sobre todo, respecto de lo que nos podemos encontrar como “pan de cada día” en la universidad del capitalismo académico si no le ponemos remedio. Y es que el ensamblaje entre la universidad y la ciencia mercantil (o dicho de otro modo, la articulación de dos factores: el desplazamiento del financiamiento público por el corporativo y las relaciones más estrechas entre universidad e industria), ha producido transformaciones profundas en la cultura académica y en el ethos de la ciencia.

Efectivamente, el modelo de ciencia académica liberal ha pasado a la historia en muchas disciplinas, sobre todo en las que tienen que ver con el campo de la biomedicina (sector privilegiado donde los haya del capitalismo neoliberal). La cuestión fundamental es que el desplazamiento cultural de la universidad moderna a la universidad emprendedora, ha sustituido las antiguas normas y valores de la ciencia universitaria por una creciente subordinación a la lógica mercantil, en la cual, crecientemente, investigadores, departamentos y universidades tienen un interés económico directo en los resultados de la investigación que llevan a cabo con patrocinio empresarial (lo que hemos denominado como «*capitalismo académico*»).

Por tanto, las universidades se han hecho cada vez más dependientes de las corporaciones en lo que respecta al patrocinio de su investigación, y las empresas se apoyan cada vez más en la investigación universitaria para la creación de nuevos productos comerciales. Por ejemplo, en el año 2000, las ventas de productos desarrollados a partir de invenciones que fueron transferidas desde centros de investigación universitarios de los Estados Unidos, produjeron ingresos de aproximadamente 42 mil millones de dólares (U.S. *House of Representatives*, 2003). No es de extrañar entonces que, a la luz de semejante volumen de beneficio, las reformas universitarias y sus principales inspiradores (grandes corporaciones transnacionales) sean un objetivo comercial prioritario.

Y de entre todos los campos del conocimiento hay uno donde esta cuestión se ha hecho especialmente asunto de interés geoestratégico: el campo de la biomedicina. Algunos intereses derivados del cambio en este sector (también podemos decir algo parecido de las nanotecnologías y la investigación en telecomunicaciones) serían los siguientes: (i) los nuevos descubrimientos en biotecnología pueden llevar a nuevos productos comercializables; (ii) la necesidad de buscar financiamiento privado ante la reducción del apoyo público a la investigación universitaria; (iii) la existencia de nuevas normas jurídicas que permitan patentar con fines comerciales los productos de la investigación financiada con recursos

públicos (algo que antes no sólo no formaba parte del *ethos* universitario, sino que además estaba expresamente prohibido); y (iv) por supuesto, el nuevo contexto político – ideológico en el cual operan todos estos cambios (el capitalismo neoliberal, la economía del conocimiento, etc.).

Sin duda, uno de los cambios fundamentales que ha traído consigo la expansión del capitalismo académico radica en la aparición (ya lo hemos dicho) del «investigador-empresario». En el campo de la biomedicina, por ejemplo, esta figura ha experimentado un crecimiento exponencial. La cuestión es que muchos científicos pasaron a tener intereses monetarios directos en el éxito de determinados productos, y, en contraste con las situaciones precedentes en las universidades, lo cierto es que han sido muchos los científicos que, en la actualidad, tienen importantes ingresos fuera de su actividad universitaria. Además de ingresos por consultorías y de los contratos de financiamiento de investigaciones, científicos, departamentos y universidades pasaron a tener participación económica directa en las empresas biotecnológicas.

Valgan algunos ejemplos que pretenden dar cuenta de la normalidad con la que la figura del «investigador-empresario» ha penetrado en la actividad de la comunidad científica universitaria. El primero de ellos es que los científicos que introducen la mayor cantidad de solicitud de patentes, son los más prolíficos de acuerdo a los criterios estándar de logro profesional. Otro ejemplo, los científicos más prestigiosos son los que tienen mayor relación con la ciencia mercantil (Stuart y Ding, s/f). Y un ejemplo más: las universidades de mayor prestigio son también las que tienen las relaciones más estrechas con las empresas de biotecnología.

Las preocupaciones en torno a la nueva ciencia mercantil no me parece que deban hacerse pensando en una reivindicación nostálgica de la universidad como “torre de marfil”. Más bien, la crítica debe girar en torno a los efectos que tienen estas estrechas relaciones entre universidad e industria, tanto en lo que tiene que ver con la integridad de los resultados producidos como del papel que debe jugar la ciencia en la sociedad. Y es que, como bien señala Perry Barlow (*Rebelión*, 6/07/07): «el copyright y el sistema de patentes es la nueva forma agresiva de imperialismo que el cuadrante noroeste del planeta utiliza para regular el pensamiento humano»

Veamos algunas de las principales preocupaciones que han surgido a raíz de la expansión de este nuevo modelo de ciencia mercantil sobre la base de una nueva figura intelectual: el «investigador empresario». Sin duda, una de las mayores controversias gira alrededor del conflicto de intereses que tienen los investigadores (y las universidades) cuando es claro el interés económico directo en obtener determinados resultados. En este sentido, se han examinado y constatado algunos sesgos producidos en el desarrollo del conocimiento científico cuando son los patrocinadores de la investigación quienes tienen el control sobre lo que se publica y lo que no se publica (retención de resultados no favorables a sus productos y restricciones a la libre circulación de información en la comunidad científica correspondiente); también los sesgos que se pueden producir cuando el patrocinante incide en el diseño de los experimentos o controla los datos a los cuales los investigadores tienen acceso.

No me voy a detener en las investigaciones realizadas – que las hay – en torno a los posibles sesgos que en el campo de la biomedicina (recuérdese que estoy utilizándolo como un ejemplo paradigmático de los efectos de la ciencia mercantil) puede producir el patrocinio de la industria farmacéutica sobre los resultados de las investigaciones publicadas. Simplemente, quisiera señalar que en el contexto del capitalismo académico y de la vinculación entre la universidad y la industria, lo que nos encontramos es cómo las empresas protegen, cada vez más, su inversión mediante contratos con investigadores y centros de investigación (universidades, hospitales), en los cuales queda delimitado quienes pueden tener acceso a la información, restringiendo la participación de estudiantes graduados a menos que firmen contratos de confidencialidad, reservándose para ellas el derecho a impedir la divulgación de resultados no favorables.

Si esto nos parece ciencia-ficción, podemos utilizar dos ejemplos paradigmáticos disponibles en las hemerotecas, y que han supuesto toda una revelación acerca de cómo funciona esta nueva ciencia mercantil y, desde luego, de los efectos negativos en el quehacer de la comunidad universitaria.

El primer ejemplo se sitúa en la Universidad de California en Berkeley, en un contrato firmado en 1998 por dicha universidad con la empresa suiza *Novartis*. A cambio de 25 millones de dólares para su Departamento de Biología de Plantas y de Microbios, la universidad le otorgó a la empresa el derecho a tener primer acceso a la negociación de patentes de alrededor de la tercera parte de los descubrimientos del departamento (incluidos todos los resultados de investigaciones financiadas con recursos estatales o federales). *Novartis* también exigió estar representada por dos de los cinco integrantes del comité de investigación del departamento, que son quienes determinan cómo se gastan los recursos. Por tanto, la empresa suiza pasó a tener ingerencia directa en la determinación de toda la agenda de investigación del departamento (Engell, 1998).

Pero es, sin duda, el segundo ejemplo, el que muestra más a las claras el impacto de las restricciones que se deben soportar en los contratos de financiamiento de la investigación, y las transformaciones en la ética de la comunidad académica derivadas de las nuevas exigencias del capitalismo académico y uno de sus vástagos, la ciencia mercantil. Aquí nos situamos ante el caso de Nancy F. Olivieri, destacada médica-investigadora del Hospital de Niños Enfermos de la Universidad de Toronto. Durante una investigación sobre una droga que la empresa farmacéutica *Apotex* buscaba patrocinar, Olivieri llegó a la conclusión de que la droga no será efectiva para una proporción sustancial de los y las pacientes, y que además podría representar severos riesgos para su salud. Apelando a una cláusula de confidencialidad del contrato, la empresa la amenazó legalmente para impedir que ella informase a sus pacientes y a la comunidad científica, algo que ella hizo de todos modos.

Para la Universidad de Toronto, esta situación representó un claro conflicto de intereses. Por un lado, la libertad académica, la ética de la investigación y la salud de los pacientes; por el otro, el interés en preservar el financiamiento corporativo, incluyendo un nuevo centro de investigación biomédica que iba a ser financiado por la empresa, en lo que se pensaba iba a ser la donación más grande en la historia de la universidad. Se optó por lo segundo. Ni la universidad ni el hospital le brindaron apoyo a la investigadora y, por el contrario, la destituyeron de su cargo como Directora de Investigación Clínica (Sommerville, 2002).

Lo que debemos aprender de esa traumática experiencia de Olivieri, es que ésta fue posible como resultado de una filosofía política que está produciendo la comercialización de las universidades. Y estos hechos no son aislados, pues ha sido documentada la influencia de las empresas financiadoras sobre las políticas de contratación de docentes o investigadoras en las universidades, como instrumento para amenazar y silenciar a las personas críticas de la industria farmacéutica (Renwick, 2004: 198).

No sólo esto es un problema relacionado con la investigación aplicada, pues en el caso de la investigación básica, en muchas ocasiones se ve retardado, encarecido o imposibilitado por las nuevas condiciones de la ciencia mercantil en la cual el conocimiento científico pasa de ser un bien público (*commons*) a ser propiedad privada. Ya está constatado que en muchos campos disciplinarios es necesario pagar a los dueños de la patente, parece que ya no hay excepciones.

Por lo tanto, y como conclusión final, debemos interrogarnos cuando menos acerca de las implicaciones que para la sociedad tiene esta nueva ciencia mercantil: «¿Qué se investiga y en función de qué intereses?» «¿Quién define la agenda de la investigación académica?» «¿Qué preguntas se formulan?» «¿Para qué o para quién se formulan esas preguntas?» «¿Qué implicaciones tiene en el establecimiento de las prioridades de la agenda de investigación el que juegue un papel determinante el cálculo de los beneficiarios económicos previsibles?» «¿Qué temas quedan sin ser indagados por ser limitado su rendimiento económico esperado, aunque puedan ser considerados como prioritarios desde el punto de vista social?» «¿Qué temas de investigación quedan expresamente excluidos como consecuencia de que sus resultados podrían ser perjudiciales para los intereses económicos de las empresas de las cuales se depende para lograr financiamiento?» «¿Qué confianza se puede tener en los resultados de una investigación que está diseñada y orientada con fines de lucro?» «¿Cómo queda el principio de precaución cuando entra en conflicto con los intereses comerciales del investigador y de la empresa patrocinante?»

### **Tercera lección. Pero, bueno... ¿de cuántas maneras podemos conocer? El proyecto de los Estudios Culturales como estrategia de investigación**

La investigadora brasileña Marisa Vorraber Costa nos ofrece una panorámica acerca de lo que significa el proyecto de los Estudios Culturales como campo pos-disciplinario:

«Saberes nómadas, que migran de una disciplina para otra, de una cultura para otra, que recorren países, grupos, prácticas, tradiciones, y que no son capturados por las cartografías consagradas que han ordenado la producción del pensamiento humano – es una descripción que parece provisionalmente adecuada para referirme al ethos contingente de lo que se ha llamado Estudios Culturales, o Cultural Studies, en su versión contemporánea» (1999: 1).

Este nuevo campo de estudios se nos muestra, a comienzos de siglo XXI, como un proyecto conectado con la pluralidad de concepciones y prácticas que vienen marcando los contextos actuales: nuevas formaciones culturales y políticas supranacionales, reorganización de las fronteras nacionales, nuevas formas de organización de la sociedad civil y sus interacciones con el Estado, nuevas configuraciones de las clases sociales. Todas estas formaciones sociales contemporáneas, constituyen un nuevo “caldo de cultivo” para el surgimiento de una pos-

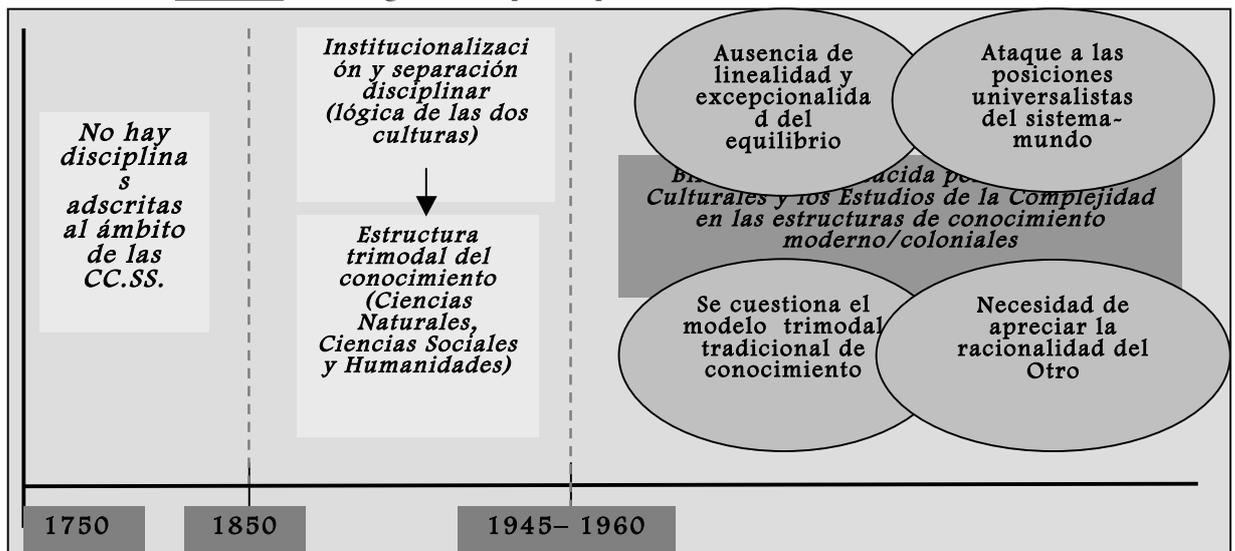
disciplina que, entre otras muchas funciones, enfatiza la lucha contra el canon, los muros académicos y las fronteras disciplinares.

Puede ser útil que hagamos una breve genealogía de lo que supone el gran campo disciplinar en el que se insertan las ciencias sociales. Para ello, me voy a servir de las reflexiones del sociólogo norteamericano Immanuel Wallerstein (2006: 84-85).

Entre 1750–1850, la situación era muy confusa, no teníamos disciplinas adscritas al ámbito de las ciencias sociales. Es entre 1850–1945 cuando se institucionalizan históricamente las ciencias sociales, reduciéndose esa multiplicidad de proto-disciplinas a un pequeño grupo Standard, distinguiéndose claramente unas disciplinas de otras. A partir de 1945, se vive un proceso de erosión respecto de estas separaciones, lo cual ha ampliado el número de ellas. Me parece importante, entonces, resaltar varias cuestiones:

- *la secularización de la sociedad* (que ha sido uno de los rasgos más visibles en el desarrollo del sistema-mundo capitalista moderno/colonial), ha devenido en una estructura de organización del conocimiento (al menos entre 1850–1945) que se conoce como «lógica de las dos culturas»: la Filosofía (y las humanidades) y la Ciencia han sido consideradas formas de conocimiento virtualmente antagónicas. La primera, se ocuparía de la búsqueda de lo bueno (y de lo bello), mientras que a la segunda le corresponde el monopolio de la búsqueda de lo verdadero;
- de este “divorcio de las dos culturas” se plantean otros dos problemas añadidos. Uno, que quien a partir de entonces debería estar autorizado a decidir sobre la verdad sería a la comunidad de científicos. El otro problema es que, en este proceso histórico, surgieron académicos conservadores empeñados en perpetuar esta separación estricta entre ambas actividades de conocimiento.
- retomo la cuestión de los Estudios Culturales. Junto a los estudios de la complejidad, ambos han atacado esta «división trimodal del conocimiento» (Ciencias Naturales, Humanidades y Ciencias Sociales). Las líneas fundamentales de sus trabajos se pueden resumir en los siguientes ejes de trabajo: (i) *ausencia de linealidad en el desarrollo de los procesos evolutivos* (tanto en lo que se refiere a los ecosistemas vivientes como al conocimiento); (ii) *excepcionalidad de las situaciones de equilibrio*, los procesos caóticos son creativos (Prigogine, 1996); (iii) *ataque contra los puntos de vista (universalistas) de los estratos dominantes del sistema-mundo*. O, dicho de otra forma, el reconocimiento de que el conocimiento, como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas (Mignolo, 2001, 2003). Por lo tanto, que *el conocimiento está localizado en clave geopolítica*. Y, por tanto, es preciso examinar el contexto social de producción, distribución y recepción del conocimiento; (iv) cuestionamiento del *modelo tradicional de la academia*, la cual había confirmado los *valores universales (canónicos) en el reino de lo bueno, de lo bello y de lo verdadero*; (v) *necesidad de apreciar la racionalidad del Otro*.

FIGURA 1. Genealogía del campo disciplinar de las ciencias sociales



Una segunda característica a destacar en el proyecto de los Estudios Culturales es el «dislocamiento respecto del concepto de cultura». Los Estudios Culturales conciben nuestras sociedades capitalistas industrializadas, como espacios sociales en los que se produce una desigual división en lo que se refiere a la etnia, el sexo, el género o la clase social. La cultura representaría, entonces, uno de los principales lugares en donde se establecerían y

reproducirían tales divisiones; a la vez que, en su seno, se originan luchas por la significación, en donde los grupos subordinados intentan resistir a la imposición de significados hegemónicos que sostendrían a los grupos dominantes.

Es por eso que frente a estáticas concepciones de la cultura, tomadas todas ellas del ámbito de las disciplinas, a saber: un *concepto antropológico* de la cultura (como conjunto “orgánico” de valores, lenguajes, mitos, creencias tradicionales), un *concepto economocista* de la cultura (en tanto efecto ideológico de los procesos que ocurren en la base material de la sociedad) o una concepción de la *cultura asociada a las Humanidades* (como objetivación del espíritu de los grandes creadores y pensadores); el proyecto de los Estudios Culturales concibe el estudio sobre la cultura en un sentido plenamente político, es decir, como un analizador contemporáneo que nos permite reflexionar acerca del conflictivo conjunto de prácticas de representación ligadas a los procesos de composición y recomposición de los grupos sociales en el capitalismo postindustrial (Castro-Gómez, 2003: 343-354).

Los Estudios Culturales muestran un interés renovado por las conexiones entre cultura, significación, identidad y poder. La cultura aparece, entonces, como un campo de producción de significados, dentro del cual, los diferentes grupos sociales luchan por imponer sus significados en la sociedad. Este espacio de producción tiene un impacto decisivo en lo que respecta a nuestras subjetividades, las cuales presentan (a la luz de las luchas hegemónicas por la imposición de los significados) un carácter escindido pues todas y todos nacemos en el lenguaje, en las políticas raciales, de clase, de género y sexuales.

La tercera característica, que podríamos destacar en el proyecto de los Estudios Culturales, es su «compromiso con la repolitización del saber y la democratización del conocimiento». Este compromiso se manifestaría en una doble dimensión: por un lado, a través del análisis del binomio poder cultural/hegemonías del conocimiento; por otro, mediante el desarrollo de un conocimiento plural que mantenga una solidaridad extra-disciplinaria con fuerzas sociales y movimientos ciudadanos. Los Estudios Culturales apuestan por una razón cosmopolita opuesta a una razón metonímica que, pretendiendo convertirse en la única racionalidad posible, ha desperdiciado una gran cantidad de experiencia, a la vez que se ha constituido en ideología de un sistema de dominación colonial que algunos autores han dado en llamar «la colonialidad del poder» (Quijano, 2000).

El juego propuesto por esta razón cosmopolita es, precisamente, recuperar esa experiencia perdida, a través de una ampliación del mundo denegada, permanentemente, por la modernidad occidental. Dos serán las estrategias de la razón cosmopolita: por un lado, la proliferación de totalidades, ya que no se trata de ampliar la totalidad de la razón metonímica/modernidad occidental sino de que ésta coexista con otras totalidades o modalidades de existencia. Por otro lado, mostrar que cada una de las partes que forman la totalidad, tienen una existencia propia al margen de dicha totalidad:

«Lo que propongo es un procedimiento denegado por la razón metonímica: pensar los términos de las dicotomías fuera de las articulaciones y relaciones de poder que los unen, como primer paso para liberarlos de dichas relaciones, y para revelar otras relaciones alternativas que han estado ofuscadas por las dicotomías hegemónicas. Pensar el Sur como si no hubiese Norte, pensar la mujer como si no hubiese hombre, pensar el esclavo como si no hubiese señor» (Santos, 2005: 159).

Esta *colonialidad del poder* forma parte de un «proyecto de giro descolonial» (Mignolo, 2006; Dussel, 2001; Lander, 2000) que pretende el *desprendimiento epistémico* (lo que denominé binomio poder cultural-hegemonías del conocimiento) respecto de la modernidad eurocéntrica (sea en su versión ideológica cristiana, o en las versiones seculares vinculadas a la ideología civilizatoria y al discurso desarrollista, o la panacea de la ideología de la globalización del capitalismo neoliberal), así como el *desprendimiento lingüístico/racial/político/económico/género/sexual/espiritual* que, a través de un sistema de jerarquías (economías centrales *versus* economías periféricas, cristianismo *versus* espiritualidades no cristianas, estados coloniales y neo-coloniales, hombres euro/norteamericanos *versus* pueblos no occidentales, privilegio de los modos heterosexuales, división internacional del trabajo, etc.) ha utilizado la ideología colonial como mecanismo de homogeneización e inclusión en el sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal (sistema que, en parte, y, afortunadamente, es rechazado por colectivos y agentes que desde esta lógica descolonial pretenden desarrollar otras formas de existencia, fuera de la lógica de jerarquías de la colonialidad del poder).

Una cuarta característica de los Estudios Culturales nos lleva a revisar uno de sus aspectos más controvertidos: «su dispersión teórica y metodológica» (Reynoso, 2000). Sin embargo, voy a tomar una actitud más positiva respecto a esta pluralidad epistemológica y metodológica. En lo que sigue, intentaré señalar las posibilidades que el proyecto de los Estudios Culturales abre en la investigación social, el sentido de la misma, y en los valores a transmitir en la formación.

Una de las primeras cosas que podemos aprender de los *Cultural Studies*, es que ésta ha de ser una investigación social que no entienda de horarios o lugares acotados para el conocimiento. El investigador debe ser como un *flanêur*, un lector permanente de su tiempo, un hombre o una mujer que viven su tarea profesional como una actividad que les exige una reflexión permanente respecto a su posición en el mundo así como la de las demás (McLaren, 1998). Casi podríamos decir que no tiene un horario establecido en el proceso de conocer, pues son muchas las horas que dedicamos a construir y reconstruir el conocimiento. La investigación social, entonces, deviene en Antropología, pero una Antropología que se nutre de observaciones, escuchas, lecturas respecto de las cuales establecer procesos colectivos (entre el investigador y otros agentes sociales).

La investigación social en tanto estudios culturales no puede derivarse de una u otra fuente de pensamiento. Nuestras propuestas formativas han de concebirse y desarrollarse como obras inacabadas: la mayor desgracia para una profesional sería el sumergirse en prácticas de indagación que constituyan «los ladrillos de una ruina» (Back-Morss, 1995).

Esta Antropología *polifónica* (en la asunción de diferentes fuentes de conocimiento), *dialógica* (en la recreación continua de nuestros procesos de investigación a partir de la conversación, las vivencias compartidas, la transformación de los pensamientos o nuestras formas de ser/estar) y *emergente* (en tanto que si bien no acabamos nunca la obra, siempre nos quedarán disponibles los ladrillos); se aleja de toda pretensión racionalista al construir permanentemente un trabajo profesional por medio de lecturas dispersas, incluso al hacer análogos la tarea del investigador con el de un coleccionista que no entiende de suscripciones alienantes a tal o cual corriente de pensamiento, sino que construye colecciones heterodoxas, complejas, imprevistas, inacabadas, abriendo con su investigación profesional senderos inexplorados por las ciencias sociales. En conclusión los Estudios Culturales suponen un llamado a la construcción de una actividad que se fundamenta en el ejercicio de una ciencia libre, en la construcción de una «investigación sin método» (recuérdese a Feyerabend).

Una segunda cuestión que me parece interesante rescatar en los Estudios Culturales para la investigación social, es la necesidad de contemplar que ésta no sólo se basa en el intelecto, sino también en los cinco sentidos. Antes hemos apuntado la necesidad de una Antropología polifónica, dialógica, emergente. Pues bien, es preciso añadir que dicha Antropología se fundamenta en la *reconsideración del papel de la microhistoria y el microevento*. La investigación social, en el marco del capitalismo neoliberal, debe estudiar, revelar y dar voz a las experiencias surgidas con las formas sociales posmodernas (la experiencia de la precariedad económica en muchos colectivos sociales, el individualismo y conformismo social, los estilos de consumo, las formas de participación en las sociedades postdisciplinares, las formas ¿plurales? de vivir nuestra sexualidad, etc.).

La tercera cuestión que voy a comentar, es la que se relaciona con la formación del investigador para desarrollar esta «Antropología encarnada en la experiencia y el imaginario de colectivos de personas inmersos en una pluralidad de subsistemas sociales». Lo primero que podemos decir es que no existen prototipos o modelos únicos. Afortunadamente, no hay teorías únicas para entender el mundo, ni posibles modelos universales. Cuestiones como involucramiento, apertura, multidisciplinariedad, deben estar presentes en una modelo de investigación social que rompa con el canon disciplinar tradicional.

«La renovación de la investigación en las ciencias sociales debe empezar por una revisión lo más desprejuiciada posible del quehacer del investigador. Con una mirada infantil, debemos emprender la tarea de repensar todo lo pensable, demoler los edificios que guardan los falsos secretos de los investigadores, y asumir posiciones libres» (Hiernaux-Nicolas, 1999: 291)

Otro aspecto en la investigación social, debe ser el reconocimiento de que ésta no puede llevarse a cabo sin el compromiso, sin una pasión por el tema, sin una adaptación al caso. De lo que aquí se trata es de desplazarnos del cómodo lugar de la «iluminación racionalista» que construye conocimiento en su «torre de marfil» (como diría Pierre Bourdieu) para operar a partir del espacio que nos ofrece una «iluminación profana». Este desplazamiento nos obliga a abordar lo que Marisa Vorraber Costa (2001) denomina «diálogo entre la ciencia y el mundo».

La iluminación profana tiene su origen en diversos análisis contemporáneos desarrollados por autores como Hans-George Gadamer, Boaventura de Sousa Santos, Zygmunt Bauman, Fredric Jameson, Walter Benjamin, etc., quienes han proporcionado reflexiones para esta campo paradigmático o giro transdisciplinar, por ejemplo: (i) una profunda sospecha de los sistemas comprensivos, las verdades establecidas, las metanarrativas, con las que la humanidad ha convivido durante los últimos cinco siglos; (ii) esta crisis cultural, esta crisis de las cosmovisiones no suponen, únicamente, una radical transformación de las formas de pensar, sino también en las formas de organización a nivel planetario, los modos de habitarlo. Hay un desgaste de las supremacías políticas y culturales, de los universalismos y las totalidades; (iii) este nuevo panorama, esta mutación en nuestros modos de vida y organización social, al abrigo

de las nuevas tecnologías, implica nuevas formas de ser humanos. Nuestro ser y estar como mujeres u hombres son ya muy distintos de aquellos que, durante siglos, habían definido los contornos de una verdadera humanidad. En tanto que sujetos inscritos en la historia, estamos en permanente recomposición y reinención de nuestras identidades.

El proyecto de los Estudios Culturales y, por añadidura, la investigación social inspirada en el mismo, se definirían como «procesos de enseñanza-aprendizaje de la ciencia para un mundo denominado como posmoderno»; actividades de formación que se caracterizan – a grandes rasgos – por un desencanto o desacuerdo con las concepciones vigentes de la modernidad, a saber: (i) su idea de un orden universal; (ii) la hegemonía de un supuesto modelo de racionalidad (occidental); (iii) la invención del sujeto cartesiano como sujeto poderoso, autónomo, autocentrado; (iv) el uso de metanarrativas (como grandes sistemas explicativos y totalizantes); (v) la supremacía del hombre (como especie, como género, como medida de todas las cosas); (vi) la cultura (occidental) como lugar privilegiado a partir del cual se inventan y nombran las «otras».

#### **Cuarta lección. Algunas bifurcaciones pos-positivistas que permiten concebir la subjetividad de un modo no-clásico (representacionalista-funcionalista)**

Las nuevas estrategias postcapitalistas («organización autoformativa», «recuperación del saber obrero», integración del «mundo de la vida» como “*valor agregado*” de la producción, etc.) tienen como pilar fundamental la constitución de las organizaciones en tanto «sistemas reflexivos».

¿*Qué es lo que caracterizaría un sistema reflexivo?* En primer lugar, no es una estructura definida como realidad separada del sujeto que la considera, sino definible «en su relación» con ese sujeto. En segundo lugar, un sistema adquiere características reflexivas cuando se constituye a partir de la «flexión recíproca de la actividad del sujeto sobre la actividad del sistema presuntamente objetivo por él definido». Por tanto, se dan interferencias (relaciones, articulaciones, malentendidos, etc.) entre la *actividad del sistema objeto* y la *actividad objetivadora del sujeto*. Por último, y en tercer lugar, asumir un punto de vista reflexivo significa considerar, como procesos coexistentes: «la actividad del *sistema objeto* y la actividad objetivadora del sujeto que observa, manipula, modeliza la actividad del *sistema-objeto*». Asumimos un punto de vista reflexivo cuando entendemos (mejor dicho, comprendemos) que las condiciones de posibilidad del sujeto y del objeto son las mismas.

Sin lugar a dudas, hay una cuestión que subyace al pensamiento basado en la reflexividad: «*la incorporación del sujeto observador/constructor/actor en la construcción de la realidad que pretende conocer*». Esta cuestión nos lleva directamente al pilar de lo que se conoce como «investigación social de segundo orden» (Morin, Ibáñez, Prigogine, Maturana, Von Foerster, Serres, Varela, etc.), esto es, aquel pensamiento que se interroga sobre las condiciones de emergencia y de existencia del pensamiento cognoscente. Se trata de desarrollar una práctica de conocimiento que asocie la descripción del objeto con la descripción de la descripción y la descripción del descriptor, a la vez que afirma tanto el principio de articulación y de integración, como el principio (hasta ahora renegado por el paradigma clásico) de la distinción y la oposición. En el interés por desarrollar un nuevo pensamiento o paradigma de la complejidad y de la reflexividad, se van a juntar construcciones teóricas como el constructivismo social, la sociología del conocimiento, la teoría de sistemas, el pensamiento cibernético, etcétera.

Si decimos que las estrategias heterodoxas del capitalismo tardío van en la línea de asumir un punto de vista reflexivo, de concebir la organización en tanto sistema auto-formativo es porque se pone en el centro la necesidad de concebir las interacciones, las interferencias, los entrecabalgamientos, etc. Las instituciones de formación y, en general, los centros de trabajo sólo pueden ser concebidos, entonces, a la luz del tejido de relaciones. Por tanto, y esta sería una de las características del giro cultural y organizacional del trabajo postcapitalista, asistimos al nacimiento de una «ontología de la relación» y de la organización: «se trata de pensar el equilibrio (en el seno del espacio empresarial) en el movimiento», «la estabilidad en el proceso», «el ser en el devenir». Esta ontología de las relaciones, de la organización rompe con las *teorías consensualistas-funcionalistas*: en el seno de las organizaciones empresariales y de las instituciones formativas, interactúan «sujetos-estrategas», y no «sujetos sujetos» o normalizados que no van más allá de los roles que tienen asignados.

Esta *ontología de la relación* se deriva de las nuevas posiciones postmodernas que la teoría organizacional parece haber adoptado para hacer frente a los innumerables cambios del capitalismo neoliberal posfordista. Frente a una *ontología modernista* que asignó un estatus privilegiado a individuos y organizaciones como entidades estables y delimitadas; hoy se los concibe ya no como entidades propiamente tal, sino como procesos de organizamiento y de individualización. Cuatro serían las características básicas en la «teoría organizacional postmoderna» (Sisto Campos, 2001: 123 – 130):

- (i) *la constitución procesual de la organización y el cuestionamiento de lo estable* (las organizaciones concebidas como procesos de organizamiento, precarios, y bajo la forma de tentativos ensamblajes u orquestaciones locales de relaciones);
- (ii) *el reemplazo de la racionalidad individual por la construcción comunal y social de la organización* (el énfasis se sitúa en las acciones a través de las cuales se generan esas estabilizaciones precarias y temporales. La organización, entonces, se concibe como una construcción, formada mediante actividades significativas que realizan los diversos agentes que participan de la organización. Actuar racionalmente, dentro de la organización postmoderna, no es el ejercicio de una oscura función interna de pensamiento, sino participar en una forma cultural de vida);
- (iii) *se remarca la función sociopráctica del lenguaje en la construcción comunal de la organización* (del lenguaje como representación se pasa a la consideración del lenguaje como una acción social. Las organizaciones postfordistas se conciben como máquinas sociales: reproducen y producen discursos, entendidos éstos como organizaciones lingüísticas y sociales vivas, flujos significativos que constituyen realidades y sujetos, justificando ciertos órdenes de relaciones sociales);
- (iv) *el uso de nuevas metodologías para concebir la organización postfordista* (basadas en la búsqueda de métodos dialógicos, centrados en cómo mediante las relaciones sociales se constituyen ciertas realidades, sujetos, organizaciones, posibilidades, y no otras. Se construyen, entonces, metodologías hermenéuticas y deconstructivas para el análisis organizacional, las cuales permiten el análisis de la intersubjetividad en tanto realidad significativa que se construye en la relación).

Adoptar una mirada compleja en la investigación social, implica una relación *otra* con el método, con la cuestión metodológica. No se trata, entonces, de ejecutar caminos ya preexistentes, pues éstos eliminarían lo que de historia viva tiene el pensamiento y los procesos en y dentro de las organizaciones. Más bien, se trata de pensar en y a través de las dificultades, de los errores, de las confusiones, y de las vías muertas, lejos de trazados directos, lineales que pretenden exorcizar la complejidad. Una mirada compleja, en definitiva, no antepone el método a la experiencia. No piensa en un único camino o en único dispositivo adecuado para pensar, explorar, inventar o conocer. La mirada compleja se arriesga a la multiplicidad de significados:

«La simplicidad de los mapas no es correlativa a la del territorio: es una abstracción geométrica que descarta el relieve concreto, el clima y sus vaivenes, los predadores y sus afanes, los pantanos y sus albueros, las bifurcaciones y sus acechanzas» (Najmanovich, 2001: 3).

Desde esta perspectiva que da lugar a la complejidad, el sujeto no es meramente un individuo, átomo social o «sumatorio de células» que participa en la gestión de las organizaciones. Antes que sustancia, esencia o estructura, va a ser concebido como un devenir en las interacciones, un entramado de historias y de vínculos que implican nuevas formas de actuar y de conocer. Lo fundamental, entonces, es reconocer en el sujeto una *organización emergente*, que sólo adviene como tal, en la trama relacional de su sociedad (de los procesos organizacionales en los que transcurre su existencia).

La mirada compleja requiere, por tanto, de una racionalidad alternativa que aborde todos esos fenómenos magmáticos, compuestos de elementos inter-relacionados, a veces linealmente y otras de forma no-lineal. Elementos que, a veces, se dan en un mismo plano y otras no. Esto nos obliga a no reducir las inter-relaciones a una lógica estática e identitaria. Esas inter-relaciones, entonces, producen momentos de imprevisibilidad, lo cual hace que nos abramos a un nuevo paradigma que nos facilite una nueva mirada sobre el «el objeto»: «el objeto-sistema» (Fernández Rodríguez, 2009).

El *conocimiento pos-positivista* supone la consolidación de las ciencias de la creación, frente a las de la conservación, es decir: el ruido, el azar, el otro, etc., son fuentes de novedad radical, vías para el aumento de complejidad (y de información útil para el sistema) y no meros «defectos despreciables». El «sujeto pos-positivista» no se caracteriza solamente por su subjetividad, sino, por ser, al mismo tiempo, capaz de objetivar, es decir: de convenir, de acordar en el seno de la comunidad, de producir un imaginario común y, por tanto, de construir su realidad.

Adoptar una nueva mirada, dialógica, compleja, pos-positivista, etc., supone el reencuentro del sujeto con su mirada, de forma que se produzca una transformación de la misma, esto es: una visión que acepte la incertidumbre, la responsabilidad en nuestras elecciones, el sesgo de nuestras miradas, etc.

«La transformación de nuestra mirada, que estamos viviendo, implica pasar de la búsqueda de certezas a la aceptación de la incertidumbre, del destino fijado a la responsabilidad de la elección, de las leyes de la historia a la función historizante, de una única perspectiva privilegiada al sesgo de

la mirada. En el camino nos encontramos con nosotros mismos profundamente unidos al mundo en una interacción compleja y multidimensional. Ese re-encuentro del sujeto con su mirada ha dejado al descubierto nuestras limitaciones y nuestras posibilidades, ha eliminado las garantías tranquilizadoras y nos ha abierto las puertas al vértigo de la creación ¿Sabremos aceptar el desafío?» (Najmanovich, 2001: 11)

## Quinta lección. “¿Y tú de qué lado estás...?” Posiciones discursivas en torno a la investigación educativa y social

### *La función del profesional de la investigación como intelectual canónico vinculado al conocimiento racional*

No en pocas ocasiones, debiéramos preguntarnos acerca del papel de los intelectuales en las instituciones de formación para la investigación. Responder a esta pregunta, como es obvio, dependerá de la posición geopolítica que ocupemos en las áreas de producción, distribución, circulación y recepción del saber. Habrá quienes sostengan, entonces, que los formadores no deben hacer otra cosa que proporcionar un conocimiento académico canónico, alejado del bullicio de la cultura reinante fuera de los muros universitarios y, por supuesto, desentendiéndose de cualquier intromisión del saber en problemas sociopolíticos.

El «formador profesional canónico» responde (aunque, esto no siempre se cumple) a la idea de *intelectual ilustrado*. A través del ejercicio racional, el intelectual ilustrado se separa del contexto social y cultural en el que está sumergido, para pensar «lo universal y necesario»: divulgar principios, derechos, procedimientos, leyes y valores. Se rompe con la noción de un sentido particular (sea normativo, territorial, identitario, etc.), abriendo el espacio a la posibilidad democrática que no entiende de manifestaciones culturales, ni de apelaciones a lo popular o la tradición. Para el intelectual ilustrado la democracia está asociada a la idea de hacer circular en el espacio público una serie de saberes vinculados a una determinada escuela científica, o inculcar los métodos académicos adecuados para ejercer la profesional.

Este intelectual ilustrado tiene como misión principal la transmisión universal de valores (uso de la razón, realización de principios universales, respeto por los derechos del ser humano, igualdad ante la ley, universalidad del derecho), los cuales están localizados en una serie de contenedores (las disciplinas académicas), que intercambia (hace circular) en el espacio público, de forma que los sujetos accedan a la racionalidad universal, verdadera raíz de la democracia. La tarea en la formación para la investigación será, por tanto, la de transmitir el conocimiento, la cultura o la razón, en la forma en que ha sido establecida por la comunidad científica. Se trata, en definitiva, de una formación profesional civilizadora/humanizadora en torno a los valores centrales del liberalismo: «libertad, autonomía, individualismo, igualdad, pérdida de confianza en la autoridad y la tradición, tolerancia, racionalidad crítica, ciencia, creencia en el progreso» (Thiessen, 1993: 36).

Desde la tradición liberal-académica, sólo es posible alcanzar la condición de ciudadanos, realizarnos como seres humanos y conseguir la felicidad, desde un compromiso con el conocimiento racional. Por lo tanto, podemos decir que la adquisición de un conocimiento científico, y la formación ética y política, son las dos caras del mismo proceso. Para la concepción liberal, «la formación profesional debe orientarse al servicio del conocimiento y al desarrollo de la razón». Eso es lo que debe hacer un docente.

Otra cuestión es cómo desarrollar este conocimiento científico-racional que permita adquirir el estatuto de ciudadanía laboral. Pues bien, la educación liberal enfatiza la cuestión de la libertad, en el sentido de «liberar de», dejar atrás los condicionamientos de la tradición y de las estructuras a priori. La formación para la investigación nos debe llevar a liberarnos de los prejuicios, de las convenciones sociales, de la ignorancia y la superstición. Es desde este «dejar atrás» desde el que podrán desarrollarse tanto los individuos como las sociedades.

Sin embargo, la educación ilustrada del intelectual canónico va de la mano de otro concepto clave en la tradición educativa liberal: *la autonomía*. Para la formación liberal-académica, el objetivo debe ser que el sujeto sea capaz de elegir por sí mismo su propio plan de vida, y esto sólo es posible a partir de una educación asentada en principios universales de justificación racional, principios que escapan a condicionamientos sociales, culturales o históricos. Esta educación liberal, en tanto que formación autónoma, debe vincular la libertad al ejercicio de la racionalidad, el escepticismo crítico y el individualismo.

En resumen, la formación liberal-académica considera que la educación debe quedar al margen de prejuicios, defendiendo que los aspirantes a investigadores desarrollen una autonomía moral respecto a cualquier tipo de imposición doctrinaria o dogmática. La moralidad no viene de lado de la autoridad paterna, el estado o los docentes, sino del cultivo de la razón, del desarrollo de las capacidades lógico-racionales, sólo así podremos establecer sociedades más justas.

Una versión paralela del intelectual en tanto portador de una ideología (de un sistema universal de valores), lo encontramos ya no en esta concepción moderno/ilustrada, sino en la «*noción moderno/marxista de intelectual revolucionario*». Para ésta, sólo la clase explotada puede encarnar verdaderamente esa universalidad del derecho y de la razón. En este sentido, *el saber académico se concibe como praxis*, esto es, «un pensamiento que se une a la acción política, eliminando las condiciones existentes de explotación». El intelectual revolucionario, fruto del pensamiento histórico dialéctico, se concibe a sí mismo como instrumento del proceso histórico de realización de una sociedad sin clases. El universalismo, en este caso, ya no viene de la mano del ejercicio de la racionalidad descorporalizada y ahistórica, sino del uso del conocimiento como forma de lucha anticapitalista, unido a una tarea universal de liberación de la explotación.

*La función del profesional de la investigación como intelectual público vinculado a la comprensión sociohistórica de los conocimientos*

Además de esta clase de intelectual moderno, también están aquellos y aquellas cuyo compromiso con el saber ya no se basa en la transmisión de unos modos universales de conocimiento – sean los del racionalismo iluminista o los del materialismo histórico/dialéctico – vinculados a una época geohistórica cuyo origen lo encontramos en los principios de la revolución Francesa, y que se extendió hasta, por lo menos, el final de la Segunda Guerra Mundial. Es a partir de finales de la década de los sesenta, cuando vemos emerger una concepción bien distinta respecto del saber (y su transmisión).

Efectivamente, aparecen otras figuras de compromiso social y de pensamiento, cuyo origen lo podemos situar al menos en tres frentes: (i) *el pensamiento descolonial*, vinculado a la formación del sistema-mundo capitalista moderno/colonial entre los siglos XVI–XX y, más concretamente, a las experiencias de negación/invisibilización/insurrección – «intelectual fronterizo» – de una serie de saberes específicos, por parte de las ideologías modernizadoras asociadas con el cristianismo, la civilización occidental, la modernización o el desarrollismo, la globalización neoliberal; (ii) *una concepción de la actividad política*, no ya como acción instrumental conforme a unos fines preestablecidos, sino *como actividad performativa*, creadora de nuevas realidades, productora de saberes específicos – «intelectual específico» – que pretende transformar las coordenadas de lo posible (y lo pensable); (iii) *la formación de una subjetividad social* – una «intelectualidad de masas» – ligada a la masificación de las competencias intelectuales en la sociedad industrial avanzada (consecuencia de la escolarización de masas y de la transformación técnico-científica de la producción), la cual puede articularse en un movimiento de transformación del proceso social, no sólo del ámbito del beneficio económico privado.

De este lado, por tanto, se subraya el papel que puede jugar la pedagogía y los procesos de capacitación profesional en tanto política que habilite nuevas formas de narrar la formación de investigadores, introduciendo en el aula y en el currículum problemas asociados a «toda una serie de conocimientos vinculados con el trabajo profesional que han sido invisibilizados o subyugados por las corrientes dominantes de la ciencia de la cualificación profesional, más preocupada por la transmisión del conocimiento legitimado oficialmente». Pero además de sacar a la luz otros conocimientos asociados con la profesión, también se pretende habilitar a los estudiantes para enmarcar el actual contexto de la formación investigadora en función de la evolución que ha seguido el sistema-mundo capitalista. En esta triple línea se va a situar, como ya hemos visto, *la formación para la investigación como estudios culturales*, en donde el papel de recreación e innovación cultural de la pedagogía de la investigación, adquiere un significado bastante más prometedor que en el discurso canónico.

Éstas serían algunas de las cualidades que definirían una formación para la investigación, para el siglo XXI, desde este nuevo paradigma.

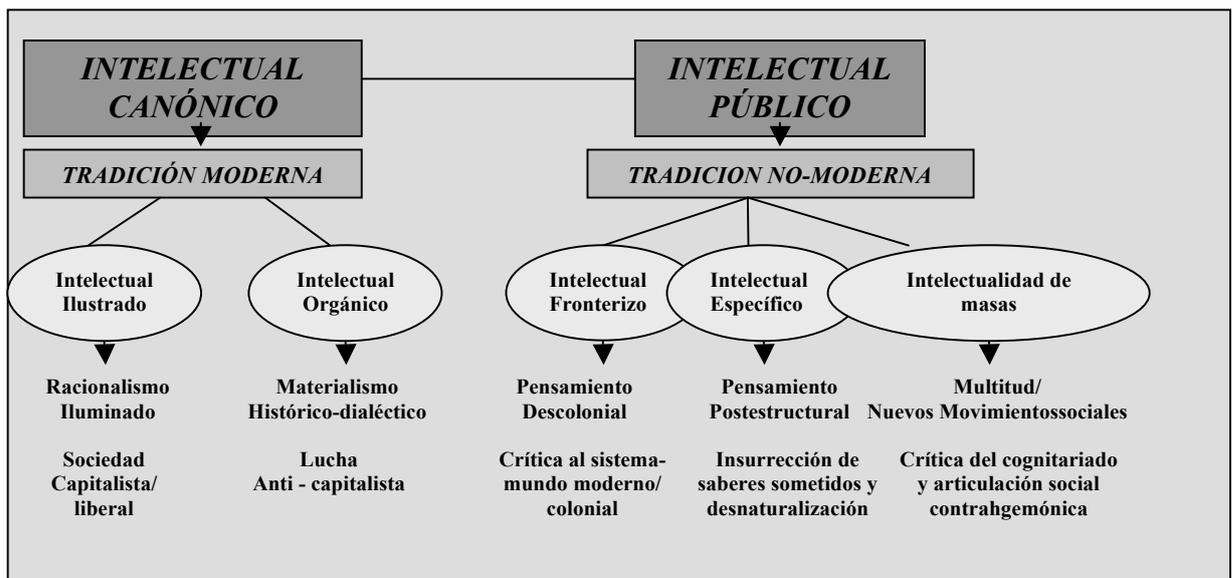
La primera cualidad sería la de «entender la formación como una aventura». Esto supone guiarnos por sospechas, intuiciones, lecturas. La formación de investigadores para el mundo posmoderno más que una formación “libresca” es una formación detectivesca que incorpora al diseño y desarrollo de los programas de formación el ejercicio de la cartografía, en tanto mapa a trazar por cada uno de los participantes de dichos programas, mapa que se nutre, precisamente, de esas rutas que tienen su origen en la sospecha, en la lectura de los diferentes subsistemas sociales. El formador debe trazar nuevos caminos que lo lleven más lejos de los espacios de la biblioteca (sea real o virtual).

La segunda cualidad tiene que ver con que nuestras cartografías nunca deben ser un ejercicio profesional que retrate una verdad total o definitiva. La formación en lo que se refiere a la transmisión cultural debe ser presentada como «el resultado de una investigación siempre parcial y provisoria». En realidad, lo que estamos diciendo es que la formación – en tanto que iluminación profana o etnografía polifónica/dialógica/emergente, y a través de la tarea de investigación colectiva por parte de los participantes en los programas de formación – se constituye como una forma adecuada de proporcionar nuevos yacimientos de

conocimiento, contribuyendo a la reformulación de la teorías consagradas sobre la investigación social y educativa.

La tercera cualidad es su conversión en una actividad hermenéutica que transforme «lo lejano en próximo y lo extraño en familiar». Esta formación para la investigación, en tanto que actividad interpretativa plural, dialógica, polifónica, emergente es lo que defiende el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos al proponer un «universalismo negativo» basado en la incompletud de todas las modalidades de existencia, lo cual nos lleva necesariamente al diálogo entre saberes, prácticas y agentes sociales, como forma de resolución (siempre provisional, contingente, etc.) política, gnoseológica, metodológica...:

«Una reflexión hermenéutica se nos vuelve, así, necesaria para transformar la ciencia, de un objeto extraño, distante e inconmensurable como nuestra vida, en un objeto familiar y próximo que, no hablando el lenguaje del sentido común, es capaz de comunicarnos sus articulaciones y sus límites, o sus objetivos y los que realiza a partir y más allá de ellos, un objeto que, a través del diálogo, será más adecuadamente concebido como una relación yo-tu (una relación hermenéutica) que como una relación yo-cosa (una relación epistemológica) y que, en esa medida, se transforma en un espacio de contemplación y transformación del mundo. Entender la ciencia de esta manera no significa que se fundamente en cualquiera de los principios absolutos o a priori que la filosofía de la ciencia nos ha legado (...). Al contrario, se trata de concebirla en cuanto práctica social de conocimiento, una tarea que se va cumpliendo en el diálogo con el mundo y que al final se funda en los acontecimientos, en las dominaciones y en las luchas que nos han hecho acomodarnos o ser revolucionarios» (1989: 13)



### Quinta lección. Redefinir el papel de la investigación educativa: principios de procedimiento para iniciarse en el saber comprometido

*Primer principio: contra la expropiación del saber docente (de algunas claves que nos permiten iniciar y consolidar redes de investigación críticas...y otras que no)*

Podríamos decir que adquirimos nuestra condición “humana” cuando somos el sujeto de nuestros comportamientos, esto es, cuando nuestra práctica comprende el conocimiento y cuando nuestro conocimiento comprende la práctica (Fernández de Castro y Rogero, 2001). Por tanto, y en primer lugar, toda consideración democrática que hagamos sobre la educación ha de pasar inexcusablemente por identificar dicha actividad con el conocimiento de uno mismo, de su entorno y de sus conocimientos. Se trata de, por un lado, acceder al conocimiento de la sociedad en la que vivimos, pero, además, se trata de alcanzar la condición de sujetos porque en nuestro aprendizaje hemos actualizado nuestras capacidades, desarrollado nuestras potencialidades de ser sujetos, nuestra capacidad y hábito de “conocer”.

Y sin duda que esta actividad es enormemente costosa y difícil. Ser sujetos de la propia vida supone una actividad compleja porque la actividad de conocer históricamente ha estado ligada demasiado a menudo con la expropiación, al menos en dos formas: en una, la división

técnica (según conocimientos especializados) y social (según escala de mando) ha supuesto un mecanismo muy eficaz de control del trabajo, de su organización y de sus resultados; en la otra, porque esas mismas divisiones han supervisado y conformado las actividades de conocer separando, a través del poder social, las secuencias relacionadas con el conocimiento y las personas que las llevan a cabo, rompiendo así la unidad del proceso y lo que es aún mucho más grave, destituyendo al sujeto de su capacidad de pensar, decidir, ejecutar, reflexionar y evaluar en tanto sujeto libre y responsable de su propia vida.

En resumen, no es poca la tarea que tenemos por delante si queremos ser sujetos de nuestro propio trabajo. El camino de lo realmente público pasa por autodeterminarnos como sujetos emancipados de aquello que nos sujeta y nos impide conocer, en un contexto donde hay demasiados intereses que nos impiden ser. Entonces, para ser sujetos no nos queda más remedio que navegar entre sentidos diferenciados, algunos de los cuales pretenden darnos hecha la actividad de conocer, por lo que debemos practicar el deslizamiento, buscando en otros lados (y con otras personas también sujetadas) elementos significativos para la enorme tarea que supone la de ser sujeto (emancipado).

Hemos visto que no podemos ser sujetos emancipados (no sujetados) sin tener la capacidad de decidir acerca de la actividad de conocer en sus diversas fases. Pero, desgraciadamente, a veces esto no es suficiente para adquirir nuestra condición de sujetos, de ahí que sea necesario organizarse como sujetos colectivos para suprimir esas sujeciones. Es de la conformación de un “*nosotros-colectivo*” de lo que voy a hablar a continuación.

Uno de los problemas fundamentales para la conformación de un nosotros realmente democrático es que, en demasiadas ocasiones, la relación dialéctica entre los sujetos/sujetados particulares (que luchan por su emancipación) y el sistema en el que se organizan, se resuelve a favor de éste último (Fernández De Castro, 1993). Y así, surgen sociabilidades autoritarias a través de la consolidación de los más fuertes, de los más sabios, para proteger sus privilegios y, en último término, para reproducir un sistema que impide la construcción de sujetos no sujetados. En esa relación dialéctica los sujetos particulares se convierten en “medios” y no en “sujetos”, consumiendo el sistema todas sus energías.

La consolidación de esferas públicas pasa por el establecimiento de un “nosotros” conformado por aquellos que toman conciencia de que la vida transcurre y se consume entre la expropiación de su poder y la atribución del poder del sistema para que lo ejerzan en su nombre. Se trata de tomar conciencia, en definitiva, de nuestra vida en tanto sujetos sujetados que nos organizamos con otros sujetos particulares también sujetados por razones de emancipación y que, esto es lo importante, inician la actividad de conocer desde una posición de “sujetos” colocando al sistema en la posición de “medio”. Por tanto, se trata de recuperar el ejercicio del poder por parte del sujeto “nosotros” que combate la expropiación haciendo suya una de las significaciones imaginarias ligadas a lo público: “pueblo que puebla y que ha recuperado el habla”.

Sin embargo, la consolidación de ese “nosotros” de sujetos emancipados para constituirse aún tiene que ocuparse de otro problema: ¿con quiénes hemos de juntarnos para lograr el objetivo personal (y colectivo) de adquirir (todos) la condición de sujeto de nuestra propia vida? El sentido común respondería diciendo aquello de “con quien quiera emanciparse”. Sin embargo las cosas no son tan fáciles. Y no lo son porque, en primer lugar, sabemos del papel hegemónico que juega el orden social en nuestra vidas, no sólo haciéndonos víctimas del sistema sino, mucho más cruel, naturalizando ese dominio haciéndonos creer que es el único posible.

Por lo tanto, no basta con que queramos situarnos al lado de las víctimas, porque, en segundo lugar, esta opción ética debe ir acompañada de un análisis político que interprete la realidad social en la que vivimos, algo de esto hemos dicho anteriormente cuando hablábamos de la dificultad de ser sujetos ante la diversidad de sentidos con los que tenemos que hacer frente, en muchos casos antagónicos entre sí. Pero, además, este ponerse al lado de las víctimas no puede consistir únicamente en una posición observacional y participativa, pues también desde una posición funcional o reproductora del sistema se pretende entrar en el horizonte práctico de las víctimas como recurso eficaz para integrarlas en el orden social que les impide adquirir la condición de sujeto emancipado. Antes al contrario, esta posición “junto a” debe servir a la (costosa) tarea de eliminar toda sujeción sobre ellas.

En definitiva, no todas las experiencias que se califican así mismas como democráticas por el hecho de ejercer una construcción colectiva del saber, realmente lo son. Conviene recordar que las relaciones de saber en el capitalismo han sido siempre relaciones de explotación (Montañés, 1993). Hay un peligro evidente en muchas de las propuestas actuales de investigación participativa, y éste no es otro que el de ser funcionales a los intereses del neoliberalismo mediante el uso de sistemas dialógicos y reflexivos a través de los cuales se consigue la participación de los trabajadores en su propia dominación. Se produce una apropiación del método dialógico, negando el componente inevitablemente práxico que debe tener el compartir experiencias y visiones del mundo (Macedo, 2001). La investigación social

crítica, entonces, puede generar más problemas de los que pensaba resolver, si establece un proceso de investigación en el que la información obtenida sobre los sujetos es utilizada para regular sus actividades, para mejorar, por ejemplo, la tasa de rendimiento de la organización (como así sucede en los círculos de calidad posfordistas). Como bien señalaba Jesús Ibáñez: “*la jerarquía nos vence, la camaradería nos convence*”.

*Segundo principio: la democracia es un estado de madurez de un colectivo (por una geopolítica del conocimiento profesional... “soy desde donde pienso”)*

Lo público debe descansar sobre el referente “pueblo”, esto es, un conjunto de ciudadanos iguales y libres, solidarios, comprensivos y tolerantes, sujeto colectivo de un poder social, pueblo que se organiza en democracia para ejercerlo. Sin embargo, hay algo que amenaza ese estado de madurez, convirtiéndose en un problema: que el pueblo devenga en masa. Y el concepto de masa viene asociado, a su vez, a dos cuestiones: “falta de madurez” y “alienación”.

Desde el pensamiento liberal, esta cuestión se ha resuelto por medio de la circulación en el espacio público de una serie de saberes y valores universales vinculados a cuestiones como: el uso de la razón, la realización de (ciertos) principios universales, el respeto por los derechos del ser humano, la igualdad ante la ley, la universalidad del derecho, etcétera. Dichos saberes y valores se hayan localizados en unos contenedores (las disciplinas científicas) que deben hacerse circular en la arena pública a través de ciertos agentes profesionales (intelectuales ilustrados), una élite “madura” responsable de transmitir el conocimiento racional necesario para que el pueblo deje atrás la “minoría de edad” y obtenga la condición de ciudadano.

También hemos aprendido del materialismo histórico-dialéctico, que nuestras narraciones y acciones sobre el mundo están mediatizadas por intereses (de clase) cuyo efecto último es el de ocultar una realidad caracterizada por la opresión económica. La alienación no es más que la conformación de una (falsa) visión de las cosas que los individuos interiorizan, a través de estructuras y/o aparatos ideológicos (familia, religión, sistemas educativos, cultura popular, etc.) que imponen ciertos sentidos hegemónicos asociados a los circuitos capitalistas de producción, distribución, consumo y relación social.

Para salir de este estado de inmadurez o de “falsa conciencia”, la masa se ve necesitada de tutela por una vanguardia (educador crítico, intelectual orgánico) que pretende desideologizar a aquélla mediante la transmisión de una serie de saberes críticos racionales, a través de los cuales la masa (convertida ahora en proletariado) se une a una tarea universal de erradicación de la explotación.

Estos dos modos universales de terminar con la alienación (intelectual ilustrado u orgánico) han estado vinculados a una época geohistórica cuyo origen lo encontramos en los principios de la revolución francesa y que se extendió hasta, por lo menos, el final de la segunda guerra mundial. Pero, a partir de la década de los sesenta, hemos visto emerger una concepción bien distinta respecto del saber necesario para alcanzar ese estado de madurez vinculado a la idea de pueblo.

Desde entonces, ya no se trata de reconocer e incorporar una serie de verdades universales que deben ser reveladas y transmitidas a los demás, sino, más bien, asumir la tarea de reconocer las potencialidades existentes en las diversas y divergentes modalidades de existencia, una especie de universalismo negativo (Santos, 1989) o situado (Galcerán, 2006) que nos obliga a deconstruir permanentemente un sistema de verdades heredado del pensamiento ilustrado, a saber: (i) una estructura del conocimiento bimodal (Filosofía-Humanidades/Ciencia) donde el primer término se ocupaba de lo bueno y lo bello, mientras que el segundo tendría el monopolio de lo verdadero; (ii) que son los científicos a quienes les corresponde decidir y legislar sobre la verdad; (iii) defender la linealidad en el desarrollo de los procesos evolutivos (sean de los ecosistemas o del conocimiento), no reconociendo la excepcionalidad de las situaciones de equilibrio y la creatividad en los procesos caóticos (Prigogine, 1996); (iv) que haya unos posiciones (universales) respecto de la vida humana, ocultando toda localización geopolítica respecto de un saber que, al igual que la economía, se organiza en centros y periferias (Mignolo, 2001); (v) que podamos confinar dichos valores universales en el reino de lo bueno, de lo bello y de lo verdadero; (vi) el desprecio de la racionalidad del Otro, lo que debe llevar a una tarea insurgente por rescatar saberes menospreciados u olvidados (Foucault, 2003) que permitan una relación hermenéutica del yo-tú, no una relación yo-cosa.

*Tercer principio: las culturas investigadoras como caja de herramientas...abriendo el cajón de sastre de las estrategias de Investigación Participativa*

Tomaremos como principal referencia la sugerencia de Foucault respecto a concebir la teoría como caja de herramientas, esto es, la conveniencia de usar nuestro saber profesional y el papel que jugamos como intelectuales dentro de las instituciones para ayudar a desvelar los

discursos que nos atraviesan, y en cierta medida, conectar nuestra actividad a las luchas cotidianas que individuos y movimientos sociales realizan diariamente para transformar el orden social que nos somete. Sin embargo, esta tarea de concebir la función social de la investigación, a nuestro juicio sólo es posible si al menos consideramos tres características básicas para desarrollar y consolidar redes de investigación críticas: investigación basada en las ausencias, investigación apoyada sobre la traducción e investigación para la articulación.

Primer movimiento: la investigación como sociología de las ausencias

La investigación social como sociología de las ausencias (Santos, 2005) parte de realizar una crítica de lo que podemos denominar «*lógica de producción de la no-existencia*». Se trata de una crítica a esas formas de acceso a la realidad por negación, es decir, «*experiencias y formas de pensar o de actuar que son consideradas irrelevantes, no-cualificadas, descartándolas de forma irreversible*».

Lo ignorante, lo primitivo/premoderno/subdesarrollado, lo inferior, lo local, lo improductivo, aparecen como las formas sociales en las que esta lógica de la no-existencia se materializa. ¿Qué efecto produce? La sustracción del mundo y la contracción del presente. Esta lógica de producción de la no-existencia muestra como la falta de experiencia social se traduce, en realidad, en desperdicio de la experiencia social (Santos, ib. 151 – 195). Retomo aquí una idea de Zygmunt Bauman (2005: 16) quien sostiene que «la producción de residuos, de seres y experiencias humanas residuales (superfluas o en excedencia) es una consecuencia inevitable de la modernización». El desperdicio de experiencia social no es más que el funesto efecto secundario de la construcción de un orden político basado en la separación entre el adentro y el afuera, lo apto y lo no apto, así como del progreso económico liberal capitalista, el cual es incapaz de desarrollarse sin degradar y devaluar los modos de ganarse la vida antaño efectivos.

La pedagogía de las ausencias intenta revelar la diversidad y multiplicidad no destructiva de las prácticas sociales y de los agentes sociales, haciéndolas visibles/creíbles, por contraposición a los regímenes de veracidad-legitimidad exclusivistas de las prácticas hegemónicas sustentadas en la lógica del *Aleph* y en el «*panoptismo del sujeto*».

La figura del ignorante debería hacernos evocar todas esas prácticas basadas en certezas absolutas, así como todas esas actitudes teóricas que legitiman un cierto capital cultural. Pero, también, la razón (o visión) totalizadora se hace presente en aquellas otras prácticas pseudoparticipativas en las que una apertura primera (al diálogo, a la participación, a la negociación, etc.) es cortada de raíz, cerrando el encuentro entre los distintos saberes, a partir de un saber que se pretende superior en base a una posición de poder no ganado sino adquirido previamente.

La figura del pre-moderno y del/o subdesarrollado la encontramos en todas esas prácticas, de corte más bien funcionalista, para quien el encuentro con esas otras formas sociales no debe servir más que para adquirir una serie de roles (predeterminados) dentro del sistema social. Frente a estas prácticas sociales basadas en la existencia de un tiempo lineal que legitima unas prácticas (las desarrolladas, modernas) sobre otras (las pre-modernas o subdesarrolladas, infantiles, anacrónicas, dinosaurias), pienso que debemos restituir otras temporalidades, contemporáneas de las (supuestamente) avanzadas. Dichas prácticas ya no tendrían el estatus de residuales (de remanentes que vamos dejando atrás) sino que tendrían su propia temporalidad, y, por tanto, debiéramos aprender de ellas en tanto que nos ofrecen otras posibilidades. Por ejemplo, ¿no serían contemporáneos los movimientos de oposición a la Estrategia Europea de Empleo basada en la adquisición de competencias profesionales y las nuevas estrategias de trabajo postfordista? ¿O pensamos que los primeros son anacrónicos, se oponen al progreso y, por tanto, no son modernos?

La figura del inferior, remite a una práctica monocultural en donde se naturalizan las diferencias. Estas prácticas son, actualmente, implementadas por el multiculturalismo liberal y su cínica «tolerancia hacia el Otro», a través de una política basada en el reconocimiento de una serie de identidades preexistentes en el individuo, quedando al margen toda consideración colectiva en torno a la reestructuración profunda de las relaciones de producción, invisibilizando las desigualdades materiales exacerbadas en cuanto a la renta y la propiedad, el acceso al trabajo asalariado, la asistencia sanitaria, el consumo de calorías o la exposición a la toxicidad medioambiental. Por tanto, debiéramos construir un espacio en el que nuestras diferencias sean reconocidas recíprocamente, a fin de poder articularse en un proyecto colectivo común y no discriminatorio (de unas diferencias respecto de las otras). Este espacio multicultural de oposición, conjuga tanto las necesidades de reconocimiento de nuestras singularidades, como las necesidades de redistribución de la riqueza (sin la cual, no es posible desarrollar nuestra potencialidad en tanto seres humanos diferenciados).

Sabemos, también, que la escala dominante es la escala global/universal, bien sea cuando hablamos de procesos transnacionales, bien sea cuando nos referimos a la exportación planetaria de nuestras “perfectas democracias occidentales”, o bien sea como en el actual

panorama educativo, cuando reducimos la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje a ciertas metodologías ¡“ónticamente”! más adecuadas para dar cuenta de la complejidad del mundo profesional postliberal. *Frente a esta figura de lo global como escala dominante, debemos recuperar en lo local experiencias de renovación política y educativa.* Economías autogestionadas alejadas de los imperativos de los grandes conglomerados financieros, experiencias de participación popular o de democracia participativa que rompan con la democracia de representantes escasamente representativos (a no ser que a quienes se represente sean determinados grupos de poder económico); experiencias de renovación pedagógica que apunten al estallido de la monocultura curricular, a través de impulsar la pluralidad en las formas de abordar los procesos formativos.

Y, finalmente, *frente a la monocultura de los criterios de productividad capitalistas, desplegar una ecología de la productividad* que ponga en cuestión el paradigma del desarrollo y del crecimiento económico infinito y la lógica de la primacía de los objetivos de acumulación sobre los objetivos de distribución que sustentan el capitalismo global. Se trata, una vez más, y en términos de Paulo Freire, de responder a las siguientes preguntas: *¿Qué producir? ¿A favor de qué o de quién producir? ¿En contra de qué o de quién producir? ¿Con qué o con quiénes producir?*

Segundo movimiento: la investigación social como pedagogía de la traducción

Se trataría de implementar un *procedimiento que permita crear sentidos compartidos a partir de las experiencias disponibles tanto como de las posibles.* El punto del que podemos partir, para crear sentidos compartidos e inteligibilidades recíprocas, es la necesidad de entender que todas nuestras modalidades de existencia son incompletas; por lo que, necesariamente, tenemos que enriquecer dicha incompletud a través del diálogo y la confrontación con esas otras culturas o formas de estar en la historia-mundo.

La investigación social debe ser pensada, entonces, a partir de esta dimensión de incompletud; los procesos de creación de sentidos compartidos han de partir de este universalismo negativo que nos dice que «es imposible completarnos en una totalidad». Y es, precisamente, en este reconocimiento de incompletud, cuando podemos tender a la heterogeneidad, al reconocimiento de ese/esos “más allá” que se sitúa/n fuera de nuestro ser, de nuestro horizonte ideológico, pero sin el cual o los cuales, desperdiciaríamos experiencias sociales que potencialmente (y subrayo lo de potencialmente) pueden contribuir a la transformación social.

Por tanto, necesitamos de «una pedagogía de la traducción», de unos procesos comunicacionales, organizativos, metodológicos, obligados al encuentro con lo «no idéntico», con el equívoco, el malentendido y todo lo que se deriva de él. Sin ese «diálogo con la alteridad» me parece que estaríamos condenados a vivir permanentemente en la tiranía del cristal del *Aleph*, de cuyos efectos perversos ya hemos hablando antes. El sentido compartido, fruto de la traducción, no se origina más que en ese espacio compartido, en ese intercambio de cristales-*Aleph*, en la deformación de los mismos e, incluso, en la ruptura con alguno de ellos.

Podemos considerar a la pedagogía de la traducción como un «efecto didáctico de las teorías sociohistóricas de la comunicación» (Vigostky, Luria, Martín Baró, González Rey). Para éstas, la subjetividad (o en nuestro caso, la concientización) se produce en espacios sociales constituidos históricamente (como son los círculos concientizadores); por tanto, en la génesis de toda subjetividad individual (el individuo resultante de un proceso alfabetizador/emancipador) encontramos los espacios constituidos de una determinada subjetividad social (la de los círculos concientizadores) que anteceden a la organización del sujeto individual concreto (González Rey, 2002: 178).

Al iniciarse un proceso de alfabetización concientizadora, los sujetos participan de una estructura que, en su seno, acoge toda una serie de «prácticas sociales en curso» (Drier, 1999: 28): prácticas propias de la interacción educador-educando, prácticas procedentes de «otras zonas de subjetividad social» (elementos de género, elementos derivados de una determinada posición socioeconómica, elementos relacionados con las costumbres sociales o familiares, etc.).

La pedagogía de la traducción, entonces, no pretende la constitución de un sujeto individual emancipado, sino de una «subjetividad social libertaria,» esto es, individuos que se colocan activamente (esto es, haciendo presentes elementos originados en otras zonas de subjetividad social, en otros espacios sociales) frente a la experiencia concientizadora/alfabetizadora (la cual también, no lo debemos olvidar, es una zona de subjetividad social, con su propia historia, con sus propias leyes e intereses en juego). Por tanto, para la investigación inspirada en las teorías sociohistóricas, tan importante es la subjetividad social de los individuos emancipados, como la subjetividad social del círculo concientizador, ambos en tanto agentes sociohistóricos que se co-determinan mutuamente.

El conocimiento verdadero no surge, entonces, únicamente del distanciamiento crítico respecto a nuestra subjetividad a partir de una mirada *Aleph* nueva, inédita, con la que vemos las cosas con una «conciencia revolucionaria». La verdad es efecto de los mutuos desplazamientos a través de las palabras que nos damos, desde nuestro “*morar en un espacio Aleph*”, y este intercambio puede ser conflictivo, terrible, incluso imposible.

Gran parte de la investigación educativa crítica, especialmente las inspiradas en la ideología de la falsa conciencia, conciben la tarea de investigación/concientización como aquella que pretende interrogar nuestras evidencias, nuestros sistemas de comprensión de la realidad, de forma que establezcamos procesos de reflexión desnaturalizadores o desmitificadores de la vida social. La cuestión es que dicho proceso conscientizador únicamente es posible – desde estos planteamientos críticos – a partir de la incorporación de teoremas o discursos críticos cuya entidad política y ontológica es superior. A mi juicio, el enfoque dialógico de las comunidades de autoaprendizaje (inspiradas en Habermas) o la concepción metodológico-dialéctica de la educación popular (inspiradas en la dialéctica freireana) son claros representantes de esta mirada crítica.

La pedagogía de la traducción, entonces, deviene en *heterotopía*, un reconocer que los procesos de tematización, de codificación-descodificación *siempre se articulan sobre «un espacio de no-saber»* que hemos de admitir, una incompletud que no es posible erradicar (afortunadamente añadiría), lo cual siempre es una motivación para continuar ese proceso de inteligibilidad compartida. Esta concepción de la traducción como «heterotopía» o «subjetividad social» (en términos del enfoque sociohistórico) es crítica con dos conceptos que, también, piensan otras posibilidades sociales: el concepto de «utopía» y el concepto de «distopía».

*La noción de utopía* se relaciona con la promesa de la tierra prometida. Dicho concepto se encuentra presente en las propuestas prácticas de la educación marxista. En ellas, el educador popular (el intelectual orgánico) aspira a dotar a las masas de un saber que les hará libres, una visión nueva de la realidad que les pondrá en camino, ¿hacia dónde? hacia «la tierra prometida» que no es otra cosa que la implantación de una sociedad sin clases, una verdadera sociedad comunista. En este caso, el educador popular representa la figura del “*moisés pedagógico*” que no sólo rebela las injusticias, sino que pretende que el pueblo emprenda el éxodo, se aleje de la sociedad faraónica capitalista hacia una “nueva tierra”, un nuevo orden social.

En lo que respecta a *la noción de distopía* podemos afirmar, con absoluta rotundidad, que esta sería la «visión profética del capitalismo». Se trataría de pensar el futuro como una no-posibilidad. El progreso social, la superación de las injusticias sociales, la desigualdad, etc., son vistas más como amenazas que como posibilidades de transformación social y emancipación del ser humano. En la línea de las tesis del “final de la historia”, lo único que podemos hacer es ser escépticos con la posibilidad de un mundo mejor. La figura *distópica* está representada por *The Matrix*, una poderosa maquinaria tecnológica que nos promete generar paraísos llenos de sentimientos agradables, placenteros, para terneros dominados. La investigación *distópica* es aquella que nos promete liberarnos de nuestro dolor, lo único que nos haría humanos. Por tanto, la distopía no es más que la encarnación paranoica de «un capitalismo posthumanista neoliberal» que aspira a que olvidemos, a la pérdida de la memoria histórica, sumiéndonos en un fatalismo liberador, pues sólo aceptando nuestra dominación podremos encontrar el placer en nuestras vidas.

El Psicoanálisis lacaniano nos ha donado una enseñanza fundamental en torno a ese espacio de no-saber que, insisto, se encuentra sobre la base de todo intercambio simbólico. La cuestión fundamental, señalada por Lacan, es que la heterotopía o el malentendido – ese “*más allá*” que se hace presente entre los interlocutores – no es más que «el discurso del Otro» ¿quién es ese Otro que se hace presente, rompiendo la armonía entre los participantes en la situación de tematización (codificación-descodificación)? Pues no es otra cosa que la ideología, los ideogramas, el «horizonte socio-cultural» que habla en el sujeto. Es, pues, ese «*otro cultural*» el que mediatiza al sujeto, permitiéndole cualquier acceso a la realidad.

Adonde quiero llegar es a la siguiente cuestión: si reconocemos lo heterotópico del intercambio de sentidos entre los participantes de una acción conscientizadora, si en los diálogos codificadores y descodificadores va a entrar en escena ese discurso del Otro, o como diría Batjín, el intercambio de mensajes no son más que «palabras referidas» a un horizonte ideológico que se corporaliza a través del discurso de los interlocutores, entonces, la fase de tematización deviene en un proceso dialógico en el sentido bajtiniano o derridiano, es decir, «los actos de habla producidos en y a través de los diálogos descodificadores muestran sujetos divididos por su inconsciente ideológico-cultural». Y, por lo tanto, la relación en los círculos conscientizadores no es de sujeto a sujeto, sino de ideología a ideología, «*de subjetividad social a subjetividad social*», este es el punto fundamental para la pedagogía de la traducción.

La pedagogía de la traducción si realmente aspira a ser dialógica, debe entender el carácter mestizo de los enunciados que van y vienen en todo proceso de investigación social.

Debemos reconocer en lo que nos dicen (ellos, los investigados) y en lo que decimos (nosotros, los investigadores), multitud de tensiones, de antagonismos, pero también de formas creadoras. Sólo desde este reconocimiento recíproco, nuestros enunciados pueden actuar polémicamente, es decir, dialógicamente; sin sustituir o negar ninguna de las formas de existencia, pero muy importante también, sin pretender «canibalizar» el discurso del otro como ya señalé al referirme al *Aleph*. De cómo establecer este diálogo de forma articulada y que, a la vez, posibilite formas contrahegemónicas, daré cuenta en las próximas líneas cuando hable de la pedagogía de la articulación.

No obstante, quisiera concluir esta breve reflexión respecto a la *pedagogía de la traducción*, haciendo una sugerencia. Me parece fundamental seguir esos hilos del discurso de la otredad, de las formas ideológicas presentes en los enunciados de la codificación/descodificación. Sin embargo: soy muy pesimista respecto a cómo se están haciendo ciertas investigaciones en torno a rescatar «heteroglósico del sujeto».

La cuestión no está, creo yo, en desarrollar talleres en donde los sujetos hablan/hablamos sobre nuestra forma de ver el mundo, acerca de nuestras prácticas, o cómo analizamos el contexto que nos rodea (sería el autodiagnóstico clásico utilizado por la concepción metodológica dialéctica de la educación popular). Me parece que el hilo ideológico no-consciente del discurso del otro en el sujeto debemos buscarlo no sólo a partir de lo que el sujeto dice sobre sí mismo o lo que le rodea, sino mediante investigaciones de campo, trabajos etnográficos en donde intentamos acercarnos a ese universo heteroglósico que, únicamente hemos podido intuir en nuestros diálogos codificadores/descodificadores.

Y esto lo digo, porque una de las mayorías críticas que se han hecho a los llamados autodiagnósticos participativos es su ceguera para lo que Bourdieu llama «el *sentido práctico*» de los sujetos inmersos en los círculos conscientizadores. A partir del sociólogo francés, en la educación conscientizadora se producirían discursos mediante la adquisición en la práctica del sentido de la situación social en la que se produce el círculo conscientizador.

Por tanto, deberíamos poner en entredicho muchas de las cosas dichas en dichos procesos, pues los sujetos en ellos digamos que actúan en función de los grupos en presencia, de las reglas de aceptabilidad de lo que se puede y no se puede decir, o de lo que se debe y no se debe decir.

En definitiva, la investigación conscientizadora es una situación social en la que tenemos: por un lado, *modelos socioculturales de aceptabilidad de los discursos*, por otro lado, *individuos con determinados habitus* (competencia comunicativa y sentido de su valor social: un capital social, lingüístico y simbólico), en función de los cuales habrá unos individuos con mayor poder para definir la situación y la estructura de lo decible (y de lo no-decible).

Una de las formas de romper con esta ceguera es la de investigar no sólo lo que dice el individuo, sino lo que hace. Este axioma – tan presente en la pedagogía freireana, en la concepción metodológica dialéctica de la educación popular y en el movimiento de la Investigación/Acción Participativa– pienso que ha ido perdiendo fuerza a medida que las urgencias han llevado a desarrollar procesos conscientizadores donde la investigación temática carece de un componente empírico que examine, precisamente, ese hacer de los sujetos.

Tercer movimiento: la investigación social como política de la articulación

En lo que sigue, quisiera hacer algunos comentarios respecto a lo que he denominado *pedagogía de la articulación*, en tanto la “otra cara” del proceso de investigación conscientizadora. La cuestión principal es que la diferencia de los discursos, la heteroglosia de la que ya hemos hablado, instauran una especie de tensión permanente que hace imposible cualquier intento de homogeneización o totalización.

Da igual que visión o mirada tengamos sobre la cosas, cuando nos sumergimos en el espacio de la articulación, el juego es radicalmente otro. La pedagogía de la articulación, entonces, deviene en una actividad política en el sentido en que la concibe, por ejemplo, el teórico argentino Ernesto Laclau. Para éste, aparece la política cuando hay, de un lado, «dislocación de orden social», y del otro lado, «reinscripción (institucionalización) de ese orden» o, dicho de otro modo, *hegemonización de esa dislocación* (Laclau, 1997). Veamos que quiere decir esto en relación a la pedagogía de la articulación.

¿Qué es lo que ocurre cuando establecemos un proceso de codificación/descodificación de la realidad? Pues que nos encontramos con agentes cuya implicación en una tarea de investigación conscientizadora se origina a partir de «múltiples posiciones-experiencias»: “*como mujer*”, “*como estudiante*”, “*como persona implicada en un proyecto nacional*”, “*como sindicalista*”, “*como sujetos sumidos en la precariedad*”. La cuestión es que, cada una de estas posiciones, (potencialmente) trataría de subvertir lo instituido, en el sentido en que

éste les impide ser sujetos de la historia. Cada una de estas posiciones de sujeto muestra una relación de negatividad, antagónica con respecto al orden social establecido.

Cuando tratamos de implementar una pedagogía de la articulación nos encontramos con un espacio social incompleto, fragmentado, complejo en el que reconocemos: por un lado, un «exceso de sentido de dicho espacio social», es decir, un topos en el que se generan múltiples diferencias irreductibles las unas a las otras; y, por otro lado, una «dificultad de fijar dichas diferencias», en tanto momentos que permitieran una estructura articuladora estable. Sería algo así como el reconocimiento de la incompletud socio-ideológica en tanto estructura inherente a los procesos discursivos presentes en la codificación/descodificación. No obstante, esta tensión o negatividad tiene algo de decisivo: la dislocación de lo institucionalizado, la posibilidad de la praxis en definitiva.

Por tanto, no debiéramos olvidar una cuestión fundamental: son las negatividades presentes en los círculos de investigación concientizadora los que hacen plausible cualquier proyecto de transformación. Son todas y cada una de esas posiciones que el sujeto asume al incorporarse a los espacios de codificación/descodificación, todas y cada una de esas diferencias inconmensurables, las que permiten la reactivación de un proceso emancipador en donde antes no había nada más que la pura reproducción del orden social instituido. Otra cosa, ya lo he apuntado anteriormente, es que dichas negatividades se articulen en un todo contra-hegemónico.

Mi primera conclusión, entonces, es que *la pedagogía de la articulación necesita de elementos que dislocan, rompen con la estructura social institucionalizada*. Dichos elementos están presentes en aquellas diferencias irreconciliables con lo instituido hegemónico. Son esas «posiciones de sujeto», en definitiva, desde las que, creo, debemos partir para generar procesos liberadores.

Hemos dicho que el carácter político de los círculos de codificación/descodificación deviene de un doble proceso: por un lado, «dislocación», por otra «reactivación o hegemonización». Pasemos ahora a esta segunda cuestión, la de la reactivación de lo social a partir de estas, aparentemente, diferencias inconmensurables.

Si bien podemos reconocer que el exceso en las identidades, la aparición de múltiples diferencias, presupone la imposibilidad de cierre, es esta misma la que lleva a la necesidad (política) de un proceso de sobredeterminación y sobreidentificación a mi juicio, es uno de los momentos política y metodológicamente más importantes en la pedagogía concientizadora ¿por qué? pues porque si hay una contradicción (*antagonismo*) entre cada una de esas posiciones de sujeto, subjetividades sociales que son vividas como situaciones límite, y que los individuos esperan superar a través de la dislocación del orden instituido, la dislocación sólo será posible si estas distintas instancias en juego (esas «subjetividades sociales») se unen (se *sobredeterminan*) en un proceso que apunta hacia un objetivo común: la desaparición del orden social existente.

¿En qué sentido los procesos de codificación/descodificación se relacionan con el concepto de sobredeterminación? ¿Por qué entender la fase de tematización social como un proceso hegemónico? Me parece que los círculos temáticos no deben consistir en la imposición de una determinada visión del mundo particular de una clase social, de una concepción determinada respecto a las relaciones de género, etc., sino, más bien, deben tener la capacidad de articular esas diferentes posiciones, antes antagónicas, ahora equivalentes, a partir de una posición común de crítica a las posiciones hegemónicas. Y esta sobredeterminación, únicamente es posible, a partir del abandono de posiciones particularmente irreductibles. La fase de tematización únicamente puede reinscribir lo político, generar acciones y estructuras instituyentes contrahegemónicas si, en su seno, alberga «negatividades solidariamente radicales».

Ernesto Laclau (2003) nos da algunas claves para que este espacio solidario de negatividades radicales pueda ser realmente revolucionario. En primer lugar, como ya he apuntado, cada una de las demandas del grupo social concientizador debe concebirse como una *forma particular de resistencia al discurso totalizador o hegemónico*. En segundo lugar, *lo que las pone en común* – a todas esas demandas – es *su posición de crítica radical al discurso hegemónico*, y *por tanto su sobredeterminación*. Tercero, en esta cadena de equivalencias formadas en el diálogo emancipador, *una de las posiciones particulares asume la representación de la generalidad* (lo que constituiría una posición hegemónica). Sin duda es ésta cuestión la más controvertida en el análisis de Laclau, pues implica la negociación estratégica entre las diferentes demandas, lo cual se abre a un proceso de seducciones, rechazos, etc. En cuarto lugar, el círculo concientizador debe *evitar*, en todo momento, *el que las diferencias se particularicen hasta el punto de que algunas demandas se separen del resto del grupo, lo cual imposibilitaría la ruptura del orden social hegemónicamente existente*.

La segunda conclusión, entonces, es que no son las posiciones a priori de los sujetos las que garantizan un proceso de transformación social. Más bien, *son sus procesos creativos*,

*articulatorios, instituyentes, los que dictaminarán (o no) la dislocación del orden social hegemónico, aún sabiendo que ésta se halla amenazada por fronteras internas y externas inherentes al círculo de cultura en tanto estructura política, siempre “por hacer”.*

## REFERENCIAS

- ANTELO, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires: Santillana.
- BARNETT, R. (2000). *Realizing the University in An Age of Supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.
- BAUMAN, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- BACK-MORSS, S. (1995): *Dialéctica de la mirada (Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes)*. Madrid: Visor.
- BORDIEU, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P., WACQUANT, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D.F.: Grijalbo.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2000). “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’”, LANDER, E. (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO: 145 – 162.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2003). “Apogeo y decadencia de la teoría tradicional. Una visión desde los intersticios”, *Revista Iberoamericana (“Los estudios culturales latinoamericanos hacia el siglo XXI”)*, 203: 343 – 354.
- CLARK, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon.
- DRIER, O. (1999). “Estructuras de participación a través de contextos de práctica social”, *Revista de Psicología y Ciencia Social*, 3 (1), 28-50.
- DUSSEL, E. (2001). “Debate sobre la geocultura del sistema-mundo”, *Hacia una Filosofía Política crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer: 423 – 434.
- ELSTER, J. (1984). “Marxismo, funcionalismo y teoría de juegos. Alegato en favor del individualismo metodológico”, *Zona Abierta*, 33, 21-62.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1993). “La IAP y la investigación dialéctica”, *Documentación Social (Investigación-Acción Participativa)*, 92, pp. 79-90.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO y ROGERO, J. (2001). *Escuela pública. Democracia y poder*. Madrid, Miño y Dávila.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 39-57.
- FOUCAULT, M. (2003). *Hay que defender la sociedad. Cursos del Collège de France (1975 – 1976)*. Madrid: Akal.
- FUKUYAMA, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- GALCERÁN, M. (2006). “Universales situados”, *Archipiélago*, 73-74, pp. 35-44.
- GARCÍA GÓMEZ, T. (2010). La mercantilización de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 16-21.
- GARCÍA TOBÍO, A., y PARDO PÉREZ, J.C. (2006). “Ideologías empresariales na reforma da Educação Superior”. Documento de trabajo, disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal>.
- GATTI, G. (1999). “Habitando (astutamente) en las ruinas del mapa: el Aleph, las naciones, los cronopios, y las modalidades débiles de la identidad colectiva”, *Política y Sociedad*, 30: 39-52.
- GONZÁLEZ REY, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*. Madrid. Thomson.
- GRAY, J. (1998). *False Dawn. The Delusions of Global Capitalism*. Nueva York: The New Press.
- HABERMAS, J. (1984, 1987). *Teoría de la Acción comunicativa* (2 vols.): Madrid: Taurus.
- HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

- HIERNAUX – NICOLAS, D. (1999). “Walter Benjamín y los pasajes de París: el abordaje metodológico”, *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. II (6): 277 – 293.
- HINKELAMMERT, F. (2001). *El nihilismo al desnudo. Los tiempos de la globalización*. Santiago: LOM ediciones.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. (1982). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- HUGHES, O. E. (1998). *Public Management & Administration: An Introduction (2ª ed.)*. Basingstoke: Macmillan.
- LACLAU, E. (1997). “Política y los límites de la modernidad”, Buenfil, R. N. (coord.). *Debates Políticos Contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: SPAPD- Plaza y Valdés: 55-73.
- LANDER, E. (2002a). “La utopía del Mercado total y el poder imperial”, *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol. 8 (2). 51 – 79, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx>.
- LANDER, E. (2002b). “Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global”, Caracas, mimeo.
- LEFF, E. (2004). “Mas allá de la Interdisciplinariedad. Racionalidad Ambiental y Diálogo de Saberes”, *Seminario Internacional. Diálogo sobre la interdisciplina*. Guadalajara.
- MACEDO, D. (2001). “Una pedagogía antimétodo: una perspectiva freireana”, *Educación XXI* (3): 53-61.
- MARGINSON, S. (1993). *Education and Public Policy in Australia*. Melbourne: Cambridge University Press.
- McLAREN, P. (1998): *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de la disensión para el nuevo milenio*. México D. F.: Siglo XXI.
- MIGNOLO, W. (1998). “Posoccidentalismo: el argumento desde América Latina”, MENDIETA, E., CASTRO-GÓMEZ, S. *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México D. F.: Miguel Ángel Porrúa.
- MIGNOLO, W. (2001). “Colonialidad del poder y subalternidad”, RODRÍGUEZ, I. (ed.): *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos. Estado, cultura, subalternidad*. Atlanta, G. A.: Rodopi: 155 – 184.
- MIGNOLO, W. (2003). *Historias locales/Diseños globales*. Madrid: Akal.
- MIGNOLO, W. (2006). “El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto”, disponible en [www.fristestopicos.org](http://www.fristestopicos.org)
- NAJMANOVICH, D. (2001). “Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 14: 106 – 111, disponible en [www.pensamientocomplejo.com.ar/docs](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs).
- PFEFFER, J., y SALANCIK, G. R. (1978). *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. New York: Harper & Row, Publishers.
- POLANYI, K. (1957). *The Great Transformation. The Political and Economic Origins of Our Times*. Boston: Beacon Press.
- PRIGOGINE, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- PRIGOGINE, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.
- QUIJANO, A. (2000). “Colonialidad del poder y clasificación social”, *Journal of World-Systems Research*, VI (2): 342 – 386, disponible en <http://jwsr.ucr.edu>.
- RENWICK, R. (2004). “In a Scandal’s Wake: An Interview with Dr. Nancy Olivieri”, *University of Toronto Medical Journal (Toronto)*, Vol. 81, N° 3, May.
- REYNOSO, C. (2000). *Apogeo y decadencia de los estudios culturales*. Barcelona: Gedisa.
- RHODES, R. A. W. (1991). Introduction *Public Administration*, 69 (1): 1-2.
- SANTOS, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- SANTOS, B. S. (1998). *De la Mano de Alicia. Lo Social y lo Político en la postmodernidad*. Facultad de Derecho Universidad de los Andes: Ediciones Uniandes/ Siglo del Hombre Editores.
- SANTOS, B. (2005). “Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias”, *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta: 151 – 195.
- SCHUGURENSKY, D. (1999). “Higher Education Restructuring in the Era of Globalization: Towards a Heteronomous Model?”, ARNOVE, R. F. and TORRES, C. A. (eds.): *Comparative*

*Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.: 283 – 304.

SISTO CAMPOS, V. (2001). “Teoría Psicológica en Acción: La Psicología frente a las consecuencias psicológicas y sociales de los procesos de flexibilización laboral”, *Anuario de Psicología*, Vol. 1, N° 1.

STRATHERN, M. (1980). “No Nature, No Culture: The Hagen Case”, MacCORMACK, C. AND STRATHERN, M. (eds.): *Nature, Culture and Gender*. Cambridge University Press, Cambridge.

THIESSEN, E. J. (1993). *Teaching for Commitment. Liberal Education, Indoctrination and Christian Nurture*. MacGill – Queen’s University Press.

VORRABER COSTA, M. (1999). “Estudos Culturais – um campo pós-disciplinar?”, VORRABER COSTA, M (ed.): *Estudos Culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRS.

VORRABER COSTA, M. (2001). “O diálogo entre a ciencia e o mundo – uma agenda para jovens pesquisadores e pesquisadoras”, Palestra realizada por ocasião da abertura do 11º *Seminário de Iniciação Científica* e Prêmio Vasconcellos Torres de Ciencia e Tecnologia, em 26 de novembro, no anfiteatro da *Reitoria da UFF, Niteroi/Rio de Janeiro*.

WALLERSTEIN, I. (2006). “Las estructuras del conocimiento o ¿de cuántas maneras podemos conocer?”, *Espacio abierto*, 15 (1 y 2): 83-90.

WEISS, C. (1998). “Improving the use of evaluations: Whose job is it anyway?”, *Advances in Educational Productivity*, vol. 7: 263 – 276.

---